



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRO-REITORIA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO
PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR

MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DO CARMO

**MEMÓRIAS ENTRELAÇADAS E HISTÓRIAS DE DOCÊNCIA NO
ENSINO MULTISSERIADO EM INHANGAPI(PA)**

CASTANHAL – PARÁ

2018

MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DO CARMO

**MEMÓRIAS ENTRELAÇADAS E HISTÓRIAS DE DOCÊNCIA NO
ENSINO MULTISSERIADO EM INHANGAPI(PA)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do Grau de Licenciado Pleno em Pedagogia.

Orientador: Prof^o. Dr. Sergio Bandeira

CASTANHAL – PARÁ

2018

MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DO CARMO

**MEMÓRIAS ENTRELAÇADAS E HISTÓRIAS DE DOCÊNCIA NO
ENSINO MULTISSERIADO EM INHANGAPI(PA)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Pará, como
requisito para a obtenção do Grau de
Licenciado Pleno em Pedagogia.

Aprovada em: __/__/__

Banca Examinadora

Profª. Dra. Eula Regina Lima Nascimento
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Assunção José Pureza Amaral
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Dedico este trabalho ao Deus, pelo dom de minha vida e por tudo que tem me dado e oportunizado vivenciar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço meus pais João e Francisca, que com muitas dificuldades investiram na minha educação me transmitindo valores que levarei comigo por todos os dias da minha vida.

Aos meus irmãos Ana (*in memoriam*) e Antonio, que acreditaram no meu sonho e sempre me deram forças todos os dias em que eu me sentia desmotivada para que eu não fracasse e seguisse em frente buscando a concretização.

Aos meus filhos Eder, Naiara e Tainara, pela compreensão e incentivo que sempre tiveram para comigo no decorrer desses anos de estudos.

Aos meus familiares, que torceram e incentivaram a vencer mais essa etapa da minha vida.

A minha grande amiga e irmã na amizade Elisangela Esquerdo, por ter feito parte da minha formação me ajudando na construção de meus trabalhos acadêmicos, me incentivando sempre a seguir em frente apesar das circunstâncias da vida.

Aos meus queridos mestres, que se dedicaram a compartilhar seus conhecimentos, acompanhando minha jornada enquanto universitária. Em especial ao meu orientador Sérgio Bandeira pela sua paciência e compreensão na orientação do meu TCC.

Aos meus colegas de classe, que me deram suporte necessário em minhas dificuldades tanto acadêmica quanto particulares ao longo do período de estudos.

A minha amiga Marília Esquerdo, responsável por minha inscrição na plataforma Freire mediante a tantas tentativas sem sucesso, sua insistência me encaminhou a mais um degrau tão sonhado em minha vida e hoje chego a concretização.

A minha comadre Suely Duarte, que sempre me auxiliou com seus conhecimentos quando solicitada.

Aos professores “Iza” e “Elson” que compartilharam comigo suas memórias docentes enriquecendo minha pesquisa de campo.

A UFPA – Universidade Federal do Pará, instituição renomada que me oportunizou a concretizar meu sonho.

A todos aqueles que diretamente e indiretamente contribuíram com a minha formação acadêmica.

A todos, meu eterno obrigada!

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes ”.

(Marthin Luther King)

RESUMO

O presente trabalho parte de inquietações e experiências em mais de trinta anos de atuação como docente em classes multisseriadas no município de Inhangapi-PA. Tem como problema: o que dizem os relatos de professores sobre suas memórias de experiências docentes em turmas multisseriadas no município de Inhangapi/PA? O objetivo geral é analisar os relatos de professores sobre suas memórias de experiências docentes em turmas multisseriadas no município de Inhangapi/PA. Os objetivos específicos são: apresentar noções teórico-conceituais fundamentais para envolver o tema em discussão; discutir as condições históricas sobre o ensino multisseriado na Amazônia e analisar os relatos das memórias de experiências docentes de professores de classes multisseriadas no município de Inhangapi/PA. Buscou-se fundamentação metodológica na pesquisa qualitativa e o instrumento metodológico escolhido para a efetivação do trabalho de campo foi à observação in loco mediante questionário proposto, a qual foi analisada a partir do diálogo com alguns teóricos como: Hage (2005, 2006, 2014), Almeida (2018), Bosi (1994), Escudeiro (2014), Freire (1996), Kramer (2010), dentre outros. Os sujeitos envolvidos foram dois professores da rede pública de ensino e de classes multisseriadas. Diante dos resultados obtidos percebe-se que o relato das memórias docentes nos permite compreender o processo de ensino e aprendizagem mediante o contexto apresentado, fazendo uma analogia com os dias atuais e assim se apoderando desse processo de maneira sistemática.

PALAVRAS CHAVE: Memórias, Classes Multisseriadas, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The present work is based on concerns and experiences in more than thirty years of acting as a teacher in multi-series classes in the municipality of Inhangapi-PA. It has a problem: what do the teachers' reports say about their memories of teaching experiences in multi-series classes in the municipality of Inhangapi / PA? The general objective is to analyze the teachers' reports about their memories of teaching experiences in multi-series classes in the municipality of Inhangapi / PA. The specific objectives are: to present fundamental theoretical-conceptual notions to involve the topic under discussion; to discuss the historical conditions of multi-seriado teaching in the Amazon and to analyze the reports of the memories of teaching experiences of teachers of multi-series classes in the municipality of Inhangapi / PA. Methodological basis was sought in the qualitative research and the methodological instrument chosen for the accomplishment of the field work was the on-site observation through a proposed questionnaire, which was analyzed from the dialogue with some theorists as: Hage (2005, 2006, 2014) , Almeida (2018), Bosi (1994), Escudeiro (2014), Freire (1996), Kramer (2010), among others. The subjects involved were two teachers of the public enno and multi-series classes. In view of the obtained results, we can see that the report of the teaching memories allows us to understand the teaching and learning process through the presented context, making an analogy with the present days and thus taking over this process in a systematic way.

KEY WORDS: Memories, Multisseries, Pedagogical Practices.

SUMÁRIO

MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DO CARMO	12
1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Eu também tracejo nos caminhos das classes multisseriadas	15
1.2 As memórias como documento para se (re)pensar a educação	21
1.3 As experiências como estratégias para movimentar as práticas docentes	25
3 SEÇÃO II – As condições históricas sobre o ensino multisseriado.....	30
2.1 As escolas do campo e as classes multisseriadas.....	30
2.2 O cenário das classes multisseriadas na Amazônia.....	34
2.3 O lócus principal da pesquisa e o multisseriado	37
4 SEÇÃO III – Memórias de experiências docentes de professores de classes multisseriadas no município de Inhangapi-PA.....	41
3.1 Caracterização dos sujeitos	41
3.2 Memórias docentes: Iza	42
3.3 Memórias docentes: Elson	44
3.4 Entrelaçando memórias	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERENCIAS	58
APENDICES	62

1 INTRODUÇÃO

Faz parte do espaço escolar a garantia da aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades, bem como a vivência de valores necessários para a vida em sociedade. Para que isso ocorra, o processo educacional deve considerar o meio em que o discente está inserido e assim proporcionar uma aprendizagem de qualidade que perpassa por fatores importantes, dentre eles está à formação recebida pelos docentes, a qual dará suporte de melhor desenvolver sua prática pedagógica.

A escolha do tema desta pesquisa deu-se devido as minhas inquietações e experiências em mais de trinta anos de atuação como docente em classes multisseriadas no município de Inhangapi, e também por entender que esse processo educativo é bastante diferenciado e requer muitas habilidades dos docentes para tentar superar as dificuldades encontradas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social e cognitivo dos educandos.

Assim sendo, deve se ter um entendimento e uma preocupação maior por parte da Secretaria Municipal de Educação em uma perspectiva transformadora na qualidade do ensino, para que dessa forma tanto os docentes quanto os discentes se sintam sujeitos capazes de superar as dificuldades existentes no cotidiano da sala de aula.

Acredita-se que a presente pesquisa possa contribuir para as discussões acerca da formação recebida e das práticas pedagógicas dos docentes que atuam em classes multisseriadas. Nesse sentido pretende-se investigar a seguinte situação problema: o que dizem os relatos de professores sobre suas memórias de experiências docentes em turmas multisseriadas no município de Inhangapi/PA?

O objetivo principal consiste em analisar os relatos de professores sobre suas memórias de experiências docentes em turmas multisseriadas no município de Inhangapi/PA. Especificamente, é apresentar noções teórico-conceituais fundamentais para envolver o tema em discussão; discutir as condições históricas sobre o ensino multisseriado na Amazônia e analisar os relatos das memórias de experiências docentes de professores de classes multisseriadas no município de Inhangapi/PA.

Os elementos teóricos contribuem para pensar que o processo de ensino e aprendizagem dos discentes das classes de multisseries nos remete a reflexões

importantes de como alcançarmos de forma satisfatória uma educação de qualidade se nos deparamos com tantas adversidades cotidianas na aplicabilidade da práxis pedagógica.

É papel da escola garantir a aprendizagem de conteúdos e habilidades, bem como a vivência de valores necessários para a vida em sociedade, ela deve contribuir para a inserção social do indivíduo, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade e favorecendo a participação na vida social. O que nem sempre é garantido aos discentes das escolas do campo por diversos fatores que desfavorecem a chamada educação de qualidade.

Assim, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, ampliaremos a compreensão da temática a partir do diálogo com alguns teóricos como: Hage (2005, 2006, 2014), Almeida (2018), Bosi (1994), Escudeiro (2014), Freire (1996), Kramer (2010), dentre outros.

A organização do trabalho pedagógico no ambiente escolar, quase nunca acontece a contento do docente e muito menos do discente pois em sua maioria dos dias letivos são utilizados os livros didáticos como único norteador a ser seguido pelos docentes, assim sendo, não se busca valorizar o conhecimento de mundo e a realidade em que o educando está inserido.

Se opondo a isso, vem a formação que tem um importante papel no trabalho do docente de turmas multisseriadas, os quais encontram muitas dificuldades para o desenvolvimento da prática pedagógica, pois necessitam de suportes materiais e formativos para que o docente possa fazer usos de recursos e informações do meio em que está inserido, baseado na necessidade e no conhecimento de mundo dos discentes, que por sua vez são os principais interessados e possivelmente os principais beneficiados com o sucesso da aprendizagem visando o crescimento do homem dentro da sociedade.

É importante salientar que a formação precisa ser continuada para que possa seguir uma perspectiva de valorização e ampliação do que o docente vem desenvolvendo com a turma de forma qualitativa produzindo benefícios e desenvolvendo competências e habilidades que possam transformar os discentes em sujeitos protagonistas de suas próprias histórias.

No aspecto metodológico o desenvolvimento desta pesquisa contemplou teoria e prática, num processo de reflexão voltada para a memória docente das turmas multisseriadas. A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa

ouvindo os sujeitos envolvidos que são dois professores da rede pública de ensino de turmas multisseriadas do município de Inhangapi-PA.

A propósito, a abordagem qualitativa nos proporciona enquanto pesquisador, melhores condições para se pensar o objeto proposto nesta investigação. Autores como Lüdke e André (1986) expressam que:

É cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas. Apesar da crescente popularidade dessas metodologias, ainda parecem existir muitas dúvidas sobre o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa, quando é ou não é adequado utilizá-la e como se coloca a questão do rigor científico nesse tipo de investigação. [...] A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A pesquisa qualitativa supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está inserida [...] (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.11).

Quanto a coleta de dados, as melhores condições para se vivenciar critérios de qualidade tomam como base a entrevista semiestruturada, que nos dá uma perspectiva mais concreta, possibilitando a compreensão do que os sujeitos da pesquisa pensam e falam do tema em questão.

A entrevista é de grande valia na aquisição de dados na pesquisa qualitativa, constituindo-se como instrumento que permite o contato com o entrevistado. Para Trivinos (1987);

(...) entrevista semiestruturada, em geral aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias; hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida oferece amplo campo de interrogativas, frutam de nossas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVINOS, 1987, p. 146).

Desta forma a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador a possibilidade de interpretar cada gesto e atitude de forma minuciosa, cada resposta, cada expressão apresentada na fala do pesquisado, que servirá de dado a ser também analisado juntamente com o conteúdo da entrevista, então, torna-se vital que o pesquisador esteja em contato com os sujeitos da pesquisa.

O tipo de pesquisa que se mostrou mais adequada para esse trabalho foi a pesquisa de campo, pois ela é uma das técnicas de pesquisa aplicada para se

buscar informações de uma forma ampla, bastante utilizada nas pesquisas de natureza qualitativa e com objetivos exploratórios.

Com o intuito de propiciar uma compreensão melhor acerca das discursões e reflexões propostas nesta pesquisa, o trabalho foi organizado em três seções: a primeira seção discorre sobre noções teórico-conceituais fundantes para a pesquisa; eu também tracejo nos caminhos das classes multisseriadas; as memórias para (re)pensar a educação e as experiências como estratégias para movimentar as práticas docentes.

A segunda seção aborda as condições históricas sobre o ensino multisseriado; as escolas do campo e as classes multisseriadas; o cenário das classes multisseriadas na Amazônia e o lócus principal da pesquisa e o multisseriado.

A terceira seção trata das memórias de experiências docentes de professores de classes multisseriadas no município de Inhangapi-PA; caracterização dos sujeitos; memórias docentes: Iza; memórias docentes: Elson e entrelaçando memórias.

Posteriormente, será feito o fechamento deste estudo com as considerações finais, destacando os conhecimentos adquiridos mediante o tema proposto e dispondo informações importantes a cerca do docente de classes multisseriadas assim como o desenvolvimento de sua práxis frente ao contexto em que se inseri.

2 SEÇÃO I – NOÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS FUNDANTES PARA A PESQUISA.

A memória pode ser um importante elemento para o desenvolvimento de novas habilidades do docente, inclusive provocando reações sobre a sua própria prática e sua experiência profissional, fazendo uma retrospectiva sobre sua trajetória docente, ou seja, fazendo uma análise sobre sua prática pedagógica de como era desenvolvida em tempos primórdios e como está sendo desenvolvida na atualidade.

Desde os tempos mais antigos o ser humano já fazia seus registros para manter viva lembrança de fatos importantes para a construção de sua identidade cultural e social, e esses fatos quando “re-vividos” proporciona ao indivíduo uma avaliação em sua práxis embasados em contribuições teóricas fundantes para o seu crescimento.

Assim, apresentamos como objetivo para este capítulo as noções teórico-conceituais como estratégia para envolver o tema em discussão.

1.1 Eu também tracejo nos caminhos das classes multisseriadas

Ao refletir sobre a educação do campo e experiências docentes em classes multisseriadas, eu não poderia deixar de fora a minha própria história de vida e docência visto que esses elementos estão entrelaçados de forma muito consistente.

Ainda sobre as experiências, para problematizar inclusive as minhas próprias experiências docentes, Larrosa (2018) nos apresenta que é:

Algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e as vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto (LARROSA, 2018, p. 11).

Por isso, este estudo optou por desviar de um caminho mais seguro que a princípio consistia em tratar sobre as dificuldades na ação docente de professores em turmas multisseriadas de escolas do campo no município de Inhangapi nordeste do estado do Pará, para pensar e problematizar a minha própria prática docente e também de outros colegas de profissão que comungam comigo esse cotidiano.

Então, o que me move também me intimida e falar de nós parece ser fácil, mas percebo que esta impressão é extremamente errônea. Primeiro, porque poucas

vezes em nossa vida paramos para refletir ou mesmo lembrar o que já vivemos. Assim, muitas coisas acabam passando despercebidas ou sendo esquecidas ao passar do tempo, isso devido não termos o hábito de registrar os acontecimentos de nossa vida.

Segundo, porque a produção de um texto requer muito mais do que lembranças e é, na maioria das vezes, um processo doloroso, principalmente para quem viveu momentos de uma educação tradicional. É difícil falar de um fator muito importante na nossa vida, que é a educação, quando os caminhos foram cerceados por diversas barreiras sociais, culturais e econômicas. Mesmo assim, com muitos enfrentamentos, seguimos pelos caminhos da escolarização.

Oriunda de uma família humilde na qual vivenciei muitas dificuldades ao longo de minha infância e adolescência, sendo a segunda filha de três irmãos, tinha que acompanhar minha mãe cotidianamente na lida da roça enquanto minha irmã mais velha cuidava dos afazeres domésticos e do meu irmão caçula, esse fator agregado a distância de minha casa à escola dificultou minha vida escolar na idade certa o que me deixava muito triste. Para Cury (2004, p.73) “[...] as dificuldades da vida e as dores emocionais são os fenômenos mais democráticos da existência” partindo dessa ideia, busquei forças para continuar minha caminhada que começava a ganhar novos rumos na fase adulta.

Inegavelmente, ser docente representa para a maioria de nós, o enfrentamento de muitos desafios. A priori, minha intenção nunca foi seguir essa profissão, pois não tinha formação e conseqüentemente oportunidade, já que era muito jovem e meu ciclo de amizades e “apadrinhamentos” era mínimo e além do mais, os trabalhos eram ofertados através de “acertos” políticos, muito comum às práticas clientelistas.

Porém, mediante uma necessidade de urgência, que era a contratação de uma docente, ingressei na escola municipal e no que diz respeito à docência pude averiguar de perto as dificuldades enfrentadas no cotidiano para consolidar a prática pedagógica oriunda da falta de condições de trabalho e valorização profissional.

Contudo, existem desafios que são postos logo nos primeiros dias desse processo de chegada à escola. No meu caso, no início enfrentei muitas dificuldades para ensinar os discentes principalmente porque me encontrava diante de uma classe multisseriada. Fiquei tão assustada que pensei em desistir, pois além de trabalhar tinha que estudar, visto que ainda não tinha concluído o então chamado 2º grau. O momento agora era de buscar ajuda para conseguir corresponder às

especificidades dos educandos, pois sabia que a turma era composta por várias séries, idades e níveis de desenvolvimento diferentes, logo o planejamento e organização do espaço escolar deveria proporcionar o aprendizado esperado.

Com relação ao planejamento das turmas multisseriadas, Hage (2006a) evidencia que:

Os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo, envolvendo estudantes de diversas faixas etárias, interesses e níveis de aprendizagem. A alternativa mais utilizada para solucionar o problema e viabilizar o planejamento numa situação dessa natureza tem sido seguir as indicações do livro didático, sem, contudo, atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos impõem a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região (HAGE, 2006a p.309).

Mediante a afirmação de Hage (2006a), resalto que foi justamente assim que caminhei, seguindo a orientação dada pela secretaria de educação do município obedecendo a grade de conteúdos recebida de acordo com as respectivas séries e fazendo uso dos livros didáticos disponibilizados e que eram o meu único suporte didático para aplicabilidade das aulas.

Foi uma fase muito difícil porque estudava em outro município e tinha que sair da sala de aula e ligeiramente tomar banho, almoçar e sair para uma trajeto de dois quilômetros somente para pegar o ônibus que me conduziria a escola e por várias vezes sequer almocei para não perder o transporte escolar. Ao retornar da escola por volta das 19h00m ficava na casa do meu compadre que devido ao horário e a distância não teria como retornar à minha casa, além do mais eu ainda tinha que planejar a aula do dia seguinte, que mesmo sem ter a noção da maneira certa de se fazer, registrava em tópicos as atividades que seriam propostas.

É oportuno lembrar que, por inúmeras vezes pensei em desisti de estudar, mas sabia que o curso me daria suporte profissional para exercer a profissão docente. Desistir do trabalho não poderia, pois precisava sustentar meu primeiro filho já que eu era mãe solteira e quando comecei trabalhar meu filho tinha apenas 17 dias de nascido, eu andava dois quilômetros ate chegar à escola enfrentando sol e chuva e o salário que recebia dava apenas para comprar duas latas de leite ninho, pois eu era contratada e naquela época, ganhávamos um salário inferior aos

docentes efetivos, além de que, por várias vezes tive que exercer o papel de servente e docente ao mesmo tempo.

A relação com os docentes que atuavam na escola no início da minha carreira foi demarcada pela Nilza Célia da Costa que me deu os primeiros suportes tanto na conquista deste trabalho como no desenvolvimento de minhas práticas pedagógicas em conjunto com a SEMECDET¹ que apesar da distância se faziam presente na escola em alguns momentos. Sobre a constituição dessas relações interpessoais, Zabala (1998) afirma que:

Depende das experiências que vive e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si e as demais (ZABALA, 1998, p.28).

Concordo com Zabala (1998) pois o ambiente escolar foi muito propício para ampliar meu quadro de amigos e vivenciar novas experiências. Fui percebendo minha aceitabilidade pela comunidade escolar, o que facilitava o desenvolvimento de meu trabalho e relações de parceria e respeito mútuo e sempre que necessitava deles estavam prontos para me ajudar.

Igualmente com relação ao cotidiano vivido com as crianças sempre foi uma experiência maravilhosa, pois na medida em que ensinava também aprendia muito com elas em um ambiente de aprendizagem mútua, conforme enfatiza Freire (2011. P. 24) de “criar possibilidades para a sua produção e sua construção”, assim, aos poucos ia construindo e ganhando experiências no decorrer de minha trajetória.

Ressalto que no início da minha carreira profissional, não tive apoio pedagógico porque não existia esse acompanhamento. Somente no início do ano letivo a SEMECDT promovia uma semana de encontros para a elaboração da grade de conteúdos a serem trabalhados no ano em curso, nas respectivas séries e era assim que se dava o planejamento anual propriamente dito. Consequentemente o plano de aula também ficava a desejar, pois não tinha experiência e nem orientação de como fazer, assim seguia o que dizia os livros didáticos dispostos correlacionando-os com os conteúdos programáticos.

Após trinta e dois anos de atuação na docência, acredito que o auge da minha trajetória profissional é o momento que estou vivendo. Ao longo dos últimos

¹ Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo de Inhangapi.

anos nosso município evoluiu significativamente com relação à formação profissional, a priori os docentes eram contratados de qualquer forma para preencher as vagas apresentadas e quase todos não tinham nem o nível médio completo. Hoje, basicamente o quadro de profissionais da educação tem formação em nível superior, alguns em processo de conclusão e isso só veio a somar com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Neste contexto de ampliação do conhecimento eu também consegui avançar, após passar alguns anos exercendo a docência somente com o ensino médio completo, fui contemplada com o PARFOR² e essa experiência, tanto na universidade quanto fora dela, tem indicado que as reflexões, as práticas e os fazeres docentes na formação dos professores são de suma importância para alcançar uma qualidade no fazer pedagógico. Mediante este contexto cito Freire (1996, p.69) “[...] Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” Diante do pensamento de Freire (1996) podemos considerar que toda prática educativa necessita da existência do sujeito àquele que ensinando aprende enquanto que o outro possa aprender e ensinar, tramando um desempenho diferente onde possa repensar a sua eficácia profissional.

As semanas pedagógicas do município passaram a ser desenvolvidas com partes teóricas e práticas sem dar muito importância a conteúdos somente. Nesse contexto, ampliamos também nosso processo de avaliação o qual era somente quantitativo seguindo o que o sistema educacional cobrava, atualmente, utilizamos outros mecanismos avaliativos como relatórios por exemplo. Meus estudos continuam sendo renovados constantemente através de formação continuada proporcionada pelo PNAIC³.

Nessa perspectiva, quando se trata de docente, a formação continuada possibilita a esse indivíduo a aquisição de conhecimentos e habilidades específicas de sua profissão, terá flexibilidade, criatividade e estímulo de aprender sempre. Além disso, a formação continuada vem a ser mais um suporte para o desenvolvimento de da práxis pedagógica. Como ressalta Freire (1996):

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de

² PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

³ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p.39).

Em consonância com Freire (1996), pensar a formação continuada para docentes é algo desafiador, porém de grande importância. Essa formação pode ser apresentada através de programas e ou projetos que venham subsidiar as necessidades desses educadores frente à realidade em que estão inseridos. Com efeito, a formação continuada possibilita ao docente, a experimentação do novo quando entendida como perspectiva de mudança da prática pedagógica.

Na busca por transformação e mudanças em sua prática, o docente conquista autonomia e assume responsabilidade pelo desenvolvimento de seu trabalho profissional correspondendo assim, as especificidades de seus discentes e da comunidade escolar.

Portanto, educar não é uma tarefa simples, exige comprometimento, persistência, autenticidade, competência e aprimoramento constante da formação. As mudanças não se difundem em um tempo imediato, elas acontecem a partir de um processo contínuo, permanente e coletivo, pois as ações isoladas em geral, não surgem efeito de transformação, no sentido de possibilitar uma educação de qualidade. Diante deste pressuposto, sei que desenvolvi meu trabalho buscando sempre proporcionar aos discentes momentos de aprendizagem significativa frente ao meio em que estamos inseridos.

Assim, ao expor as minhas memórias docente também expressei as mudanças que se processam em minha vida e minha visão sobre o mundo e a educação para propor novas ações ao processo educativo em espaços escolares do campo com classes multisseriadas, que se caracteriza como um grande desafio para os múltiplos sujeitos inseridos nesse processo, e não somente a docentes e discentes.

Considerando-se que o objetivo proposto para este capítulo consistiu em apresentar noções teórico-conceituais como estratégia para envolver o tema em questão, posso ressaltar que a memória é um importante elemento para se pensar e problematizar a área educacional, em particular, as experiências de docência em turmas multisseriadas de escolas do campo, assim, no movimento de busca e transformação em sua prática, o docente conquista autonomia e assume

responsabilidade pelo desenvolvimento de seu trabalho profissional correspondendo assim, as especificidades de seus discentes e das comunidades do campo no município de Inhangapi.

1.2 As memórias como documento para se (re)pensar a educação

Sem memória não existe história. Nesse sentido, a memória representa a capacidade humana de registrar, conservar e transmitir, para os demais indivíduos, tudo aquilo que já foi anteriormente construído pelo conjunto dos homens, em suas produções materiais e intelectuais, nos diferentes estágios de evolução da humanidade. Em outras palavras, ela tem como função o registro do presente e a conservação do passado, ao mesmo tempo em que produz elementos para transmissões futuras [...] (ESCUDEIRO. 2014 p. 11).

Pensar a vivência construída ao longo do tempo nos proporciona visibilizar de outra maneira momentos importantes em nossa trajetória de vida, na maioria das vezes, em outro contexto do qual nos encontramos hoje. A memória é um documento histórico que pode ajudar as futuras gerações a compreender a sociedade em que estamos inseridos e as mudanças que podem ocorrer no decorrer do tempo, ou seja, o passado está vivo no presente de cada indivíduo.

As lembranças podem revelar o que deu certo e o que poderia ter melhorado em uma experiência profissional, fazer uma análise do que já vivenciou é ter a oportunidade de averiguar as circunstâncias e o contexto pelo qual já passou, o que fez e o que poderia ter feito principalmente quando se trata de memória profissional. As idas-e-vindas pelos diferentes tempos das situações vivenciadas correlacionando-as com os dias atuais, construindo e reconstruindo a própria trajetória, mediante buscas pela compreensão dos episódios que o marcaram positivamente ou negativamente, das influências sofridas e das escolhas realizadas, como descritas por Souza (2007):

Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (SOUZA, 2007, p. 63-64).

Em consonância com Souza (2007), a memória é de suma importância para que o indivíduo possa analisar o passado criando possibilidades para planejar o

tempo presente e o futuro, ou seja, as experiências de vida podem colaborar para se problematizar algumas práticas que estão naturalizadas na ação docente e possivelmente buscar estratégias para melhorar o desempenho de suas atividades do cotidiano.

Para ter um melhor entendimento, buscou-se uma consulta em diversos conceitos de memórias que nos são apresentados, das muitas ideias encontradas iniciaremos a explanação pelo dicionário e posteriormente, por alguns teóricos que colaboram com seus entendimentos a cerca do assunto. Mediante consulta no dicionário de Buarque de Holanda (2009), memórias são a “Faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente “ e “Lembrança, reminiscência, recordação” (BUARQUE DE HOLANDA, 2009, p.910).

Mediante a definição apresentada, entende-se que a memória a que se porta Buarque de Holanda está relacionada à instância a que acontece assim como também ao conteúdo e que ambas são de natureza individuais mesmo quando se leva em consideração a ação do meio em que estão inseridos.

Assim, no primeiro significado o individuo internaliza parte de sua vivência e experiência ao longo dos tempos e isso são apresentadas em instâncias, enquanto que o segundo refere-se à recuperação de conteúdos retidos por uma instância, ou seja, faz uma retrospectiva de vivências do passado e estas quando trazidas a tona, trás também a lembrança de momentos significativos que fazem partem da história, sejam eles positivos e ou negativos.

A memória é entendida e apresentada de diversas maneiras, algumas leituras nos mostram que ela pode ser individual e coletiva quando narrada mediante significados de lembranças vivenciadas, como ressalta Von Simson (1997):

Subjetiva ou individual (porque se refere a experiências únicas vivenciadas pelo indivíduo), mas também social porque é coletiva, pois se baseia na cultura de um agrupamento social e em códigos que são aprendidos nos processos de socialização que se dão no âmago da sociedade (VON SIMSON, 1997, p. 67).

Quando o individuo compartilha suas memórias vivenciadas individualmente e que estavam engessadas as lembranças de momentos passados, torna-as coletivas mediante apresentação no novo contexto em que está inserido. Esta ação não exige uma estrutura e nem uma ordem cronológica, os fatos vão sendo expostos mediante as oportunidades de expressão na vivência atual.

Certamente, lembrar é acionar a memória para recapturar o passado e selecionar os eventos vividos, assim, no momento de recuperar as memórias, o indivíduo tem a oportunidade de selecionar algumas vivências que faz questão de ressaltar, enquanto apagam outras que não tomam como significativas, assim, dá sentido ao relato de sua própria história, portanto, a memória também é seletiva.

Os fatos passados e reconstituídos pela memória individual não são propriamente objetivos, revelando do narrador apenas o que ele permite que seja revelado, pois é ele quem conduz o conteúdo factual e imprime nele uma significação (MALUF, 1995). Além disso, o ato pessoal de pensar o passado está relacionado à trama coletiva da existência social.

Entretanto, o entendimento de memória de Willian James (1890) nos é apresentado por Mota (2000) mediante dois sistemas, os quais ele chamou de "primary memory" (memória primária) e "secondary memory" (memória secundária). O primeiro tipo, memória primária, diz respeito àquelas que ainda estão na consciência, e ao presente psicológico da pessoa. O segundo tipo, memória secundária, diz respeito àquelas que já passaram para o inconsciente da pessoa e que fazem parte do passado psicológico.

Por sua vez, Vygotsky (1930/1999) define a capacidade humana de origem e natureza cultural e simbólica e, portanto, socialmente construída ao longo da vivência do indivíduo. Dessa forma, a memória que pode ser simplificada na capacidade de conservação e reprodução de informações é elementar e involuntária. Para Vygotsky (1930/1999):

Essa memória [natural ou elementar] resulta da ação direta das impressões externas das pessoas e é tão direta quanto a percepção imediata, com a qual ainda não interrompe a conexão direta. Do ponto de vista estrutural, a mais importante característica desse processo como um todo é o imediatismo, uma característica que relaciona a memória da pessoa com a do animal; sendo correto chamá-la de memória natural (VYGOTSKY, 1930; 1999, p. 46 apud ALMEIDA; ANTUNES, 2005, p. 5).

Certamente, o domínio da memória natural ou elementar começa com a utilização de diversos instrumentos para desenvolver atividades. Com a ajuda de ferramentas, o homem pode dominar voluntariamente a memória. No caso específico da memória (capacidade de conservação e reprodução de informações), Vygotsky (1930; 1999) aponta que a memória elementar caracteriza-se por ser

involuntária e ter base biológica, tendo assim, uma relação direta e imediata com os estímulos externos.

Essas ações proporcionam ao indivíduo a interação com o meio e dessa forma, Vygotsky e Luria (1996, p. 114) apontam que “o desenvolvimento histórico da memória começa a partir do momento em que o homem, pela primeira vez, deixa de utilizar a memória como força natural e passa a dominá-la”. Os autores explicam que a passagem do desenvolvimento natural da memória para o desenvolvimento cultural começa com a escrita e que esse fato [...] constitui um ponto crucial ou mudança súbita que determinou todo o curso posterior do desenvolvimento cultural da memória humana (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 117).

“O desenvolvimento histórico da memória humana pode ser resumido, básica e primordialmente, como o desenvolvimento e o aperfeiçoamento daqueles meios auxiliares que os humanos sociais elaboram no processo de sua vida” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 118).

Bosi (2003) apresenta que “do vínculo com o passado se extrai a força para formação de identidade”, sendo assim, reconhece a força coletiva da memória sobre a memória individual, pelo fato de que a memória coletiva utiliza-se dos laços de convivência familiares, escolares e profissionais, como propomos na presente pesquisa, e “[...] entretém a memória de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo. Vivendo no interior de um grupo, sofre a instabilidade da evolução de seus membros e depende de sua interação”. (BOSI, 1994, p. 410-411).

Bosi (1994) ressalta que, o indivíduo tem o poder de seleção da sua memória e concomitantemente tem também a liberdade de escolher os acontecimentos com os quais pretende se relacionar novamente. Nesse sentido, Bosi (1994, p. 415) afirma que nossas lembranças estão condicionadas a uma divisão de tempo peculiar: “[...] A infância é larga, quase sem margens, [...] o território da juventude já é transposto com o passo mais desembaraçado. A idade madura com passo rápido”. Na infância os acontecimentos são quase que impensáveis e vão acontecendo naturalmente, na juventude as decisões partem com certa autonomia das ações o que é fortalecido na fase adulta onde o indivíduo tem total responsabilidades pelos seus atos e ações, ou pelo menos é pra se ter.

Bosi (1994) considera ainda que, a memória apresenta uma sucessão de etapas que se divide em marcos os quais sinalizam o significado que o narrador dá a

determinados fatos sempre valorizando os acontecimentos coletivos em detrimento dos que têm valor individual.

Em síntese, a memória é algo muito minucioso para ser entendido, ao mesmo tempo em que é individual mediante as vivências intrapessoais, ela também pode ser coletiva quando se há o compartilhamento dessas vivências. A utilização de objetos é importante e fazem parte da memória assim como os espaços onde elas acontecem, considerar esses aspectos proporciona a efetivação das relações existentes entre a memória vivida e a memória narrada.

1.3 As experiências como estratégias para movimentar as práticas docentes

No decorrer dos anos, ganhamos experiências para desenvolver estratégias que viabilize a aplicabilidade de nossa prática sempre buscando melhorá-la cotidianamente diante daquilo que fazemos. Entretanto, alguns fatores são importantes para o êxito do processo de ensino e aprendizagem como a relação estabelecida entre docente e discente, um ambiente propício ao desenvolvimento das atividades, material didático, merenda escolar a contento, dentre outros.

Tanto com a disponibilização desses fatores como com a ausência deles, as experiências adquiridas ao longo da docência contribuem para a formação e história de um profissional que colaborou significativamente com a formação de indivíduos na sociedade. Talvez, ser professora em uma escola do campo de classe multisseriada, seja uma experiência singular pois inclusive alarga o próprio sentido de docência, visto as várias atribuições que são lançadas às professoras que atuam nesse sistema de ensino.

Quando iniciei minha carreira docente me vi como “um peixe fora d’água” para desenvolver minhas estratégias de trabalho, a priori fui trabalhar em uma escola da zona rural na agrovila a qual eu morava, e assim, inserida em uma classe multisseriada⁴, sem ter experiência profissional alguma para o trabalho ao qual me propunha, precisei buscar mecanismos e subsídios para conseguir desenvolver meu trabalho.

⁴ [...] junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “series”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste (SANTOS; MOURA, 2010, p. 35).

Mediante esse desafio, foi necessário adquirir novos conhecimentos para desenvolver um trabalho de qualidade, o qual seria de grande importância para que pudesse diferenciar melhor a prática pedagógica. Vale ressaltar que nesse momento, fazia parte da porcentagem de professores que só possuía o ensino fundamental e para exercer a docência Kramer (2010) expõe um triste quadro, muito familiar na história da educação brasileira, ao ressaltar que:

No que se refere à formação, vale registrar que uma porcentagem expressiva de professores - nas diferentes regiões do país - não possui a escolaridade mínima de ensino médio, necessário para que atue como professor (KRAMER, 2010, p.73).

Essa situação vivenciada é semelhante à de muitos profissionais principalmente da categoria de professor. Porém, no decorrer dos anos, fui ganhando experiência cada vez mais que contribuiu na qualidade e melhoria de minhas práticas. Hoje, percebo que em qualquer campo profissional a experiência vale muito para que nossas práticas sejam aprimoradas. Através da nossa experiência podemos refletir sobre o que foi bem sucedido e o que não teve sucesso mediante os objetivos que almejamos.

Assim, concomitante com as práticas, surgem os saberes docentes que emergem do fazer cotidiano em sala de aula. De acordo com Tardif (2002), estes são:

[...] os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (TARDIF 2002, p. 58).

Em consonância com Tardif (2002), podemos perceber que o desenvolvimento da prática pedagógica cotidiana do docente exige algumas ações que muitas vezes não são aprendidas em seu processo de formação, seja ele inicial ou continuada. Estes saberes que são produzidos e apropriados ao longo de sua história de vida são classificados como saberes da experiência.

Essas experiências são aquelas que ganhamos ao longo de nossa história e a elas chamamos de experiência profissional. Vale ressaltar que tais experiências não se adquirem simplesmente quando se inicia a vida docente, mas a partir do momento em que se tem contato com a vida escolar, como aluno observando as

práticas dos nossos mestres, ou seja, nossas experiências sobre o que é ser docente iniciam-se muito antes de exercermos nossas práticas pedagógicas.

É notório que a experiência profissional não se restringe apenas em acúmulo de tempo de serviço, mas em saberes que advém de práticas e ações que o docente produz e que mesmo sendo empíricas não deixam de ser saberes legítimos, ou seja, são saberes construído a partir da realidade da qual faz parte mediante aplicabilidades cotidianas. Como afirma Tardif (2002):

A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma, saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF 2002, p.21).

Do ponto de vista de Tardif (2002), a prática proporciona a aprendizagem contínua da profissão. Mediante as atividades diárias e a relação existente entre as partes no ambiente escolar, as aprendizagens vão se construindo e se incorporando às práticas cotidianas e ao discurso dos docentes juntando-se aos demais saberes, sendo analisados de forma crítica, mediando assim, a avaliação de sua própria ação pedagógica. Emerge aqui um importante ponto de problematização a partir do que nos apresenta Tardif acerca dos saberes da experiência, que pode ser a especificidade de ser docente em uma escola do campo com turmas multisseriadas.

Daí, a importância de se analisar que modelo deve ser seguido uma vez que temos docentes com uma gama de experiências que podem contribuir com o processo de formação e profissionalização. Desse modo acredita-se que as trocas de experiências entre seus pares são de suma importância para o desenvolvimento dos novos docentes, pois a educação não é algo que acontece isoladamente, mas sim em um ambiente coletivo.

Esse momento de troca de experiências e conhecimentos, pode se dar em formações onde os docentes terão a oportunidade de esclarecer ideias, dúvidas e ampliar seu leque de conhecimentos frente a temáticas abordadas. Porém, as escolas do campo implicam em distâncias significativas, entre elas e mesmo entre os docentes. Atualmente as formações têm sido tema de muitos estudos e debates por se configurar em um dos aspectos mais importantes para a qualidade da educação em nosso país, sem desconsiderar qualquer nível ou modalidade de ensino, e nesse cenário é importante ressaltar a necessidade de uma qualificação

efetiva e competente do profissional, principalmente daquele que atua nas classes localizadas no campo. Com relação a isso, Veiga (1999) dispõe que a:

Formação é um processo inicial e contínuo, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos principais sujeitos que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando a tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social (VEIGA, 1999, p. 26).

Veiga (1999) nos desperta a uma reflexão de que o docente com mais conhecimento melhor desenvolverá sua práxis. É fundamental que se tenha no contexto escolar docentes capacitados e qualificados para exercerem suas funções, e desta forma contribuir e levar para as escolas, principalmente as que estão localizadas no campo, práticas facilitadoras que sejam e estejam relacionadas ao cotidiano dos alunos, sempre em uma perspectiva de facilitar a compreensão destes sujeitos. Nesse sentido, concordo com Imbérnon (2006), ao dizer que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes e etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho (IMBÉRNON. 2006, p. 48-49).

Mediante a afirmação de Imbérnon entende-se que a formação é um processo que o conhecimento profissional vai além de uma classificação unificadora, nela nasce características que busca regular ação reflexiva e ampliar a qualidade das atividades propostas contribuindo significativamente com a construção do processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Entretanto, vale ressaltar que a utilização da experiência adquirida ao longo da vivência servirá muito, porém, precisa ser acrescida a outros instrumentos como recursos didáticos, espaços propícios adequados, acompanhamentos pedagógicos, entre outros, que darão qualidade e condições de pôr em práticas as atividades pensadas e planejadas para as turmas direcionadas proporcionando assim a aprendizagem.

Dessa forma, exercer a função de docente é muito prazeroso, saber que podemos contribuir com a formação de personalidades e a construção de saberes,

nos mostra a grande responsabilidade que tem esse profissional frente ao meio em que está inserido, como afirma Freire:

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nem um professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos (FREIRE, 1996, p.65).

Concordo com Freire (1996), pois as responsabilidades dos docentes são tantas que muitas vezes nem nos damos conta de como os discentes nos observam dentro da sala de aula, para isso precisamos ser reflexivo diante de nossas ações, e querer sempre ir em busca de mais conhecimentos.

Dessa forma, a educação é importante para contribuir com o processo de desenvolvimento do homem, seja ela informal que acontece no dia a dia, através da observação, da convivência com os grupos sociais, ou a educação formal que se busca na escola, onde o homem adquire os conhecimentos essenciais para ser inserido no mercado de trabalho, e passa a ser cidadão consciente dos seus deveres e direitos.

3 SEÇÃO II – As condições históricas sobre o ensino multisseriado

Ao falarmos do ensino multisseriado, estamos tratando de uma realidade que perpassa por nosso município e por todo o país, apesar de significativos avanços no processo de ensino e aprendizagem, em alguns lugares, principalmente em cidades de pequenos porte, ainda encontramos a presença de classes multisseriada na zona rural.

Os motivos são os mais diversos possíveis, e dentre eles estão o número insuficiente de moradores naquela determinada comunidade para a formação de turmas seriadas, assim, a única saída é a formação das turmas de multisseries com o intuito de oportunizar a demanda daquela comunidade a ser atendida como previsto na LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Desta forma, para este capítulo, buscamos discutir as condições históricas sobre o ensino multisseriado na Amazônia.

2.1 As escolas do campo e as classes multisseriadas

A temática da educação do campo nos faz refletir sobre a história de sua construção. O território campesino está se desenvolvendo e, para que isto continue acontecendo, é preciso que haja um compromisso das políticas públicas para garantir o direito à qualidade de vida das pessoas que lá vivem e trabalham. O avanço das políticas educacionais para o campo está sendo reconhecido e evidenciado na expansão das mudanças que vêm ocorrendo no atendimento aos níveis de ensino, mas ainda se está muito distante de garantir uma universalização da Educação Básica no Campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

A priori, a essa educação chamava-se educação rural devido está localizada na zona rural do município e sua oferta era aquela forma de educação na qual predominavam os métodos tradicionais de ensino. Posteriormente, buscava-se uma inserção de uma educação pública que contemplasse para essas pessoas o direito conforme prescreve a constituição e leis educacionais, e mediante diversas discussões e mobilizações sociais realizadas, conseguiu-se a inserção da nova nomenclatura no ano de 1998⁵ agora chamada de educação do campo e com uma

⁵ No ano de 1998, aconteceu a I Conferência Nacional por Uma Educação do Campo que teve papel significativo em relação à educação da população do campo, tanto para a sociedade quanto para a

proposta de trabalho que colocasse a educação a serviço da sociedade. (SILVA, 2015, p. 30).

Por sua vez, vale ressaltar que a nomenclatura recebida, não fez jus a proposta que deveria ser efetivada, os fatores para que isso acontecesse são muitos e dentre eles estão às classes multisseriadas, falta de matérias didáticos, falta de orientação e acompanhamentos pedagógicos, dentre outros.

Historicamente, a educação do campo nasceu como oposição a projetos de educação que buscavam uma visão instrumentalizadora, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”). Além disso, iniciou a favor da educação como formação integral do ser humano, uma vez que busca criar meios de fortalecer a identidade dos sujeitos do campo, afirmando uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção capitalista (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR e ESCOBAR, 2010).

Na maioria das comunidades rurais principalmente nas menores em números de habitantes, a organização do trabalho escolar ocorre por meio de classes multisseriadas, devido o número de discentes ser insuficiente para preencher as vagas necessárias para abertura de turmas seriadas, o que acaba dificultando o trabalho docente. As turmas reúnem discentes de vários níveis de aprendizagem, onde um único docente é responsável pelo ensino e condução do trabalho pedagógico, sendo diferenciada da maioria das escolas urbanas onde as turmas são formadas por séries e cada turma tem o seu próprio docente. Assim, Hage (2014a) ressalta que:

[...] essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo (HAGE, 2014a, p. 1173).

Essa situação apresentada pelo autor é também a realidade vivenciada no município de Inhangapi quase que na maioria de suas comunidades, entretanto, vale ressaltar que, nos últimos anos paulatinamente, as escolas do campo tem passado

agenda pública do governo, inaugurando assim uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais Educação Rural (SILVA, 2015).

por reformas quanto aos espaços físicos os quais tem melhorado significativamente, porém, quanto à mobília e a organização das turmas ainda continuam como outrora.

Diante desse pressuposto, a educação do campo e suas especificidades vêm se perpetuando ao longo do tempo, os debates são constantes para que de fato se consolide uma educação de qualidade frente todos os seus critérios dispostos em leis. Entretanto, essa não é uma tarefa fácil e nem será concretizada a curto prazo, porém, faz-se necessário buscar essa consolidação cotidianamente.

Neste contexto, o ensino multisseriado, continua presente e ativo até os dias atuais e sem nenhuma perspectiva de finalização ao que se ver, o mesmo acontece mediante todas as dificuldades possíveis, na maioria das vezes o docente tem a sua disposição somente o quadro, o pincel e livros didáticos que nem sempre contemplam os números de discente do respectivo ano, já que o envio desse material é baseado no censo escolar do ano anterior. Essas dificuldades aliadas à infraestrutura precária impedem que os docentes possam desenvolver um trabalho de qualidade voltado para o sujeito das turmas de multisserias.

Todavia, essa situação deveria ser oposta, a educação oferecida no campo deveria contribuir significativamente com os educandos mediante contextualização de suas vivências. Sendo assim, Hage (2006a) afirma que:

[as] escolas multisseriada oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa (HAGE, 2006a, p. 05).

Quando a educação acontece contextualizada no meio em que o indivíduo está inserido, as oportunidades de contribuir com sua comunidade é bem maior, e o ganho futuramente é garantido mediante a permanência dessas pessoas em seus lugares de origens.

Porém, mediante alguns descasos com que passam as escolas com turmas multisseriada, em alguns momentos, percebe-se a influência da política em mascarar o interesse do governo em manipular o bem estar das pessoas na comunidade e uma educação precária oferecida aos filhos dos trabalhadores rurais. Um dos fatores que proporciona isso é a oferta de um ensino sem nenhuma qualidade possível para que no futuro o discente seja inserido de maneira gradativa na sociedade, sendo assim, no futuro, não saberão reivindicar os seus direitos enquanto cidadãos.

Ao reportar o município de Inhangapi, a realidade não está diferente dos demais municípios do Pará, que vem sofrendo penalizações ultimamente pelo governo nacional quando é mencionada a possível extinção das escolas do campo. Há muito tempo o processo de ensino-aprendizagem dessa demanda vem acontecendo de qualquer jeito e agora o governo apresenta uma de suas estratégias como se isso resolvesse o problema da nação brasileira.

Neste sentido, observa-se que o pouco investimento na educação ofertada ao meio rural pelo poder público em suas várias esferas governamentais, mediante os dados estatísticos oficiais de 2006 revelam que 75% das escolas de educação básica do estado do Pará encontram-se localizadas no meio rural. Os dados levantados também indicam que das 9.484 escolas rurais existentes no estado do Pará 9.121 escolas (80%) são municipais e atendem pouco mais de 740 mil estudantes nelas matriculados, representando apenas 29.8% do total de matrícula da educação básica (2.487,013) respectivamente (Censo Escolar/INEP, 2006).

A precariedade que envolve as escolas rurais multisseriada no estado do Pará pode ser melhor configurada a partir dos dados apresentados a seguir extraídos do Censo Escolar do INEP de 2006:

- Sobre o local de funcionamento das escolas: das 7.670 escolas multisseriada existentes no meio rural do estado do Pará, 5.818 funcionam em prédio escolar (75,85%) e 1.852 funcionam em outros prédios (24,15%). Do conjunto de escolas rurais multisseriada existentes no estado do Pará, 1.538 funcionam em galpões (20,05%), 255 escolas funcionam em prédios de outras instituições (3,32%), 212 escolas, funcionam na casa do professor (2,76%), 117 escolas funcionam em templos (2,31%), 88 escolas funcionam em prédios de outra escola e 8 escolas funcionam em empresas (0,10%).
- Sobre a condição de ocupação das escolas: das 7.670 escolas rurais multisseriada existentes no Pará, 6.143 escolas possuem prédios próprios (80,09%) e 1.527 escolas não possuem prédios próprios (19,91%). Do total de escolas multisseriada existentes, 1.420 possuem prédio cedido (18,51%) e 107 escolas possuem prédios alugados (1,40%).

As informações acima ainda representa a realidade de muitos municípios paraenses, porém, vale ressaltar que atualmente o município de Inhangapi já vivencia uma realidade diferenciada, as escolas do campo funcionam todas em prédios próprios. Entretanto, hoje convivemos com uma triste realidade em algumas comunidades, em que escolas do campo estão fechando suas portas por falta de

discentes, pois esse público está se evadindo junto com seus familiares para a zona urbana e para outras cidades em busca de melhoria de qualidade de vida e até mesmo de sobrevivência.

2.2 O cenário das classes multisseriadas na Amazônia

A educação acontece nos mais variados espaços disponíveis no meio em que vivemos, porém, é na escola que o discente tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos prévios e relacioná-los com o saber formal, comum a todos e necessário para a compreensão do mundo.

Faz parte da escola garantir a aprendizagem de conteúdos e habilidades, bem como a vivência de valores necessários para a vida em sociedade buscando melhoria na qualidade de vida. Entretanto, sabemos que a educação nem sempre acontece a contento ou de forma como deveria. Quando nos portamos para as escolas do campo, averiguamos que muitas dificuldades estão presentes no cotidiano.

Em quase todas as escolas do campo são encontradas turmas multisseriada, as quais são marcadas pela heterogeneidade, que é a junção em uma única sala de aula de alunos de idades e níveis de aprendizagem diversificados. Esse fator proporciona ao docente certa dificuldade de desenvolver sua práxis, a priori, na maioria das vezes esse profissional não tem formação e nem acompanhamento pedagógico que o direcione a desenvolver esse trabalho, geralmente os espaços em que funcionam essas escolas são precários e sem recursos próprios para contribuir no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Outro fator importante é o currículo escolar proposto, que não foi pensado para contemplar as especificidades da demanda do campo e assim, o trabalho é desenvolvido sem nenhuma contextualização partindo de abordagem de livros didáticos encontrados na escola.

Mediante esses pressupostos, Arroyo (2010) ressalta que:

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

Corroborando com Arroyo (2010), de fato as dificuldades encontradas nas escolas do campo são bem maiores que as da escola da zona urbana, e essas dificuldades enfrentadas cotidianamente são “respigadas” nos discente e apresentada mediante um processo educacional desenvolvido de qualquer jeito. Dessa forma, ao ingressarem nas séries iniciais, correm o risco de ficarem retidos no sexto ano devido não estarem preparados de fato com relação à leitura e a escrita.

Essa é a realidade encontrada nos municípios da Amazônia, e se portando para o Estado do Pará (PA) que é o segundo maior Estado do Brasil em extensão territorial e constitui um dado populacional de aproximadamente 7.581.051 habitantes, conforme dados estatísticos do Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010, a educação do campo ainda vivencia muitas dessas dificuldades supracitadas.

A escola do campo frente às classes multisseriadas deveria proporcionar um atendimento educacional que contemplassem as especificidades da clientela que atende, já que esta é bem diversificada como nos mostra Hage (2005a):

Entre os habitantes da Região encontramos povos indígenas, caboclos, quilombolas, pescadores, camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, sem terra, assentados, pequenos agricultores, imigrantes e colonos oriundos, especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, entre outras (HAGE, 2005a, p. 64).

Entretanto, diante dessa diversidade de público apresentado, neste estado a realidade vivenciada pelos que residem no campo denuncia grandes desafios que são enfrentados para que sejam cumpridos com vigor todos os procedimentos pautados pelas legislações educacionais que definem os parâmetros que deveriam ser executados para que houvesse êxito no ensino público do campo, parâmetros esses que só foram conquistados graças às lutas de movimentos sociais populares (HAGE, FELDMAN, 2015).

Essas lutas ainda são presentes nos dias atuais com o intuito de se conquistar mudanças significativas para as demandas atendidas nas escolas do campo, vale ressaltar que tais conquistas podem ser conseguidas em curto, médio e longo prazo, porém, é necessário buscar a concretização das lutas cotidianamente.

Com relação às classes multisseriadas, atualmente ainda não se ver perspectivas de avanços na qualidade do ensino ofertado, mediante todos os fatores

discorridos, os docentes e discentes apresentam certa falta de interesse e desânimo como nos mostra Hage (2010b):

São muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução para os problemas encontrados (HAGE, 2010b, p. 2).

Para Hage (2010b), as classes multisseriada podem contribuir para a permanência dos sujeitos no campo desde que seja oferecido um processo educacional que corresponda suas especificidades frente ao meio em que estão inseridos. Mesmo na cidade de Inhangapi onde ultimamente os prédios escolares ganharam reforma e ampliação, o ensino oferecido ainda não condiz com o que deveria ser devido os outros fatores citados.

Os docentes que atendem nessas escolas, quase todos já dispõem de nível superior e alguns com pós-graduação o que melhora de certa forma a aplicabilidade da práxis, porém, esse fator não resolve os problemas já mencionados. Nos últimos anos em Inhangapi, foi proporcionado uma e às vezes duas formações continuadas via PNAC, o que deixa uma frustração presente no corpo docente, pois no momento das formações as orientações e oficinas recebidas são maravilhosas para auxiliar nas especificidades da turma e dos educandos, porém quando se volta para a realidade escolar, o docente não dispõe de recursos para poder colocar em prática e a situação continua do jeito que estava.

É notório que trabalhar com a Educação do Campo torna primordial que os professores participem de formação continuada com a finalidade de buscar renovar seus princípios, suas técnicas pedagógicas, para que possam ter uma visão alargada da realidade do campo correlacionando-as com a zona urbana. Esse projeto formativo deve priorizar a reflexão coletiva da prática, dos valores e saberes construídos pela experiência, de modo a fazer com que os docentes consigam ultrapassar as paredes do espaço escolar. Em consequência, com docentes qualificados, a população campestre pode mostrar seus conhecimentos, cuja identidade será vista, perante a sociedade, como de sujeitos que constituem suas próprias histórias.

2.3 O lócus principal da pesquisa e o multisseriado

A pesquisa aconteceu no município de Inhangapi que fica localizado na região nordeste do estado do Pará e faz parte da mesorregião Metropolitana de Belém ficando apenas 63 km longe da capital paraense (NARDELLI, 2007). De acordo com o IBGE⁶ mediante o último censo demográfico de 2017, o município possui aproximadamente 11.388 habitantes distribuídos entre zona rural e zona urbana, porém, quanto a ocupação dessas zonas o último número encontrado no IBGE foi do censo de 2010 o qual nos apresenta a ocupação de 2.769 munícipes na zona urbana e 7.295 na zona rural.

Segundo informações em roda de conversas trazidas pelos munícipes mais velhos das comunidades, o nome do município é de origem indígena e tem o seguinte significado: *Inhanga ou Anhanga que quer dizer Diabo e Pi ou Pe que quer dizer caminho, sendo assim foi feita uma junção inversa dos significados e Inhangapi passou a significar Caminho do Diabo*. Essas informações vêm sendo repassadas de geração em geração, porém com menos intensidade nos últimos anos, o que se torna ruim para a história do município, pois essas informações ainda não foram registradas bibliograficamente, o que se deduz que com o passar dos anos poderá ser esquecida e deixará de existir.

O município de Inhangapi é banhado pelo rio de mesmo nome, possui uma área de 473,20 quilômetros quadrado ao longo de sua extensão, possui duas vias de transportes sendo fluvial e rodoviário. Atualmente a fonte de renda do município se concentra em sua maioria na zona rural através da agricultura do açaí o qual é vendido em grãos, beneficiado em polpa e em líquido, e da mandioca apresentado no produto farinha d'água trazida pelos colonos para ser vendido na cidade de Castanhal. Já na zona urbana, a maior representação econômica está voltada para a extração da argila e produção de tijolos e telhas através de uma cerâmica instalada nas proximidades do centro da cidade (NARDELLI, 2007).

Se portando para o sistema de ensino do município de Inhangapi, este é organizado pelos segmentos de educação infantil, fundamental menor e EJA⁷ e é coordenado pela SEMED⁸ mediante sua organização⁹. Atualmente a secretaria tem

⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

⁷ Educação de Jovens e Adultos.

⁸ Secretaria Municipal de Educação, situada na Praça Alacid Nunes, nº 74, bairro: Centro, CEP 68770-000, Inhangapi-Pa.

em sua composição funcional um secretário municipal de educação; um motorista; uma diretora de ensino; uma servente; uma auxiliar administrativa; um supervisor de ensino; um agente administrativo; uma coordenadora do PNAIC¹⁰; uma técnica pedagógica e uma recepcionista. Esses profissionais em seus respectivos cargos auxiliam os demais servidores mediante solicitações respeitando a hierarquia de cargos existentes.

A maioria das escolas concentram-se na zona rural em um total de 25 unidades, as quais dispõem de turmas de educação infantil e turmas multisseriada no segmento do fundamental menor nas comunidades pequenas, e turmas seriadas nas comunidades de maiores números de munícipes. As escolas maiores tem a frente uma direção escolhida pelo gestor municipal juntamente com o secretário de educação, já as escolas menores são direcionadas pelos diretores das escolas a qual fazem parte mediante a organização por polo.

A sede do município possui três escolas sendo a Escola Municipal de Educação Infantil Irmã Maria das Neves com atendimento somente para educação infantil nos horários da manhã e tarde; a Escola Municipal de Ensino Fundamental menor Aristides Santa Rosa com atendimento somente para o fundamental menor nos horários da manhã e tarde e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Orlando Marques da Piedade com atendimento para fundamental menor e EJA, a qual dar-se no horário da noite.

Atualmente, a educação do município em toda sua extensão foi dividida em quatro polos¹¹ dos quais a escola maior em números de alunos fica sendo a escola sede daquele grupo. Para a formação desses grupos, agregaram-se as escolas que ficam mais próximas entre si, diante disto, temos os seguintes polos: Polo de Patauateua, sendo a escola da Agrovila de Patauateua a responsável pelas demais

⁹ Ressaltamos que também existe a oferta de ensino Médio porém sendo de responsabilidade do governo estadual.

¹⁰ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

¹¹ Os polos são agrupamentos de escolas feitos mediante as proximidades de localização nas agrovilas da cidade. Essa ação consiste em uma estratégia de organização da secretaria de educação municipal com o intuito de descentralizar o direcionamento parcialmente da pessoa do secretário de educação. Sendo assim, a cada agrupamento encontra-se uma escola com maior número de alunos e essa por sua vez é a escola polo daquele grupo, onde o diretor é responsável pela escola polo e pelas demais escolas das comunidades próximas, ele é a pessoa de possível soluções dos problemas cotidianos e somente os casos extremos é que vai para resolução com o secretário de educação. Mediante esta organização, foi formado quatro polos que serão apresentados a seguir.

escolas que são em número de cinco distribuídas nas comunidades próximas; o Polo de Pernambuco, que é composto por cinco escolas e tem a escola Gleba Pernambuco da própria comunidade como responsável pelas demais escolas das proximidades; o Polo da escola Orlando Marques da Piedade que fica localizado na zona urbana e tem a própria escola como responsável por mais oito escolas situadas nas comunidades mais próximas e Polo do Aristides Santa Rosa, que é a escola responsável por mais sete escolas de comunidades de sua proximidade.

É evidenciado que o processo educacional é um dos segmentos fundamentais para a busca da qualidade de vida, é através da construção desse conhecimento que o indivíduo vai construindo e consolidando seu saber e assim ficando preparado para se inserir no meio em que vive. Entretanto, para que isso de fato aconteça, faz-se necessário a oferta de uma educação que corresponda às especificidades dos educandos frente a sua realidade de vivência.

Quando referido a educação do campo, esse segmento em sua maioria é ofertado para a clientela da comunidade mediante turmas multisseriadas. Se portando para o município de Inhangapi-Pa, atualmente todas as escolas do campo funcionam em prédios próprios, porém, ainda com dificuldades frente à formação dos docentes, recursos didáticos, acompanhamentos pedagógicos, dentre outros. Esses “entraves” contribuem para que a construção do processo de ensino e aprendizagem não seja tão eficaz quanto o ofertado na zona urbana.

Entretanto, na escola multisseriada assim como na seriada, o objetivo principal é conseguir proporcionar ao aluno um conteúdo de qualidade, para que ele tenha um aprendizado satisfatório resultando no desempenho educacional. Porém a Educação do Campo e a classe multisseriada, possuem peculiaridades especiais, uma vez que o educador encontra a dificuldade em trabalhar com séries distintas em um único espaço, além de ter que conseguir adaptar o conteúdo programático a realidade de vida dos alunos de determinada região, o que denota desafios a serem superados. “O processo escolar deve adequar e reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e às diferenças” (SECAD, 2007, p.36).

Todavia, as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo devem estar fundamentadas nos princípios apresentados no Decreto 7.352 de novembro de 2010, art. 2º dos incisos I ao V, os quais são definidos como:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

No entanto, a realidade é totalmente diferente na maioria dos municípios, quando esses quesitos trazidos pelo decreto não são efetivados, o discente acaba sendo prejudicado e tendo perdas sistemáticas em seus estudos. Em Inhangapi, por exemplo, grandes números de famílias da zona rural evadem para municípios e comunidades próximas no período da safra da pimenta-do-reino que vai de junho até agosto, concomitantemente, os discentes também evadem do ambiente escolar retornando em meados do mês de setembro e assim, fica penalizado em seu processo de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de sanar essa dificuldade vivenciada nas escolas do campo do município de Inhangapi, seria interessante que a SEMED direcionasse as escolas a utilizar um calendário escolar específico para essa demanda no qual o período de férias fosse adequado ao período de colheita, dessa maneira o docente não seria penalizado na construção do processo ensino e aprendizagem.

4 SEÇÃO III – Memórias de experiências docentes de professores de classes multisseriadas no município de Inhangapi-PA

Esta seção discorrerá acerca de um componente essencial para a realização desse estudo, pois aqui será apresentada a análise dos relatos das memórias de experiências docentes (sujeitos da pesquisa) acumulado ao longo de suas práxis.

A fim de verificar como se deu o desenvolvimento da docência no ambiente de classes multisseriada e as variáveis envolvidas nesse processo, foi realizada a pesquisa em uma vertente qualitativa. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa se dá de forma reflexiva entre os sujeitos pesquisados e o pesquisador, onde se pode abordar acerca de como criar situações mais horizontais numa investigação, com a participação direta dos sujeitos entrevistados. Segundo Cunha (1997, p. 4): “A trajetória da pesquisa qualitativa confirma o fato de que tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade”.

Desta forma, para este capítulo, proponho analisar os relatos das memórias de experiências docentes de professores de classes multisseriada em Inhangapi/PA.

3.1 Caracterização dos sujeitos

Para o bom desenvolvimento desta pesquisa, contou-se com a participação de dois docentes da rede pública de ensino do município de Inhangapi-PA, esses sujeitos foram definidos mediante suas práxis pedagógicas que são desenvolvidas há anos no ambiente da escola do campo em classes multisseriadas.

Ao longo dos anos, os docentes vivenciaram momentos bem diversificados entre avanços e retrocessos no meio em que estavam inseridos para poder pôr em prática suas práxis. No entanto, conseguiram participar da vida da comunidade, juntando pessoas para trocar ideias e pensar em estratégias de possíveis soluções para os problemas menos complexos.

Essas vivências enriqueceram a vida desses profissionais que serão apresentados na sequência, os quais possibilitaram a construção dessa pesquisa mediante o instrumento roteiro de questões propostas com o intuito de averiguar as informações necessárias para o diálogo com a temática.

Através da entrevista, o pesquisador tem a possibilidade de buscar informações importantes que venha enriquecer seu trabalho. De acordo com Moreira

(2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. Sendo assim, as entrevistas são aplicadas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm a cerca da temática trabalhada.

Vale ressaltar que para a preservação de suas identidades, foram utilizados codinomes e estes, serão descritos no quadro a seguir.

QUADRO DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Nome	Idade	Formação	Tempo de Docência	Vínculo Empregatício	Segmento
Iza	63	Nível Médio	40 anos	Efetiva	Fundamental menor
Elson	36	Pedagogo	11 anos	Concursado	Fundamental menor

É importante salientar que, de acordo com o diálogo estabelecido com os sujeitos durante o desenvolvimento da pesquisa, serão apresentadas posteriormente entrelaçadas com teóricos que embasaram a fala.

3.2 Memórias docentes: Iza

“Iza” iniciou sua carreira docente em meados do ano de 1978, mediante uma oportunidade de carência surgida no município de Inhangapi. Nesse período, a oferta de empregos era por meios de questões políticas e sendo assim, no ensejo, a docente foi “agraciada”.

Nessa época sua formação era do ensino fundamental, o que naquele momento parecia ser uma “boa formação” no contexto em que estava inserida, pois ao se contratar docentes não se avaliava sua aptidão e ou interesse pelo trabalho, era ressaltado o compromisso familiar político com quem estava no poder. A propósito, a oportunidade de trabalho era na Escola Municipal de Ensino Fundamental Augusto Cristiano da Gama (hoje já extinta), situada na comunidade de Itaboca zona rural de Inhangapi-PA. Sendo assim, o modelo de ensino desenvolvido pela escola já consistia em classes multisseriadas.

A docente morava na zona urbana da cidade e aí iniciou uma trajetória de grandes desafios e dificuldades a serem superadas. A priori, pelo trajeto de casa à escola e vice-versa, na ida, a viagem iniciava com um ônibus de “linha” que não

tinha horários certos para passar, uma vez que vinha do interior com destino a cidade de Castanhal, e trazia passageiros e produções dos agricultores.

Assim, apanhava esse transporte até a comunidade do km 09, onde desembarcava e seguia pelo ramal da comunidade de Itaboca caminhando por quatro quilômetros até chegar à escola onde os discentes já a esperavam. Na volta, caminhava novamente os quatro quilômetros e ao chegar à estrada esperava o retorno do ônibus e ou pegava uma carona com alguém, o que era muito raro acontecer.

Era a única funcionária da escola, e aí após encaminhar as atividades didáticas aos discentes, a qual fazia mediante divisão do quadro negro em partes que contemplassem as respectivas séries de 1ª a 4ª, seguia para a copa da escola onde também confeccionava a merenda escolar a ser servida posteriormente. Esse quadro se estendeu por anos até a chegada de outra docente, com a qual passou a compartilhar o trabalho didático e as demais funções também.

Com relação ao trabalho desse profissional, Hage (2002b) evidencia que:

[...] um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula; sendo obrigado a assumir outras funções, além da docência, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, limpeza da escola, realização da matrícula e demais atividades de secretaria e de gestão [...] (HAGE, 2010b, p. 2).

Hage (2010b) ressalta a realidade similar a vivência da docente Iza em seu ambiente de trabalho, o acúmulo de funções era um dos entraves para desenvolver com eficácia sua prática docente. Além disso, por ser contratada, não poderia se impor ou fazer cobranças que fosse de encontro com os gestores, pois o risco de perder o trabalho era imenso, assim, ficava conivente com a situação.

O trabalho didático era desenvolvido mediante a orientação de um modelo de uma grade curricular recebida da SEMED, o documento era manuscrito pelos docentes em momentos propostos no início do ano letivo o qual se chamava de “Semana do Planejamento”. Os docentes tinham uma semana para copiar a grade dos conteúdos por disciplina e por séries e partindo disso, desenvolver suas atividades em sala de aula cumprindo a abordagem de todos os conteúdos propostos.

A priori, Iza encontrou muitas dificuldades de como fazer o seu trabalho diante de um contexto deste, porém, com o passar do tempo, foi criando e adquirindo

maneiras de fazer a “coisa” acontecer. Com o convívio cotidiano ganhou a simpatia dos pais e da comunidade, o que em partes “facilitou” o seu trabalho.

A docente também foi em busca de ampliar sua formação, concluiu o ensino médio na época chamado de 2º grau em magistério, isso a ajudou muito no desenvolvimento de sua prática docente.

Com o passar dos anos, por falta de demanda, a escola da comunidade foi extinta e assim, Iza passou a trabalhar em outras comunidades da cidade, porém, os desafios eram semelhantes quanto ao trajeto, à classe multisseriada, níveis de aprendizagem diferenciada, distorção idade-série, entre outros. Vale ressaltar que a carência de professores para a zona rural era imensa devido às muitas dificuldades cotidianas encontradas e como precisava do trabalho, a docente acabava aceitando as propostas ofertadas.

Por volta do ano de 2000, foi lotada em uma escola da zona urbana, agora no segmento da educação infantil, trabalhou alguns anos e foi redirecionada para outra escola também na zona urbana no segmento do ensino fundamental menor, na qual está lotada até os dias atuais. Foi efetivada mediante o tempo de serviço no ano de 2008 quando aconteceu o concurso público do município.

Atualmente a docente não é mais regente de turma, está em processo de gozo das licenças prêmios e aguardando a liberação de sua aposentadoria pelo INSS¹².

3.3 Memórias docentes: Elson

Elson iniciou a carreira docente em maio do ano de 2003, por ocasião de uma necessidade na comunidade de Serraria localizada na zona rural da cidade de Inhangapi-PA. A comunidade dispõe somente de uma escola e uma docente, a qual se encontrava no final do período de gravidez e diante deste fator, precisava que a SEMED contratasse alguém que pudesse trabalhar no período de afastamento pela licença maternidade.

No início daquele ano, o docente foi convidado pelo secretário de educação da época para participar como convidado da semana pedagógica desenvolvida pela SEMED, a qual oportunizava aos docentes a organização do ano letivo em curso.

¹² Instituto Nacional do Seguro Social.

Mas adiante, foi contratado pelo período de quatro meses para assumir a turma na escola supracitada, a qual era de classe multisseriada.

Apesar de ter participado da semana pedagógica, a priori teve muitas dificuldades de desenvolver suas atividades de maneira que viesse corresponder às especificidades dos discentes e as suas também. Recém-saído do ensino médio, com habilitação em magistério, tinha somente algumas orientações teóricas de como proceder em sala de aula oriundas das disciplinas estudadas, porém nada na prática que viesse subsidiar naquele momento.

Durante todo o período que ficou com a turma, utilizava aos planejamentos da docente licenciada para servir de exemplo aos seus, no entanto, não foi algo muito fácil, precisava fazer o plano de aula por série e assim o aplicava mediante a divisão do quadro negro e utilizava as partes de acordo com as respectivas séries que era de 1ª a 4ª.

Decerto, esse período serviu como experiência para o desenvolvimento da docência. Mediante o término do período de licença da docente, Elson foi contratado para assumir uma turma do segmento da EJA¹³ que estava se formando na referida comunidade. De imediato ele aceitou, precisava do trabalho e o horário condizia com suas horas disponíveis, pois a turma funcionaria no horário noturno e ele é morador da mesma comunidade.

No entanto a priori, encontrou muitas dificuldades para ministrar suas aulas, era um segmento totalmente diferente do que tinha vivenciado recentemente. Agora precisava saber lidar com os discentes de maneira que os conduzisse a concretização de seus objetivos que na maioria das vezes é aprender a ler e escrever.

No ano seguinte, a turma da EJA foi extinta devido não haver demanda suficiente para a composição da turma. Sendo assim, o docente foi remanejado para outra comunidade e novamente assumiu uma turma multisseriada. Agora como regente buscava maneiras e estratégias diferenciadas para desenvolver seu trabalho.

Sempre buscou participar de momentos de estudo que pudesse lhe auxiliar diante do contexto em que estava inserido. No ano de 2008 foi aprovado no concurso público do município, agora com a nomenclatura de concursado, ganha

¹³ Educação de Jovens e Adultos.

certa tranquilidade diante da estabilidade profissional. No entanto continuou trabalhando com turmas multisseriadas.

Posteriormente, foi agraciado com o programa do PARFOR no curso de licenciatura em pedagogia, e assim ingressou na faculdade com o intuito de consolidar-se pessoalmente e profissionalmente. Com relação à formação docente, a LDB institui no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, 1996).

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, tem-se a convicção de que a formação acadêmica é necessária e traz muitos benefícios para o docente enquanto profissional que precisa estar sempre em busca de qualificação e inovando suas práticas, pois essa formação, além de importante quanto aos conhecimentos pedagógicos, é essencial para o desenvolvimento das comunicações, as quais veem romper com barreiras tradicionais tanto de tempo como de espaço.

3.4 Entrelaçando memórias

Durante o desenvolvimento deste trabalho pôde-se constatar que exercer a docência sem dúvida é complexo, uma vez que se realmente queremos ser docentes temos que enfrentar desafios e superar barreiras, para que os discentes venham a ter uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva podemos dizer que vivenciar cada etapa do processo de ensino e aprendizagem é ver como age verdadeiramente um docente no seu cotidiano escolar.

Confrontar experiências e vivências dos docentes em contexto diferenciado, nos oportuniza entender a trajetória do ensino em nosso município e mais especificamente, da educação do campo quanto às classes multisseriada. Assim, somos instigados a discutir sobre uma melhor forma de atuar nesse sistema buscando encontrar condições necessárias para desenvolver um trabalho de grande relevância para aprendizagem dos alunos.

Partindo desse pressuposto, indagou-se com os docentes sobre quando e como ocorreu os seus ingressos na docência e em classes multisseriada, assim como o direcionamento de suas aulas, as respostas obtidas foram:

Iniciei minha vida de professora no ano de 1978, eu era professora e servente e ensinava de 1ª a 4ª série na zona rural da comunidade de Itaboca. O trabalho apareceu devido uma necessidade de professor para trabalhar na zona rural. Para dar aula, eu dividia o quadro de acordo com as turmas, passava a atividade e ia para a copa fazer a merenda para servir depois. Tive que me virar em uma turma de classe multisseriada, pois precisava do trabalho (Iza).

Iniciei minha carreira docente no mês de maio do ano de 2003, pelo fato de uma necessidade de um professor para tirar a licença maternidade da professora da escola na comunidade de Serraria, local de minha residência também. Assim, minha primeira experiência na docência foi com turma multisseriada, como não tive nenhuma orientação de como fazer, eu dividia o quadro de acordo com as respectivas turmas e dava minha aula (Elson).

Ambos ressaltam que iniciaram suas carreiras docentes mediante necessidades oportunas. A realidade da escola do campo era algo desafiador, como ministrar as aulas em turmas multisseriada sem nenhuma orientação e ou condições cabíveis para tal?

Iza nos apresenta um contexto de maiores dificuldades vivenciadas cotidianamente, uma delas era o traslado de casa para a escola e vice-versa, algo a ser vencido todos os dias. A priori sem experiência alguma de como fazer com tantas diversidades de discentes quanto ao nível de aprendizagem, ministrava suas aulas partindo da ação do “copiar” o que era proposto no quadro e concomitante, ainda desenvolvia outras funções na escola por ser a única servidora. É interessante ressaltar como o sentido de docência aqui parece ter outra conotação e não se resumir a ação de ensino, mas sim de cuidado com a própria dinâmica da escola, como a limpeza, a produção e a distribuição da merenda, etc.

A propósito, Elson também vivenciou situações semelhantes de Iza, a única diferença era o deslocamento para outra comunidade, o qual não fazia, pois era morador da comunidade em que trabalhava. No entanto, ambos precisaram adquirir maneiras de conduzir o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas no ambiente escolar independente das circunstâncias. Percebe-se que ambos se utilizavam da mesma estratégia para poder conduzir a turma com variedade de séries, idades e subjetividades.

Em relação às maiores dificuldades encontradas cotidianamente para trabalhar com classes multisseriada, os docentes evidenciaram que:

As minhas dificuldades eram várias principalmente com as atividades docente como trabalhar em uma sala extremamente heterogênea contemplando todos os alunos independentes do nível de conhecimento de cada um. Eu tinha muita dificuldade de realizar atendimento individual aos alunos e planejar as aulas de quatro séries do ensino fundamental. A falta de material didático, não tinha um refeitório para lanche e isso é uma realidade nas classes multisseriada (Iza).

Um dos fatores que dificultam o trabalho nessas classes é o número de alunos e a distorção de idade-série, pois temos que conviver com alunos de 06 a 12, 13 e 14 anos em uma mesma sala de aula, às vezes crianças que estão vindo pela primeira vez na escola e não conseguem evoluir na aprendizagem por ter um contato com outros alunos de maiores idades. Com isso se torna inviável às vezes de termos avanço nas turmas multisseriada (Elson).

Percebe-se em suma, que as maiores dificuldades dos docentes era saber como ministrar as aulas para turmas de classes multisseriadas. Para melhor desenvolver sua práxis, o docente precisa partir de um planejamento que seja feito de acordo com as especificidades da turma e dos alunos que nela se insere.

O planejamento constitui-se de instrumento utilizado pelo docente para direcionar a sua ação, deve partir do conhecimento da realidade concreta, está em permanente processo de avaliação e reflexão e construído individualmente ou coletivamente. Dentro desse contexto o docente tem um papel de grande relevância para a contribuição do trabalho junto aos discentes, levando os mesmos a produzirem conhecimentos num determinado contexto de interação, para diferentes sujeitos.

No entanto, essa não era a realidade vivenciada pelos docentes no início de suas profissões, e mediante a ausência de um planejamento e direcionamento pedagógico ficava mais difícil promover a aprendizagem no ambiente escolar. Nesse sentido, Hage (2006a) salienta que:

No caso da condução do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados quando assumem a visão de multissérie e tem a elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem, as series reunidas na turma; ação esta fortalecida pelas Secretarias de Educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados. (HAGE 2006a, p. 04)

Corroborando com Hage (2006a), os docentes e discentes perpassam por inúmeras angustias oriundas de fatores diversos que acabam dificultando a

construção de maneira sistemática do conhecimento, principalmente quando não dispõe de um acompanhamento e ou direcionamento pedagógico. Nesse sentido, a prática docente vai ganhando eficácia na medida em que o docente planeja suas ações partindo do conhecimento da realidade e das necessidades dos alunos, acumulando e enriquecendo assim, suas experiências.

Buscou-se saber dos docentes, como era a escola do campo quanto ao espaço físico e a organização educacional no início da carreira, assim como as principais mudanças identificadas por eles atualmente. Neste sentido, podemos observar o que falam:

Era precariedade na educação e nas condições de trabalho, tinha degradação no prédio escolar, o que atrapalhava muito nosso trabalho. A organização da escola se dava de acordo com o número de alunos, o que no interior sempre se apresentava em classes multisseriada. A principal mudança identificada para os dias de hoje é as formações propostas para os professores (Iza).

Bem, a escola tinha uma estrutura física boa, pois era construída de alvenaria, possuía copa e cozinha com uma área agradável. Por outro lado, a escola não possuía banheiro e sim uma “fossa negra”. Tinha um quintal grande em seu redor que garantia uma recreação segura aos alunos. No aspecto educacional a escola recebia nessa época a visita se não mensal, mas bimestral do supervisor de educação, acompanhado do(da) secretário(a) de educação, que acompanhavam as dificuldades encontradas pelos funcionários e tentavam solucioná-las. Podemos observar hoje um grande avanço para trabalhar com as classes multisseriada, como são denominadas hoje, podemos citar as várias formações docentes que recebemos para nos capacitar de forma adequada pedagogicamente (Elson).

Os docentes apresentam vivências distintas quando falam do ambiente escolar de outrora. Iza relata que a escola em que trabalhava tinha o prédio bem danificado para o atendimento educacional, porém era preciso utilizá-lo devido ser o único na comunidade e a gestão da época não fazia reparos e nem a manutenção que melhorasse a estrutura. Já o Elson teve um espaço melhor organizado fisicamente segundo seu relato, a propósito, a dificuldade era quanto ao banheiro que ainda se apresentava mediante uma fossa negra.

Ambos salientam que a organização do ensino se dava mediante turmas de classes multisseriadas e comungam da mesma opinião quanto aos avanços fazendo referência as formações continuadas recebidas pelos docentes nos últimos anos. Esses momentos foram de grande valia para que avançassem no desenvolvimento de suas práxis.

Com relação às formações pedagógicas, buscou-se saber como elas aconteciam ao iniciarem a carreira docente.

Não tinha formação, tinha reunião só para saber dos trabalhos e não podia fazer cobranças, eu era professora, servente, diretora, enfim eu fazia de tudo um pouco na escola da zona rural (Iza).

Em nossas formações não eram direcionadas às classes multisseriada, tornando-se o grande problema de se trabalhar nessas turmas, pois os encontros eram gerais sem haver uma separação, ou seja, as turmas multisseriada e as seriadas eram todos juntos, apenas a educação infantil era separada (Elson).

De acordo com o que dizem os docentes, as formações tem apresentação mediante o contexto em que estavam inseridos. Iza explicita que no início da carreira docente não existia formação, os servidores se encontravam com o secretário de educação e ou prefeito mediante convocação para um encontro, o qual acontecia em uma escola da sede (zona urbana) voltado mais para o administrativo onde recebiam orientações de maneira geral, quando tinha algo específico, o secretário tratava diretamente com o servidor. Essa situação também se estendia à parte pedagógica. Somente anos depois, a docente passou a desfrutar de momentos de planejamento e posteriormente de formações continuada.

Elson desde o início de sua carreira docente já teve o privilégio de participar de formações, no entanto faz referência a uma dificuldade vivenciada pelos docentes de classes multisseriada. Nos momentos das formações, se juntavam todos os professores do fundamental menor em um único espaço e os direcionamentos eram dados de maneira uniforme, porém essas informações sempre estavam voltadas mais para os docentes das classes seriadas, e não era apresentado especificamente para os demais que ao final da formação saiam com a sensação de “tempo perdido”.

Se tratando de formação, Imbernón (2010) salienta que:

[...] teria de facilitar a reflexão prático-teórica sobre a própria prática, mediante a análise da realidade, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre esta; a capacidade do professorado de produzir conhecimento pedagógico mediante a prática educacional, assim como o intercâmbio de experiências entre iguais e com a comunidade, para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional, e aumentar a comunicação entre o professorado (IMBERNÓN, 2010, p. 45).

Corroborando com Imbernón (2010), de fato é importante que as formações proporcionem aos docentes um momento de orientações específicas que possam subsidiar a vivência cotidiana no ambiente escolar, igualmente também, é importante o contato com os demais docentes de vivências diferenciadas, promovendo a troca de experiências, ideias e sugestões que possam contribuir no desenvolvimento das atividades didáticas.

Vale ressaltar que a docente Iza não teve acesso ao ensino superior, conseguindo no máximo a habilitação em magistério (2º grau) e hoje encontra-se em processo de aposentadoria após quarenta anos de atividades docentes, diferentemente do docente Elson que já ingressou com a habilitação no magistério e graduou-se em pedagogia pelo Plano Nacional de Formação (PARFOR), o que pode despontar como uma importante política pública para a formação docente em nosso país.

Assim, procurou-se saber sobre a avaliação das classes multisseriadas ao longo da docência. Com relação a isto, os docentes salientam que:

Uma experiência significativa com muitos desafios e possibilidades de melhorias, teve algumas mudanças ao longo dos anos que facilitou o trabalho do professor como deixar de dividir o quadro para dar aula para as turmas que compõe a classe multisseriada (Iza).

No decorrer dos anos, o processo de ensino e aprendizagem tem passado por algumas mudanças que tem ajudado o professor desse segmento, no princípio fazíamos a divisão do quadro para contemplar as respectivas turmas da classe, posteriormente aprendemos a trabalhar de maneira interdisciplinar e isso facilitou muito o nosso trabalho, porém ainda tem muita coisa pra melhorar (Elson).

Os docentes avaliam como positivo os avanços ocorridos nas classes multisseriadas ao longo dos anos. No início da docência faziam a divisão do quadro para poder atender os discentes das respectivas turmas, posteriormente aprenderam mediante a interdisciplinaridade a conduzir a aplicabilidade das aulas de uma maneira menos fragmentada. No entanto, ressaltam que ainda tem muito a avançar para poder proporcionar aos discentes das classes multisseriadas uma boa aprendizagem.

Com relação à avaliação do processo de formação continuada aos docentes que atuam no processo de ensino e aprendizagem em classes multisseriada, os docentes evidenciam que:

Fazendo uma comparação com o período em que eu comecei trabalhar, já teve uma mudança significativa, porém ainda precisa avançar muito para melhor ajudar o professor em suas dificuldades na sala de aula (Iza).

Avalio de forma deficiente por ainda não ser de forma integral e eficaz, deixando a desejar no que diz respeito as visitas nas escolas e com a organização pedagógica das secretarias de educação (Elson).

A formação continuada é algo de suma importância para a docência uma vez que nesse momento, o docente tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e compartilhar ideias, opiniões e sugestões. Além disso, tem-se a convicção de que a formação traz muitos benefícios para os docentes enquanto profissionais que precisam estar sempre em busca de qualificação e inovando suas práticas. Nesse sentido Kramer (2008) destaca que:

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. Tenho defendido a formação como direito de todos os professores: formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade (KRAMER, 2008 p. 128).

Certamente que de acordo com a compreensão de Kramer (2008), pode-se dizer que a formação do docente se constitui como um direito social, porém, mais do que isso, a busca pela interação com o novo, por uma mudança de postura no papel do docente, o que influenciará para que, a educação de qualidade aconteça na prática. Além disso, ao avaliar o atual contexto educacional, observa-se que a competência profissional não se restringe apenas a formação teórica, mas engloba semelhantemente a prática, a qual envolverá os pontos de vista da ação do docente.

Em seguida, buscou-se saber dos docentes sobre seus obstáculos e maiores conquistas mediante suas memórias docentes. Assim, evidenciaram que:

Os meus obstáculos foram muitos, como o meu deslocamento para a escola, o direcionamento das aulas em turma de classe multisseriada sem nenhuma orientação, dá aula e desenvolver outras funções da escola devido à falta de outro servidor. Das conquistas, posso agradecer pelo meu trabalho ao longo de todos esses anos, as amizades que fiz, o conhecimento que compartilhei, a escrita do nome que ajudei a fazer, dentre outras (Iza).

Ver os resultados de lutas diárias enfrentadas para tentar direcionar a vida de vários adolescentes que necessitam da nossa ajuda. Ver alunos que hoje já estão cursando universidades que foram nossos alunos no passado, é uma grande vitória! (Elson).

Ao lembrar-se da memória docente, Iza faz um “apanhado” das dificuldades vivenciadas cotidianamente ao longo dos anos, momentos esses que fortaleceram a luta por dias melhores. Concomitantemente, expressa gratidão pela conquista de seu emprego que perdura até os dias atuais, assim como ressalta as contribuições que deu às pessoas nos momentos em que ministrava aula em algum período dessa carreira.

Para Elson, a dificuldade maior se apresenta em sentimentos de frustração pelas lutas traçadas com discentes em busca da melhoria da qualidade de vida e construção do processo ensino e aprendizagem, que nem sempre é conseguida mediante o contexto em que se insere, os quais partem muitas vezes das dificuldades vivenciadas pelas famílias frente as situações de riscos, falta de oportunidade de emprego e a inserção no mundo das drogas.

Entretanto, esta situação é confrontada pela satisfação de ver hoje em dia alguns alunos de outrora cursando uma faculdade e buscando sua qualificação profissional, para o docente essa é uma certeza de que conseguiu fazer a sua parte no processo de ensino e aprendizagem mesmo que com tantas dificuldades cotidianas.

Apesar das dificuldades que os docentes encontraram para desenvolver suas práxis, percebe-se a satisfação e gratidão em poder contribuir com a formação de pessoas. Assim, finalizamos o roteiro de questões averiguando o que diriam aos novos docentes que possivelmente possam trabalhar em classes multisseriada. As respostas foram as seguintes:

Que eles possam abraçar a escola multisseriada e estimular e colaboração dos pais, que abrace a causa familiar e aluno na escola, e assim, trabalhar juntos, propondo tarefas diferentes para os alunos (Iza).

Nunca desistir! Enfrentar os problemas do dia-a-dia e buscar fazer diferente para termos uma educação de qualidade (Elson).

Em suma, pode-se dizer que os docentes apresentam ideias de positividade frente à docência em classes multisseriadas. Iza dá ênfase na relação família x escola, algo que há muitos anos vem se tentando fortalecer no ambiente escolar mesmo que paulatinamente, entretanto tem sido difícil esse fortalecimento devido a fatores diversos. Outro ponto evidenciado pela docente é a apresentação aos discentes de tarefas diferenciadas nas aulas propostas, essa ação os oportuniza aprimorar seus conhecimentos além de interagir com os demais.

Elson salienta a não desistência frente às dificuldades encontradas cotidianamente no ambiente escolar de classes multisseriadas, esse incentivo é preciso e necessário para quem assume um trabalho tão árduo e importante para a construção do conhecimento das pessoas inseridas nesse contexto.

Abordar esta temática que tem ênfase nas memórias docentes voltadas para as classes multisseriadas, nos mostra como tão árdua e concomitantemente satisfatória é a profissão do docente, considerar o olhar dos docentes sobre suas condições de trabalho, se faz necessário para entender as relações frente às condições e realidade em que estão inseridos. É o que salienta Oliveira (2006);

A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre várias dimensões da vida, sobre os trajetos, sobre os processos formativos, sobre a docência e, sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência (OLIVEIRA, 2006, p. 51).

A partir das contribuições de Oliveira (2006) compreende-se que ao refletir sobre a história de vida, se tem a possibilidade de revisitar e ressignificar as experiências adquiridas meio a convivência com a realidade da escola do campo.

Portanto, considerando os aspectos indagados mediante o roteiro de perguntas, foi possível compreender que desempenhar a função de docente não é uma tarefa muito fácil principalmente quando se está à frente de uma turma de classe multisseriada e uma realidade que não apoia e ou valoriza esse trabalho tão importante.

O docente é um ser comum e apresenta algumas limitações, as quais muitas vezes o impede de desenvolver uma boa prática devido a motivos que são alheios ao seu querer, como por exemplo, a falta de material didático e de recursos que possam viabilizar a aplicabilidade das aulas, acompanhamento pedagógico, classes multisseriadas, dentre outros. No entanto é importante destacar que mesmo com tantas dificuldades, o docente busca fazer o diferencial na vida das pessoas que estão sobre seus acompanhamentos, garantindo assim momentos de aprendizado, conhecimento, interação e desenvolvimento individual e coletivo.

Percorrer a carreira docente ao longo de 33 anos não foi tarefa muito fácil, iniciar uma profissão sem formação para tal é desesperador, no entanto, busquei cotidianamente maneiras de me aprimorar e desenvolver meu trabalho frente ao meio em eu estava inserida. Assim, fui aos poucos superando as dificuldades

encontradas e momentos que me fizeram crescer como profissional e como cidadã, me orgulhando hoje de tudo eu vivenciei.

Assim, para esta seção, buscamos analisar os relatos das memórias de experiências docentes voltadas para classes multisseriadas em Inhangapi/PA com o intuito de averiguar o desenvolvimento da prática pedagógica em tempos primordiais frente ao meio em que se inseria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitar as memórias dos docentes pesquisados nos oportunizou perpassar por realidades e vivências diferenciadas, criando mecanismos de compreensão do desenvolvimento da práxis pedagógicas nas classes multisseriadas correlacionando-as com as classes seriadas assim como o contexto em que se insere.

As escolas têm buscado fortalecer a parceria com a família e com a sociedade em que estão inseridos, cotidianamente os docentes tentam organizar suas atividades mediante a utilização dos recursos que tem disponível no ambiente escolar.

À medida em que se permite construir uma educação organizada, está criando mecanismo para uma relação de colaboração e de comunicação entre a escola e a família, ação essa que marca mais um momento importante na prática desses profissionais. Desempenhando o papel corresponsável junto a esse processo de ensino e de aprendizagem para um melhor desenvolvimento dos alunos. É o que salienta Freire (1996, p. 72) “A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”.

Entretanto a educação atual prima por profissionais que aprenda, ensine e busque uma interação constante entre si, pois é necessário para vencer as dificuldades e obstáculos do cotidiano. Diante disso é fundamental a consolidação de práticas voltadas à realidade dos discentes e que estejam coerentes ao período educacional das crianças que formam as respectivas turmas das classes multisseriadas.

Educar não é uma tarefa simples, educar exige, dentre outras coisas, comprometimento, persistência, autenticidade, competência e aprimoramento constante da formação. As mudanças não se difundem em um tempo imediato, elas acontecem a partir de um processo contínuo, permanente e coletivo, pois as ações isoladas, em geral, não surgem efeito de transformação, no sentido de possibilitar uma educação de qualidade. É preciso que o trabalho seja realizado em conjunto, onde toda a comunidade escolar participe em prol de uma educação significativa baseada na igualdade de direitos e de deveres.

Sendo assim, cabe aos docentes em especial da escola do campo, propor atividades que possibilitem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos

discentes, uma vez que dessa forma contribuem significativamente para o crescimento e interação social destas, realizando seu papel de agente transformador da sociedade.

Certamente, esta pesquisa me possibilitou compreender mediante os referenciais teóricos que a embasou, a dimensão e importância das memórias docentes em classes multisseriadas e nesse sentido me reporto a Hage (2006) quando salienta “que escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade”, um motivo a mais para o docente proporcionar aos alunos aprendizagens significativas.

Assim, posso concluir dizendo que esta pesquisa foi de uma importância imensurável para minha formação acadêmica, para minha profissão e para a minha vida pessoal, pois também sou docente de turmas multisseriadas em escolas do campo no município de Inhangapi, motivo que me aproximou da temática em discussão aqui nesse estudo. Hoje, passado 33 anos no exercício da docência eu estou concluindo a minha graduação em pedagogia pelo Plano Nacional de Formação (PARFOR).

Ao trazer as memórias de dois docentes eu também remexo em minhas memórias, apresento os meus “tremores” e me mantenho no movimento de pensar e agir para a educação, sobre a educação, mesmo que ainda em classes multisseriadas.

REFERENCIAS

ALMEIDA, S. H. V. de; ANTUNES, M. M. **A teoria vigotskiana sobre memória:** possíveis implicações para a educação. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 28, 2005, Caxambu-MG. Anais eletrônicos. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: www.amped.org.br. Acessado em: 20 maio de 2018.

ARROYO, Miguel. Escola: terra de direito (Prefácio). In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010, p. 9-14.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: jun. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9.394. Brasília, 1996.

BUARQUE DE HOLANDA, A.F. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 1. ed., 15. imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. Sob o signo de Benjamin. In: _____. **O tempo vivo da memória** – Ensaios de Psicologia Social. 2. ed. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

CADERNOS SECAD 2 – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA. **Alfabetização e Diversidade - Educação do Campo: Diferenças Mudando Paradigmas**. BRASÍLIA. Março, 2007. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>> Acessado em: 28 julho de 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

CURY, Augusto Jorge. **Nunca desista dos seus sonhos/** Augusto Cury. / Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

ESCUDEIRO, Cristiane Moraes. **O Desenvolvimento da Memória na Educação Infantil:** contribuições da Psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos/ Cristiane Moraes Escudeiro. – Araraquara. Dissertação (mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Acessado em 23/05/18 às 18h15min.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire- São Paulo: Terra e Paz, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire- São Paulo: Terra e Paz, 1996 (Coleção Leitura).

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente às Conquistas na Legislação Educacional**. In: **anuais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos**. Caxambu: ANPED, 2006a.

_____. **Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares**. In: _____. (Org). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005a.

_____. **Transgressão do paradigma da (muti)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out-dez., 2014a.

_____. **Escolas multiseriadas**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM

HAGE, Maria do Socorro. **A formação de professores a partir de suas narrativas de história de vida: estudo de uma experiência em Belém do Pará**. Tese defendida em 21 de maio de 2010b, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo na PUC/SP.

_____. Maria do Socorro Castro. FELDMAN, Marina Graziela. **Histórias e memórias docentes na amazônia paraense: o cenário da formação do professor de educação infantil**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015b, UFSC – Florianópolis

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) 2010.

_____. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

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

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2006 / – Brasília : O Instituto, 2007.**

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**/ Sonia Kramer. – São Paulo: Ática, 2010.

- _____. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sônia. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- LARROSA, Jorge. **TREMOSRES: escritos sobre experiências**. Belo Horizonte: 2018.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MALUF, Marine. **Ruídos da Memória**. São Paulo: Siciliano, 1995.
- MOTA, Márcia da. **Uma introdução ao estudo cognitivo da memória a curto prazo: da teoria dos múltiplos armazenadores a memória de trabalho**. *Rev. Estudos de psicologia, PUC-Campinas*, v. 17, n. 3, 15-21, setembro/dezembro 2000.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- NARDELLI, R. **INHANGAPI: Sobrevivência e Desenvolvimento** / Rita Nardelli. – Belém: Editora, 2007.
- SANTOS, Fábio Josué S. dos Santos, MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ROCHA, M. I. A e HAGE, S. M. (Org.). *Escola de direito reinventando escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.
- SOUZA, Elizeu C. de. (Auto)biografia, **histórias de vida e práticas de formação**. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (orgs.) **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. <http://books.scielo.org> - acesso 13/05/18 as 19h10minutos.
- SILVA, Josiane Ferreira de Lima. **Avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo** na Paraíba / Josiane Ferreira de Lima Silva.- João Pessoa, 2015.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke, JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos, ESCOBAR, Michelli Ortega (org.); coordenação Adriana D'Agostini, Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Mauro Tifton. *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. – Salvador/BA, EDITORA Universidade Federal da Bahia/UFBA, 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência com atividade profissional**. In _____.
D'ÁVILA, Cristina (org). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. São Paulo: Papirus, 1999.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Lev Semiónovich. (1930) Tool and sign in the development of the child.
IN: *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Press, 1999. 01-68.

VON SIMSON, Olga R. de Moraes.(org) **Os Desafios Contemporâneos da História Oral**. Área de Publicações. Centro de Memória-Unicamp, 1997

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani. F.da F. Rosa, PortoAlegre, RS, Brazil : Artmed. 1998.

APENDICES

QUESTIONÁRIO SOBRE MEMÓRIAS DOCENTES E CLASSES MULTISSERIADAS

Sujeito da Pesquisa: _____

Tempo de Trabalho: _____

1. Quais as maiores dificuldades encontradas cotidianamente para trabalhar com as classes multisseriada?
2. Como era a escola do campo quanto ao espaço físico e a organização educacional no início de sua carreira?
3. Como se dava as formações e orientações pedagógicas no início de sua docência?
4. Como você avalia o desenvolvimento das classes multisseriada ao longo de sua docência?
5. O que levou você a ser uma educadora de classe multisseriada?
6. No início de sua docência como ministrava suas aulas?
7. Como você analisa a formação continuada dentro do processo de ensino e aprendizagem em classes multisseriada?
8. O que você diria aos novos docentes que possivelmente possam trabalhar em classes multisseriada?