

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

Juliana da Rosa Ribas

**O FAZER-SE PROFESSOR EM TURMAS MULTISSERIADAS NA
REGIÃO DE SANTA MARIA/RS: DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL E SABERES EXPERENCIAIS**

Santa Maria, RS
2016

Juliana da Rosa Ribas

**O FAZER-SE PROFESSOR EM TURMAS MULTISSERIADAS NA REGIÃO DE
SANTA MARIA/RS: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E SABERES
EXPERENCIAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes

Santa Maria, RS, 2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

da Rosa Ribas, Juliana
O FAZER-SE PROFESSOR EM TURMAS MULTISSERIADAS NA
REGIÃO DE SANTA MARIA/RS: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E
SABERES EXPERENCIAIS / Juliana da Rosa Ribas.- 2016.
118 p.; 30 cm

Orientadora: Helenise Sangoi Antunes
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2016

1. Escolas do campo 2. Formação de Professores 3.
Turmas Multisseriadas 4. Desenvolvimento Profissional
Docente I. Sangoi Antunes, Helenise II. Título.

Juliana da Rosa Ribas

**O FAZER-SE PROFESSOR EM TURMAS MULTISSERIADAS NA REGIÃO DE
SANTA MARIA/RS: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E SABERES
EXPERENCIAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 27 de julho de 2016:

Helenise Sangoi Antunes, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Elizeu Clementino de Souza, Dr. (UNEB)

Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Dra. (UFPEL)

Debora Ortiz de Leão, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS, 2016

DEDICATÓRIA

*Àqueles que são de suma importância em minha vida – meu pai Aníbal e minha mãe
Nelci.*

AGRADECIMENTOS

A Deus: quando penso que sou forte, fraca eu estou, mas quando reconheço que sem Ele eu nada sou, alcanço os lugares impossíveis e torno-me uma vencedora.

Ao meu pai Aníbal e à minha mãe Nelci: razões da minha vida, minha força e minha inspiração.

Aos meus irmãos Joice e Daniel: agradeço por tudo, eles fazem parte da construção da minha caminhada.

Ao Rogério: agradeço por se fazer presente em minha vida.

À minha orientadora, Helenise Sangoi Antunes: exemplo de mestre a ser seguida. Agradeço pelos ensinamentos, pela dedicação e paciência. Obrigada por acolher e aceitar o desafio deste trabalho e por me incentivar a continuar a pesquisa com as escolas multisseriadas.

Aos professores Maria Helena, Elizeu e Débora, banca examinadora: certamente, suas contribuições engrandeceram minha escrita.

Aos mestres e aos doutores que fizeram parte da construção do saber.

À Vanir Ferrão e Marijane Rechia: pela amizade, pelo incentivo na construção desta pesquisa.

À Mariane Bolzan: obrigada pela amizade, pelo carinho e coleguismo.

À Denise Valduga Batalha: pela amizade e pelos momentos de aprendizados compartilhados.

À família GEPFICA: obrigada, obrigada, obrigada! Juntos, somos mais fortes!

Às colaboradoras da pesquisa, professora Soraia e professora Eliane: sem vocês, esta escrita não seria possível.

Ao PPGE: muito obrigada por toda a atenção e comprometimento no trabalho que desenvolvem.

Ao NEAD do IF Farroupilha, família de educação à distância: obrigada por serem solidários quando precisei ausentar-me.

A todos os funcionários do Centro de Educação: obrigada pelos “bom dia, boa tarde, boa noite”, tenham certeza que estes fazem a diferença em nosso cotidiano.

À Capes: obrigada por custear a realização desta pesquisa.

Aos amigos que, perto ou longe, torcem pelo meu sucesso e estão sempre me motivando.

[...] nos damos conta da necessidade vital de, mesmo estando na universidade, nunca nos distanciarmos das escolas por onde um dia passamos, as quais nos possibilitariam chegar onde chegamos, como chegamos.

(FERRAÇO, 2003, p.158)

A narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se; reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova como escrita de si. A narrativa do outro é, de certo modo, um laboratório das operações de biografização que realizamos sobre nossa própria vida, nas condições de nossas inscrições sócio-históricas e de nossos saberes de experiências, a narrativa na qual nos produzimos como sujeito de nossa biografia.

(DELORY-MOMBERGER, 2008, p.62)

RESUMO

O FAZER-SE PROFESSOR EM TURMAS MULTISSERIADAS NA REGIÃO DE SANTA MARIA/RS: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E SABERES EXPERENCIAIS

AUTORA: Juliana Da Rosa Ribas

ORIENTADORA: Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes

Esta dissertação versa sobre o fazer-se professor em turmas multisseriadas, na região de Santa Maria, Rio Grande do Sul, tendo como objetivo investigar como se constitui o fazer-se professor em turmas multisseriadas, com ênfase no desenvolvimento profissional docente e nas condições de trabalho docente. A pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa, com base nos estudos desenvolvidos por Bauer e Gaskell (2002), por meio da metodologia história de vida, com ênfase nas narrativas (auto)biográficas. Como instrumentos de recolha de informações, foram utilizadas entrevistas narrativas (auto)biográficas, o que proporcionou recontar a trajetória pessoal e profissional das colaboradoras. O referencial teórico foi baseado em autores que pesquisam esse assunto, entre eles Abrahão (2006, 2008); Antunes (2001, 2007); Antunes e Ribas (2015); Cardoso e Jacomeli (2010); Damasceno e Beserra (2004); Hage (2010a, 2010b, 2011); Bolzan (2002); Isaia (2001); Molinari (2009); Nóvoa (1995); Ribas e Antunes (2014); Santos (2007); Souza (2005, 2006); e Souza e Ferreira (2009). Entendo que o desenvolvimento desta pesquisa foi de suma importância, pois possibilitou compreender que, mesmo com tantos desafios encontrados nas escolas multisseriadas, é por meio da/na experiência que as professoras têm se construído profissionais que acreditam na potencialidade do trabalho frente às turmas multisseriadas. Urge a necessidade de aumento de pesquisas envolvendo essa temática, dando voz aos profissionais que trabalham frente às turmas multisseriadas, os quais possuem experiências tão ricas e que merecem ser ouvidas e compartilhadas com outros profissionais, pois acredito que esta seja uma forma de não deixar que tais escolas padeçam do abandono, apagamento e silenciamento, assim como é uma forma de valorizar e acreditar no trabalho desses profissionais e contribuir para a desconstrução da visão errônea que se tem em meio às escolas multisseriadas.

Palavras-chave: Escolas do campo. Formação de professores. Turmas multisseriadas. Desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

THE MAKE-TEACHER IN MULTIGRADE CLASSES IN THE REGION OF SANTA MARIA/RS: PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND EXPERIENTIAL KNOWLEDGE

AUTORA: Juliana Da Rosa Ribas

ORIENTADORA: Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes

This dissertation is about the make-teacher in multigrade classes in the region of Santa Maria, RS, which aims to investigate how it is doing a teacher in multigrade classes, with emphasis on teacher professional development and working conditions of teachers. The research is anchored in a qualitative approach, based on studies by Bauer and Gaskell (2002); by Life Stories methodology with an emphasis on narrative (auto) biographical. As information gathering tools narrative interviews were used (auto) biographical, which provided retell the personal and professional trajectory of collaborators. The theoretical framework was based on authors researching this subject, including Abrahão (2006, 2008); Antunes (2001, 2007); Antunes; Ribas (2015), Cardoso; Jacomeli (2010). Damasceno; Bessera (2004); Hage (2010a, 2010b, 2011); Bolzan (2002); Isaia (2001) Molinari (2009); Nóvoa (1992, 1995); Ribas; Antunes (2014); Santos (2007); Souza (2006, 2011); Souza; Ferreira (2009). I understand that the development of this research was very important because it enabled us to understand that although many challenges that are found in multigrade schools is through / the experience that teachers have been constructed professionals who believe in the work capability in the face of multigrade classes . There is an urgent need for increased research involving this theme, giving voice to those working in the face of multigrade classes , which have such rich experiences that deserve to be heard and shared with other professionals, because I believe it is a way to not let these schools suffer abandonment, erasing and silencing , and realize as a way to be valuing and believing in the work of professionals and contribute to the deconstruction of the erroneous view that has been among the multigrade schools.

Keywords: Field schools. Teachers formation. Multigrade classes. Teacher professional development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eu no colo de minha irmã, Joice Ribas Colpo	14
Figura 2 – Eu e minha mãe Maria Nelci da Rosa Ribas. Ao lado, a receita que ficou de lembrança de quando dei alta do Hospital Santa Lúcia	18
Figura 3 – Eu com os coleguinhas na minha Escola Municipal de Educação Infantil Moranguinho	19
Figura 4 – Meu aniversário de 6 anos	20
Figura 5 – Turminha caça-dengue	22
Figura 6– Lembrança da minha formatura do terceiro ano do Ensino Médio	23
Figura 7 – Momentos como professora da pré-escola	26
Figura 8 – Momentos como professora na Ipê Amarelo.....	28
Figura 9 – Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes	29
Figura 10 – Minha família na minha formatura do Curso em Pedagogia (2012)	30
Figura 11– Defesa da monografia de Especialização em Gestão Educacional, sob orientação da Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes (2014).....	31
Figura 12 – Defesa da monografia de Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais, sob orientação da Profa. Dra. Cati Reckelberg Azambuja	31
Figura 13 – V Seminário Nacional de Formação de Professores.....	32
Figura 14- Momentos do VI Seminário Nacional de Formação de Professores – Cartografias da Educação Rural: perspectivas sobre a formação de professores	34
Figura 15 – Pesquisadora e Professora Soraia, colaboradora da pesquisa em frente à Escola Estadual de Ensino Médio Princesa Isabel.....	45
Figura 16 – A pesquisadora e a colaboradora da pesquisa na Escola Estadual de Ensino Fundamental João Vianey.....	47
Figura 17 – Pesquisadora e professora Eliane, colaboradora da pesquisa	48
Figura 18 – Entrevista narrativa via tópicos-guia.....	49
Figura 19 – Mapa Conceitual (Ribas 2014)	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro descritivo das categorias de análise.....	51
Quadro 2 – “Estado do Conhecimento”: formação de professores frente ao trabalho docente em classes multisseriadas.....	55
Quadro 3 – Artigos selecionados para análise – ANPED (2009 - 2013)	58

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 JUSTIFICATIVA	14
2.1 RELATO AUTOBIOGRÁFICO: BAÚ DE MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO	14
2.2 LEMBRANÇAS DE ESCOLA – DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO SUPERIOR.....	18
2.3 OBJETIVOS	39
2.3.1 Objetivo geral	39
2.3.2 Objetivos específicos	40
3 METODOLOGIA	41
3.1 CAMINHOS TRILHADOS.....	43
4 “ESTADO DO CONHECIMENTO”: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS OU TURMAS MULTISSERIADAS	53
5 CLASSES MULTISSERIADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ..	68
6 TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE TURMAS MULTISSERIADAS: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	75
6.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: SENTIDOS PARA A TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS PROFESSORES	75
6.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM TURMAS MULTISSERIADAS: O FAZER-SE PROFESSOR POR MEIO DA/NA EXPERIÊNCIA	80
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	101
ANEXO B – ENTREVISTA NARRATIVA VIA TÓPICOS-GUIA	105
ANEXO C – QUADRO DE ANÁLISE	106
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	110
ANEXO E – TERMO DE CEDÊNCIA DE USO	114
ANEXO F – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	116

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação surgiu, primeiramente, com a minha inserção no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), coordenado pela Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes, no período da graduação em Pedagogia Noturno, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bem como minha inserção no universo de estudos referentes à formação inicial e continuada de professores e estudos sobre as escolas rurais no contexto de classes multisseriadas.

Meu primeiro contato com as escolas/professores rurais foi por meio da pesquisa do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹. Logo após, vieram novas oportunidades de inserção em estudos sobre as escolas rurais e sobre a formação inicial e continuada de professores, por meio da disciplina Seminário Avançado II - LP1: Formação de professores e classes multisseriadas nas escolas rurais, ministrada pela Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes, disciplina que cursei como aluna especial. Depois, ocorreram outras participações: na Comissão de Organização do PNAIC (2013, 2014), na condição de monitora de sala; e na organização do V Seminário Nacional de Formação de Professores: o protagonismo das instituições de ensino superior no ensino, pesquisa e extensão.

O interesse pelo tema deu-se, também, pela defesa da minha monografia de Especialização em Gestão Educacional, intitulada “O caderno de educação do campo: possibilidades de reflexão sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, sob orientação da Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes.

Os cadernos de educação do campo do PNAIC possibilitam a reflexão sobre as classes multisseriadas, nos quais há a desmistificação da ideia de que o trabalho em classes multisseriadas seja apontado como fator responsável pelo fracasso escolar nessas escolas. Não é o fato de serem turmas multisseriadas que as fazem ser de inferior qualidade, mas o fato de que se adota, para essas turmas, os modelos transplantados do currículo urbano, além das difíceis condições de trabalho unidocente dos educadores e da falta de adequações quanto aos espaços e utilização dos tempos educativos, conforme aponta estudos de Hage (2010b, 2011). Essa é uma questão preocupante pelo fato de as escolas multisseriadas

¹ A ludicidade no processo de construção da leitura e escrita em uma escola rural: algumas reflexões.

apresentarem uma série de particularidades que, certamente, comprometem o processo educacional desenvolvido no campo. Em decorrência das várias discussões e projetos que se tem desenvolvido no grupo de pesquisa GEPFICA, surgiu a oportunidade de, no Mestrado em Educação, dar continuidade à pesquisa sobre classes multisseriadas, buscando compreender de que maneira acontece o fazer-se professor em turmas multisseriadas, com ênfase no desenvolvimento profissional docente, em duas escolas do campo, no município de Santa Maria. Nesse sentido, foram considerados o processo formativo, a trajetória docente e a singular história de vida de duas professoras, as quais foram sujeitas dessa investigação.

Ao longo da escrita, o trabalho está organizado em capítulos para melhor compreensão. O segundo capítulo é destinado à justificativa deste estudo, o qual divide-se em duas partes: no subcapítulo “Relato autobiográfico: baú de memórias e trajetórias de vida e formação”, há uma breve explanação sobre a minha história de vida pessoal; e no subcapítulo “Lembranças de escola – da Educação Infantil ao Ensino Superior”, há um breve relato sobre minhas lembranças de escola desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, além da minha inserção no GEPFICA, minha entrada na Especialização em Gestão Educacional e Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais e, posteriormente, minha entrada no Mestrado em Educação. Dessa forma, passo a justificar a opção do tema de pesquisa, delimitando o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos.

No terceiro capítulo, há a descrição da “vida do projeto”, a metodologia, ou seja, os caminhos percorridos para desenvolver o trabalho de pesquisa em questão. Para isso, baseio-me em alguns autores a fim de que eu possa fundamentar a metodologia escolhida.

No quarto capítulo, “‘Estado do conhecimento’: a formação de professores e o trabalho docente em escolas ou turmas multisseriadas”, discuto a formação de professores e o trabalho docente em turmas multisseriadas, no qual se procuraram buscar produções para situar acerca das produções científicas publicadas no mesmo campo em que se dedica esta pesquisa, bem como relacionar dois estados de conhecimentos realizados sobre classes multisseriadas e educação rural, procurando fazer uma relação com os meus achados da pesquisa.

No quinto capítulo, “Classes multisseriadas no contexto da educação do campo”, procurei abordar, de forma sucinta, como as classes multisseriadas surgiram dentro da educação brasileira, além de entender as marcas deixadas pela educação rural e a consolidação de um movimento que vem se construindo e, aos poucos, vem ganhando forma e concretude: a educação do campo.

O sexto capítulo, “Trabalho docente de professores de turmas multisseriadas: questões teórico-metodológicas”, divide-se em dois subcapítulos: “Desenvolvimento profissional docente: sentidos para a trajetória formativa dos professores”, em que se discutem questões que envolvem o desvelamento pessoal e profissional no ser professor, e “Condições de trabalho docente em turmas multisseriadas: o fazer-se professor por meio da experiência”, em que se procuraram elencar as condições de trabalho docente que esses professores enfrentam e como eles se constituem professores ao atuar em meio às turmas multisseriadas.

Por fim, há a apresentação das considerações finais da pesquisa desenvolvida.

2 JUSTIFICATIVA

2.1 RELATO AUTOBIOGRÁFICO: BAÚ DE MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO

Começo a escrita desta dissertação de Mestrado em Educação com a minha história de vida, por entender que, ao estar trabalhando com relato autobiográfico, a história de vida assume o papel de narratividade, pois, segundo Souza (2005), as narrativas permitem universalizar as experiências vividas. É nesse sentido que, ao estar revisitando meu baú de memórias, rememorando minha história de vida, emociono-me e as lágrimas caem. Não posso deixar de parafrasear um trecho da música *Vivendo Milagres*, de Bekah Costa (2013), que, para minha história de vida, possui um grande sentido: “O meu passado é de milagres, o meu presente é de milagres, e o meu futuro Deus proverá um novo milagre para se contar [...]”.

Nasci no município de Caibaté, Rio Grande do Sul, no dia 26 de maio de 1988, no Hospital Roque Gonzales. Segundo meu pai, Anibal Antunes Ribas Neto, e minha mãe, Maria Nelci da Rosa Ribas, eu era uma menina bem sadia, “gordinha”, de bochechas rosadas.



Figura 1 – Eu no colo de minha irmã, Joice Ribas Colpo

Fonte: Arquivo pessoal de Juliana da Rosa Ribas.

Entretanto, devido a alguns problemas que minha mãe teve na gestação, comecei a adoecer com 1 ano e 3 meses de idade. Primeiro, vieram os vômitos, as diarreias e, aos poucos, o comprometimento dos rins. Era o início de uma grande luta para minha família. Comecei a ter insuficiência para urinar, e isso foi agravando-se cada vez mais. Eu passava dias internada no Hospital Roque Gonzales, no qual era atendida pelo Dr. Dolário Aloísio Welter, médico bem conhecido dos meus pais, pois minha mãe trabalhou como doméstica na casa dele.

Devido ao agravamento do meu caso, precisei ser transferida para outro hospital com urgência. Porém, naquele momento, não tinha uma ambulância que pudesse me transportar, e, segundo o Dr. Dolário, ele pegou seu carro e, a 150 km/h, levou-nos para São Luiz Gonzaga, onde fui atendida pelo pediatra Luis Grings e submetida a exames, os quais constataram que meu sangue estava todo infeccionado e que meus rins haviam paralisado.

Segundo as palavras de meu pai e do Dr. Dolário, quando eu cheguei para consultar com o Dr. Grings, minha barriga era uma “bola” de tão inchada, devido à retenção de líquidos. Meu pai lembra que eu me mordida de dor, e ele, para não deixar eu me morder, colocava seu dedo na minha boca para que eu o mordesse. Enfim, mais uma vez, precisei ir para outro hospital. Fui encaminhada, então, para o Hospital Santa Lúcia de Cruz Alta e atendida pelo Dr. Jorge Bandarra Westphalen e pelo Dr. Paulo Ricardo Moreira.

Foi um período muito difícil para meu pai e minha mãe ficarem ali acompanhando meu sofrimento. Meu pai conta que, na época, fez uma rifa para arrecadar dinheiro para o meu tratamento e que, como prêmio, colocou a nossa geladeira e a cama de minha irmã. Não tenho vergonha de contar isso, pois é minha história e tenho orgulho dela. Fiquei internada na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) por longos e dolorosos dias. Meus pais contam que eu adorava balão nas cores amarelo, vermelho e verde, e que eles levavam balões para eu me alegrar. Fui desenganada pelos médicos, que diziam que meu caso era gravíssimo e que não havia nada a ser feito. Foi preciso fazer transfusão sanguínea devido ao meu sangue estar infeccionado, mas nenhuma das veias dava certo. Então, foi cortada a minha veia geral e submetida à hemodiálise, pois meus rins haviam paralisados.

Os dias foram passando e meus rins não apresentavam sinais de melhora. O Dr. Jorge Bandarra Westphalen, na época, fez um pedido à minha mãe: que ela me

passasse aos cuidados dele e de sua esposa, pois eles não podiam ter filhos e, como meu caso era grave, ele poderia levar-me para fazer um tratamento nos Estados Unidos.

Obviamente, minha mãe não aceitou. Os dias foram passando e eu piorando cada vez mais. Cada vez que rememoro minha história, não consigo conter minhas lágrimas.

Minha mãe conta que, naquela mesma noite, estavam no hospital algumas mulheres de igreja, as quais faziam visitas às pessoas enfermas. Elas entregaram a ela um folhetinho com versículos bíblicos e disseram que não era para ela chorar, pois, para Deus, nada é impossível, e que somente Ele poderia fazer um milagre em minha vida.

Aos poucos, fui reagindo, e, segundo minha mãe, a enfermeira examinou minha fralda e disse que estava um pouquinho molhada, mas não sabiam se era urina. Então, a enfermeira cheirou minha fralda e, chorando, disse para o Dr. Jorge e para minha mãe que eu tinha começado a urinar. A alegria foi tamanha, e, aos poucos, meus rins voltaram a funcionar. Era o milagre da vida, uma segunda chance que eu estava tendo. Minha mãe conta que, ao acordar, pedi “mamá” e, logo após, colo. Meu pai, quando soube da notícia, não conteve tamanha felicidade e levou-me muitos balões e um conjunto de roupas.

Dei alta do Hospital Santa Lúcia no dia 22 de setembro de 1989. O Dr. Jorge disse para meus pais que o que aconteceu comigo foi um milagre, que, na história da medicina, algo assim era raro acontecer e que, certamente, o “santo” deles era muito forte.

A cada dia, tenho mais convicção de que tenho um Deus que tem me dado força e sabedoria para conquistar muitas coisas. Tenho muito a agradecer a Ele, principalmente por ter me devolvido a vida, e também aos meus pais, por tudo o que fizeram e ainda fazem por mim. Também agradeço ao Dr. Dolário Aloíso Welter e à equipe do Hospital Santa Lúcia de Cruz Alta, em especial ao Dr. Jorge Bandarra, ao Dr. Paulo Ricardo Moreira e às enfermeiras, por toda atenção, dedicação e profissionalismo que prestaram a mim e aos meus pais enquanto estive internada. Agradeço por tudo e sei que só Deus poderá recompensá-los.

Penso que contar minha história não é algo fácil, pois ela envolve os sentimentos e as emoções. Penso, ainda, que muitos, ao lerem o início de minha

história de vida, a qual, por ora, chamo do “milagre de vida”, poderão achar “dramática” ou até sem necessidade de escrever o que detalhei. Porém, entendo que, quando trabalho com história de vida, não posso, simplesmente, apagar da minha memória as partes sofridas e tristes que, outrora, eu não goste de lembrar. Essas partes sofridas deixaram marcas, mas marcas de muita dor, de sofrimento, de luta e de resistência assim como o orgulho por ter vencido.

Utilizo esta escrita, conforme Josso (2004), para fazer de uma reflexão sobre mim mesma e sobre o modo como vou expor fatos uma oportunidade para reformular propósitos para a minha trajetória pessoal e profissional. Entendo que a minha narrativa traz implicações pessoais e sociais, as quais imprimem marcas individuais, coletivas e socioculturais de onde estou inserida. Quando eu narro, não apenas descrevo o que me aconteceu, seguindo uma ordem, mas narro aquilo que a memória seleciona entre as experiências e as lembranças, pois a memória é uma construção social.

Com isso, não a escrevo com o intuito de as pessoas terem piedade ou, até, de atrever-me a dizer que minha história foi a mais sofrida, pelo contrário, escrevo para mostrar e contar que foi uma história de superação e que, apesar de ser vista pela medicina como uma garota frágil, considero-me forte e resiliente, não no sentido restrito do “cair e levantar após uma “tempestade”, mas num sentido mais amplo: em que eu, Juliana, tornei-me depois de tudo o que passei? Sei que tenho sido alguém forte, que está lutando na concretização de seus sonhos, e que, mesmo sabendo que muitos obstáculos difíceis poderão aparecer, tudo tem cooperado no meu crescimento.

Tenho a certeza de ter sido um ser humano muito amado, pois o amor dos meus pais foi definitivo para que eu pudesse estar viva. E esse amor, a educação, a vida e os seres humanos motivam-me a viver e ser feliz.



Figura 2 – Eu e minha mãe Maria Nelci da Rosa Ribas. Ao lado, a receita que ficou de lembrança de quando dei alta do Hospital Santa Lúcia

Fonte: Arquivo pessoal de Juliana da Rosa Ribas.

2.2 LEMBRANÇAS DE ESCOLA – DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO SUPERIOR

Iniciei minha vida escolar na Educação Infantil com três anos de idade, na Escola Municipal de Educação Infantil Moranguinho. A escola, cujo próprio nome já diz o quão bom era esse lugar, era, literalmente, um verdadeiro “moranguinho” que saboreávamos dia a dia.

Minha mãe sempre trabalhou de doméstica, e meu pai trabalhava em uma empresa de energia elétrica – era montador de postes. Ele ia para casa na sexta-feira à noite e saía na madrugada da segunda-feira. Para que eles pudessem trabalhar, eu passava o dia todo na creche, onde eu adorava ficar, pois era bem cuidada e brincava muito. Sinto o “cheiro”, até hoje, da minha infância e das minhas professoras de Educação Infantil, Ledi e Janda, que eram como duas mães para mim. Fecho os olhos e lembro do abraço e do beijo no rosto que elas me davam.



Figura 3 – Eu com os coleguinhas na minha Escola Municipal de Educação Infantil Moranguinho

Fonte: Arquivo pessoal de Juliana da Rosa Ribas.

Apesar de ficar o dia todo longe da minha mãe e ver o meu pai só na sexta-feira à noite, eles sempre me deram muita atenção e carinho. Lembro que, durante a semana, quando eu chegava da escola, minha mãe sempre brincava comigo. Nunca vou me esquecer do dia em que ganhei um “joguinho de jarrinha com xícaras”; lembro que minha mãe fez café, colocou-o na jarrinha e serviu-o nas pequenas xícaras para tomarmos. Foi muito prazeroso esse momento. Aos finais de semana, eu brincava muito com meu pai; adorava brincar de “cirandinha”. Ele tinha uma bicicleta e sempre me carregava. Sempre fui muito “agarrada” a ele e, quando ele ia ao mercado, eu sempre ganhava uma “Fanta laranja” (adorava). Ele levava-me para passear na casa da minha querida tia e madrinha Neli, que hoje não está mais conosco. Lembro que, quando eu chegava lá, ela me dava um copo de suco de laranja e dizia que era “Fanta laranja”. Eu o pegava e dizia: “Não! Quero ‘fota’”, que significava “Fanta”. Tenho gosto por esse refrigerante até hoje.

Nessa escola de Educação Infantil, estudei até a pré-escola, aos seis anos de idade. Um momento que marcou bastante foi meu aniversário de seis anos. Ganhei uma “festinha” e recebi alguns amiguinhos e primos. Eu era a criança mais feliz naquele dia.



Figura 4 – Meu aniversário de 6 anos

Fonte: Arquivo pessoal de Juliana da Rosa Ribas.

Ainda com seis anos de idade, perto de completar sete, ingressei no Ensino Fundamental, na Escola Estadual de Educação Básica José Adolfo Meister, onde estudei até o terceiro do Ensino Médio. Destaco, aqui, três séries que se destacaram bastante no Ensino Fundamental.

Minha primeira série marcou-me muito: minha professora era muito rígida e não podíamos abrir a boca, tínhamos de ficar quietos a aula toda e, se falássemos, ficávamos de castigo. Essa marca do silenciamento está presente em mim até hoje. Lembro-me, também, de que eu estava aprendendo a ler e a escrever, o que foi bastante complicado para mim, pois a professora fazia-nos ler todos os dias. Nunca vou esquecer a palavra “banana”, pois tive de lê-la e, como eu não conseguia reconhecer duas sílabas iguais e não sabia lê-la, fiquei com muito medo. Mas, para minha sorte, a professora distraiu-se e não me escutou falar, somente escutou quando eu falei a última sílaba – “na”. Na minha primeira série, o momento que eu mais gostei foi uma visita que fizemos à casa de um coleguinha. Estávamos

aprendendo a letra “p” e, como havia um açude na casa, onde havia patos, fomos lá conhecer.

Minha segunda série também me marcou bastante pelo fato de eu ter uma estagiária em minha turma. Ela era uma professora maravilhosa e muito carinhosa. A família dela tinha uma Casa de Chocolates e eu lembro que, na Páscoa, ela deu, para cada um de nós, um ovo de chocolate. Minha felicidade era indescritível, pois nunca havia ganhado um ovo de Páscoa. Eu só ganhava de meus pais e de meus padrinhos aquelas cestinhas com uma pipoca, balas e um coelhinho de chocolate. Mas isso não tinha importância, pois, na vida, o que importa não é a melhor comida, a melhor roupa, o melhor brinquedo ou ter muito dinheiro, o que importa é ter uma família que dê aquilo que você mais precisa: muito amor e carinho. Isso, graças a Deus, eu sempre tive.

Minha terceira série foi incrível. Lembro que, na época, havia surgido a dengue em nossa cidade, o que deixou todos assustados. Minha professora Márcia convidou-nos para montarmos a “Turminha caça-dengue”. Foi, simplesmente, maravilhoso. Fizemos uma camiseta e fomos a todas as escolas falar sobre a importância dos cuidados com a dengue. Depois, percorremos todas as casas do município, conversando sobre o assunto e entregando folhetos informativos. Carregávamos luvas e sacos plásticos, pois fazíamos a limpeza do pátio dos moradores, retirando os lixos e, assim, combatendo as larvas do mosquito. Foi um aprendizado muito significativo na minha vida, pois o que eu estava aprendendo em sala de aula podia contribuir com a população por um bem comum: a saúde.



Figura 5 – Turminha caça-dengue

Fonte: Arquivo pessoal de Juliana da Rosa Ribas.

Não tenho boas recordações do Ensino Médio. No primeiro ano, na aula de Educação Física, fracturei a perna esquerda, o que rompeu os ligamentos do meu joelho. Tive que ficar afastada por quatro meses, pois foi colocada uma tala de gesso, que me impossibilitava de dobrar a perna. Eu tinha uma amiga que me passava os conteúdos que a turma estava aprendendo e eu copiava e estudava em casa, só ia para a escola fazer a prova. Mesmo afastada da escola, não recebendo as explicações das professoras e estudando por conta própria, eu tive aprovação em todos os anos do Ensino Médio. Sempre fui muito dedicada, esforçada e estudiosa; nunca repeti nenhuma série nem precisei fazer exames. Lembro que, desde a minha Educação Infantil até o terceiro ano do Ensino Médio, nunca gostava de faltar à aula e, no dia que eu não podia ir, chorava muito. O gosto e a vontade de aprender e estudar cativam-me até hoje. Concluí o Ensino Médio com 17 anos de idade, com a tão sonhada formatura do terceiro ano do Ensino Médio.



Figura 6– Lembrança da minha formatura do terceiro ano do Ensino Médio

Fonte: Arquivo pessoal de Juliana da Rosa Ribas.

Entendo que a memória está vinculada às experiências e não a meros acontecimentos, pois, para Larrosa (2002), as experiências são definidas como algo que nos acontece, nos toca e nos marca. A memória requer um parar para pensar, para olhar, para sentir mais devagar, o que exige uma disponibilidade. Por isso, ao ativar a memória, realiza-se o que Souza (2006) denomina de arte de lembrar, um processo de recuperação do eu que envolve a própria memória, o tempo e o esquecimento, pois a memória está inscrita em um tempo, o qual permite as ligações que produzem as lembranças, lembranças essas que possuem tamanho significado.

Após acabar o Ensino Médio, prestei vestibular para Pedagogia Licenciatura, na Universidade do Alto Uruguai e das Missões - URI Santo Ângelo, reafirmando meu sonho de ser professora. Lembro-me de que fiquei muito feliz quando saiu o "listão do vestibular", pois havia sido aprovada. Meus pais ficaram felizes, mas logo disseram que não tinham condições financeiras para que eu pudesse estudar.

Lembro-me de que chorei muito, pois teria que abrir mão do meu sonho de estudar e de tornar-me uma professora. Mas, como já mencionado no início de minha escrita, Deus sempre proveu tudo para mim, e Ele é tão bom que não tenho

palavras para descrever o quanto tem cuidado de mim até hoje. Chegou o dia da matrícula, e meus pais não tinham o dinheiro, que, na época, eram quatrocentos reais. Lembro-me de que estávamos sentados na área da minha casa, e minha mãe disse que pediria um adiantamento do seu salário, e meu pai negociaria, no seu emprego, para que lhe pagassem as férias adiantadas. E assim foi. O dinheiro para matricular-me foi conseguido, e eu fiz minha matrícula. Eu era a mais nova aluna no curso de Pedagogia, porém ninguém sabia a forma como eu daria continuidade aos estudos. Passados alguns dias de aula, foi lançado um edital de bolsas da universidade, no qual o aluno poderia ganhar 50 % do valor do curso. Para concorrer, era preciso comprovar muitos documentos, que envolviam a parte financeira da família do aluno. Era feita uma visita na sua casa, sem avisar o dia nem a hora, para verificarem a real situação. Concorri à bolsa e ganhei-a. Fiquei realizada, pois tinha 50 % de bolsa. Porém, fiquei preocupada em como faria para pagar os outros custos, como passagens de ônibus e xerox.

Lembro que, em uma quarta-feira, no meio da tarde, meu pai apareceu em casa. Eu e minha mãe levamos um susto, pois ele trabalhava nas redes de luz e só voltava na sexta-feira à noite. Ficamos apavoradas quando ele chegou e logo perguntamos o que havia acontecido, e ele disse que não tinha conseguido dormir nem trabalhar direito pensando em como eu faria para dar continuidade aos meus estudos se ele não tinha como pagar. Então, resolveu pedir carona e voltar para a nossa cidade para falar com a vice-prefeita e pedir um emprego para mim. Ele contou sobre a nossa situação e conseguiu agendar um horário com a secretária de educação do município.

Na manhã seguinte, às dez horas da manhã, apresentei-me na sala da secretária de educação e, após a entrevista, ela disse que me daria um contrato de emprego como estagiária e, como eu fazia Pedagogia, iria trabalhar nas escolas do município.

Para a minha felicidade e surpresa, a primeira escola onde comecei a atuar como professora foi naquela que tinha “cheiro de moranguinho”, que era colorida, que me encantava, a Escola Municipal de Educação Infantil Moranguinho. Exatamente a minha escola de Educação Infantil. Eu estava voltando para lá, mas como professora, e iria atuar ao lado de minhas professoras de Educação Infantil. Só Deus sabe a minha felicidade: era um sonho para mim e para a minha família,

principalmente para o meu pai. Eu trabalhava na escola das 08h30 às 17h, todos os dias. Chegava em casa, tomava um café e pegava um ônibus que nos levava até a faculdade, na cidade de Santo Ângelo.

Como não tinha tempo de estudar e fazer os trabalhos da faculdade durante o dia, eu dormia no trajeto de volta para casa e, quando chegava da aula, ia fazer meus trabalhos e estudar. Assim foi por um longo período. Na metade do ano, fui chamada pela secretária da educação para conversar. Fiquei com medo de que fosse cancelar meu contrato, mas era outra notícia que só viria a contribuir com o meu processo formativo: ela pediu que eu assumisse, por um mês, a turma da pré-escola na Escola Municipal São Carlos, pois a professora teve que sair de licença (seu filho estava muito doente).

No primeiro momento, fiquei apavorada, pois não sabia o que fazer nem como trabalhar com eles, muito menos ficar sozinha em uma sala de aula. Porém, comecei a colocar em prática o que aprendia em aula. Eu ganhava muitas flores dos meus alunos, e o carinho era recíproco; as crianças gostavam muito de mim e os pais também. A professora voltou para escola, mas, como eu estava desenvolvendo um bom trabalho, a secretária da educação resolveu deixar eu continuar o trabalho com a turma. Fiquei muito feliz, pois acompanhei a turma até o final do ano, participando da formatura da pré-escola.



Figura 7 – Momentos como professora da pré-escola

Fonte: Arquivo pessoal de Juliana da Rosa Ribas.

Em 2008, a Universidade Federal de Santa Maria abriu edital para o preenchimento de vagas em diversos cursos, incluindo o Curso de Licenciatura em Pedagogia, em que eram oferecidas seis vagas para o curso noturno, no segundo semestre.

Para tomar essa decisão, considerei, também, a opinião da minha família, que, no início, não apoiou a possibilidade nem as mudanças que aconteceriam com a troca de cidade e, conseqüentemente, com a organização familiar. Fiz a inscrição via *internet*, organizei a documentação necessária e enviei-as. Passado algum tempo, junto com os sentimentos de ansiedade e curiosidade, o resultado foi positivo.

Vim morar em Santa Maria, Rio Grande do Sul, residindo na Casa do Estudante Universitário, onde resido até hoje. Novos cenários, novos desafios: um início difícil. Cheguei quarta-feira ao meio dia e, à tarde, já comecei a trabalhar como bolsista no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo², bolsa que consegui por

² A partir da criação e instalação em 1961 da Universidade Federal de Santa Maria, foi projetado por seus dirigentes e servidores a criação de uma creche que atendesse aos filhos, de 0 a 6 anos, das funcionárias da instituição, atendendo aos princípios constitucionais vigentes. Apesar da construção

intermédio de uma amiga que já residia em Santa Maria e indicou-me para vaga de bolsista. Ineri-me no projeto de pesquisa e extensão *Uma interlocução entre pesquisadores, professores, acadêmicos e o processo educacional vivido no núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo*, em que vivenciei práticas educativas como estagiária com crianças em idade de berçário e maternal III. Vivenciei saberes e práticas muito significativas durante o processo de formação acadêmica.

Nesse processo de aprendizagem, consolidei meus ideais de conceber a educação por meio do respeito à criança e aos seus conhecimentos, sentimentos e emoções, o que se confirmou ao compreender que é um erro não considerar os conhecimentos prévios dos educando, adquiridos anteriormente à inserção escolar. Compreendi, também, que o espaço pedagógico deve ser organizado e pensado para o desenvolvimento integral da criança.

O tempo que fiquei na Ipê Amarelo foi muito importante para meu processo formativo, pois aprendi a ver a criança com um olhar e uma escuta sensíveis, que valorizam as individualidades de cada uma.

do prédio onde se situa atualmente o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo ter iniciado na década de 70, sua instalação definitiva ocorreu em 1989 com a denominação Creche Ipê Amarelo, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Coordenadoria de Assuntos Estudantis e Comunitários), atendendo aos preceitos legais que garantiram às crianças de 0 a 6 anos os direitos à educação, cabendo ao Estado ofertá-la e à família incluí-la em instituições de ensino que ofertam a educação infantil. Esses direitos estão assegurados pela Constituição Federal do país promulgada em 1988, a Lei n. 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. O Poder Federal, através do Conselho Nacional de Educação, Parecer n. 22/98, versa sobre essa matéria nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Além do aspecto legal que assegura à criança a cursar a educação infantil, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, 1990, enfatiza essa necessidade e, no que se refere a educação especial, a Conferência Mundial de Educação Especial dispõe sobre a matéria no documento intitulado Declaração de Salamanca que explicita as diretrizes e princípios para a educação inclusiva. Com a instituição do 'auxílio pré-escolar', conforme o art. 7º do Decreto n. 977, de 10/11/93, que dispõe sobre as modalidades de assistência pré-escolar houve a desobrigação da Instituição em oferecer a modalidade direta de atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, filhas de seus servidores. Desse modo, houve, então, nova reestruturação nessa modalidade de atendimento, instituindo o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, com objetivos educacionais para os filhos dos servidores da UFSM, ora na modalidade indireta, subsidiadas por contribuições advindas dos pais usuários e administradas pela Fundação de Apoio à Tecnologia e Ciência (FATEC), sob a responsabilidade da Coordenadoria de Qualidade de Vida da Pró-Reitoria de Recursos Humanos. Em 16 de dezembro de 2002, foi aprovada pelo Conselho Universitário a Resolução 012/2002, do Gabinete do Reitor que, em seu Art. 1º profere: "extinguir o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo da estrutura organizacional da Coordenadoria de Qualidade de Vida do Servidor da Pró-Reitoria de Recursos Humanos e transferir a sua infra-estrutura para o Centro de Educação onde suas atividades serão desenvolvidas na forma de projeto de ensino, pesquisa e extensão", determinando, em seu Art. 9º, parágrafo 3º, a apresentação, por parte da sua coordenação de uma Proposta de Modelo Didático/Pedagógico a ser implantada, a fim de que o NEIIA se credencie definitivamente como um núcleo educacional. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ipeamarelo/index.php>>. Acesso em: 13 mai. 2016.



Figura 8 – Momentos como professora na Ipê Amarelo

Fonte: Arquivo pessoal de Juliana da Rosa Ribas.

Acredito que, dos vários professores que passaram e dos ensinamentos deixados, existe um pouquinho de cada um deles em nós. Por isso, penso que é muito importante dar valor a esses momentos de interação, seja com o professor ou com os colegas, aos diálogos, às aulas, aos trabalhos, enfim, a esse tempo reservado para nós, em que nos construímos como professores.

Não posso deixar de mencionar que, em horas vagas, especificamente nos finais de semana, realizava um trabalho extra, servindo pizza na Churrascaria e Pizzaria Camobi. Considerando que não é somente em espaços escolares que se aprende, considero que aprendi muito nesse lugar, como trabalhar em coletivo e novos valores, os quais têm fornecido a base para a construção da minha caminhada.

Por entender que nosso processo formativo não é estático, neutro e não se constrói sozinho, comecei a participar, também, do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização - GEPFICA, coordenado pela professora Helenise Sangoi Antunes, e a mergulhar no universo da formação de

professores, educação do campo e classes multisseriadas, o que tem acrescentado muito na minha trajetória como pequena/futura/pesquisadora.

Em meio aos estudos, consegui outra bolsa e fui trabalhar no Hospital Universitário de Santa Maria, que se localiza dentro da Universidade Federal de Santa Maria. Nesse lugar, trabalhava vinte horas semanais, atuando na classe hospitalar e atendendo crianças internadas com câncer.

Cada dia era uma lição nova. Ali, percebi o valor da vida, o valor do outro. Crianças em condições terminais de saúde recebiam-me, todos os dias, com um sorriso no rosto, com uma força enorme de viver e de estudar. Com tudo o que presenciei no hospital, perguntei-me muitas vezes: o que me impede de lutar por meus sonhos? Quais são os meus problemas? Transitar por esses espaços transformou-me em um ser humano mais altruísta, com mais alteridade e com muita força de vontade de vencer.

Defendi meu Trabalho de Conclusão do Concurso no dia 11 de julho de 2012, que se intitula *A ludicidade no processo de construção da leitura e escrita em uma escola rural: algumas reflexões*, sob orientação da Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes.



Figura 9 – Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes

Fonte: Arquivo pessoal de Juliana da Rosa Ribas.



Figura 10 – Minha família na minha formatura do Curso em Pedagogia (2012)

Fonte: Arquivo pessoal de Juliana da Rosa Ribas.

Em 2013, ingressei na Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Juntamente aos estudos, comecei a trabalhar como professora na Escola de Educação Infantil Mamãe Coruja & Cia, onde permaneci por um ano, o que contribuiu para enriquecer ainda vez mais o meu processo formativo. Durante o mesmo ano de 2013, ingressei em outra especialização, dessa vez à distância, pela Universidade Federal de Santa Maria, voltada para o desenvolvimento infantil, pois senti a necessidade de adquirir conhecimentos para trabalhar com as crianças o desenvolvimento infantil.



Figura 11– Defesa da monografia de Especialização em Gestão Educacional, sob orientação da Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes (2014)

Fonte: Arquivo pessoal de Juliana da Rosa Ribas.



Figura 12 – Defesa da monografia de Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais, sob orientação da Profa. Dra. Cati Reckelberg Azambuja

Fonte: Arquivo pessoal de Juliana da Rosa Ribas.

No mês de junho de 2014, participei da comissão organizadora do “V Seminário Nacional de Formação de Professores: o protagonismo das instituições de Ensino Superior no ensino, pesquisa e extensão”, promovido pelo GEPFICA em parceria com o Centro de Educação (CE/UFSM), com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e com o Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), oportunizando novas reflexões sobre a formação de professores.



Figura 13 – V Seminário Nacional de Formação de Professores

Fonte: Arquivo pessoal de Juliana da Rosa Ribas.

Antes de ingressar no Mestrado em Educação, cursei duas disciplinas de seminário avançado como aluna especial, ministradas pela Profa. Helenise: uma abordava sobre a formação de professores e classes multisseriadas nas escolas rurais, e a outra sobre histórias de vida na formação de professores no ensino rural. Estas só vieram a reafirmar o meu desejo de estudar a história de vida de professores frente às classes multisseriadas. Logo após, ingressei no Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes.

Em 2012, o Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, em parceria com o Ministério da Educação, assumiu, juntamente com o GEPFICA, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo como coordenadora geral do programa, no Rio Grande Sul, a Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes. Esse programa preocupa-se com a formação continuada dos professores e busca, por meio de suas ações, a qualificação profissional da educação, fazendo pesquisa e cursos de formação continuada, a fim de oferecer aos professores bases sólidas que lhes permitam criar estratégias frente ao desafio que é alfabetizar. Durante os anos de 2012 a 2014, tive a oportunidade de participar como monitora de sala e, em 2015, concorri a um edital público de seleção para atuar como Supervisora Pedagógica do PNAIC, no qual fui selecionada, mas, em virtude de ser bolsista Capes do Mestrado em Educação, não pude assumir formalmente. Ainda assim, ajudei no desenvolvimento do programa.

Sempre procurei estar inserida em projetos de pesquisa e extensão e em eventos que eram desenvolvidos pelo GEPFICA. Dessa forma, como foi mencionado anteriormente, atuei na parte de Comissão Geral e Organizadora e no Comitê Científico do V Seminário Nacional de Formação de professores: o protagonismo das instituições de Ensino Superior no ensino, pesquisa e extensão (2014) e do VI Seminário Nacional de Formação de Professores – Cartografias da Educação Rural: perspectivas sobre a formação de professores (2015), os quais me permitiram participar de duas mesas redondas com discussões envolvendo a formação de professores, o currículo, a educação do campo e as políticas públicas e educacionais, todos assuntos tão pertinentes no contexto das pesquisas que venho desenvolvendo.



Figura 14- Momentos do VI Seminário Nacional de Formação de Professores – Cartografias da Educação Rural: perspectivas sobre a formação de professores

Fonte: Arquivo do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA)

Particpei, também, da Comissão Organizadora do I Seminário Integrador do Programa de Pós-Graduação em Educação (2015), promovendo um elo aglutinador das pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – PPGE/CE/UFSM, no sentido de contribuir para a qualidade das mesmas, abrindo um espaço para o diálogo e para a socialização do que vem sendo produzido no programa, além de apresentá-lo aos novos acadêmicos, como sua estrutura, suas linhas, seus professores, seus grupos de pesquisa e suas produções.

Em 2014, por intermédio do GEPFICA, comecei a participar do “Projeto Cartografias da Educação Básica em Escolas Rurais: perspectivas para a formação e atuação de professores da região central do Rio Grande do Sul”, com o qual se pode cartografar a realidade da educação básica rural por meio das informações coletadas, relacionando-as com os bancos dos dados do MEC, do INEP, do IBGE, do IDEB e do Censo Escolar para o estado do Rio Grande do Sul, objetivando traçar o perfil dos professores rurais e de potenciais leitores literários, por meio de um

levantamento quanti-qualitativo das perspectivas educacionais para o ensino nos municípios da região central do Rio Grande do Sul. Esse projeto suscitou o desenvolvimento do VI Seminário Nacional de Formação de Professores – Cartografias da Educação Rural: perspectivas sobre a formação de professores (mencionado acima), promovido pelo GEPFICA em parceria com a 8ª Coordenadoria Regional da Educação. Esse seminário era uma forma de estarmos dando um retorno para as escolas que fizeram parte da pesquisa e discutindo a realidade na qual esses professores estão inseridos, buscando alternativas para repensar o ensino em meio às escolas do campo.

Como mestranda em educação, comecei a participar da Comissão Acompanhamento Plataforma Sucupira do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSM. Durante o mestrado, fiz duas docências orientadas, não com minha orientadora, pois a mesma ocupa o cargo de diretora no Centro de Educação da UFSM, então fiz com outras professoras. A Docência I (2015) ocorreu na turma de Pedagogia, na disciplina de Didática, a qual me fez crescer muito como profissional em formação permanente. Lembro-me de que levei para a sala de aula a mensagem da *Rolha pedagógica*, de Enrique Mariscal, pois a considero muito pertinente para ser trabalhada com os alunos em uma disciplina tão importante como a Didática, pois, muitas vezes, os alunos acreditam que existe uma receita, uma fórmula para ensinar, mas sabemos que não existe e precisamos lembrar que, muitas vezes, o próprio livro didático pode ser uma rolha ou uma bengala do mau professor.

Por essa e outras histórias, acredito que o bom professor jamais será substituído, por exemplo, por uma tecnologia inventada para o ensino. Mesmo que ela seja a mais sofisticada, se ela for somente pensada como uma rolha que substitui outra rolha e nada mais, não terá significado nenhum. Assim, o professor precisa ter a essência de que tudo o que planejar precisa atender à realidade local de cada escola, aluno e comunidade, buscando, dessa forma, atender às necessidades e diversidades, as quais são múltiplas em uma sala de aula. Sem isso, poderemos reproduzir a professora do texto, que apenas copiou literalmente o ensinamento do supervisor, sem a devida reflexão e visão das inúmeras possibilidades de uma rolha no seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, procurei propor aulas dinâmicas, expositivas, dialógicas e reflexivas, a fim de promover a troca de experiências, pois sabemos que, segundo Tardif (2002), o saber experiencial é considerado núcleo vital do saber docente e é nele que conseguimos (re)significar o significado de ser professor. Assim, durante as aulas, procurei fazer relações dos estudos teóricos propostos com o compartilhamento de experiências com as alunas, dando exemplos do meu processo formativo como professora em turmas de anos iniciais e de educação infantil.

Destaco, também, uma atividade que desenvolvi, como docente orientada, por meio da análise do filme *Como estrelas na Terra: toda criança é especial*. Nessa atividade, os alunos precisavam responder alguns questionamentos individuais e, depois, por meio de um seminário com o grupo, debater e tecer relações com a docência e com a didática, e, no final, elaborar uma resenha crítica como forma de avaliação.

Esse filme apresenta uma lição sobre o que é ser professor e sobre os desafios que podem ser encontrados na sala de aula, bem como apresenta o olhar atento, cuidadoso e sensível que o professor deve ter com a turma, o qual propõe metodologias que visam contemplar a diversidade de uma sala de aula, pois o professor precisa respeitar as singularidades, as particularidades e as especificidades de cada aluno, procurando valorizar o que cada um tem de potencial. Essa Docência em Didática foi muito válida, pois entendo que o papel da didática na formação inicial dos alunos é possibilitar que os mesmos possam ser capazes de problematizar e compreender os conceitos fundamentais do campo educacional. Assim, a didática é uma peça importantíssima na aprendizagem, uma vez que ela é uma ferramenta imprescindível na formação do educador, pois propicia o desenvolver da capacidade de planejar, criticar, avaliar e adaptar suas ações à realidade em que ele se encontra inserido.

Na Docência Orientada II (2015), tive a oportunidade de circular em outro espaço, em um novo cenário: no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional (PEG), na disciplina Organização Curricular para Educação Profissional e Tecnológica. Tive a oportunidade de estabelecer um diálogo entre a escola e seu contexto social, político e cultural, proporcionando aos acadêmicos fundamentos teóricos capazes de promover a relação dialética entre a

teoria e a prática curricular, imprescindíveis para uma participação efetiva nos espaços escolares e não escolares suscetíveis à Educação Profissional e Tecnológica.

Também participei de eventos, formações, apresentei trabalhos e publiquei. Até o momento, participei de quinze eventos, nos quais apresentei dezesseis trabalhos completos e que, posteriormente, foram publicados em anais. Todos os eventos que tive a oportunidade de participar e apresentar trabalhos fizeram-me crescer e aprender mais, pois, para mim, nossa formação é permanente. Dessa forma, procurei articular as pesquisas desenvolvidas pelo GEPFICA e também pela minha temática de pesquisa no Mestrado em Educação.

Possuo, até o momento, dois artigos publicados em periódicos, os quais nos fazem entender a importância de as escolas do campo terem como base o reconhecimento da identidade desses sujeitos, assim como nos fazem repensar a formação de professores para as escolas do campo e escolas multisseriadas.

Além disso, escrevi um texto para um jornal da região das Missões, o que proporcionou um encontro comigo mesma e promoveu uma reflexão sobre minha história de vida, pois costumo dizer que minha trajetória é marcada por conquistas, nas quais a minha arma sempre foi a fé, e a minha esperança é regada por lembranças que o tempo não levou. Esmiuçando isso, quero dizer que minha infância não foi fácil, por questões que envolveram minha saúde, tornando-me uma menina frágil, mas com uma força enorme e com uma vontade de vencer na vida sob qualquer dificuldade.

Hoje, com 28 anos de idade, ao olhar para trás, vejo que meu andarilhar não foi fácil, mas entendo que cada pedrinha encontrada no meio de meu caminho me fez forte e continua me fazendo. Tenho muita resiliência e uma fé em Deus inabalável, com a qual vejo e acredito que posso e estou me construindo alguém melhor, com melhores condições por meio do estudo, não só como pessoa, mas também como profissional.

Por intermédio do GEPFICA, tive a oportunidade de ministrar duas oficinas, uma voltada para formação de professores em escolas do campo e a outra para leitura e escrita numa perspectiva lúdica.

Tive, também, a oportunidade de participar de duas bancas de Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Por estar inserida como tutora de Educação à

Distância no Núcleo de Educação à Distância Santa Maria, RS, também participei da Comissão Central do Processo de Seleção para Servidores Públicos para Ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio Subsequente ao Ensino Médio – Profucionário, do Instituto Federal Farroupilha, em 2015.

Em parceria com o Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (UNEB), estou aguardando a edição da obra *Formação e trabalho docente em contexto rural: diálogos teórico-metodológicos*, organizada por ele e pela Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes (UFSM), em que elaborei um capítulo em coautoria com a Prof. Helenise, intitulado “Narrativas de vida: processos formativos de uma professora rural no contexto de classes multisseriadas”, o qual possibilita compreender os processos formativos desencadeados por meio da memória e da história de vida dessa professora.

Em parceria com o Instituto Federal Farroupilha, no livro “Desafios atuais na formação de professores - Consolidando um espaço de estudos no IF Farroupilha”, possuo um capítulo de livro intitulado “Contribuição do memorial reflexivo para a formação continuada de profissionais da educação”. O artigo foi construído a partir dos memoriais de formação dos alunos do Técnico em Alimentação Escolar, curso em que atuo como tutora EAD, que permitiu aos alunos fazerem um mapeamento da trajetória pessoal e profissional, por meio da reflexão, buscando um redimensionamento dessas lembranças significativas, carregadas de elementos emocionais e culturais, que, ao serem aliadas às leituras e aprendizagens adquiridas no decorrer do curso, passaram a configurar na avaliação formativa e na transformação da atuação desses profissionais e, conseqüentemente, possibilitou a reestruturação do fazer profissional cotidiano.

Entendo que toda essa caminhada foi fundamental para o meu crescimento e que nossa vida é feita de ciclos e histórias. Tencionei, na escrita de minha história, cruzar minha trajetória de vida com o percurso profissional, com a intenção de ancorar os significados de estar formando-me, dia a dia, uma profissional melhor, que está em busca de crescimento e conhecimento. Porém, entendo que o conhecimento precisa ser trilhado lado a lado, com o outro, não acima de ninguém.

Nesse sentido, justifico meu interesse em desenvolver a pesquisa, por concordar com Delory-Momberger, quando afirma que:

[...] é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37).

Assim, conhecer o trabalho de duas professoras frente ao ensino e à aprendizagem em meio às classes multisseriadas, considerando seus singulares percursos de formação e suas histórias de vida, é um convite para “caminhar para si”, trazido por Josso:

O processo de caminhar para si apresenta-se assim como um projeto, um projeto à escala de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos daquilo que pensamos, daquilo que fazemos, daquilo que valorizamos e daquilo que desejamos na nossa relação conosco próprios, com os outros, com o meio humano e natural (JOSSO, 2004, p. 43).

O processo de “caminhar para si”, de Josso (2004), constitui-se em um objetivo de vida que se perdurará ao longo de uma existência. Penso que é isso que nos motiva a caminhar, a viver e a sonhar. Não é um processo fácil, exige o nosso autoconhecimento. Acredito que conhecermos a nós mesmos constitui-se no desafio mais significativo de uma vida, pois, ao estar conhecendo e trabalhando com história de vida, conseguimos (re)significar a nossa própria história, uma vez que o “eu”, na sua forma individual, só pode existir por um contato com o “outro”, e este tem papel fundamental na construção da nossa história de vida.

Assim, a partir das ideias elencadas ao longo do texto, seguem, abaixo, os objetivos desta investigação.

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 Objetivo geral

Investigar como se constitui o fazer-se professor em turmas multisseriadas, com ênfase no desenvolvimento profissional docente e nas condições de trabalho docente.

2.3.2 Objetivos específicos

- Pesquisar se os processos formativos (inicial e continuado) influenciaram - ou não - no pertencimento das alfabetizadoras nas turmas multisseriadas.
- Conhecer quais os fatores que influenciaram as professoras alfabetizadoras a se manterem - ou não - em meio às turmas multisseriadas.

Procurei, durante os estudos ao longo do Mestrado em Educação, buscar responder a seguinte questão que indagou esta pesquisa: De que maneira acontece o fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS?

Acredito que o desenvolver desta pesquisa foi de suma importância, não somente pelo interesse pelo que se conta, mas também para mostrar como possibilidade o processo de fazer-se professor em turmas multisseriadas. Ampliar o número de pesquisas e publicações sobre essa temática faz-se importante e necessário frente aos desafios da educação brasileira no contexto rural.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa, intitulada “O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS”, é de cunho qualitativo e está ancorada na metodologia história de vida, com ênfase nas narrativas (auto)biográficas. Como instrumentos de recolha, foram utilizadas entrevistas narrativas via tópicos-guia.

Entendo que, ao estar trabalhando com a metodologia história de vida por meio das narrativas (auto)biográficas, mergulha-se em um universo sensível, o qual passa a aproximar sentimentos, memórias, (re)significações e interpretações. Desse modo, a pesquisa qualitativa escolhida para o desenvolvimento deste trabalho está embasada teoricamente nos estudos de Bauer e Gaskell (2002), os quais reconhecem as possibilidades para aprofundar o trabalho investigativo. Segundo os autores, diferentemente da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa evita números, pois seu foco são as interpretações das realidades sociais.

Para os autores, a realidade social é de suma importância, uma vez que o indivíduo, na figura de pesquisador, precisa valorizar o modo como as pessoas se expressam, as suas falas, os gestos, o silenciamento, as emoções, atribuindo, assim, novos significados para suas ações cotidianas. Nesse sentido, durante o processo de investigação, tudo isso acaba tornando-se relevante.

Para Bauer e Gaskell:

A pesquisa qualitativa é, muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado (BAUER; GASKELL, 2002, p. 30).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa possibilita que os sujeitos envolvidos no estudo possam ter voz, possam narrar suas trajetórias de vida, aprofundando na experiência da vida cotidiana, nas significações, nas ações, nas interações e nas relações humanas construídas historicamente. Entendo que nossas relações, interações e representações, vistas como objetos da pesquisa qualitativa, não podem ser medidas em dados quantitativos, mas compreendidas e analisadas a partir da subjetividade de cada sujeito envolvido no processo de análise da pesquisa qualitativa. Análise da subjetividade perpassa pelo contexto sociocultural daquele que narra, possibilitando, assim, que as vivências e as experiências, ao serem

rememoradas, sejam (re)significadas.

Nesse contexto metodológico, optei por trabalhar com a metodologia história de vida segundo Abrahão (2006, 2008), Josso (2004) e Souza (2006), com ênfase nas narrativas (auto)biográficas, por entender que as trajetórias individuais e singulares das professoras colaboradoras deste trabalho foram contadas por meio de suas narrativas, o que possibilitou compreender como acontece o fazer-se professor em turmas multisseriadas.

Souza (2006) trata sobre história de vida e formação como arte de contar e trocar experiências e afirma que as relações entre a história de vida do professor e a história de vida do pesquisador confrontam-se, negam-se, confirmam-se, convergem-se. É apenas uma troca de experiência que dará vida e credibilidade à pesquisa educacional.

Pineau (1996) afirma que utilizar a história de vida como uma forma metodológica é uma busca de sentido a partir de fatos temporais pessoais vividos. A memória ajuda na compreensão entre o passado e o futuro. Além disso, ele afirma que a prática de produção de si mesmo contribui para que se possa ter um (re)significado para a nossa própria vida.

Nóvoa (1995) considera a história de vida como uma reconstrução de processos pessoais, individuais e coletivos de formação do professor, trazendo para os cenários de formação os saberes sobre a docência, a escola, a sala de aula, o professor, a avaliação, enfim, sobre as questões pedagógicas e sociais da profissão, assim como os saberes pessoais e os contextos formativos do professor.

Entendo que, quando se trabalha com a metodologia história de vida, abre-se mão de uma autoria solitária para uma autoria compartilhada, uma vez que compreender como ocorre o processo de conhecimento de si e das relações que se estabelece com o outro são processos importantes para a aproximação com os saberes e com os significados do processo de ensinar e aprender do professor que atua em turmas multisseriadas. Assim, tal processo irá influenciar no processo formativo e autoformativo (SOUZA, 2006), por meio da busca de compreensão do tornar-se professor em turmas multisseriadas.

3.1 CAMINHOS TRILHADOS

A busca pelas colaboradoras deste trabalho foi, ao mesmo tempo, prazerosa e desafiadora. Eu almejava duas professoras que atuassem em turmas multisseriadas. Com minha participação no Projeto Cartografias da educação Rural³, tive a oportunidade de conhecer algumas escolas do campo pertencentes à 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), especificamente aquelas que possuíam turmas multisseriadas.

Fiz um primeiro contato com uma escola do campo, que não aceitou participar, pois alegaram que a professora estava muito atarefada e que, naquele momento, não tinham interesse em participar da pesquisa. Confesso que fiquei triste, mas encaminhei-me para outra escola, ao encontro da professora que participaria da pesquisa. Primeiramente, agendei por telefone uma visita, na parte da manhã, com a professora e com a diretora da escola, com o objetivo de apresentar-me e apresentar o meu interesse na realização da pesquisa.

A escola onde a professora leciona, Escola Estadual de Ensino Médio Princesa Isabel, localiza-se em Arroio do Só, um distrito do município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, e sua distância é de 36 km do município, no extremo leste.

Assim, chegou o dia mais esperado: encontrar a colaboradora deste trabalho, a professora de uma turma multisseriada. Para ir até a escola, embarquei em um ônibus de linha às 6h na rodoviária de Santa Maria. O sol ainda não tinha nascido. Entrei no ônibus e escolhi sentar bem na frente, pois, dessa forma, daria a sensação de que eu poderia avistar tudo de perto. Assim, os passarinhos começavam a acordar; o sol, devagarzinho, ia invadindo a janela do ônibus, começando a refletir, no meu rosto, o seu brilho intenso, e, ao mesmo tempo, o cheiro da poeira e do sereno da brisa da manhã eram trazidos pelo vento, fazendo com que eu chegasse e sentisse as características do rural.

Logo o motorista deu um sinal de que a parada para descer estava próxima, e já me preparei muito empolgada. Desci do ônibus e dirigi-me até a escola, ainda sem ninguém nas ruas. Avistei, de longe, a escola e já percebi alguns alunos na

³ Este projeto visa cartografar o perfil dos professores que atuam em escolas do campo pertencentes à 8ª Coordenadoria Regional de Educação. Das 30 escolas pertencentes à 8ª CRE, que foram visitadas e mapeadas pelo projeto, 19 possuem turmas multisseriadas.

quadra de futebol brincando enquanto a aula não iniciava. Entrei na escola e sentei em um banco, pois os professores ainda não haviam chegado. Os pássaros alegravam-me enquanto eu esperava; o cheiro do campo, das flores começou a exalar, dando-me uma sensação de felicidade, pois fechava os olhos e pensava “estou em uma escola do campo e conhecerei uma professora que atua em turmas multisseriadas”. Aos poucos, começavam a chegar os professores.

Alguns professores chegam, cumprimentam-me meio desconfiados, e outros já chegam com um sorriso estampado no rosto. Em meio a diferentes reações, sou convidada a entrar e esperar na sala dos professores. Em meio às conversas dos professores sobre as aulas, sobre o dia a dia, tomamos um bom chimarrão. Confesso que estava ansiosa para a professora e a diretora chegarem. Logo, a diretora chega, cumprimenta-me e pede que eu aguarde para conversarmos quando a professora chegasse à escola.

Passado algum tempo, a tão esperada professora chega à escola. Apresentei-me e pedi que a diretora fosse fazer parte da nossa conversa, pois ela, como representante daquela instituição escolar, precisaria dar o aval de aceite para a realização da pesquisa, bem como a autorização da própria professora para participar da pesquisa. Comecei a contar sobre o meu projeto, argumentei os motivos que me faziam acreditar nas turmas multisseriadas e, para a minha surpresa, a diretora exclamou: “O quê? Turmas multisseriadas? Tem que terminar com essas pragas, não acredito que existem pessoas que as defendam, ninguém aprende nada trabalhando dessa forma”.

Levei um “choque”. Não sabia se ficava branca, pálida, amarela ou se me escondia dentro da mochila, pois pensei: se eu “abrir a boca” e, novamente, defender as turmas multisseriadas, ela vai me tirar “a pontapés” daqui.

Enfim, respirei fundo e falei que entendia a reação dela e que tinha total respeito, mas, mesmo nervosa, defendi o trabalho em turmas multisseriadas com “unhas e dentes”. A diretora apenas concordou com um sinal de cabeça e assinou a autorização para o desenvolvimento da pesquisa. A professora da turma multisseriada falou que, para ela, era como um presente participar da pesquisa, pois trabalhar com a multisseriação era uma experiência nova que ela estava tendo e, certamente, a pesquisa viria a contribuir muito, pois ela encontrava-se perdida trabalhando nesse contexto.

Fiquei muito feliz ao saber que estaria contribuindo com a professora e salientei que seria um trabalho construtivo para ambas. Expliquei a ela como seria a sua participação na pesquisa, e ela aceitou, pedindo que os próximos encontros fossem na casa dela, para que ficássemos mais à vontade. Além disso, combinamos que trocaríamos mensagens por celular e por e-mail para marcar os encontros.

Terminada a nossa conversa, a professora levou-me até a saída da escola, e registramos nosso encontro com uma foto.



Figura 15 – Pesquisadora e Professora Soraia, colaboradora da pesquisa em frente à Escola Estadual de Ensino Médio Princesa Isabel

Fonte: Arquivo pessoal de Juliana da Rosa Ribas.

Esta é minha coautora da pesquisa: Prof. Soraia de Lourdes da Costa, formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Gestão Educacional, trabalha há quase quatorze anos como professora na Escola Estadual de Ensino Médio Princesa Isabel. Sua experiência com as turmas multisseriadas é recente, atuando com o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Saí da escola e retornei à Santa Maria. Confesso que meu coração “dividiu-se”: de um lado, estava feliz por ter uma colaboradora para participar do trabalho, do outro, meu desejo ia além, pois a professora Soraia era iniciante em meio ao contexto da multisseriação, e eu queria muito uma outra colaboradora que já estivesse trabalhando há mais tempo com turmas multisseriadas, para que eu

pudesse vivenciar aquilo que eu desejei quando me apaixonei ao ler os livros que abordam sobre o trabalho frente às classes multisseriadas. Enfim, pensei: “Paciência, não foi dessa vez”.

Na sexta-feira, havia reunião do grupo de pesquisa GEPFICA. Logo após a reunião, encontrei minha colega do grupo, Marijane, muito eufórica, pois estava voltando de uma visita a uma escola do campo que faz parte do Projeto Cartografias da Educação Rural. Descrevo, aqui, as palavras da minha colega:

Ju, você não vai acreditar, eu e o Felipe fomos visitar uma escola do campo que fica localizada no interior de Ivorá/RS, e lá tem uma professora que trabalha com as turmas multisseriadas, e mais, ela é tudo aquilo que você me contou que leu nos livros: professora, faxineira, merendeira e ela tem muito orgulho de trabalhar com as turmas multisseriadas. Ju, quando ela começou a contar do trabalho dela, eu tive que interromper e dizer: professora, minha amiga Juliana, que está fazendo sua pesquisa do mestrado sobre professores que atuam em turmas multisseriadas precisa te conhecer, ela vai ficar encantada te ouvindo.

Quando minha colega Marijane terminou de contar, parecia que eu estava sonhando em ouvir aquilo, pois ali estava a oportunidade de ter outra colaboradora para a minha pesquisa. Isso era algo que eu desejava muito e, até então, eu só tinha lido nos livros, mas, a partir daquele momento, eu poderia ver de perto. Conversei com a Profa. Helenise, minha orientadora, e ela aprovou a ideia de convidarmos essa professora para fazer parte da pesquisa.

Passados alguns dias, entrei em contato por telefone com a professora da escola de Ivorá e perguntei se ela receberia eu e minha colega na escola. A professora falou que sim, mas que, primeiro, precisaríamos esperar começar o ano letivo de 2016, pois, como ela trabalhava sozinha, estava com muitas tarefas para cumprir. Assim, agendei a visita para um dia que fosse mais propício para a professora. Não conseguia conter-me de tanta felicidade, mal podia esperar para encontrá-la.

Marcamos nosso primeiro encontro para uma quarta-feira pela manhã. Viajamos para a cidade de Ivorá, localizada na região central do Estado do Rio Grande do Sul, na região hoje denominada Quarta Colônia de Imigração Italiana, a qual compreende, também, os municípios de Silveira Martins (berço da colonização italiana na região), São João do Polêsine, Faxinal do Soturno, Dona Francisca, Nova Palma e Pinhal Grande, ficando Ivorá a 50 km da cidade de Santa Maria.

Durante o trajeto para a escola, meu coração parecia que ia “saltar pela boca” de tanta felicidade e, ao mesmo tempo, ansiedade. Chegando à escola, a professora já nos aguardava e recebeu-nos com um sorriso no rosto e um abraço caloroso, os quais “aqueceram nossos corações” naquela manhã.

A professora parecia mais empolgada que eu; estava feliz com a nossa visita e logo falou que, para ela, era um prazer fazer parte da construção da pesquisa. Apresentei-me e, posteriormente, apresentei meu projeto de pesquisa, pontuando como seria o seu desenvolvimento, os termos de compromisso, a cedência de uso e perguntei se ela aceitaria fazer parte. Como já havia citado no início, ela aceitou. Em virtude das demandas da professora e do pouco tempo que tinha disponível, ela sugeriu que eu já poderia aproveitar aquele dia para iniciar a entrevista.

Expliquei que seria uma entrevista narrativa via tópicos-guia. Apresentei, naquele dia, os tópicos-guia que iriam nortear a entrevista, tendo, como ponto de partida, a pergunta geradora. Nesse dia, trabalhamos com dois tópicos-guia, sendo que, no encontro seguinte, foram abordados os outros dois tópicos, fazendo-se o fechamento da entrevista narrativa.

Abaixo, para ilustrar, há duas fotos do primeiro encontro com a Prof. Eliane Dal Bem Londero, que possui magistério e curso superior em Pedagogia e atua há quinze anos em turmas multisseriadas, na Escola Estadual de Ensino Fundamental João Vianey, localizada em Ivorá.



Figura 16 – A pesquisadora e a colaboradora da pesquisa na Escola Estadual de Ensino Fundamental João Vianey

Fonte: Arquivo pessoal de Juliana da Rosa Ribas.



Figura17 – Pesquisadora e professora Eliane, colaboradora da pesquisa

Fonte: Arquivo pessoal de Juliana da Rosa Ribas.

Ressalto que ocorreram dois encontros com cada professora, todos de forma individual. Com a Profa. Soraia, os encontros aconteceram em sua casa, e, com a Profa. Eliane, na Escola onde trabalha.

O instrumento de recolha das informações que guiaram a pesquisa deu-se por meio da entrevista narrativa individual, por entender, segundo Bauer e Gaskell (2002), que a entrevista narrativa trata-se de uma técnica específica de recolha de dados, por possuírem, como características, narrativas mais aprofundadas e abertas, as quais têm como foco reorganizar os percursos formativos da vida pessoal e profissional. Assim, possibilita-se compreender, hoje, como elas se constituíram professoras em turmas multisseriadas.

Segundo Bauer e Gaskell:

[...] As narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar, contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (BAUER; GASKELL, 2002, p. 91).

Conforme os estudos dos autores, as narrativas não são apenas uma

listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los no tempo e no sentido. Além disso, ao serem estruturados em uma história, a maneira como os acontecimentos são contados permite que se tenha um sentido ao enredo que se desfecha.

Ainda segundo os autores, a entrevista narrativa processa-se por meio de quatro fases: começando pela iniciação, move-se pela narração e pela fase de questionamentos e termina com a fala conclusiva. Os autores sugerem que, para cada uma dessas fases, tenham-se algumas regras, a fim de que elas possam fazer emergir uma narração rica sobre os pontos específicos da pesquisa, evitando, assim, o uso de pergunta-resposta. Dessa forma, a entrevista narrativa tem como essência ouvir a voz do narrador com o mínimo de interferência do ouvinte.

A entrevista narrativa foi organizada a partir de quatro eixos, aqui chamados de tópicos-guia, nos quais as colaboradoras puderam narrar, livremente, suas histórias de vida, por meio de pontos específicos da pesquisa, em relação à sua escolarização, formação, prática pedagógica e condições de trabalho docente frente ao trabalho com turmas multisseriadas, com o intuito de compreender dispositivos de formação da profissão docente, bem como recontar a trajetória pessoal e profissional das professoras, tendo como ponto de partida uma pergunta geradora:



Figura 18 – Entrevista narrativa via tópicos-guia

Fonte: Elaborada por Juliana da Rosa Ribas.

A partir da entrevista narrativa, busquei uma aproximação com a história de vida das colaboradoras da pesquisa, desde seus processos formativos, tanto pessoais como profissionais.

Abrahão (2006) afirma que a narrativa em pesquisa (auto)biográfica representa um momento de maior imbricação entre o colaborador e o pesquisador, uma vez que, quando o colaborador da pesquisa conta sua vida, ele não está relatando para um gravador, mas está reelaborando, (re)significando sua história por meio da interação entre ambos. Entendo que, ao trabalhar com narrativa de vida, as pessoas, ao rememorem suas trajetórias, conseguem dar outro significado, um novo sentido para a sua vida.

Conforme Souza:

A narrativa (auto)biográfica, ou, mais especificamente, a narrativa de formação, oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização (SOUZA, 2006, p. 101).

O que Souza (2006) menciona seria aquilo que Goldenberg (1999) aborda ao citar a entrevista narrativa (auto)biográfica, com a qual é possível lidar com o que o indivíduo deseja revelar, com o que ele deseja ocultar e com a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros por meio do rememorar de sua história e trajetória.

Acredito na potencialidade desse instrumento de recolha de informações, pois, por meio dele, as colaboradoras da pesquisa puderam compartilhar aquilo que fez e faz parte de suas vidas, como também possibilitaram compreender a construção de suas trajetórias pessoais e profissionais, pois “a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 92). Sentidos esses que são singulares, que vão criando forma, corpo e, ao serem narrados pelas professoras, demarcam os saberes docentes, constituindo-se, assim, esse profissional em meio às turmas multisseriadas.

No trilhar da construção da investigação, por meio da escuta sensível, do olhar atento, das trocas de experiências e das análises das informações, foram nascendo as categorias de análise. A partir da narrativa (auto)biográfica e da produção e da socialização das escritas de si, foi possível compreender que os processos de formação de professores modelam-se na tensão entre as experiências

que demarcam as histórias de vida de cada sujeito e seus singulares percursos de formação e autoformação.

No decorrer da investigação, a partir das trocas de experiências e da análise de informações, começaram a surgir as categorias de análise, estruturadas e descritas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Quadro descritivo das categorias de análise

Categorias de análise	
Desenvolvimento profissional docente	Essa categoria permitiu conhecer os processos identitários das professoras e os percursos formativos pessoal e profissional em que as professoras constituem-se por meio da experiência no decorrer da docência.
Condições de trabalho docente em turmas multisseriadas: o fazer-se professor por meio da/na experiência	Essa categoria permitiu conhecer o trabalho das professoras frente às turmas multisseriadas, além de fazer perceber que é por meio da experiência que esses profissionais se têm constituído.

Fonte: Elaborado por Juliana da Rosa Ribas.

É importante frisar que as categorias de análise foram construídas após a recolha das informações que fizeram parte desta pesquisa. O objetivo, que impulsionou o trabalho a investigar como se constitui o fazer-se professor em turmas multisseriadas, com ênfase no seu desenvolvimento profissional docente e nas condições de trabalho docente, também se fez presente na análise de todas as categorias.

Concordo com Minayo (1993, p. 70), quando afirma que trabalhar com categorias de análise “significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. Dessa forma, entendo que, ao estar trabalhando com as categorias de análise, as mesmas oportunizaram uma organização, facilitando, assim, a compreensão dos percursos vivenciados pelas colaboradoras, fazendo emergir elementos significativos para interpretação do pesquisador.

Para fins de construção de uma escrita reflexiva a partir do processo de análise, este estudo foi pautado, teoricamente, em estudos de Antunes (2007); Antunes e Ribas (2015); Hage (2010b, 2011); Molinari (2009); Moita (2000); Ribas e

Antunes (2014); Souza (2005, 2006); Tardif (2002), entre outros que também tiveram contribuição fundamental para a realização deste estudo. Por meio da construção deste trabalho, a partir das narrativas (auto)biográficas das docentes de turmas multisseriadas, oportunizou-se dar voz a essas professoras, com o intuito de que compreendessem os sentidos que atribuem à profissão e ao serem professoras em meio às turmas multisseriadas.

4 “ESTADO DO CONHECIMENTO”: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS OU TURMAS MULTISSERIADAS

O bom pesquisador, segundo Gamboa (2012), antes mesmo de construir seu projeto, precisa ler outras pesquisas, a fim de identificar os principais elementos, métodos, estratégias, pressupostos, resultados e estruturas utilizados pelos autores e/ou pesquisadores da área.

Nesse sentido, durante todas as leituras realizadas e as disciplinas cursadas no Mestrado em Educação, especificamente os seminários que abordaram sobre formação de professores em classes multisseriadas, percebi a importância e urgência que se tem no aumento no número de publicações voltadas para a temática que se dedica esta pesquisa. Assim, realizei uma busca no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, nas edições 32, 33, 34, 35 e 36.

A pesquisa trata sobre o “estado do conhecimento”, considerando textos produzidos de pesquisas que estiveram envolvidas com o contexto das escolas do campo, questões voltadas para formação de professores, educação do campo, classes multisseriadas. Conforme Ferreira, os estudos que se dedicam na construção das pesquisas conhecidas pela denominação:

[...] “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, (pesquisas) definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Entendo que as pesquisas denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” têm por objetivo fazer o mapeamento das produções acadêmicas já realizadas em uma determinada área e tempo, as quais permitem reconhecer e identificar o conhecimento produzido, assim como os avanços e limites na compreensão do tema que se propôs estudar, para que as novas pesquisas contribuam de forma qualitativa no contexto prático e teórico.

O “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, que aqui optei pelo termo “estado do conhecimento”, é dividido, segundo Ferreira (2002), em momentos. O

primeiro momento seria aquele em que o pesquisador interage com a produção acadêmica por meio da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, tendo como objetivo mapear a produção num período delimitado: em anos, locais e áreas de produção.

Nesse primeiro momento, a pesquisa ocorreu com artigos publicados nos “GT03 – Movimentos sociais e educação”, “GT08 – Formação de professores” e “GT13 – Educação fundamental”, a partir das palavras-chave: formação de professores, educação do campo, classes multisseriadas e/ou turmas multisseriadas. O primeiro item analisado foi o título dos artigos, no qual deveria constar, pelo menos, uma das palavras-chave.

A seguir, passei à leitura do resumo. Nesse processo da análise, foram considerados, além da abordagem dos conceitos indicados nas palavras-chave, também o referencial. Assim, aqueles que se aproximaram deste estudo, em algum ou alguns dos itens mencionados, foram selecionados.

Nesse levantamento de dados, foram encontrados e categorizados dez artigos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – “Estado do Conhecimento”: formação de professores frente ao trabalho docente em classes multisseriadas

Pesquisa de “estado do conhecimento”	Título da obra	Autores e instituições	Contribuições
Artigos ANPED			
GT03 – Movimentos sociais e educação			
32ª Reunião (2009)	Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do campo alcançar as escolas no rural.	Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante (UEFS).	Visa trazer para o debate os questionamentos em torno da viabilidade das políticas de educação do campo nos territórios do rural brasileiro.
32ª Reunião (2009)	Trajetórias de uma prática, história de um campo: narrativa sobre o trabalho de educadores sociais em Porto Alegre.	Leandro Rogério Pinheiro (UNISINOS).	Procurou construir uma narrativa que possibilitasse a compreensão das disputas que constituíram a educação preconizada pela organização, falando de aspectos históricos de um campo a partir e associados às singularidades do espaço de trabalho investigado.
34ª Reunião (2011)	Formação de educadores do campo: considerações a partir dos cursos de licenciaturas para os monitores das escolas famílias.	Sandra Regina Magalhães de Araújo (UNEB).	Apresentam-se aspectos que orientam as políticas públicas de formação de educadores do campo, apoiados nos autores que problematizam esta modalidade de ensino. Posteriormente, descreve e analisa os cursos a partir dos aspectos legais e dos projetos político-pedagógicos, dispositivos fundamentais nos estudos que buscam compreender processos formativos.
35ª Reunião (2012)	A formação de professores no curso de pedagogia do campo: o caso da Unimontes.	Alda Aparecida Vieira Moura (UNIMONTES).	Tem como propósito analisar se o curso de Pedagogia do Campo contribui para a formação diferenciada e condizente com a pedagogia do campo.
GT08 – Formação de professores			

35ª Reunião (2012)	A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de Professores.	Rita Buzzi Rausch (FURB).	O exercício da pesquisa promoveu uma ampliação no processo de reflexividade das acadêmicas. Isso permite pensar que a pesquisa deve ser inserida, mantida e ampliada nos currículos de formação de professores, uma vez que ela contribui nos processos de desenvolvimento profissional e pessoal docentes.
36ª Reunião (2013)	A formação como “tessitura de intrigas”: diálogos entre Brasil e Portugal.	Inês Ferreira de Souza Bragança (UERJ e UNESA).	O trabalho problematiza a formação de professores/as, buscando sentidos de uma racionalidade instituinte que incorpore a vida dos sujeitos, em toda sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo.
36ª Reunião (2013)	As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um grupo de pesquisa-formação.	Maria Aparecida da Silva Perrelli (UCDB); Flavinês Rebolo (UCDB); Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS); Adriana Rodrigues da Silva (Anhanguera-Uniderp).	Apresenta-se uma das análises realizadas sobre as narrativas que permitiu desvelar os diferentes olhares desses professores e suas percepções sobre a escola que conheceram como discentes (ontem), a que encontraram como professores (hoje) e a que desejam para seus alunos (amanhã). Discutem-se as possibilidades de mudanças das concepções que permeiam o imaginário dos professores e a importância de transformar os relatos experienciais e relacionais, que aparecem de forma predominante nas narrativas, em atos reflexivos mais críticos que propiciem um processo de construção de um caminho possível para uma nova escola e um novo professor.
GT13 – Educação fundamental			
33ª Reunião (2010)	Educação do campo e transgressão do paradigma (multi) seriado nas escolas rurais.	Salomão Antônio Mufarrej Hage (UFPA).	O artigo apresenta um conjunto de particularidades que dificultam a realização do processo de ensino-aprendizagem nas escolas do campo multisseriadas e indica pistas para a construção e efetivação de políticas e propostas educacionais que contribuam para mudar o quadro dramático e desalentador que envolve essas escolas. O artigo pauta um debate sobre as referências que fundamentam o modelo seriado urbano de ensino e sua materialização nas escolas e turmas multisseriadas, e aposta na transgressão desse modelo como o elemento de convergência dos esforços e energias criadoras, inventivas e de inovação vivenciados, formulados e desenvolvidos por gestores, educadores, estudantes, pais e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais no cotidiano das escolas e turmas multisseriadas.
34ª Reunião	Tempos e ritmos nas classes	Ana Sueli	O artigo tem por objetivo apreender concepções de tempos e ritmos em classes

(2011)	multisseriadas: um estudo do tempo escolar no ensino fundamental.	Teixeira de Pinho (UNEB e UCSal).	multisseriadas. Reafirma a necessidade de aprofundamento dos estudos em torno do tempo escolar, uma vez que, de um lado, temos a negação da multisseriação como forma de organização das classes e, de outro, a padronização do tempo escolar, tornando-o hegemônico e independente das temporalidades dos sujeitos concretos.
35ª Reunião (2012)	As formas de institucionalização e organização do tempo escolar no ensino fundamental: tempos e ritmos em escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré.	Ana Sueli Teixeira de Pinho (UNEB); António Carlos da Luz Correia (UL).	O objetivo deste estudo é compreender e reconstituir as formas de institucionalização e organização do tempo escolar, em escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré (Salvador, BA, Brasil).

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa de “Estado do conhecimento”, realizada nos *sites* das reuniões da ANPED.

Para fins de análise de conteúdo e por convergirem com os interesses dessa pesquisa, foram selecionados, da totalidade da investigação que realizei no GT03, GT08 e GT13, dois artigos que se aproximam com a temática de pesquisa, sendo que as relações com essa temática encontrei no GT13.

Dessa forma, apresento, no quadro 3, o quantitativo dos artigos. Partindo das considerações acima, apresentarei os outros artigos (estado da arte) analisados, os quais contribuiram com o estado do conhecimento desta investigação.

Quadro 3 – Artigos selecionados para análise – ANPED (2009 - 2013)

ANPED	2009	2010	2011	2012	2013
GT03	0	0	0	0	0
GT08	0	0	0	0	0
GT13	0	1	1	0	0
Total de artigos analisados	0	1	1	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa de “Estado do conhecimento”, realizada nos sites das reuniões da ANPED.

Durante a análise, procurei ter um olhar minucioso a fim de poder fazer ligação com as palavras elencadas como categorias da temática desta pesquisa: educação do campo, formação de professores, classes multisseriadas e/ou turmas multisseriadas.

Esse foi, então, o segundo momento relatado por Ferreira (2002), que seria aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de dialogar com essa produção, tecer relações, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si e com outros trabalhos. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, aquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos.

Ao ler na íntegra os trabalhos, percebi que os artigos do GT03 e GT08 apresentam assuntos pertinentes voltados para a educação do campo e formação de professores. No entanto, eles não focam a questão da multisseriação, da formação de professores em turmas multisseriadas, o que acaba distanciando-os da temática que se dedica esta dissertação.

Ao analisar os dois artigos do GT13, selecionados para tecer relações com o desenvolvimento deste trabalho, percebi que ambos discutem questões que se

assemelham com as narrativas das colaboradoras da pesquisa, ao mencionarem questões voltadas para as condições de trabalho docente em meio às turmas multisseriadas, bem como a falta de formação e descaso pelas políticas públicas a fim de oferecer formação digna e qualificada para atuarem nesse contexto.

Tenciono, nesta escrita, relacionar os artigos analisados do GT13 com os seguintes: *Estado da arte acerca das escolas multisseriadas*, de Cardoso e Jacomeli (2010), e *Estudos sobre educação rural no Brasil*, de Damasceno e Beserra (2004), a fim de construir e ampliar minha visão sobre esses achados, pois percebi que eram fundamentais para a construção desta escrita e para o desenvolvimento da dissertação.

Parto para a análise do artigo que aborda sobre educação do campo e transgressão do paradigma (multi)seriado nas escolas rurais, de autoria de Salomão Antônio Mufarrej Hage (2010a), em que o autor apresenta algumas particularidades que dificultam o trabalho nas escolas rurais multisseriadas, as quais fortalecem a visão errônea atribuída a essas escolas.

A primeira particularidade apontada por Hage (2010a) é a questão da “precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas”. Na maioria das vezes, essas escolas encontram-se localizadas em pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, muitas funcionando em situações precárias, contendo, muitas vezes, uma única sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e as demais atividades que envolvem os sujeitos da escola. Isso faz aumentar a visão de uma escolarização empobrecida e esquecida que tem sido ofertada no meio rural, o que passa a incentivar as populações do campo a irem em busca de uma solução para os problemas encontrados: estudar na cidade.

A segunda particularidade apontada é a “sobrecarga de trabalho dos professores” devido ao fato de um único professor atuar em uma sala com muitas séries, além de desempenhar papéis que vão além do ser docente.

A terceira particularidade está relacionada às “angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico”, pois muitos professores das escolas ou turmas multisseriadas deparam-se com muitas dificuldades frente à organização do trabalho pedagógico. Além disso, há, também, o despreparo em trabalhar com turmas heterogêneas, com idades, séries, ritmos de aprendizagem diversificados, o que acaba, muitas vezes, fazendo com que esses profissionais adotem a lógica da

seriação, desenvolvendo seus trabalhos de forma fragmentada, mecânica, repetitiva, o que acaba distanciando-os da realidade em que estão inseridos.

Essa forma de transferência mecânica dos conteúdos remete às cenas do filme *Nenhum a menos* (2000), que mostra quando uma pequena professora de treze anos de idade passa a ocupar o lugar do professor em uma turma multisseriada. Orientada por ele, a menina passa a escrever no quadro para que os alunos copiem, sendo que ela, num primeiro momento, não se dá conta de que os alunos não estão alfabetizados e não sabem o que estão copiando, bem como o que copiam não tem sentido para eles e está fora da realidade em que estão inseridos.

A quarta particularidade que o autor aborda é sobre o “currículo deslocado da realidade do campo”. Ele afirma que o trabalho frente às escolas ou turmas multisseriadas, nas quais se encontra uma diversidade de interesses, faixa etária e nível de aprendizagem, acaba gerando dificuldades para os professores realizarem o planejamento curricular, o que acaba, muitas vezes, fazendo com que utilizem livros didáticos antigos e ultrapassados, gerando a adoção de um currículo deslocado da realidade das populações do campo.

Isso faz com que a identidade desses sujeitos que vivem no campo e as ações educativas que se desenvolvem em escolas multisseriadas ou turmas multisseriadas sejam silenciadas, esquecidas e abandonadas, contribuindo para o fracasso escolar dos sujeitos do campo. Assim, acaba-se reforçando a ideia de um currículo dentro de uma concepção urbanocêntrica, a qual desvaloriza os saberes, os valores, os modos de ser e estar do campo, fazendo com que, muitas vezes, esses sujeitos do campo sintam-se “apagados”, distanciando-os de suas raízes.

A quinta particularidade que Hage (2010a) traz em seu artigo é que “o fracasso escolar e a defasagem idade-série são elevados em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infanto-juvenil”, pois, nas escolas ou turmas multisseriadas, os estudantes dispõem de pouco tempo para os estudos e, por esse motivo, a defasagem na relação idade-série é bastante presente, além de o abandono e a repetência serem muito frequentes, devido à longa jornada que os estudantes percorrem para chegar até a escola, o que acontece, muitas vezes, também com os professores. Além disso, há a falta de infraestrutura, materiais pedagógicos e merenda escolar, e as próprias condições de trabalho docente em meio às turmas multisseriadas acabam, muitas vezes,

dificultando para os professores realizarem um trabalho mais próximo com aqueles alunos que não sabem ler e escrever.

O autor também chama atenção para as questões voltadas para as condições precárias de vida dos sujeitos do campo, as quais impõem a realidade do trabalho infanto-juvenil, o que faz com que as crianças afastem-se da escola e, assim, acabam prejudicando a aprendizagem. A situação de precariedade do trabalho das famílias que vivem no campo também contribui para o fracasso dos estudantes nas escolas do campo multisseriadas.

A sexta particularidade é sobre os “dilemas relacionados à participação dos pais na escola”, os quais mostram que, em meio às escolas ou turmas multisseriadas, a participação dos pais tem estado distante das relações família/escola/comunidade. Segundo os estudos do autor, isso acontece por que, muitas vezes, os pais acabam não colaborando com a escolarização dos filhos, e os professores afirmam que este é um dos grandes problemas que interfere na aprendizagem dos estudantes.

Outro motivo seria a falta de tempo dos pais, devido ao trabalho, para ajudar os filhos nas tarefas da escola. Entretanto, dentro do possível, eles estão ajudando e estimulando na realização das tarefas. Além disso, os pais não se sentem preparados para ajudar os filhos nas atividades da escola, devido ao baixo grau de escolaridade que possuem, mas reconhecem que é fundamental sua participação.

A sétima particularidade apresentada pelo autor é “a falta de acompanhamento pedagógico das secretarias de educação”. Os professores, pais e integrantes da comunidade envolvidos com as escolas ou turmas multisseriadas queixam-se da falta de interesse e apoio por parte das secretarias estaduais e municipais de educação, pois deveriam possibilitar melhor acompanhamento pedagógico e melhor formação aos docentes envolvidos.

Nos estudos desenvolvidos por Hage (2010a), essa situação é fruto do descaso desses órgãos governamentais para com as escolas multisseriadas, pois não investem na formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para essa realidade nem na formação dos docentes que atuam nessas escolas, o que faz com que muitos professores acabem se sentindo abandonados e silenciados.

O autor coloca que a falta de acompanhamento por parte das secretarias de educação em relação à falta de acompanhamento pedagógico deve-se à falta de

estrutura e de pessoas suficientes para a realização dessa ação. Além disso, muitos que ocupam essas instâncias têm pouca experiência ou formação para assumir tal função.

A oitava particularidade trazida por Hage (2010a) é o “avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar”, em que a existência de um número expressivo de escolas, com localizações bastante separadas e com um número reduzido de estudantes por escola faz com que os gestores públicos adotem como estratégia a política de nucleação vinculada ao transporte escolar, o que resulta no fechamento das pequenas escolas em comunidades rurais e na transferência dos estudantes para escolas localizadas em comunidades rurais maiores ou para a sede dos municípios.

Hage (2010a) ainda diz que, na medida em que os alunos vão terminando o Ensino Fundamental, eles passam a ser mandados para escolas da cidade que têm Ensino Médio, pois muitas escolas do campo ainda não ofertam esse nível de ensino.

O autor afirma que, se forem consideradas as dificuldades de acesso às escolas do campo, as condições de transporte e as condições das estradas, é importante entender que a saída do local onde residem acaba tornando-se, muitas vezes, uma condição de acesso para esses alunos permanecerem estudando. Assim, isso seria uma imposição e não uma opção dos alunos.

O autor considera que todas essas particularidades ajudam a fortalecer a visão errônea, negativa e pejorativa sobre as escolas do campo, o que faz com que se refiram às escolas rurais multisseriadas como responsáveis pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo. Elas são vistas, na maioria das vezes, como um empecilho para que o ensino e o direito à aprendizagem sejam assegurados nas escolas do campo.

As escolas ou turmas multisseriadas são vistas dessa forma pelo fato de que, em uma única sala, encontram-se alunos de diferentes idades e séries, estando todos sob responsabilidade de um único professor, o que as difere do modelo urbano.

A visão que se tem frente ao espaço urbano é como um lugar de possibilidades, de desenvolvimento, de uma educação de qualidade. Já o meio rural é visto como um lugar de atraso. Assim, essa visão faz com que se acredite que o

modelo seriado urbano de ensino seja a “solução” para se ter uma educação de qualidade no campo, combatendo o fracasso em meio às turmas multisseriadas.

Esse modelo seriado, segundo Hage (2010a), faz com que o ensino seja de forma fragmentada, conteudista. É importante ressaltar que o modelo seriado de ensino advém do paradigma urbanocêntrico e é encontrado em meio às escolas ou turmas multisseriadas, nas quais os professores acabam desenvolvendo suas atividades de forma isolada para cada série.

Para o autor, essas questões têm configurado a realidade e os desafios que enfrentam os educadores e estudantes das escolas multisseriadas. Frente a isso, Hage (2010a), em meio aos seus estudos, aponta possibilidades de intervenção e propostas de solução para essa problemática, em que estas sejam contextualizadas em consonância com o poder público, com os movimentos e organizações sociais, com os pais, professores e estudantes, ou seja, com todos os envolvidos com as escolas ou turmas multisseriadas.

É importante frisar a questão que o autor aborda de que as mazelas envolvendo a realidade das escolas ou turmas multisseriadas estão com suas raízes presas e imersas ao processo histórico, ou seja, elas não são recentes, mas, ao longo de sua existência, elas têm sido deixadas de lado pelas políticas educacionais, fazendo com que todas as questões educacionais sejam negligenciadas pelo poder público, pelas pesquisas envolvendo a academia e pelas organizações e movimentos sociais do campo.

O autor aponta para o eixo central que envolve as escolas ou turmas multisseriadas, que seria a transgressão do modelo seriado urbano do ensino como elemento de convergência dos esforços que são vivenciados e desenvolvidos no cotidiano dessas escolas ou turmas multisseriadas.

Quando Hage (2010a) sugere essa transgressão de modelo seriado urbano do ensino, o que se espera é que as escolas ou turmas multisseriadas consigam transgredir a constituição identitária que as enraíza, rompendo, superando, transcendendo, ou seja, ultrapassando o paradigma seriado urbano de ensino.

Essa proposição, segundo o autor, não se efetivará via decreto, por imposição do poder público ou por decisão dos pesquisadores e educadores, pois, para que a mudança se materialize e apresente resultados significativos, deve-se constituir e ser construída aos poucos, tendo como base sólida muito diálogo e reflexão,

envolvendo todos os segmentos escolares com estudos e pesquisas sobre as condições que ali existem, atendendo às peculiaridades do entorno em que essas escolas estão inseridas e aproveitando os pontos positivos que os sujeitos que atuam em meio às escolas ou turmas multisseriadas têm conseguindo realizar, mesmo com os vários problemas que enfrentam.

O autor aponta para a valorização da pluralidade existente em meio às escolas ou turmas multisseriadas. Ele afirma que se faz necessário dar voz aos sujeitos que estão frente às turmas multisseriadas, ou seja, ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, de trabalho, de convivência e de educação. Ele chama atenção, ainda, para a “escuta sensível” daquilo que os professores vêm realizando, dando oportunidade para que possam refletir sobre suas experiências com a finalidade de que consigam r(e)significá-las.

Também é importante ressaltar que, frente ao trabalho em meio às escolas multisseriadas ou turmas multisseriadas, a heterogeneidade seja vista como um elemento potencializador e enriquecedor da aprendizagem, alavancando, assim, o número de pesquisa frente ao trabalho em meio à multisseriação, o qual se faz importante e necessário para que esta não seja mais vista de uma maneira atrasada e fracassada.

O segundo artigo analisado, *Tempos e ritmos nas classes multisseriadas: um estudo do tempo escolar no Ensino Fundamental* (2011), de Ana Sueli Teixeira de Pinho, apresenta a necessidade de se aprofundarem os estudos em torno do tempo e espaço em meio às turmas multisseriadas. Destaco, a partir do artigo, que se faz importante um currículo que atenda às especificidades, respeitando os diferentes tempos e ritmos dos alunos.

A referida autora assevera que o trabalho docente desenvolvido nesses espaços educativos deve partir de um todo que é comum para todos os educandos, independente do grau de conhecimento apresentado por eles. Ela ressalta que não faz sentido dividir os alunos em grupos seriados, uma vez que essa classificação nem sempre corresponde aos níveis de conhecimento nas diferentes áreas do conhecimento.

Quanto à organização do trabalho docente, Pinho (2011) salienta que o princípio mais importante é a circulação de saberes entre os alunos, para que uns ajudem aos outros, contribuindo, assim, para a aprendizagem. Quanto ao

planejamento do professor, ela destaca que seja diversificado a partir dos tempos e ritmos e dos conhecimentos já apropriados por cada um no seu processo formativo.

Ao recorrer ao estado da arte sobre a educação rural no Brasil de Damasceno e Beserra (2004), apontam, em seus estudos de 1981 a 1998, que estes caracterizam-se por uma preocupação em discutir os problemas da educação rural da perspectiva da população a que se destina, de seus próprios trabalhadores, em que a educação rural deixa de fazer parte apenas de um plano geral de desenvolvimento da nação, tornando-se uma reivindicação.

As autoras apontam que um dos caminhos para se redimensionar a educação rural consiste em privilegiar os sujeitos do campo como protagonistas desse processo de recriação da educação e da escola. Deve-se, ainda, dar voz a esses sujeitos e a seus interesses, pois tendo sua identidade como base para a construção da escola, eles terão plena consciência da escola que querem construir e dos valores e conhecimentos que querem transmitir.

As autoras reforçam a importância de continuarem os estudos voltados para a educação rural, com o intuito de mudar o panorama de conhecimento sobre o tema, bem como influenciar à realização de políticas públicas que estejam de acordo com a realidade dos sujeitos que vivem no campo, e que estas possam ser construídas a partir dos interesses e particularidades que fazem parte do seu entorno.

No *Estado da arte acerca das escolas multisseriadas*, construído por Cardoso e Jacomeli (2010), as autoras evidenciam a baixa produção envolvendo estudos voltados para as escolas multisseriadas, sendo que o interesse pelo tema é recente. Somente em 1987, aparece um trabalho sobre isso e, somente a partir de 1993, começa-se um prosseguimento de pesquisas na área. As autoras dizem que a opção por esquecer as escolas multisseriadas seria como uma esperança de que estas desapareçam de forma natural dentro do processo de desenvolvimento da sociedade.

Vale ressaltar que a colocação das autoras é importante, uma vez que já foi mencionado, nesta escrita, que as mazelas e os problemas que afetam as escolas multisseriadas não vão desaparecer pelo simples fato de estas “evaporarem”, pois estão enraizados na história da educação brasileira.

As autoras afirmam que a construção de uma escola pública pensando nas escolas multisseriadas deve ser alcançada dentro de uma perspectiva de causar

mudança. Dessa forma, as autoras recorrem a Mészáros (2005), que afirma que essas soluções não podem ser vistas como formais, mas devem ser essenciais, uma vez que a pouca qualidade existente nas escolas públicas é marcante e, mesmo assim, as escolas multisseriadas continuarão existindo.

Penso que se for tomar a ideia que Mészáros (2005) traz em sua obra *Para além do capital*, na qual a universalização da educação só poderá ocorrer uma vez que acontecer a universalização do trabalho, percebo que ambas as dimensões são indissociáveis, e, ao tecer relações com as escolas multisseriadas e com os sujeitos que habitam em seu entorno, vejo a necessidade das lutas travadas por uma educação de qualidade para os sujeitos que vivem no campo. Aqui, especificamente, a necessidade para uma educação de qualidade nas escolas multisseriadas, no intuito de que esses sujeitos assumam a condição de sujeitos ativos, capazes de serem os próprios protagonistas de sua história, “rasgando” a lógica do sistema que tenta, ainda, beneficiar apenas alguns com a educação de qualidade.

Tomando os conceitos do homem “unilateral e omnilateral”, trabalhados por Manacorda (2007) no livro *Marx e a Pedagogia moderna*, tenciono olhar o histórico da educação rural ao caminhar para a construção de um movimento novo para uma educação do campo. Percebo que, aos poucos, aquele sujeito ora unilateral, que era visto como um ser alienado, dependente, sem vez e voz, caminha para construção de um sujeito omnilateral, um ser pensante, fruto de seu processo histórico e construtor de sua história alicerçada na sua identidade.

Frente ao exposto, considero que os artigos do GT13 da ANPED, os quais foram tomados para análise, apresentam assuntos tão pertinentes envolvendo as escolas ou turmas multisseriadas que ainda clamam por mudanças. Além disso, os trabalhos do estado da arte de Damasceno e Beserra (2004) e Cardoso e Jacomeli (2010) demonstram que ainda existem lacunas enormes a serem superadas em meio às escolas multisseriadas.

O aumento de pesquisas envolvendo essa temática é muito importante, pois é uma forma de não esquecer essas escolas ou deixar que elas se apaguem, pois entendo que uma das formas de contribuir para que a visão errônea que se tem sobre as escolas multisseriadas seja apagada seria dar espaço nas academias para aqueles professores que atuam na multisseriação, onde estes pudessem contar por meio de suas experiências e narrativas, os trabalhos que vêm realizando.

Essa seria uma forma de potencializar um novo olhar para essas escolas, em que juntas, a universidade, a escola e a voz desses sujeitos, por meio da pesquisa, pudessem pensar em formações específicas para o docente que está à frente desse processo educativo. Com isso, percebo o quanto é preciso avançar com os estudos no sentido de poder adentrar na complexidade que envolve as turmas multisseriadas em relação ao processo formativo e em relação ao professor, aos conhecimentos e à comunidade.

5 CLASSES MULTISSERIADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, senti a necessidade de buscar, dentro da história da educação brasileira, como surgiram as classes multisseriadas, a fim de compreender melhor esse espaço, uma vez que a pesquisa buscou entender como um professor que atua em turmas multisseriadas constrói-se. Dessa forma, procurei abordar, sucintamente, como as classes multisseriadas surgiram dentro do campo da educação brasileira, bem como entender as marcas deixadas pela educação rural e a consolidação de um movimento que vem construindo-se e, aos poucos, vem ganhando forma e concretude: a educação do campo.

Ao buscar elementos históricos na educação no Brasil sobre as escolas multisseriadas inseridas no campo brasileiro, percebi que esta iniciou-se com a chegada dos portugueses e jesuítas. O território brasileiro era habitado por tribos indígenas, que possuíam, segundo Saviani (2008), formas particulares de organização social e transmissão de cultura por meio de processos educativos nas tribos de origem, na socialização familiar.

O modelo instalado em nossas terras, desde o descobrimento até meados do século XX, realizava uma educação para a elite econômica e intelectual, em prejuízo direto e indiscriminado dos pobres, negros e índios. Essa escola nasceu valorizando a cultura urbana, para atender aos interesses econômicos e políticos do grupo hegemônico, selecionando conteúdos específicos e apresentando-os como sendo de validade universal, mesmo que diminuam ou depreciem os conhecimentos e a sabedoria dos povos tradicionais. Em outras palavras, a educação praticada pelos jesuítas visava expandir as desigualdades sociais e de classes.

Segundo Saviani (2008), com a expulsão dos jesuítas e a implantação dos ideais iluministas com base no governo de Marquês de Pombal, o Estado criou as Aulas Régias, as quais se limitavam às primeiras letras e aconteciam em espaços físicos cedidos pelos professores, até mesmo em uma sala dentro de suas casas ou nas sacristias de igrejas, passando, assim, a instaurar-se o ensino multisseriado. Ainda conforme a ideia do mesmo autor:

As aulas régias eram sinônimo de escola porque eram avulsas e isoladas. Assim, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois não havia articulação entre elas. O desenvolvimento das aulas régias aconteceu em ritmo lento, sazonal e enfrentou condições precárias de

funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasados no pagamento. Entreve-se nesse processo o início da escolarização por meio do sistema multisseriado [...] (SAVIANI, 2008, p.108).

Segundo Saviani (2008), essa escola era organizada com uma única sala e com um único professor, ancorada no “método de ensino mútuo” (Lancasteriano⁴), em que se colocavam alunos de diferentes níveis de aprendizagem e uns iam ajudando os outros. Nessas características, nasce o ensino multisseriado, em que o mesmo era oferecido, como já mencionado anteriormente, em espaços improvisados, como, por exemplo, nas igrejas e, até mesmo, nas residências dos professores.

Nessa época, dentro do panorama educacional, era presente o pouco número de escolas, e as que existiam eram isoladas e funcionavam em espaços inadequados, apresentando ausência de materiais pedagógicos, de professores e contando com instalações precárias.

Segundo Romanelli (2000), o Estado, por meio da Constituição de 1824 e da Lei 1827, passou a ver a educação como direito de todos os cidadãos, a qual começou a ser ofertada em todos os lugares onde houvesse a possibilidade de fundar escolas. Em 1834, o imperador deu início à descentralização do ensino, em que se promoveu a educação primária e secundária.

Conforme Saviani (2008), com a descentralização do ensino, deu-se início ao ensino seriado, em que os alunos eram classificados pelo nível do conhecimento, permitindo selecionar os que eram aptos para cada série, e os que não possuíam condições acabavam sendo desfavorecidos.

Com a inserção do ensino seriado na educação, o ensino multisseriado passa a ser substituído, mas não desapareceu totalmente, pois ainda permaneceu e permanece como uma possibilidade de educação para os sujeitos que vivem no campo.

Posteriormente, com a implementação da Lei n.º 88 de 8 de setembro de 1892, surgiram os grupos escolares com o modelo de ensino primário, o qual se expandiu por todo o país.

Em meados de 1900, conforme Calazans (1993), a economia brasileira

⁴ Segundo Saviani (2008), proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas.

passou a vivenciar o período de industrialização. Com a crise do café, várias disputas foram acirradas: de uma lado, tínhamos os latifundiários, e, do outro, as indústrias e os comerciantes. Com esses conflitos, aconteceu a Revolução de 1930, que provocou algumas mudanças na estrutura educacional em meio ao espaço rural. Com a industrialização, a escola no meio rural brasileiro surge de forma tardia e descontínua, passando a ser alvo de críticas pelos pioneiros do ruralismo pedagógico, pois estes alegavam os altos índices de analfabetismo, e as escolas eram vistas como sendo de caráter urbano.

Os pioneiros do ruralismo pedagógico defendiam que fosse estruturada uma escola rural organizada em função do trabalho no campo, em que se possibilitasse a fixação do homem ao meio rural, formando-o e instruindo-o para o trabalho, para a realização de tarefas agrárias. Ou seja, esse movimento do ruralismo pedagógico era, segundo Leite (2002), fazer com que o homem do campo compreendesse que deveria ficar no campo para que fosse evitado o aumento da população dos grandes centros, evitando, assim, o aumento dos problemas sociais nos centros urbanos.

Para Leite (2002), os acontecimentos que marcaram o Brasil nos aspectos econômico, social e educacional, em relação aos problemas que afetaram a qualidade da educação no meio rural, estão relacionados às marcas deixadas, ou seja, à transição de um país agrário para um país industrializado. Para o mesmo autor, a década de 1970 é considerada o marco divisor, pois o Brasil deixa ser um país centralizado em atividades rurais e passa a ingressar nas atividades industriais.

Com a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) n.º 9.394, de dezembro de 1996, o conceito de adaptação, que, até então, vinha sendo colocado pelas constituições anteriores, as quais mencionavam as atividades agrícolas, foi superado, passando a utilizar-se o termo adequação, reconhecendo-se a diversidade sociocultural, levando-se em consideração o direito à igualdade e à diferença e os processos próprios de aprendizagem.

Uma nova forma de se pensar e propor a educação nos espaços rurais começou a ganhar força por meio dos movimentos sociais. Estes buscavam reivindicar por um ensino com mais qualidade, vinculado às reais necessidades do povo que vive da terra, como os pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses e ribeirinhos, a fim de que viesse ser elaborada uma política pública educacional que atendesse, de forma digna e adequada, às

populações rurais, passando, assim, a surgir a proposta da educação do campo, nomenclatura que foi escolhida no intuito de suprimir e distanciar a proposta em discussão da educação rural, que via como instrumento a fixação do homem ao campo e passou a ser vista como instrumento de emancipação do homem do campo.

Ao fazer um contraponto entre a escola rural e a escola do campo, Souza (2008) destaca três aspectos da escola rural: o distanciamento entre os conteúdos escolares trabalhados e a prática social; a centralidade em materiais didáticos que valorizam o espaço urbano, passando a ignorar o rural; e a organização do trabalho pedagógico marcado pelo cumprimento de tarefas e de proposições oficiais. Ao mencionar as características da escola do campo, a autora aponta aspectos centrais, como: a identidade construída no contexto das lutas organizadas pelos movimentos sociais do campo; a organização do trabalho pedagógico, que valoriza trabalho, identidade e cultura dos povos do campo, bem como tudo que está em seu entorno; e a gestão democrática da escola com participação da comunidade, ou seja, os sujeitos que ali habitam têm voz e são ativos.

Caldart (2008) apresenta a aprovação das Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, sob Parecer n.º 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, como uma grande conquista do conjunto das organizações dos trabalhadores do campo.

A elaboração de diretrizes operacionais para a educação do campo, segundo a autora, surgiu em decorrência da pressão dos movimentos sociais e da preocupação dos membros do Conselho Nacional de Educação em resgatar o cumprimento do artigo 28 da LDB n.º 9.394, que destaca as adaptações da educação básica para a população rural, pois, nele, ficaram reconhecidas as peculiaridades do campo como espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, estabelecendo que, na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, a fim de que existam:

Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural

(LDB 9.394/96).

Nesse sentido, entendo que pensar em educação do campo dentro de uma política educacional implica reconhecer a identidade da escola do campo. Nas Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, o reconhecimento dessa identidade é definido a partir dos sujeitos do campo, do modo como estes organizam seu cotidiano, dos saberes e da cultura que produzem enquanto transformam a terra e o próprio contexto em que estão inseridos, bem como dos conhecimentos e da cultura historicamente acumulados, produzidos na relação dialética entre o campo e a cidade, no modo de trabalho e organização da sociedade. Segundo o Art. 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Para Caldart (2004), a luta por uma escola que valorize a identidade dos povos do campo tem sido um dos traços marcantes da educação do campo, em virtude da negligência do direito à escola e do tipo de escola que tem sido imposta aos sujeitos do campo, pois, para essa educação, a escola tem caráter educativo fundamental e tem um papel importante na luta pela construção do novo projeto de campo, de sociedade e de formação humana.

Entendo que estamos presenciando a construção de um novo paradigma educacional para os povos do campo, uma educação do campo que venha suprir as lacunas deixadas pela educação rural oferecida durante todos esses anos. Nesse sentido, é importante ressaltar que a educação do campo ainda é um conceito em construção, pois, segundo Caldart (2008), os ideais, a delimitação do campo, os conceitos, as teorias, estão tomando forma e corpo na medida em que são desenvolvidos trabalhos e realizadas discussões, tendo como objeto central a resistência do homem do campo, a luta desse povo por políticas públicas de educação do campo.

Para Ribas e Antunes (2014), a escola precisa possibilitar que os sujeitos do campo compreendam a realidade em que estão inseridos, nos seus movimentos

históricos, nas suas contradições e em relação ao contexto mais amplo, tanto no que se refere à articulação campo-cidade quanto ao processo de desenvolvimento, de globalização, de lutas sociais e, para que a escola do campo possa ter sua identidade reconhecida e assumida no trabalho pedagógico escolar, coloca-se como fundamental reestruturar os currículos e a formação de professores.

Entendo que a educação do campo, por advir a partir de uma luta dos camponeses, traz estes como sujeitos de políticas e não meros consumidores de ações educativas, de modo que suas experiências, seus contextos, suas culturas, seus conhecimentos e suas demandas sejam tomados como referências para a formulação de políticas públicas.

Penso que as lutas e reflexões promovidas, na última década, pelo movimento em prol de uma educação do campo, têm refletido na conquista de políticas públicas que vêm, aos poucos, dando vida e visibilidade às escolas rurais, bem como possibilitando um novo olhar para escolas multisseriadas.

Isso porque várias pesquisas em países como a França, bem como pesquisas desenvolvidas no Brasil, pelo Grupo de pesquisa (auto)biografia, formação e história oral (GRAFHO)⁵ e pelo Grupo de estudo e pesquisa em educação na Amazônia (GEPERUAZ)⁶, no Uruguai, pelo pesquisador Límber Santos, e, na Argentina, pela pesquisadora Claudia Molinari, têm mostrado que o ensino em turmas multisseriadas é um fator positivo, que não é o fato de serem multisseriadas que as faz de inferior qualidade, mas o fato de que se adotam, para essas turmas, modelos transplantados no currículo urbano dentro do rural, bem como as condições de trabalho dos professores, a falta de formação específica para atuarem nesse contexto, a precariedade do espaço em que estão inseridos, fazendo que o ensino fique comprometido.

Vale mencionar, também como uma grande conquista a criação de cursos em Licenciatura em Educação do Campo, os quais passaram a ser desenvolvidos em algumas Universidades e Institutos Federais para formação específica de professores, a fim de atuarem dentro do contexto da educação do campo. Entendo a

⁵ GRAFHO: Grupo de pesquisa (auto)biografia, formação e história oral – integra a base de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Disponível em: <<http://www.grafho.uneb.br>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

⁶ GEPERUAZ: pertence ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e objetiva realizar estudos e produzir conhecimentos sobre a realidade da Educação Básica e Superior das populações da Amazônia - ribeirinhas, assentadas, indígenas, quilombolas e extrativistas. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/ce/geperuaz/>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

tamanha necessidade de serem oferecidos esses cursos para professores que já atuam dentro da educação do campo. Entretanto, se formos ver a matriz curricular dos mesmos, eles ainda deixam uma lacuna em relação às classes multisseriadas.

Penso que urge a necessidade de haver cursos de formação específica para atuação em meio às classes multisseriadas para os profissionais que já estão nesse contexto, mas entendo que também precisamos voltar-nos para os cursos de Pedagogia, ou seja, é preciso incluir, na matriz curricular do curso, disciplinas que trabalham com a multisseriação. Lembro que, quando eu era acadêmica do curso de Pedagogia, entre 2008 e 2012, na Universidade Federal de Santa Maria, a única disciplina que nos deu aporte teórico foi a de políticas públicas da Educação Básica, na qual vimos a educação do campo como uma modalidade educativa. Entretanto, em nenhum momento, voltou-se para as classes multisseriadas.

Questiono-me sobre a matriz curricular dos cursos de Pedagogia (diurno, noturno e educação à distância), se já não é o momento de começar-se a repensar, a reorganizar os currículos, inserindo disciplinas também voltadas para classes multisseriadas no contexto da educação do campo, uma vez que os acadêmicos poderão dar aula em escolas do campo e que possuem multisseriação. Não seria esta uma das alternativas para minimizar as lacunas encontradas na falta de formação de professores para atuar em classes multisseriadas?

Penso que temos muito caminho pela frente e que precisamos levantar nossa perspectiva teórica em favor de que se concretize uma educação do campo que valorize as diversas ruralidades presentes e que atenda às demandas das classes multisseriadas, como também ofereça aos professores condições de trabalho dignas e formações que possam alavancar e enriquecer o ensino nesse meio.

Acredito na importância de estarmos dando voz e espaço, dentro da academia, para os professores que já atuaram em classes multisseriadas, proporcionando, assim, um encontro, um compartilhamento de suas experiências com aqueles professores que ainda atuam na multisseriação, pois, como irá abordar o próximo capítulo desta dissertação, é por meio da experiência, do dia a dia, da troca com o outro que as professoras que fizeram parte desta pesquisa estão conseguindo “driblar” as dificuldades que surgem e estão construindo, assim, o ser e o fazer-se professor em turmas multisseriadas.

6 TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE TURMAS MULTISSERIADAS: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

6.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: SENTIDOS PARA A TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS PROFESSORES

Ao buscar uma definição para o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), recorro a Oliveira (2012), que, segundo ela, esse conceito foi trazido, nos últimos anos, por influência de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

É importante ressaltar que este capítulo não se irá deter em discussões sobre as influências desses organismos, uma vez que o foco do trabalho não é esse, mas entendo que é importante saber a origem desse conceito, bem como procurar tentar tecer algumas relações que desencadeiam no fazer-se professor em meio às turmas multisseriadas.

Retomando a definição do conceito, segundo Oliveira (2012), o DPD surgiu, na literatura educacional, para demarcar o processo contínuo de formação docente. Entendo essa formação como um movimento que se dá de fora para dentro, como um movimento de devir, um devir constante que os professores, no desvelamento de sua profissão, em toda sua caminhada, passam a constituir-se, (auto)transformando-se e, assim, constituindo-se professores.

Também se faz importante mencionar as referências sobre as Metas Educativas 2021 da OEI, nas quais são trazidas onze metas, sendo que a oitava meta geral refere-se ao fortalecimento da profissão docente, na qual se direciona uma preocupação com o melhoramento da formação inicial de professores do Ensino Fundamental e do Médio. A meta aborda um percentual que deverá ser alcançado para as titulações de formação inicial docente com reconhecimento oficial de sua qualidade, para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com especialização superior ao nível da Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE, nível 3) e para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com formação universitária e pedagógica. Segundo

essa meta, buscava-se, para 2015, que 20 % e 50 % das titulações de formação inicial deveriam estar reconhecidas, e busca-se, para 2021, dobrar essa proporção.

Busca-se, ainda, que pelo menos entre 40 % e 80 % de cada um dos grupos de professores possuam certificação em 2015, e que, em 2021, essa proporção chegue entre 70 % e 100 %, buscando favorecer a formação continuada e o desenvolvimento da carreira profissional docente.

Tentando esmiuçar essa meta, questiono-me sobre os professores que atuam em escolas do meio rural, imersos à realidade das turmas multisseriadas. Se essa meta prevê um aumento de titulações devidamente reconhecidas para atuar nos anos iniciais, bem como garantir a formação continuada desses profissionais, pergunto-me: será que conseguimos atingir o contexto de professores que atuam em meio às turmas multisseriadas?

Os estudos de Hage (2010b, 2011) e os estudos de Souza e Sousa (2015) demonstram que as condições de trabalho docente⁷ dos profissionais que atuam no campo, em meio às turmas multisseriadas, são precárias, sendo que muitos professores não chegam a ter Ensino Superior e, quando têm, a carência na formação continuada para esses profissionais é tamanha que, muitas vezes, acaba comprometendo o trabalho na multisseriação.

Voltando à discussão do desenvolvimento profissional docente no que se desvela dentro da trajetória formativa de cada professora, procurei deter-me nas leituras abordadas por Nóvoa (1995), Tardif (2002), Bolzan (2002), Isaia (2001), Moita (2000), Antunes (2007) e Souza (2006), e construí um mapa conceitual identificando, por meio das narrativas das colaboradoras deste trabalho, o que compõe o DPD e como elas se constroem professoras em meio às turmas multisseriadas.

⁷ As discussões envolvendo este tópico serão tratadas no próximo capítulo.

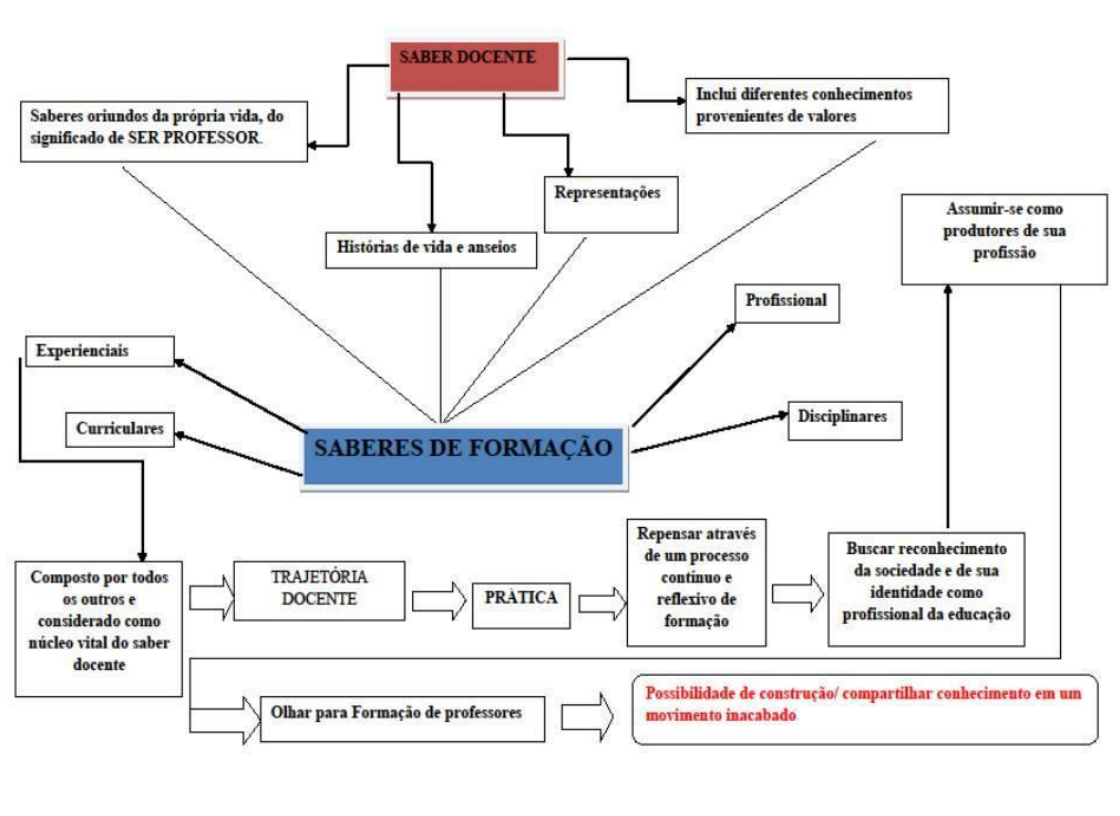


Figura 19 – Mapa Conceitual (Ribas 2014)

Fonte: Elaborada por Juliana da Rosa Ribas.

Os motivos que levam o professor a exercer uma docência em classes multisseriadas me têm questionado devido aos desafios que isso implica. Por isso, o professor sente-se pertencente ao contexto sociocultural do campo. Além disso, Nóvoa instiga-nos a refletir:

Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? As respostas levar-nos-iam longe demais. Mas talvez valha a pena mencionar brevemente os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência (NÓVOA, 1995, p. 16).

Impossível falar na trajetória formativa de um professor sem, ao menos, olhar para seu processo identitário. Assim, compreender o processo identitário das colaboradoras deste trabalho, por meio de suas narrativas (auto)biográficas, é de extrema importância:

Quando eu era pequena, não pensava em ser professora. Queria cuidar de animais, ou seja, queria ser veterinária. Mas meu pai me “obrigou” a fazer magistério. Confesso que no início foi angustiante, mas quando comecei a ter acesso à prática, ali direto com as crianças, alguma coisa começou a mudar meu modo de me ver como professora, coisa que, até então, não me via. Como nós morávamos “pra fora”, meus pais tinham certeza de que eu seria professora. Talvez porque não deixariam eu sair para estudar e curso de Pedagogia tinha na minha cidade. Eles sempre me apoiaram e torceram por mim (Professora Soraia, Entrevista narrativa, 2016).

Eu nunca pensei em ser professora, nunca tive esse sonho quando criança. Eu tinha colegas que sempre sonhavam em ser professoras. Eu não sabia o que eu queria. Terminei o Ensino Médio e fiquei um ano parada e fui trabalhar de balconista em uma padaria. Eles sempre me incentivaram e eu fui fazer o magistério em Júlio de Castilhos, três anos e meio, três anos de aula e meio de estágio. No estágio eu senti dificuldade, e, até maio, não conseguia dominar a turma, e eles diziam “que o dia que viesse as ‘profes’ avaliar eles iam incomodar, não vamos te deixar dar aula”. Porque era uma troca de estagiárias e a professora da turma nunca me auxiliou, ela não ficava na escola, ela ia para a casa dela. Eu não tinha nem noção de quem eram os meus alunos, não conhecia a família, a realidade deles. Depois que eu comecei a conhecer eles, tudo melhorou, e, em julho, no final do estágio, eles não queriam que eu saísse. Foi uma experiência muito boa, eu percebi o quão importante é a gente conhecer nossos alunos, como é as famílias deles, como eles vivem para depois tu saber o que tu vai trabalhar com eles na sala de aula. Eles queriam que eu ficasse, como “profe” eu consegui conquistar eles, mas não foi fácil (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

Percebi algo em comum nas narrativas das professoras Soraia e Eliane. Ambas não tinham o desejo de ser professora, isso não era algo que despertava interesse para elas, mas, ao vivenciarem esse ser professor, aos poucos, foram encantando-se por essa profissão e descobrindo os sentidos de ser professora.

Concordo com Moita (2000) ao afirmar que, ao compreender como cada pessoa formou-se, encontram-se as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Pois, conforme as narrativas das professoras, ninguém se forma no vazio: a formação acontece por meio da troca, da experiência, das interações sociais, dos erros, dos encantos e desencantos, das aprendizagens; são vários fios que compõem as relações.

Souza (2006) compreende a formação como um processo, pois este revela um elo entre as experiências que são construídas ao longo da vida, por meio das singularidades, das histórias de vida e, também, das trajetórias de escolarização. Assim, acredito que entender como cada pessoa forma-se é, ainda, considerar a singularidade da sua história e compreender o modo singular como ela aprende, age, reage e interage, constituindo sua identidade por meio dos diversos contextos formativos. Logo, o percurso de vida é, assim, um percurso de formação, um

processo que, dia a dia, vai sendo tecido e refletido no ser professor.

Terminei o magistério e fiquei seis anos, arrumei outro emprego em uma loja de roupas e depois voltei para a padaria trabalhar mais um pouco e, em 2000, eu passei no concurso do estado em segundo lugar. Eu tinha 29 anos. No início da profissão, a gente sofre muito, são muitos desafios, dá um desespero, mas com os tropeços a gente vai aprendendo, a gente aprende muito com os outros, com a troca de experiência, a gente aprende com o passar do tempo e com os erros (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

Fui aprovada no concurso para o magistério em 2001. Em 2002, fui nomeada para dar aula numa turma de 1º ano, em São João do Polêsine. Ótima escola. No início me apavorei, pois nunca tinha tido qualquer experiência com alfabetização. Confesso que achei que não teria condições para trabalhar com alunos tão dependentes. Mas a cada aula, novas ideias iam surgindo e a energia que eles sugavam de mim, ao mesmo tempo me impulsionava para o próximo dia. Quando comecei a presenciar os “estalos” na leitura, achei a coisa mais fantástica que já tinha visto. Lembro como se fosse hoje, tinha uma aluna chamada Tatieli que não tinha jeito de fazer ler. Já tinha tentado de tudo. E, como num passe de mágica, ela saiu da aula num dia sem saber ler e voltou no outro, lendo tudo. Fiquei encantada (Professora Soraia, Entrevista narrativa, 2016).

Notei, por meio das narrativas das professoras, que o caminho da docência é cheio de desafios, incertezas e medos. Entretanto, vejo esses desafios como uma locomotiva que, no decorrer dos percursos formativos, as professoras vão constituindo-se; esse ser professor vai ganhando corpo e forma, força e vitalidade, e vai descobrindo que, em meio a tantos percalços, a docência encanta e constrói-nos por meio de todas as experiências que demarcam a nossa história de vida.

Também concordo com Antunes (2007) que é preciso entender que a formação de professores deve considerar as histórias de vida dos seres humanos, os quais fazem parte de diversos cenários educacionais. Dessa forma, entendo que o processo formativo não é linear, ele se relaciona e é produzido pela trajetória de vida e pelos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente, pois, segundo Tardif (2002), o saber docente inclui diferentes conhecimentos provenientes de valores, representações, histórias de vida e anseios, saberes oriundos da própria vida, do significado de ser professor.

Isaia (2001) afirma que a trajetória pessoal envolve a perspectiva subjetiva do professor quanto ao desenrolar do seu ciclo vital, no qual as marcas da vida e da profissão interpenetram-se, mas mantêm sua especificidade própria.

Assim, entendo que a construção da identidade das professoras não pode e

não deve ser considerada somente a partir de seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, em sala de aula, mas também por meio de toda uma história de vida, a qual carrega consigo uma carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica, além das próprias condições de trabalho como educadoras do meio rural em turmas multisseriadas, pois, conforme Isaia e Bolzan (2009), o desvelamento do professor como pessoa e profissional, ao longo das trajetórias que ele percorre, acontece a partir das situações concretas que ele enfrenta no seu dia a dia como professor.

6.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM TURMAS MULTISSERIADAS: O FAZER-SE PROFESSOR POR MEIO DA/NA EXPERIÊNCIA

Ao discorrer sobre as condições de trabalho docente em meio às turmas multisseriadas, minha memória aflora, trazendo o sentimento de encanto e admiração por esses professores. Começo a lembrar de dois filmes que assisti, voltados para a multisseriação, a fim de que eu pudesse entender esse trabalho, o qual vejo como um desafio para esses profissionais, pois o descaso é grande por parte das políticas públicas. Lembro como se fosse hoje, minha vontade e curiosidade eram tantas em aprender mais sobre o trabalho frente às turmas multisseriadas que comecei a pesquisar sobre o assunto.

Nas buscas, encontrei o filme *Être et avoir*, de Nicolas Philibert, que, em português, foi traduzido para “Ser e ter” (2002). O filme acontece em uma escola localizada em uma pequena cidade rural, no centro da França, nos anos 90, no qual são mostradas as condições de trabalho docente de um professor que trabalha sozinho, com apenas uma sala de aula, mas que se dedica muito aos seus alunos. Durante as aulas, o professor mostra que o aprender vai muito além das disciplinas, demonstrando a importância dos valores e da gentileza. O professor valoriza as relações entre ele e as crianças, desenvolvendo, neles, a autonomia, a identidade, a boa convivência com o outro, abrindo espaço para o altruísmo e para a alteridade. Desse modo, o professor, em suas ações frente aos alunos, mostra que é mais importante ser do que ter, dando origem ao nome do filme.

O filme tem o objetivo de mostrar que a realização pessoal de qualquer profissional considera sempre a sua profissão, independente de qual seja ela. Ele nos passa uma lição de que, em nosso trabalho, o sucesso dependerá da forma

como o encaramos e o que almejamos alcançar e quais os objetivos que temos para isso, dando a entender que as turmas multisseriadas não podem ser vistas como um atraso na aprendizagem do aluno, mas que é preciso atentar para as condições nas quais esse ensino é oferecido.

Depois, também assisti ao filme *Nenhum a menos* (2000), que se passa na China e também conta a história de uma garota que assume uma turma multisseriada. Sobre o mesmo filme, eu tive o prazer de ler o artigo *Nenhum a menos: multisseriação, aprendizagens e trabalho docente em escolas rurais*, de autoria de Jussara Fraga Portugal e Simone Santos de Oliveira (2012), no qual as autoras trazem achados de suas pesquisas com professores que vivem nesse contexto da multisseriação, fazendo uma relação com o que o filme apresenta.

Esses filmes mostram as condições de trabalho docente e as situações pedagógicas dentro de uma turma multisseriada. Mesmo apresentando situações que acontecem na China e na França, são situações que se assemelham à realidade do contexto desta pesquisa. Os filmes fizeram-me acreditar ainda mais no trabalho em turmas multisseriadas e possibilitaram-me vê-lo com um olhar positivo e emancipador.

As escolas multisseriadas, conforme Santos e Moura (2010), padecem do abandono, do silenciamento e do preconceito. Esse silenciamento expressa-se na resistência do Estado brasileiro em reconhecer as realidades das turmas multisseriadas, a fim de que viesse atender às necessidades apresentadas, proporcionando investimentos, o que resultaria em melhores condições de trabalhos e, também, na diminuição do preconceito instituído pelas próprias famílias que possuem, em suas memórias, a ideia do professor leigo que atua nas classes multisseriadas. Assim, essas famílias preferem que seus filhos fiquem desde às 4h em um ônibus escolar a lutar pela continuidade de uma escola multisseriada.

Muitos dos professores que atuam em escolas multisseriadas não foram concursados, mas convidados pelo poder instituído para lecionar. Sendo que, a partir de 1930, segundo estudos de Vicentini e Lugli (2009), começa-se a instaurar, no Brasil, o processo de seleção de professores. É importante ressaltar que muitas famílias desconhecem que o Rio Grande do Sul tem o maior número de professores com graduação que atuam em escolas multisseriadas. Segundo dados do Inep (2012), cerca de 75,88 % possuem o Ensino Superior.

Entretanto, ter Ensino Superior para atuar em meio às turmas multisseriadas não é o suficiente, pois, segundo Santos e Moura (2010), os cursos de formação de professores acabam deixando de lado a multisseriação, o que faz com que as turmas multisseriadas sejam alvos do silenciamento, de apagamento, uma vez que esse silenciamento e abandono por parte das políticas públicas contribuiu para que se construísse um olhar preconceituoso sobre as turmas multisseriadas, com o qual passaram a serem vistas como responsáveis pela má qualidade do ensino nas escolas do campo.

Destaco que existe uma visão errônea sobre as turmas multisseriadas e que, aos poucos, é preciso ir desconstruindo-a, por meio de pesquisas que dão voz aos protagonistas do trabalho frente a essa realidade. Dessa forma, entendo que conhecer o fazer-se professor em turmas multisseriadas, por meio das narrativas (auto)biográficas de duas professoras, reafirmam a minha visão de que é sim possível um trabalho frente à multisseriação, trabalho esse que não é fácil, é cheio de desafios, mas que, segundo as colaboradoras da pesquisa, é prazeroso e enriquecedor.

Com isso, no decorrer desta escrita, passo a utilizar alguns aspectos elencados por Hage (2010b) sobre as condições de trabalho docente frente às turmas multisseriadas, os quais julgo serem importantes, no intuito de serem trazidos fazendo referência com as narrativas das colaboradoras da pesquisa. São eles: a precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas; a sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego; as angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico; o currículo distanciado da realidade da cultura, do trabalho e da vida do campo; e os dilemas relacionados à participação da família e da comunidade na escola.

Sobre a sobrecarga de trabalho em meio às turmas multisseriadas, uma das colaboradoras da pesquisa que vivenciou isso destaca:

Teve uma época que eu tinha 17 alunos, era o primeiro, segundo e terceiro ano juntos, e nessa época eu fiquei sozinha, tinha que fazer merenda, limpeza, tinha a direção da escola e a parte pedagógica, digo que essa época foi muito difícil. Era muito difícil, eu lembro que estava dando aula e tinha que fazer a merenda, ia na cozinha e deixava as panelas e voltava para sala e dali a pouco sentia o cheiro de queimado, digo, não era fácil, mas com a experiência você vai aprendendo (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

Muitos educadores rurais, conforme Hage (2010b, 2011), sentem-se desmotivados, não só pelas péssimas condições de salários mas também pelas más condições de trabalho, pelas diversas tarefas que tendem a desenvolver na escola, não só como professor mas também como as de faxineiros e merendeiros e pela dificuldade que sentem em passar o conteúdo para os alunos, pois sentem-se despreparados.

Para Hage (2010b), as angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico afloram pelo despreparo, ou melhor, pela falta de formação, o que acaba ocasionando a dificuldade no planejamento das aulas:

Tudo foi com a minha experiência e eu fui aprendendo a trabalhar com as turmas multisseriadas, eu trabalhava muito individualizada: isso é só do primeiro, isso é do segundo; eu não sabia utilizar o mesmo tema para trabalhar com todos. Hoje eu já consigo, mas foi assim, com a minha experiência, com estudos, com trocas com outros professores. Uma coisa que me ajudou bastante foi o Pnaic, pois tem professores que também trabalham com turmas multisseriadas e a gente troca experiências, a gente se trocou muito material, e assim a gente vai se ajudando (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

Eu trabalhei o assunto da dengue, cada turma produziu os seus textos, uns criaram poesias, outros desenhos, fizeram paródias. Mas a gente consegue trabalhar o mesmo tema com todos, porém o nível que você vai exigir é diferente, e a dosagem do nível diferente. Hoje eu vejo o trabalho com as turmas multisseriadas maravilhoso, é difícil, é importante valorizar a realidade que o aluno está inserido também. Os alunos querem a presença da gente o tempo todo, tem uns que têm mais facilidade e eu tenho uma coisa comigo que me ajuda bastante, que são os alunos monitores, os alunos maiores já ajudam os menores que não conseguem fazer as atividades. Ontem eu tinha uma aluna do quarto ano ajudando um aluno do terceiro a fazer os problemas (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

Acredito que o desafio maior é conseguir trabalhar outros conteúdos, que no segundo ano precisa ser trabalhado. Na medida do possível trabalho integrado, quando não consigo, trabalho com atividades diferentes. Acredito que o 2º ano perde um pouco, porque com a dependência do 1º ano, diminui a atenção com o 2º, que poderia render mais. (Professora Soraia, Entrevista narrativa, 2016).

Sabe, na verdade, ainda tenho dúvidas sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos. Às vezes acredito que o primeiro ano ganha ouvindo as explicações para o segundo ano. Mas também existe a questão de que a criança perde a concentração bastante durante a aula. Também tem a questão de que o 1º ano é muito dependente e toda hora quer atenção (Professora Soraia, Entrevista narrativa, 2016).

Notei, na narrativa da professora Eliane, que a experiência é como se fosse a “chave” para o trabalho em meio às turmas multisseriadas, pois, com o passar do

tempo, ela começa a perceber que não é mais preciso trabalhar de forma individualizada os conteúdos, mas que, por meio da experiência como professora, consegue-se trabalhar o mesmo tema para todos, dentro do grau de necessidade, possibilidade e dificuldade deles, também considerando a realidade na qual estão inseridos.

Ela também destaca a troca de experiência entre professores que atuam com a multisseriação quando participam da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o que, para ela, é um importante instrumento que tem contribuído, em sua prática, com as turmas multisseriadas. Destaco, também, algo que considero ser um ponto forte nas turmas multisseriadas: a presença de alunos de diferentes séries e idades, em que o professor aproveita para ter um aluno “tutor”, que vai ajudando os que têm mais dificuldades.

Nos cadernos de educação do campo, trabalhados no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa⁸, especificamente na Unidade 5, segundo Antunes e Ribas (2015), coloca-se ainda uma questão específica do contexto rural brasileiro, a qual diz respeito às turmas e escolas multisseriadas, em que relatam que a heterogeneidade e a diversidade devem estar presentes também nas escolas urbanas. Esses aspectos ficam mais evidentes e chamam mais atenção nas escolas do campo por concentrarem, em um mesmo tempo e espaço, crianças bastante diferenciadas pela idade, tempo de escolarização e nível de conhecimento. Com esse indício, é comum que a multisseriação seja apontada como fator responsável pelo fracasso escolar nessas escolas, mas, segundo as referidas autoras, não é o fato de serem turmas multisseriadas que as fazem ser de inferior qualidade, mas o fato de que se adotam, para essas turmas, os modelos transplantados do currículo

⁸ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Na portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. A Meta 5 do Projeto de Lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação também reforça este aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”. O próprio documento do Pnaic fala que eles vêm reafirmar e ampliar o compromisso previsto no decreto citado. A Meta 5 faz parte do PNE (2011-2020), em que são propostas metas e estratégias, sendo que uma delas é voltada para Alfabetizar todas as crianças de até, no máximo, 8 anos de idade. (ANTUNES; RIBAS, 2015).

urbano, bem como das difíceis condições de trabalho unidocente dos educadores e da falta de adequações quanto aos espaços e utilização dos tempos educativos.

Os achados de Antunes e Ribas (2015) vão ao encontro das pesquisas desenvolvidas por Hage (2010b, 2011) sobre as questões voltadas para as condições de trabalho docente em turmas multisseriadas, pois as autoras também reconhecem o potencial frente às turmas multisseriadas e que todas as mazelas, bem como a visão errônea, devem-se às condições precárias em que as escolas estão inseridas, além da falta de formação específica para os professores.

Já na narrativa da professora Soraia, sinto que a mesma demonstra, ainda, uma preocupação com a forma de como trabalhar os conteúdos de forma bastante individualizada, em que ela acredita que o segundo ano do Ensino Fundamental acaba sendo prejudicado por ter que ficar esperando o primeiro ano.

Concordo com Souza e Ferreira (2009) ao falarem da importância de trabalhar, na prática pedagógica das classes multisseriadas, a realidade na qual os sujeitos estão inseridos:

Trabalhar com a realidade é importante para que a aprendizagem torne-se significativa para o aluno. Por isso os textos poderão trazer em seu conteúdo assuntos que realmente chamem a atenção dos alunos. Mas é importante ao aluno conhecer outras realidades e relacioná-las com o seu cotidiano (SOUZA; FERREIRA, 2009, p. 77).

Considero a importância de o professor, no contexto de turmas multisseriadas, trabalhar com práticas que estejam próximas da realidade desses sujeitos, transformando a escola em um ambiente atrativo, fecundo, de grandes aprendizagens e possibilidades.

Segundo a pesquisadora Molinari (2009), a interação entre alunos de diferentes níveis, antes considerada um obstáculo, hoje é vista como uma vantagem pedagógica. As crianças que realizam atividades em um grupo de diferentes idades apresentam desempenhos cognitivos superiores aos que mostrariam se realizassem as mesmas tarefas individualmente.

Nesse mesmo viés, Santos (2007) afirma que a interação entre as crianças de diferentes graus e níveis de aprendizagem, dentro das turmas multisseriadas, mediada pela diversidade de saberes constituídos pelos alunos e por meio do

conhecimento sócio-histórico produzido, promove e potencializa a aprendizagem desses alunos.

A ideia trazida por Santos (2007) é expressa na narrativa da professora Eliane, em que a mesma enxerga o trabalho com as turmas multisseriadas com um olhar potencializador frente à aprendizagem dos alunos:

Eu não vejo prejuízo no ensino, em estudar em turmas multisseriadas, o professor conhece o aluno, o tempo que eles ficam aqui, eles ficam até cinco anos, isso proporciona ao professor condições de seguir da onde o aluno parou, fica mais fácil para a aprendizagem, não fica quebrado com aquela troca de professor, pois cada professor tem um jeito de trabalhar e imagina até o aluno se acostumar com o outro professor e se ele tem dificuldade, como o professor que não o acompanhou vai saber, onde o aluno está na aprendizagem para dar seguimento e isso pode demorar. Eu acho importante tu poder dar continuidade com o aluno no outro ano de onde a gente parou. Tem muitos que dizem que os alunos perdem em turmas multisseriadas, pode até não ter um rendimento que uma turma seriada teria, a gente consegue, e quando temos o auxílio dos alunos entre eles os alunos não perdem com isso, pois já fazem 16 anos que eu estou aqui, e eu tenho alunos que saíram das turmas multisseriadas, ficaram 5 anos estudando e saíram daqui e deram continuidade nos estudos e se deram super bem e hoje tem uns que estão na faculdade (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

Para Antunes e Ribas (2015), o trabalho em meio às turmas multisseriadas é um grande desafio, e algo imprescindível é a formação para atuar nesse contexto. Para as referidas autoras, a formação é vista como uma importante ferramenta na construção da educação, seja no sentido de manter o que está posto como pronto e acabado ou no sentido de romper e contribuir com uma educação voltada para a emancipação crítica dos sujeitos.

As autoras acreditam que temos o desafio de trabalhar a multisseriação como possibilidade de produção de conhecimento, pois ela permite a construção de relações sociais baseadas na tolerância e no respeito ao diferente, garantindo a devida progressão aos distintos grupos que convivem na mesma sala de aula.

As colaboradoras da pesquisa expressam, em suas narrativas, a importância de se ter uma formação para atuar nas turmas multisseriadas, além de pontuarem que não existe e que nunca participaram de alguma formação voltada para a multisseriação, embora já tenham participado de formações em educação do campo:

Nunca tive conhecimento ou alguma formação para trabalhar com classe multisseriadas. Não existe formação continuada para classe multisseriada. Eu encaro como um desafio enorme trabalhar em classes multisseriadas.

Não existe formação para trabalhar com classes multisseriadas. Mas ninguém orienta como trabalhar a alfabetização com duas turmas juntas. É angustiante não ter a quem recorrer para saber se você está fazendo certo. Você faz da melhor maneira que você sabe. O que me instiga é olhar para pessoas criativas que, mesmo a tantas decepções e angústias, encontram um meio de fazer a diferença na educação. Como eu gosto muito do que faço, acredito que até me aposentar irei dar aula. Gostaria de continuar em escola de campo, mas também ficaria bem mais tranquila e confiante se houvesse formação para classe multisseriada. Não gosto de lembrar, ou melhor, sentir a sensação de impotência ao receber a notícia que no próximo ano iria trabalhar com duas turmas, 1º e 2º anos juntas. Como trabalhar? Não sei, te vira. Foram as férias mais angustiantes que tive, porque não tinha ideia do que fazer, como fazer (Professora Soraia, Entrevista narrativa, 2016).

Tem saído alguma coisa para as escolas do campo, para multisseriadas não, eu passei muito sacrifício, nos primeiros cinco, seis anos eu me via perdida. A gente teve, uma época, formação para as escolas do campo, mas nada englobava as turmas multisseriadas. A gente tem que ir aprendendo com os colegas, com a nossa prática. No início procurei material para trabalhar com as turmas multisseriadas, mas tu só encontra separado, para cada ano, não tem para trabalhar junto, falta materiais para trabalhar com a multisseriação. No meu tempo de faculdade davam risada quando eu contava que tinha turmas multisseriadas e diziam que era impossível dar conta de trabalhar com todos juntos, achavam impossível que os alunos aprendessem em turmas multisseriadas (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

Ao deparar-me com as narrativas das professoras Soraia e Eliane, colaboradoras da pesquisa, percebo o quão angustiante deve ter sido não terem uma formação para atuar com as turmas multisseriadas, o sentimento de impotência ao depararem-se diante dessas situações e não saberem o que fazer, como fazer e se estão fazendo certo, bem como o descaso por meio das políticas públicas.

Essas narrativas remetem-me às cenas do filme *Nenhum a menos* (2000), quando a menina de treze anos, que também era estudante, assume uma turma multisseriada. Conforme Portugal e Oliveira (2012), ela se vê diante de desafios e do fazer-se docente, e as cenas do filme retratam as escolas inseridas no meio rural, com os seus problemas enfrentados dia a dia com os desafios impostos pela multisseriação, como a evasão escolar, as consequências do descaso do poder público com a população do campo e a difícil tarefa de um planejamento que atenda às necessidades de uma turma multisseriada heterogênea e marcada pela diversidade.

Portugal e Oliveira (2012) afirmam que, muitas vezes, essa diversidade não é valorizada, sendo reduzida a um elemento insignificante e sendo, muitas vezes,

negada, dificultando, assim, o ensino e o aprendizado, em vez de ela ser vista como potencializadora das práticas pedagógicas.

Penso que o ser e o fazer-se professor em turmas multisseriadas não possui uma receita pronta, pois os caminhos são trilhados dia a dia em meio a tanta dificuldade que surge. Vejo, ainda, que esses medos, desafios e até o sentimento de impotência em ter que trabalhar com turmas multisseriadas, no início, geram muita insegurança. Entretanto, entendo que é essa insegurança que tem feito as colaboradoras da pesquisa crescerem profissionalmente em meio às turmas multisseriadas. Compreendo que se fosse disponibilizado um material voltado para o trabalho na multisseriação, que atendesse à realidade na qual os sujeitos estão inseridos, isso seria um ganho, pois o professor poderia usá-lo como ferramenta a favor do seu trabalho, em que os cadernos poderiam ser vistos como eixos e não prescrições.

Penso que a universidade poderia nos ajudar com cursos de formação, materiais específicos para trabalhar com as turmas multisseriadas. Muitas vezes tem cursos que o governo propõe mas daí termina o governo e não tem mais o curso. Falta a formação para professores atuarem em turmas multisseriadas (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

Toda a formação que recebi até hoje, não foram sobre classe multisseriada. Seria importante ser nos oferecido isso. Acredito que tudo o que consigo na prática, foram com relatos de colegas de outras escolas e pesquisas e leituras na internet, a experiência (Professora Soraia, Entrevista narrativa, 2016).

Percebo, na fala das colaboradoras, a importância de a academia, como espaço de formação, oportunizar aos profissionais que atuam em turmas multisseriadas uma formação que lhes dê um alicerce. Quanto aos cadernos da Coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo, cabe ressaltar que não será discutido sobre esses cadernos, mas entendo que se faz importante mencionar a existência dos mesmos, a fim de que possam ser analisados futuramente e, assim, estar desenvolvendo um trabalho com os professores que atuam no contexto multisseriado.

Pensar em como essas professoras colaboradoras constituíram-se docentes em meio às turmas multisseriadas é entender que “a aprendizagem experiencial e a formação se integram porque estão alicerçadas numa prática, num saber-fazer pelas experiências” (SOUZA, 2006, p. 94).

Por meio das narrativas (auto)biográficas, pude perceber que as experiências

são a mola propulsora do ser e do fazer-se professor em meio às turmas multisseriadas.

As professoras construíram-se pelas experiências que demarcaram suas histórias de vida. Souza (2006) brinda-nos ao dizer que a escrita de si possibilita ao professor, quando reflete sobre suas experiências vividas, reconhecer-se como protagonista de sua história. Assim, as narrativas (auto)biográficas das professoras tornaram-se importantes ferramentas, uma vez que o referido autor afirma que a formação experiencial necessita de uma escuta sensível, um olhar atento e cuidadoso para a história do outro.

Logo que você começa a trabalhar com as turmas multisseriadas não é fácil, eu digo assim, o professor precisa se desacomodar, dedicar cem por cento do horário atendendo os alunos e por outro lado é bastante gratificante, pois os alunos ficam mais tempo com a gente e a gente já conhece os alunos e no ano seguinte você consegue dar sequência da onde o aluno parou, não tem aquela quebra, a gente consegue dar continuidade e depois se torna mais fácil. Todas as experiências que a gente vai construindo com eles, toda a força de vontade, os desafios, não podemos desanimar com os desafios que aparecem, eu acho que isso me ajudou a me constituir professora em turmas multisseriadas. Fácil nunca vai ser, você precisa se doar e você precisa gostar de ser professor, temos muita responsabilidade (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

Sabe, eu não escolhi trabalhar em turma multisseriada. Como gosto de trabalhar com alfabetização, de um ano para o outro, simplesmente ou eu trabalhava com duas turmas juntas ou eu trocava de turma. Aí aceitei o desafio. Já faz dois anos que estou trabalhando com turma multisseriada. Sem nenhum tipo de formação, eu trabalho com o que tá dando certo. Vou aprendendo dia a dia. Ou seja, pura prática. Acredito que tenho ganhado muito com a troca de experiência com outros professores, isso me ajuda a me fortalecer (Professora Soraia, Entrevista narrativa, 2016).

Por meio das narrativas das professoras, saliento que essas experiências ganham corpo e forma na medida em que a memória aflora e começa a nascer o falar de si, o contar sobre sua história, buscando um sentido e (re)significações sobre o que foi e é vivido em meio à prática docente, pois entendo que não há formação sem modificação, ou melhor, sem a (trans)formação. Para Larrosa, narrar as experiências:

Requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão,

escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Compreendo, com isso, que as professoras, ao estarem narrando suas experiências, estão construindo sentidos do que lhes aconteceu, do que se passou, do que se passa, do que enfrentam, do que as toca, do que as move e do que as constitui professoras.

O professor de turma multisseriadas tem que ter muita força de vontade, desacomodar, dar muita atenção para eles, ouvir eles, conhecer quais são os interesses deles desde pequenos, conhecer as famílias, é preciso trabalhar o rural, aquilo que está em torno dele. Trabalhar com eles na multisseriação é um desafio mas é muito prazeroso, pois você acompanha eles desde a alfabetização, vê todo o progresso deles, na leitura, na escrita, eles saem do quinto ano escrevendo textos maravilhosos, com opinião própria, a pensar por eles próprios sem precisar que alguém pensa por eles, e a gente nota como eles progredem na aprendizagem, ano a ano, como eles crescem, eles se ajudam, mostram o caminho mas não a resposta para o colega, e você aprende muito com a multisseriação, pois ela exige mais de nós professores, nós precisamos buscar e ajudar, precisamos buscar algo que acrescente na aprendizagem deles, por exemplo os jogos, eu tenho um armário cheio de jogos que construí com eles e isso auxilia na aprendizagem deles. Eu achava que ia encontrar tudo pronto para trabalhar com turmas multisseriadas, mas não encontrei nada. A gente que trabalha com turmas multisseriadas tem que criar e adaptar conforme o nível e a necessidade deles (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

O professor de classe multisseriada deve ser comprometido com o aprendizado dos alunos. Como não existe ainda uma formação que ajude a fazer melhor, o professor precisa estar atento para que nenhuma turma fique prejudicada. Precisa ter a sensibilidade de não dar mais atenção para uma turma mais que a outra. Isso não é fácil (Professora Soraia, Entrevista narrativa, 2016).

As narrativas das professoras, por meio da memória, conforme Certeau (1994), permitiram compreender as maneiras de ser e de fazer, bem como as maneiras de estar na vida e de estar vivendo a profissão. Para o referido autor, o acúmulo de experiência profissional gera um saber-fazer, um saber que é concreto, mutável, experiencial e que se torna resultado de todas as vivências refletidas. Um saber que é construído dia a dia, um saber experiencial que ganha vida, que é criado e recriado em meio às salas de aula.

Tenciono que esse saber experiencial ao qual o autor refere-se seria o saber que constrói essas professoras, um saber recheado de experiência e que produz conhecimento e sabedoria.

Todas as experiências que a gente vai construindo com eles, toda a força de vontade, os desafios, não podemos desanimar com os desafios que aparecem, eu acho que isso me ajudaram a me constituir professora em turmas multisseriadas. Fácil nunca vai ser, você precisa se doar e você precisa gostar de ser professor, temos muita responsabilidade. Aqui a gente é bastante mãe, me chamam de mãe, profinha, tem uns que vem até doente para aula porque não querem perder aula. A gente não é só professora, a gente é tudo, os alunos me ajudam, trabalhamos em conjunto. A gente tem que ser amiga dos alunos. A gente não encontra nada pronto, não existe uma fórmula que te diga que vai dar certo, é a tua experiência que te mostra e te faz crescer. Tu pode até encontrar um caminho mas quando for trabalhar com a turma multisseriada você precisa adaptar para a realidade da turma. E o professor precisa preparar as aulas, não é fácil planejar para níveis diferentes em uma mesma turma, e isso te exige bastante. Não tem como tu chegar aqui sem um planejamento, você precisa ter um planejamento para te guiar, muitas vezes a gente muda, não dá certo, os alunos exigem, querem trabalhar, eles querem progredir. Você tem que planejar atividade diferente, pois os alunos já estão com você dos outros anos e você não pode repetir as atividades. Pode até trazer, mas cobrar de uma forma diferente. O professor não trabalha só na escola, em casa também preparando aulas. A experiência, o trabalho com eles, o como trabalhar, o dia a dia na sala de aula nos faz crescer e contribui para o nosso processo formativo (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

O que me instiga é olhar para pessoas criativas que, mesmo a tantas decepções e angústias, encontram um meio de fazer a diferença na educação, pois aprendemos com o outro. Como eu gosto muito do que faço, acredito que até me aposentar irei dar aula. Gostaria de continuar em escola do campo, mas também ficaria bem mais tranquila e confiante se houvesse formação para turma multisseriada (Professora Soraia, Entrevista narrativa, 2016).

Aprendemos com o que cria ou com o que criou experiência. Para Josso (2004), ao lembrar, ao permitir uma retomada, reformulando e (re)significando nossas vivências por meio da elaboração de pensamentos, é o que gera experiências. Para a autora, o que se sabia antes pode não ser mais significativo a partir de novas ocasiões, acontecimentos ou estímulos, pois esse movimento reflexivo gera transformações dentro do ser, plenitude de pensamentos, experiências, memórias significativas e sabedoria. Ainda conforme a autora, acumular o tempo vivido não gera experiência, mas, ao refletir sobre o tempo vivido, estamos produzindo sabedoria.

Nesse sentido, percebo, nas narrativas da professora Eliane, a qual atua há 15 anos frente às turmas multisseriadas, o olhar positivo, um andarilhar fértil, mas que foi construído com muita dificuldade, desconforto. Foi um caminho tortuoso, cheio de desafios, mas, com a experiência, ela fortaleceu-se. As narrativas da professora Soraia, a qual atua há 2 anos frente às turmas multisseriadas, ainda demonstram certa insegurança, por ora silenciamentos, interrogações, mas apontam

a esperança de que, com o passar dos dias, com a consolidação de sua trajetória em meio às turmas multisseriadas, seu aprender, seu crescer e seu constituir-se professora será tão rico e prazeroso como o da professora Eliane, pois, parafraseando Josso (2004), toda essa experiência vivida por essas professoras, ao ser refletida, gera sabedoria.

Entendo que, em meio à falta de formação específica para esses profissionais, a experiência é como sementes de girassóis, e são elas que as fazem constituírem-se professores de turmas multisseriadas, pois penso que essas sementes ainda precisam continuar a serem plantadas, porque é por meio da experiência positiva dessas professoras que germinarão novas sementes cheias de vida e força para continuar lutando e acreditando no trabalho frente às turmas multisseriadas. Um trabalho que não é fácil, é árduo, que não possui uma receita pronta, mas que possui a força de vontade dos profissionais que, em meio a tanto descaso, não deixam de acreditar que é possível realizar esse trabalho.

São esses profissionais que fazem a diferença nas turmas multisseriadas, pois a evasão não é maior justamente devido ao trabalho deles, que impede o aumento do número de evasão e de repetência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, intitulado “O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS”, o qual teve como objetivo investigar como se constitui o fazer-se professor em turmas multisseriadas, com ênfase no desenvolvimento profissional docente e nas condições de trabalho docente, entendo que não teria outro modo de iniciar as conclusões finais a não ser ressaltando que o “difícil é parar no meio do caminho quando se vislumbra ainda muito a caminhar” (TONIOLO, 2010, p. 98).

A partir das leituras realizadas e das narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa, as quais foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho, foi possível perceber o quanto ainda há para aprender, o quanto ainda é necessário avançar em pesquisas que se voltem para o trabalho de professores frente às escolas multisseriadas.

Ao escrever o quarto capítulo, “‘Estado do conhecimento’: a formação de professores e o trabalho docente em escolas ou turmas multisseriadas”, procurei, durante a escrita, fazer uma relação dos artigos do GT13 que foram analisados com o *Estado da arte acerca das escolas multisseriadas*, de Cardoso e Jacomeli (2010) e *Estudos sobre educação rural no Brasil*, de Damasceno e Beserra (2004). Pude perceber que é cada vez mais importante e necessário dar maior visibilidade às escolas multisseriadas, dando voz aos profissionais que atuam nesse espaço, aprendendo com eles por meio de suas experiências e vivências frente ao trabalho que realizam e buscando desconstruir a ideia de que as escolas multisseriadas sejam vistas como um fator de fracasso, mas é imprescindível ver que a presença da diversidade e heterogeneidade nessas turmas é o diferencial, o que torna o ambiente de aprendizagem fecundo.

Ao buscar, por meio da história da educação brasileira, o surgimento das classes multisseriadas, pude compreender as marcas deixadas pela educação rural e a consolidação de um movimento que vem, aos poucos, construindo a educação do campo: uma educação do campo fundamentada e forjada pelas lutas dos movimentos sociais e que acredita na educação do campo pública, gratuita, laica e de qualidade.

Percebi que, embora já tenhamos cursos de educação do campo sendo

oferecidos, ainda existem espaços abertos quanto à formação para atuar em turmas multisseriadas ou escolas multisseriadas, pois tais cursos não contemplam esse contexto.

Acredito que, além de ofertar cursos de formação continuada para profissionais que atuam em escolas multisseriadas, seria importante, também, refletir sobre os cursos de formação inicial de professores, os cursos de Pedagogia, buscando uma reformulação nas matrizes curriculares que contemple o ensino frente às escolas multisseriadas, pois esta poderia ser uma das alternativas para minimizar as lacunas encontradas na falta de formação de professores para trabalhar em escolas multisseriadas. Ressalto, ainda, que, embora o Rio Grande do Sul possua o maior número de professores com graduação que atuam em escolas ou turmas multisseriadas, isso ainda não é suficiente para diminuir as lacunas encontradas no que se refere à construção do conhecimento como forma de fortalecimento dos estudantes no campo, diminuindo a evasão, a repetência e o fechamento gradativo das escolas multisseriadas.

Ao compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas das colaboradoras da pesquisa, as condições de trabalho docente nas turmas multisseriadas, busquei voltar-me para a trajetória formativa de cada uma das colaboradoras e percebi que a trajetória pessoal e profissional foi marcada por muita resistência em ser professor em turmas multisseriadas, em que inseguranças, medos, desafios, silenciamentos e impotências serviram para contribuir no crescimento como profissionais em meio a tantos descasos do poder público, às péssimas condições de trabalho e à falta de formação específica.

Durante a pesquisa, procurei responder de que maneira acontece o fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS, o que me possibilitou compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas das colaboradoras da pesquisa, os singulares percursos de formação e (auto)formação pelas suas trajetórias pessoal e profissional e as condições de trabalho docente frente às turmas multisseriadas.

Por meio disso, foi possível entender que, diante de tantos desafios encontrados no contexto em que as colaboradoras estão inseridas, foi por meio da/na experiência e da troca de experiência com outros profissionais que as

professoras em escolas multisseriadas têm-se constituído como profissionais que acreditam na potencialidade do trabalho frente às turmas multisseriadas.

Entendo, conforme Toniolo (2010, p. 98), que “para além de viver, é preciso viver intensamente, transformando cada momento vivido em experiência de aprendizagem”. É exatamente nesse movimento do viver, do caminhar, da trajetória dessas professoras, que elas foram e estão constituindo-se por meio de suas experiências. Penso que é preciso olhar para a formação de professores buscando compreender que este é um processo que nunca está pronto e acabado, pois a formação é permanente. Logo, entendo que os professores de turmas multisseriadas que possuem a experiência como a “chave” para esse processo estarão em um movimento contínuo e inacabado.

Entendo que se faz importante o aumento de pesquisas envolvendo essa temática, ouvindo esses profissionais que trabalham frente às turmas multisseriadas, que possuem experiências tão ricas e que merecem ser ouvidas e compartilhadas, pois acredito que é uma forma de não deixar que as escolas padeçam do abandono e do silenciamento, bem como é uma forma de valorizar o trabalho dos profissionais e, assim, contribuir para a desconstrução da visão errônea que se tem das escolas multisseriadas.

A caminhada ainda não terminou; é preciso conhecer, dar voz e sentido à história de vida de outros professores que trabalham em turmas multisseriadas e que também possuem uma trajetória rica, marcada por experiências que precisam ser compartilhadas com outros profissionais, a fim de que estes não desanimem, mas que lutem pela permanência das escolas multisseriadas como forma de garantia ao direito de viver a infância e a sua escolarização próximas ao seu contexto sociocultural.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.

_____. Práticas de formação continuada de professores: o seminário de investigação-formação como lugar de aprendizagem e de (re)invenção de si. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. São Paulo: Paulus, 2008. p. 157-171.

ANTUNES, H. S. Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. **Dossiê: alfabetização e letramento**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 81-96, 2007.

_____. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ANTUNES, H. S.; RIBAS, J. da R. O caderno de educação do campo: possibilidades de reflexão sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 104-118, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/56224>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petropólis: Vozes, 2002.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CALAZANS, M. J. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). **Educação e escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. Elementos para construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, C. M.; JESUS, S. M. S. A. de. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 13-52.

_____. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Educação do campo: campo - políticas públicas - educação**. v. 7. Brasília: Incra/MDA, 2008.

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.174-193, mai. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12_37e.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1 (Artes de fazer). Petrópolis: Vozes, 1994.

COMO estrelas na Terra: toda criança é especial. Direção de Aamir Khan. Índia: Aamir Khan Productions, 2007. 140 min.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002, Seção 1, p. 32.

CONTRIBUIÇÃO do memorial reflexivo para a formação continuada de profissionais da educação. In: MACHADO, F. de C. et al (Orgs.). **Desafios atuais na formação de professores**: consolidando um espaço de estudos no IF Farroupilha. São Leopoldo: Oikos, 2016.

COSTA, B. **Vivendo Milagres**. (Música). 2013. Disponível em: <<http://letras.mus.br/bekah-costa/vivendo-milagres/>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luís Passegi. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2008.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA nas Escolas do Campo. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Resolução CNE/CEB, n. 1, 3 abr. 2002. n. 4. (Coleção Por uma Educação do Campo).

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, N. S de A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Santa Catarina: Argos, 2012.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HAGE, S. A. M. Educação do campo e transgressão do paradigma (multi)seriado nas escolas rurais de autoria de Salomão Antônio Mufarrej Hage (2010a).

_____. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. In: SOARES, L. et al (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

_____. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

ISAIA, S. O professor universitário no contexto de suas trajetórias. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009. v. 4 (Série RIES/PRONEX).

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Tradução de José Claudio e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Ed. Alínea, 2007.

MARISCAL, H. ROLHA Pedagógica. In: *Pedagogia*, 25 mar. 2015. Disponível em: <<http://isa30pinheiro.blogspot.com.br/2015/03/texto-rolha-pedagogica.html>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 9, v. 3, p. 239-262, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2012**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2012.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

MOLINARI, C. A diversidade ajuda no avanço de classes multisseriadas. [**Entrevista disponibilizada em janeiro de 2009, a Revista Nova Escola**]. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/diversidade-ajuda-avanco-427132.shtml>>. Entrevista concedida a Paola Gentili. Acesso em: 20 jun. 2015.

NENHUM a menos. Direção de Yimou Zhang. China: Zhao Yu, 2000. 106 min.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO. **Homepage**. Santa Maria, 2016. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ipeamarelo/index.php>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 191-209.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS. **Homepage**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.oei.org.br/>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1996. p. 63-77.

PINHO, A. S. T. de. Tempos e Ritmos nas classes multisseriadas: um estudo do tempo escolar no ensino fundamental” de autoria de Ana Sueli Teixeira de Pinho (2011).

PORTUGUAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. de. Nenhum a menos: multisseriação, aprendizagens e trabalho docente em escolas rurais. In: SOUZA, E. C. de. (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

REUNIÕES Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

RIBAS, J. da R.; ANTUNES, H. S. Olhares para a educação do campo: em busca da construção do projeto político-pedagógico. **Regae**, n. 6, p. 99-106, jul./dez. 2014.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 20. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SANTOS, F. J. dos; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANTOS, L. Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada. **Revista Quehacer Educativo**, Montevideo, feb. 2007. Disponível em: <<http://rural2010.blog.com.es/2010/12/07/didactica-multigrado-circulacion-de-los-saberes-en-una-propuesta-diversificada-10133306/>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: FE-HISTEDBR, 2008.

SER E TER. Direção de Nicolas Philibert. França, 2002. 104 min.

SOUZA, E. C. de. Estágio e narrativa de formação: escrita (auto)biográfica e autoformação. In: **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 8, n. 11, p. 51-74, jan./jun. 2005.

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. de.; SOUSA, R. C. de. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do baixo sul baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 380-408, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/souza-sousa.htm>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

SOUZA, E. C. de; FERREIRA, L. G. Os ruídos embaixo do tapete: narrativas de formação e prática pedagógica, alfabetizadora em classes multisseriadas no contexto rural. In: PERES, L. M. V.; EGGERT, E.; KUREK, D. L. (Orgs.). **Essas coisas do imaginary: diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009.

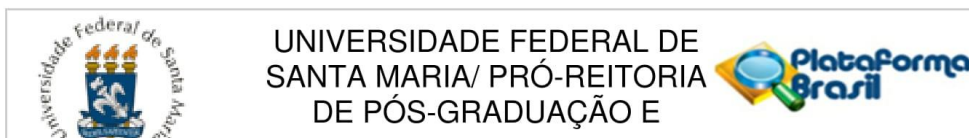
SOUZA, M. A. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TONIOLO, J. M. dos S. de A. **Diálogo e amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de Professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O FAZER-SE PROFESSOR EM TURMAS MULTISSERIADAS NA REGIÃO DE SANTA MARIA/RS

Pesquisador: HELENISE SANGOI ANTUNES

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 53557216.0.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.468.967

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "O fazer-se professor em classes multisseriadas: possibilidades e desafios do processo de ensino e aprendizagem do professor em turmas multisseriadas no município de Santa Maria/RS" e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

No resumo do projeto consta o seguinte texto: "Este projeto de dissertação versa sobre o fazer-se professor em classes multisseriadas e as possibilidades e desafios do processo de ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas em Santa Maria, tem como objetivo investigar como se constitui o fazer-se professor em classes multisseriadas e de que maneira acontece o processo de ensino e aprendizagem do professor no contexto de duas turmas multisseriadas no município de Santa Maria. Configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base nos estudos desenvolvidos por Bogdan; Biklen (1994); Antunes (2001), Deslandes (1994), através do Método Biográfico Histórias de Vida. Como instrumentos de coleta de informações pretendem-se utilizar entrevistas semi-estruturada relatos (auto)biográficos oral ou escrito, o que irá proporcionar recontar a trajetória pessoal e profissional das colaboradoras. O referencial teórico baseou-se autores que pesquisam esse assunto, entre eles Abrahão(2006,2008); Almeida(2005); Arroyo (1999); Canário(2008); Hage (2010,2011);Isaia

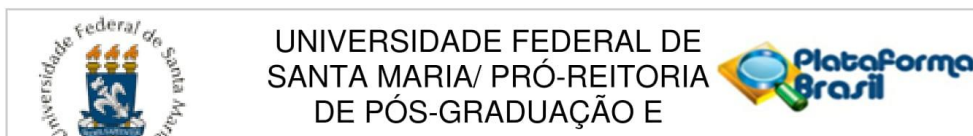
Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970

UF: RS **Município:** SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.468.967

(2009,2011); Isaia;Bolzan(2009); Freire(2005); Molinari(2009); Nóvoa(1992,1995); Santos(2007); Souza(2006,2011); Souza;Ferreira(2009). Entende-se que o desenvolver dessa pesquisa é de suma importância não somente o interesse pelo que se conta, mas também para mostrar como possibilidade viável o processo de ensino e aprendizagem em classes multisseriadas e ampliar o número de pesquisas e publicações sobre essa temática se faz importante e necessário, neste sentido compreende-se que todos somos convidados a refletir e ressignificar nossas vivências."

Pelo que consta nas quatro últimas linhas do resumo as conclusões são apresentadas antes de o projeto ter sido desenvolvido.

Na p. 32 consta que os dados serão obtidos por "entrevistas semi-estruturadas".

Objetivo da Pesquisa:

Na p. 29 consta que o objetivo geral é "investigar como se constitui o fazer-se professor em classes multisseriadas e de que maneira acontece o processo de ensino e aprendizagem do professor no contexto de duas turmas multisseriadas no município de Santa Maria."

Os objetivos específicos são:

"• Pesquisar se os processos formativos (inicial e continuado) influenciaram ou não no pertencimento das alfabetizadoras nas turmas multisseriadas.

• Identificar as especificidades das classes multisseriadas.

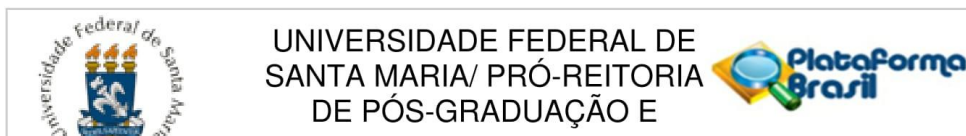
• Evidenciar o processo de ensino e aprendizagem vivenciados pelas professoras nas turmas de classes multisseriadas."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No TCLE consta a seguinte descrição de riscos e benefícios:

"Benefícios: O envolvimento da colaboradora com a pesquisa proporcionará um maior envolvimento desta com o ambiente da Universidade, valorização de suas trajetórias de vida pessoal e profissional, assim como trará maior conhecimento sobre o tema abordado.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.468.967

Riscos: A coleta das informações junto à colaboradora da pesquisa, previamente, não representará qualquer risco de ordem física, moral ou psicológica, no entanto poderá causar algum desconforto emocional em virtude de suas memórias e lembranças da vida. No caso de houver (SIC!!!!) algum constrangimento será respeitado o direito de se preservar as informações obtidas, sempre dentro do limite de sua capacidade, e a colaboradora durante todo o período da pesquisa terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Também serão explicitados os possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou minimizar efeitos e condições adversas que possam causar algum dano, considerando sempre as características e contexto da colaboradora da pesquisa. Ressalta-se que a colaboradora poderá deixar de participar do estudo se assim desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O texto requer ampla revisão de redação e de formulação textual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de modo suficiente.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

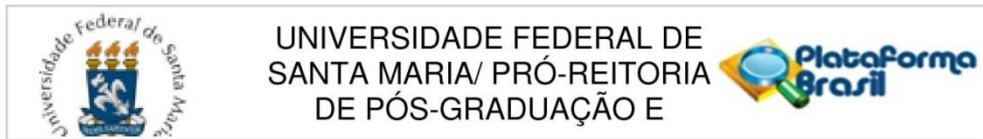
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar	
Bairro: Camobi	CEP: 97.105-970
UF: RS	Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362	E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

Continuação do Parecer: 1.468.967

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_652477.pdf	23/03/2016 18:43:55		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	23/03/2016 18:43:32	HELENISE SANGOI ANTUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	23/03/2016 18:42:52	HELENISE SANGOI ANTUNES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TConfidencialidade.pdf	16/02/2016 15:15:05	HELENISE SANGOI ANTUNES	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	12/02/2016 12:45:25	HELENISE SANGOI ANTUNES	Aceito
Outros	GAP.pdf	12/02/2016 12:44:02	HELENISE SANGOI ANTUNES	Aceito
Outros	CedenciaUso.pdf	01/02/2016 19:54:44	HELENISE SANGOI ANTUNES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DI.pdf	01/02/2016 19:37:14	HELENISE SANGOI ANTUNES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 29 de Março de 2016

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

ANEXO B – ENTREVISTA NARRATIVA VIA TÓPICOS-GUIA

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

Entrevista narrativa via tópicos-guia

Nome completo:

Data de nascimento:

Formação inicial:

Cargo/atuação:

Tempo de docência:

1 – ESCOLARIZAÇÃO

2 – FORMAÇÃO

3 – PRÁTICA PEDAGÓGICA

4 – CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

ANEXO C – QUADRO DE ANÁLISE

QUADRO DE ANÁLISE

Desenvolvimento profissional docente
<p>Quando eu era pequena, não pensava em ser professora. Queria cuidar de animais, ou seja, queria ser veterinária. Mas meu pai me “obrigou” a fazer magistério. Confesso que no início foi angustiante, mas quando comecei a ter acesso a prática, ali direto com as crianças, alguma coisa começou a mudar meu modo de me ver como professora, coisa que até então, não me via. Como nós morávamos “pra fora”, meus pais tinham certeza que eu seria professora. Talvez porque não deixariam eu sair para estudar e curso de Pedagogia tinha na minha cidade. Eles sempre me apoiaram e torceram por mim. (Professora Soraia, Entrevista narrativa, 2016).</p>
<p>Eu nunca pensei em ser professora, nunca tive esse sonho quando criança. Eu tinha colegas que sempre sonhavam em ser professoras. Eu não sabia o que eu queria. Terminei o ensino médio e fiquei um ano parada e fui trabalhar de balconista em uma padaria. Eles sempre me incentivaram e eu fui fazer o magistério em Júlio de Castilhos, três anos e meio, três anos de aula e meio de estágio. No estágio eu senti dificuldade, e até maio não conseguia dominar a turma, e eles diziam que o dia que viesse as profes avaliar eles iam incomodar, não vamos te deixar dar aula. Porque era uma troca de estagiarias e a professora da turma nunca me auxiliou, ela não ficava na escola, ela ia para a casa dela. Eu não tinha nem noção de quem eram os meus alunos, não conhecia a família, a realidade deles. Depois que eu comecei a conhecer eles tudo melhorou e em julho no final do estágio eles não queriam que eu saísse. Foi uma experiência muito boa, eu percebi o quão importante é a gente conhecer nossos alunos, como é as famílias deles, como eles vivem para depois tu saber o que tu vai trabalhar com eles na sala de aula. Eles queriam que eu ficasse como profe eu consegui conquistar eles, mas não foi fácil. (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).</p>
<p>Terminei o magistério e fiquei seis anos, arrumei outro emprego em uma loja de roupas e depois para a padaria trabalhar mais um pouco e em 2000 eu passei no concurso do estado em segundo lugar. Eu tinha 29 anos. No início da profissão a gente sofre muito, são muitos desafios, dá um desespero, mas com os tropeços a gente vai aprendendo, a gente aprende muito com os outros, com a troca de experiência, a gente aprende com o passar do tempo e com os erros. (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).</p>
<p>Fui aprovada no concurso para o magistério em 2001. Em 2002 fui nomeada para dar aula numa turma de 1º ano, em São João do Polêsnie. Ótima escola. No início me apavorei, pois nunca tinha tido qualquer experiência com alfabetização. Confesso que achei que não teria condições para trabalhar com alunos tão dependentes. Mas a cada aula, novas ideias iam surgindo e a energia que eles sugavam de mim, ao mesmo tempo me impulsionava para o próximo dia. Quando comecei a presenciar os “estalos” na leitura, achei a coisa mais fantástica que já tinha visto. Lembro como se fosse hoje, tinha uma aluna chamada Tatieli que não tinha jeito de fazer ler. Já tinha tentado de tudo. E como num passe de mágica, ela saiu da aula num dia sem saber ler e voltou no outro, lendo tudo. Fiquei encantada. (Professora Soraia, Entrevista narrativa, 2016).</p>

Condições de trabalho docente em turmas multisseriadas: o fazer-se professor por meio da experiência

Teve uma época que eu tinha 17 alunos, era o primeiro, segundo e terceiro ano juntos, e nessa época eu fiquei sozinha, tinha que fazer merenda, limpeza, tinha a direção da escola e a parte pedagógica, digo que essa época foi muito difícil, Era muito difícil, eu lembro que estava dando aula e tinha que fazer a merenda, ia na cozinha e deixava as panelas e voltava para sala e dali a pouco sentia o cheiro de queimado, digo, não era fácil, mas com a experiência você vai aprendendo. (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

Tudo foi com a minha experiência e eu fui aprendendo a trabalhar com as turmas multisseriadas, eu trabalhava muito individualizado, ai isso é só do primeiro, isso é do segundo, eu não sabia utilizar o mesmo tema para trabalhar com todos, hoje eu já consigo, mas foi assim com a minha experiência, com estudos, com trocas com outros professores, uma coisa que me ajudou bastante foi o Pnaic, pois tem professores que também trabalham com turmas multisseriadas e a gente troca experiências, a gente se trocou muito material, e assim a gente vai se ajudando. (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

Eu trabalhei o assunto da dengue, cada turma produziu os seus textos, uns criaram poesias, outras desenhos, fizeram paródias. Mas a gente consegue trabalhar o mesmo tema com todos, porém o nível que você vai exigir é diferente, e a dosagem do nível diferente. Hoje eu vejo o trabalho com as turmas multisseriadas maravilhoso, é difícil, importante valorizar a realidade que o aluno está inserido também. Os alunos querem a presença da gente o tempo todo, tem uns que tem mais facilidade e eu tenho uma coisa comigo que me ajuda bastante é os alunos monitores, os alunos maiores já ajudam os menores os que não conseguem fazer as atividades, ontem eu tinha uma aluna do quarto ano ajudando a do uma aluno do terceiro fazer os problemas. (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

Acredito que o desafio maior, é conseguir trabalhar outros conteúdos, que no segundo ano precisa ser trabalhado. Na medida do possível trabalho integrado, quando não consigo, trabalho com atividades diferentes. Acredito que o 2º ano perde um pouco, porque com a dependência do 1º ano, diminui a atenção como 2º, que poderia render mais. (Professora Soraia, Entrevista narrativa, 2016).

Sabe, na verdade ainda tenho dúvidas sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos. Às vezes acredito que o primeiro ano ganha ouvindo as explicações para o segundo ano. Mas também existe a questão de que a criança perde a concentração bastante durante a aula. Também tem a questão de que o 1º ano é muito dependente e toda hora quer atenção. (Professora Soraia, Entrevista narrativa, 2016).

Eu não vejo prejuízo no ensino, em estudar em turmas multisseriadas, o professor conhece o aluno, o tempo que eles ficam aqui, eles ficam até cinco anos, isso proporciona ao professor condições de seguir da onde o aluno parou, fica mais fácil para a aprendizagem, não fica quebrado com aquela troca de professor, pois cada professor tem um jeito de trabalhar e imagina até o aluno se acostumar com o outro professor e se ele tem dificuldade, como o professor que não o acompanhou vai saber, onde o aluno está na aprendizagem para dar seguimento e isso pode demorar. Eu acho importante tu poder dar continuidade com aluno no outro ano da onde a gente parou. Tem muitos que dizem que os alunos perdem em turmas multisseriadas, pode até não ter um rendimento que uma turma seriada teria, a gente consegue, e quando temos o auxílio dos alunos entre eles os alunos não perdem com isso, pois já fazem 16 anos que eu estou aqui, e eu tenho alunos que saíram das turmas multisseriadas, ficaram 5 anos estudando e saíram daqui e deram continuidade nos estudos e se deram super bem e hoje tem uns que estão na faculdade. (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

Nunca tive conhecimento ou alguma formação para trabalhar com classe multisseriadas. Não existe formação continuada para classe multisseriada. Eu encaro como um desafio enorme trabalhar em classes multisseriadas. Não existe formação para trabalhar com classes multisseriadas. Mas ninguém orienta como trabalhar a alfabetização com duas turmas juntas. É angustiante não ter a quem recorrer para saber se você está fazendo certo. Você faz da melhor maneira que você sabe. O que me instiga é olhar para pessoas criativas que mesmo a tantas decepções e angústias, encontram um meio de

fazer a diferença na educação. Como eu gosto muito do que faço, acredito que até me aposentar irei dar aula. Gostaria de continuar em escola de campo, mas também ficaria bem mais tranquila e confiante se houvesse formação para classe multisseriada. Não gosto de lembrar ou melhor, sentir a sensação de impotência receber a notícia que no próximo ano iria trabalhar com duas turmas, 1º e 2º anos juntas. Como trabalhar? Não sei te vira. Foram as férias mais angustiante que tive, porque não tinha ideia do que fazer, como fazer. (Professora Soraia, Entrevista narrativa, 2016).

Tem saído alguma coisa para as escolas do campo, para multisseriadas não, eu passei muito sacrifício, nos primeiros cinco, seis anos eu me via perdida. A gente teve uma época formação para as escolas do campo, mas nada englobava as turmas multisseriadas. A gente tem que ir aprendendo com os colegas, com a nossa prática. No início procurei material para trabalhar com as turmas multisseriadas, mas tu só encontra separado, para cada ano, não tem para trabalhar junto, falta materiais para trabalhar com a multisseriação. No meu tempo de faculdade davam risada quando eu contava que tinha turmas multisseriadas e diziam que era impossível dar conta de trabalhar com todos juntos, achavam impossível que os alunos aprendessem em turmas multisseriadas. (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

Logo que você começa a trabalhar com as turmas multisseriadas não é fácil, eu digo assim, o professor precisa se desacomodar, dedicar cem por cento do horário atendendo os alunos e por outro lado é bastante gratificante, pois os alunos ficam mais tempo com a gente e a gente já conhece os alunos e no ano seguinte você consegue dar sequência da onde o aluno parou, não tem aquela quebra, a gente consegue dar continuidade e depois se torna mais fácil. Todas as experiências que a gente vai construindo com eles, toda a força de vontade, os desafios, não podemos desanimar com os desafios que aparecem, eu acho que isso me ajudou a me constituir professora em turmas multisseriadas. Fácil nunca vai ser, você precisa se doar e você precisa gostar de ser professor, temos muita responsabilidade. (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

Sabe, eu não escolhi trabalhar em turma multisseriada. Como gosto de trabalhar com alfabetização, de um ano para o outro, simplesmente ou eu trabalhava com duas turmas juntas, ou eu trocava de turma. Aí aceitei o desafio. Já faz dois anos que estou trabalhando com turma multisseriada. Sem nenhum tipo de formação, eu trabalho com o que tá dando certo. Vou aprendendo dia a dia. Ou seja, pura prática. Acredito que tenho ganhado muito com a troca de experiência com outros professores, isso me ajuda a me fortalecer. (Professora Soraia, Entrevista narrativa, 2016).

O professor de turma multisseriadas tem que ter muita força de vontade, desacomodar, dar muita atenção para eles, ouvir eles, conhecer quais são os interesses deles desde pequenos, conhecer as famílias, é preciso trabalhar o rural, aquilo que esta em torno dele. Trabalhar com eles na multisseriação é um desafio mas é muito prazeroso, pois você acompanha eles desde a alfabetização, vê todo o progresso deles, na leitura, na escrita, eles saem do quinto ano escrevendo textos maravilhosos, com opinião própria, a pensar por eles próprios sem precisar que alguém pensa por eles, e a gente nota como eles progredem na aprendizagem, ano a ano, como eles crescem, eles se ajudam, mostram o caminho mas não a resposta para o colega, e você aprende muito com a multisseriação, pois ela exige mais de nos professores, nos precisamos buscar e ajudar, precisamos buscar algo que acrescente na aprendizagem deles, por exemplo os jogos, eu tenho um armário cheio de jogos que construí com eles e isso auxilia na aprendizagem deles. Eu achava que ia encontrar tudo pronto para trabalhar com turmas multisseriadas, mas não encontrei nada. A gente que trabalha com turmas multisseriadas tem que criar e adaptar conforme o nível e a necessidade deles. (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

O professor de classe multisseriada deve ser comprometido com o aprendizado dos alunos. Como não existe ainda uma formação que ajude a fazer melhor, o professor precisa estar atento para que nenhuma turma fique prejudicada. Precisa ter a sensibilidade de não dar mais atenção para uma turma mais que a outra. Isso não é fácil. (Professora Soraia, Entrevista narrativa, 2016).

Todas as experiências que a gente vai construindo com eles, toda a força de vontade, os desafios, não podemos desanimar com os desafios que aparecem, eu acho que isso me ajudaram a me constituir professora em turmas multisseriadas. Fácil nunca vai ser, você precisa se doar e você precisa gostar de ser professor, temos muita responsabilidade. Aqui a gente é bastante mãe, me chamam de mãe, profinha, tem uns que vem ate doente para aula porque não querem perder aula. A

gente não é só professora, a gente é tudo, os alunos me ajudam, trabalhamos em conjunto. A gente tem que ser amiga dos alunos. A gente não encontra nada pronto, não existe uma fórmula que te diga que vai dar certo, é a tua experiência que te mostra e te faz crescer. Tu pode até encontrar um caminho mas quando for trabalhar com a turma multisseriada você precisa adaptar para a realidade da turma. E o professor precisa preparar as aulas, não é fácil planejar para níveis diferentes em uma mesma turma, e isso te exige bastante. Não tem como tu chegar aqui sem um planejamento, você precisa ter um planejamento para te guiar, muitas vezes a gente muda, não dá certo, os alunos exigem, querem trabalhar, eles querem progredir. Você tem que planejar atividade diferente, pois os alunos já estão com você dos outros anos e você não pode repetir as atividades. Pode até trazer, mas cobrar de uma forma diferente. O professor não trabalha só na escola, em casa também preparando aulas. A experiência, o trabalho com eles, o como trabalhar, o dia a dia na sala de aula, nos faz crescer e contribui para o nosso processo formativo. (Professora Eliane, Entrevista narrativa, 2016).

O que me instiga é olhar para pessoas criativas que mesmo a tantas decepções e angústias, encontram um meio de fazer a diferença na educação, pois aprendemos com o outro. Como eu gosto muito do que faço, acredito que até me aposentar irei dar aula. Gostaria de continuar em escola do campo, mas também ficaria bem mais tranquila e confiante se houvesse formação para turma multisseriada. (Professora Soraia, Entrevista narrativa, 2016).

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes e Profa. Juliana da Rosa Ribas.

ENDEREÇO ELETRÔNICO: professora@helenise.com.br;
julianaribped@yahoo.com.br.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS.

Pesquisadores responsáveis: Profa. Juliana da Rosa Ribas e Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação.

Contato: (55) 9692-9217.

Local da coleta de informações: Escola Estadual de Ensino Médio Princesa Isabel (Distrito Arroio do Só, Santa Maria/RS).

Prezada professora:

- Você está sendo convidada a participar de uma entrevista narrativa de forma totalmente voluntária;
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e participar da entrevista narrativa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas nesse documento;
- Em qualquer etapa do estudo, a colaboradora da pesquisa terá acesso às pesquisadoras responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas, assim como às informações referentes aos relatos autobiográficos e entrevista narrativa;
- Previamente, este estudo não oferece nenhum tipo de desconforto ou riscos que possam prejudicar a integridade física, moral, profissional ou pessoal das colaboradoras envolvidas;
- É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade da pesquisa em questão.

Objetivo do estudo: Investigar de que maneira acontece o fazer-se professor em turma multisseriada, com ênfase no desenvolvimento profissional docente e condições de trabalho docente, em uma escola localizada no Distrito Arroio do Só, pertencente ao município de Santa Maria/RS.

Procedimento: Sua participação consistirá na contribuição como colaboradora da pesquisa, contribuindo com sua história de vida, suas lembranças de escolas, seus processos formativos, que perpassam desde o tempo da alfabetização até à formação acadêmica inicial e continuada. Dessa forma, poderemos produzir um

trabalho significativo para os estudos voltados a formação de professores, principalmente os que trabalham com a perspectiva de uma educação do campo em meio às classes multisseriadas. A coleta das informações será feita por meio de uma entrevista narrativa e de relato autobiográfico.

Benefícios: O envolvimento da colaboradora com a pesquisa proporcionará um maior envolvimento desta com o ambiente da universidade, valorização de suas trajetórias de vida pessoal e profissional, assim como trará maior conhecimento sobre o tema abordado.

Riscos: A coleta das informações junto à colaboradora da pesquisa, previamente, não representará qualquer risco de ordem física, moral ou psicológica, no entanto poderá causar algum desconforto emocional em virtude de suas memórias e lembranças da vida.

Sigilo: As informações obtidas serão analisadas pela coordenadora da pesquisa, não sendo divulgada a identificação das colaboradoras envolvidas, a não ser que as mesmas autorizem a divulgação de seus respectivos nomes.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, Soraia de Lurdes da Costa, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Soraia da Costa

Colaboradora da Pesquisa

1050915063

Número da Identidade

Marcelina S. Antunes

Pesquisador responsável

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal neste estudo.

Santa Maria 16, de Junho de 2016.

Marcelina S. Antunes
Assinatura do Responsável pelo Estudo

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.
Av. Roraima, 1000. CEP: 97105-900. Santa Maria/RS.
2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362.
E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes e Profa.
Juliana da Rosa Ribas.

ENDEREÇO ELETRÔNICO: professora@helenise.com.br;
julianaribped@yahoo.com.br.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS.

Pesquisadores responsáveis: Profa. Juliana da Rosa Ribas e Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação.

Contato: (55) 9692-9217.

Local da coleta de informações: Escola Estadual de Ensino Fundamental João Vianey (Ivorá/RS).

Prezada professora:

- Você está sendo convidada a participar de uma entrevista narrativa de forma totalmente voluntária;
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e participar da entrevista narrativa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas nesse documento;
- Em qualquer etapa do estudo, a colaboradora da pesquisa terá acesso às pesquisadoras responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas, assim como às informações referentes aos relatos autobiográficos e entrevista narrativa;
- Previamente, este estudo não oferece nenhum tipo de desconforto ou riscos que possam prejudicar a integridade física, moral, profissional ou pessoal das colaboradoras envolvidas;
- É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade da pesquisa em questão.

Objetivo do estudo: Investigar de que maneira acontece o fazer-se professor em turma multisseriada, com ênfase no desenvolvimento profissional docente e condições de trabalho docente, em uma escola localizada em Ivorá/RS.

Procedimento: Sua participação consistirá na contribuição como colaboradora da pesquisa, contribuindo com sua história de vida, suas lembranças de escolas, seus processos formativos, que perpassam desde o tempo da alfabetização até à formação acadêmica inicial e continuada. Dessa forma, poderemos produzir um trabalho significativo para os estudos voltados a formação de professores, principalmente os que trabalham com a perspectiva de uma educação do campo em meio às classes multisseriadas. A coleta das informações será feita por meio de uma entrevista narrativa e de relato autobiográfico.

Benefícios: O envolvimento da colaboradora com a pesquisa proporcionará um maior envolvimento desta com o ambiente da universidade, valorização de suas trajetórias de vida pessoal e profissional, assim como trará maior conhecimento sobre o tema abordado.

Riscos: A coleta das informações junto à colaboradora da pesquisa, previamente, não representará qualquer risco de ordem física, moral ou psicológica, no entanto poderá causar algum desconforto emocional em virtude de suas memórias e lembranças da vida.

Sigilo: As informações obtidas serão analisadas pela coordenadora da pesquisa, não sendo divulgada a identificação das colaboradoras envolvidas, a não ser que as mesmas autorizem a divulgação de seus respectivos nomes.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, Eliane Dal Bem Londero, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.



Colaboradora da Pesquisa

8052891598

Número da Identidade



Pesquisador responsável

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal neste estudo.

Santa Maria 16, de junho de 2016.



Assinatura do Responsável pelo Estudo

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.
Av. Roraima, 1000. CEP: 97105-900. Santa Maria/RS.
2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362.
E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

ANEXO E – TERMO DE CEDÊNCIA DE USO**TERMO DE CEDÊNCIA DE USO**

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

Acadêmica: Juliana da Rosa Ribas

Orientadora: Prof. Dr. Helenise Sangoi Antunes

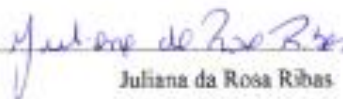
Santa Maria, Agosto de 2015

CEDÊNCIA DE USO

Eu, Eliane Dal Bem Londero, portadora do RG 8052891598, autorizo a acadêmica do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Juliana da Rosa Ribas a fazer uso dos direitos autorais para a Dissertação de Mestrado, do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, relacionado às minhas fotografias, as fotografias do meu acervo pessoal fornecidas à pesquisadora, relatos orais e por escrito, entrevistas, em seus trabalhos acadêmicos, bem como artigos, periódicos, revistas, projetos de extensão, projetos de pesquisa, livros, eventos com comunicações orais, exposições em painéis ou pôsteres, outros meios de comunicação e informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que foi desenvolvido pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria pela própria acadêmica de Pós-Graduação. Sendo que estou ciente de que minha participação nesse trabalho, em especial o de pesquisa, é voluntária e não estarei recebendo gratificação por autorizar os direitos autorais, e concordo do uso irrestrito registrado em cartório, do exposto acima mencionado.



Colaboradora da Pesquisa



Juliana da Rosa Ribas

Autora do Projeto

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

Acadêmica: Juliana da Rosa Ribas

Orientadora: Prof. Dr. Helenise Sangoi Antunes

Santa Maria, Novembro de 2015

CEDÊNCIA DE USO

Eu, Soraia de Lurdes da Costa, portadora do RG 1050945063, autorizo a acadêmica do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Juliana da Rosa Ribas a fazer uso dos direitos autorais para a Dissertação de Mestrado, do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, relacionado às minhas fotografias, as fotografias do meu acervo pessoal fornecidas à pesquisadora, relatos orais e por escrito, entrevistas, em seus trabalhos acadêmicos, bem como artigos, periódicos, revistas, projetos de extensão, projetos de pesquisa, livros, eventos com comunicações orais, exposições em painéis ou pôsteres, outros meios de comunicação e informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que foi desenvolvido pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria pela própria acadêmica de Pós-Graduação. Sendo que estou de que minha participação nesse trabalho, em especial o de pesquisa, é voluntária e não estarei recebendo gratificação por autorizar os direitos autorais, e concordo do uso irrestrito registrado em cartório, do exposto acima mencionado.



Colaboradora da Pesquisa



Juliana da Rosa Ribas

Autora do Projeto

ANEXO F – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Neuza Sirlei dos Santos Ortiz, abaixo assinado, responsável pela Escola Estadual de Ensino Médio Princesa Isabel, autorizo a realização da pesquisa de mestrado a ser conduzida pela pesquisadora Juliana da Rosa Ribas.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 18 de novembro 2015.



Neuza Sirlei dos Santos Ortiz

Direção

Neuza S. dos Santos Ortiz

Directora

ID: 1561588/01

DOE: 14/07/2011 p.60

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

JOÃO VIANEY

Portaria de Registro nº 11.163/11 de 29/04/1999

Portaria nº 002/95 de 21/02/95 D.O. 09/03/2001

IVORÁ - RS

Eu Eliane Dal Bem Londero, abaixo assinado, responsável pela Escola Estadual de Ensino Fundamental João Vianey, autorizo a realização da pesquisa de mestrado a ser conduzida pela pesquisadora Juliana da Rosa Ribas.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 04 de dezembro 2015.



Eliane Dal Bem Londero

Direção

Eliane Dal Bem Londero
DIRETORA
IDENTIFICAÇÃO Nº 1111111