



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

ESTER MARQUES DA CONCEIÇÃO

**MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA QUE ENSINA EM CLASSES
MULTISSERIADAS:** contribuições para a escola básica do campo no município de Igarapé-
Açu/PA

Belém/PA
2025

ESTER MARQUES DA CONCEIÇÃO

**MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA QUE ENSINA EM CLASSES
MULTISSERIADAS:** contribuições para a escola básica do campo no município de Igarapé-
Açu/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: História da Educação Básica.
Orientadora: Prof.^a Dra. Vivian da Silva Lobato.

Belém/PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C744m Conceição, Ester Marques da.
Memórias de uma professora que ensina em classes
multisseriadas: : contribuições para a escola básica do campo no
município de Igarapé- Açu/PA / Ester Marques da Conceição. —
2025.
155 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Vivian da Silva Lobato
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2025.
1. História da Educação. 2. Memória. 3. Escola Básica. 4.
Classes Multisseriadas. I. Título.

CDD 370

ESTER MARQUES DA CONCEIÇÃO

**MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA QUE ENSINA EM CLASSES
MULTISSERIADAS:** contribuições para a escola básica do campo no município de Igarapé-
Açu/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Data de avaliação: 14/08/2025

Conceito: APROVADA

Banca Examinadora:

_____ - Orientadora

Profa. Dra. Vivian da Silva Lobato
PPEB/NEB/UFPA
Presidente da Banca Examinadora

_____ - Examinadora Interna

Profa. Dra. Livia Sousa da Silva
PPEB/NEB/UFPA

_____ - Examinadora Externa

Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito
PPGE/UNICID

Aos meus pais, Marcilene Marques e Raimundo dos Santos, por todo o incentivo, esforço e trabalho dedicados para que eu chegasse aonde estou.

AGRADECIMENTOS

A escrita dos agradecimentos se revela como um momento muito satisfatório e de grande regozijo, haja vista que se torna possível enxergar que, embora precisemos “caminhar com nossos próprios pés”, existem sujeitos e grupos que sempre estiveram conosco, dando apoio, tornando o fardo mais leve e apresentando-se como essenciais no processo formativo.

À vista disso, estendo meus agradecimentos ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA) pelo compromisso em possibilitar uma excelente formação aos educadores que ingressam no programa. Agradeço ainda a todo o corpo docente, especialmente da linha de pesquisa História da Educação Básica, pela responsabilidade com o ensino, conhecimentos compartilhados e impulso no amadurecimento acadêmico-profissional.

Faço registro dos meus maiores agradecimentos à minha orientadora, Profa. Dra. Vivian da Silva Lobato, por ter me acolhido nessa empreitada acadêmica, pelos direcionamentos e apoio prestados no que se refere ao desenvolvimento da pesquisa, pelos alertas e observações apontados. Obrigada pela confiança, sensibilidade, paciência e disponibilidade.

Agradeço às avaliadoras integrantes da banca, Livia Sousa da Silva e Margaréte May Berkenbrock-Rosito, pelo tempo dedicado e pela disponibilidade em contribuir com o refinamento da pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação do município de Igarapé-Açu/PA, por permitir a realização desta pesquisa na escola Dom Pedro II. Não poderia deixar de agradecer também a professora Altina Mergulhão pela disponibilidade, gentileza, esforço e ajuda prestada para realização das etapas desta pesquisa. Você é, professora, uma grande inspiração referência feminina na Educação. Obrigada por aceitar participar deste estudo e por torná-lo possível.

Agradeço aos meus pais, Marcilene Marques e Raimundo dos Santos, que são estímulo e combustível para me fazer prosseguir; as pessoas que sempre me incentivam, sonham juntamente comigo e vibram diante de conquistas. Obrigada por cada esforço, suor derramado e oração realizada a meu favor. Dizem que eu lhes dou orgulho, mas vocês é que são o meu. À minha família em geral (irmãos, avós, tios) que, direta ou indiretamente, me ajudam e me dão ânimo, celebrando as grandes e pequenas conquistas

Ao meu querido esposo, Lucas da Silva, por sempre estar ao meu lado, zelando e cuidando de mim. Obrigada, meu bem, por sua parceria nesse tempo, por estar atento às minhas necessidades, por me ajudar a colocar o coração no lugar em dias turbulentos, por me ensinar a

alocar prioridades e sobre a importância das pausas quando o corpo e a mente já se encontravam exaustos. Foste e és essencial.

Manifesto também meus agradecimentos às irmãs em Cristo que compõem o grupo de discipulado (Rose, Camila, Ana e Juliane) do qual integro que, por vezes, me permitiram compartilhar momentos de dificuldades e aflições nos processos de escrita deste texto e demais demandas envolvidas. Agradeço pelos ouvidos atentos, pelas palavras incentivadoras e, sobretudo, pelas orações.

Agradeço à Sibeli, Adriane e Ianca, colegas da turma do mestrado e pertencentes à linha de pesquisa da qual sou vinculada, pelo apoio mútuo, parceria, companheirismo, trocas de conhecimentos e saberes, tal como pelos momentos de descontração e risadas, suavizando o processo vivenciado. Obrigada, meninas.

A todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram ou estão contribuindo na realização desta pesquisa. A todos os amigos, familiares, profissionais dos quais não citei, mas que torcem por mim e por minhas conquistas, a todos manifesto meus sinceros agradecimentos.

Finalizo agradecendo a Deus, por ter me dado a oportunidade de ingressar no mestrado acadêmico e por ter me sustentado, dando forças para encarar e vencer todos os desafios que se apresentaram. Com essa etapa de minha formação tornou-se mais evidente a certeza de que Ele é a minha fortaleza, o meu refúgio, e cuja bondade e misericórdia me cercam diariamente.

Ester Marques da Conceição

“A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.”

Gabriel Garcia Marquez

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa História da Educação Básica, tem como objeto de investigação as memórias de vida e trabalho da professora Altina Mergulhão de Souza em classes multisseriadas do campo no município de Igarapé-Açu/PA. A questão central da pesquisa foi: de que forma a professora Altina Mergulhão de Souza rememora seus aspectos de vida e trabalho em classes multisseriadas do campo no município de Igarapé-Açu/PA? O objetivo geral consistiu, portanto, em analisar as memórias de vida e trabalho da professora Altina Mergulhão de Souza em classes multisseriadas do campo no município de Igarapé-Açu/PA. A pesquisa é de caráter histórico e foi construída na perspectiva da História Cultural da Educação, e adotou a memória como referencial teórico-metodológico, seguindo a perspectiva desenvolvida por Ecléa Bosi (1994; 2003). A metodologia elegeu a entrevista como instrumento de coleta de dados, realizada com a professora, análise documental e o uso de fotografias como apoio à evocação da memória. Para análise dos dados coletados utilizou-se os pressupostos da autora Bosi (2003; 1994). As memórias da professora evidenciaram uma infância feliz e marcada pela influência paterna na valorização dos estudos. Analisou-se que escolha pela docência relacionou-se ao interesse manifestado desde a infância, influência familiar e escolar, além da crença na educação como instrumento de transformação que possibilita ajudar muitas pessoas. Destacaram-se os desafios enfrentados em sua formação superior, assim como a importância do Parfor na obtenção da licenciatura em Pedagogia. Examinamos que suas práticas pedagógicas envolvem projetos interdisciplinares, palestras, recursos de baixo custo e a valorização da identidade e saberes dos alunos. Suas memórias revelam uma atuação mobilizadora, comprometida e inconformada com as mazelas da realidade onde atua, refletida em conquistas fruto de um esforço coletivo, como a reforma da escola e a regularização do conselho escolar, evidenciando suas contribuições para a escola do campo multisseriada em Igarapé-Açu/PA. Por fim, o estudo reconhece a atuação engajada desta educadora frente à negligência do poder público na garantia de uma educação de qualidade que respeite as diversas realidades brasileiras, especialmente no contexto amazônico.

Palavras-chave: história da educação; memória; escola básica; classes multisseriadas.

ABSTRACT

This master's dissertation, linked to the History of Basic Education research line, investigates the life and work memories of teacher Altina Mergulhão de Souza in multi-grade rural classrooms within the municipality of Igarapé-Açu, Pará. The primary research question posed was: How does teacher Altina Mergulhão de Souza recall aspects of her life and work in multi-grade rural classrooms in the municipality of Igarapé-Açu, Pará? The main objective, therefore, was to analyze the life and work memories of teacher Altina Mergulhão de Souza in multi-grade rural classrooms in Igarapé-Açu, Pará. The research possesses a historical nature and was developed from the perspective of the Cultural History of Education, employing memory as a theoretical and methodological framework, in accordance with the perspective developed by Ecléa Bosi (1994; 2003). The methodology employed for data collection included interviews with the teacher, document analysis, and photographs to support memory recall. The data were analyzed based on the assumptions established by Bosi (2003; 1994). The teacher's memories revealed a happy childhood marked by her father's influence on valuing education. Her decision to become a teacher was influenced by her childhood interests, family and school experiences, and a belief in education as a transformative tool that benefits many people. The challenges she faced during higher education were highlighted, along with the importance of PARFOR in earning her Pedagogy degree. We examined how her teaching practices include interdisciplinary projects, lectures, low-cost resources, and a focus on students' identities and knowledge. Her memories reveal a mobilizing, committed, and nonconformist approach to overcoming the hardships of the reality in which she works, reflected in achievements resulting from collective effort, such as school renovation and the regularization of the school board, highlighting her contributions to the multi-grade rural school in Igarapé-Açu, Pará. Finally, the study acknowledges this educator's committed work in the face of government neglect in ensuring a quality education that respects Brazil's diverse realities, especially in the Amazon context.

Keywords: history of education; memory; elementary school; multi-grade classes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – E.M.E.F Dom Pedro II	53
Figura 2 – Professora Altina Mergulhão de Souza.....	90
Figura 3 – Formatura da professora Altina Mergulhão de Souza.....	118
Figura 4 – Recurso pedagógico usando tampas de garrafas	124
Figura 5 – Alunos no espaço externo da escola Dom Pedro II.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações da CAPES – Descritores “classes multisseriadas”	27
Quadro 2 – Teses e dissertações da CAPES – Descritores “história de vida”	30
Quadro 3 – Fontes para análise.....	46

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAED	Faculdade de Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GPEFORP	Grupo de Pesquisa sobre Prática Pedagógica e Formação Docente
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICS	Instituto de Ciências da Saúde
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPEB	Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PRONERA	Programa Nacional de Educação Básica do Campo
PT	Partido dos Trabalhadores
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TCI	Termo de Consentimento da Instituição
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Contextualização do objeto de estudo: tecituras da vida pessoal e acadêmica da pesquisadora	17
1.2	Estado do conhecimento e relevância do estudo	25
2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	35
2.1	Memória: o referencial teórico-metodológico.....	35
2.2	Caminhos metodológicos.....	44
2.2.1	Os encontros com a colaboradora da pesquisa	47
2.3	Cenário onde ocorreu a pesquisa	51
2.3.1	O município	51
2.3.2	A comunidade.....	51
2.3.3	A escola	52
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO: Contextos e reflexões historiográficas	55
3.1	Educação básica como direito	55
3.2	Educação rural e educação do campo: questões para além da nomenclatura	58
3.3	Educação do campo: entre as lutas e o direito, as conquistas	64
4	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR MULTISSERIADA: UMA ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	76
5	PROFESSORA ALTINA MERGULHÃO DE SOUZA: MEMÓRIAS DE VIDA E TRABALHO EM CLASSES MULTISSERIADAS	89
5.1	Memórias de uma infância feliz	89
5.2	A escolha pela profissão docente	100
5.3	Memórias da formação em nível superior.....	106
5.4	Memórias do ofício: práticas pedagógicas em classes multisseriadas	118
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	148
	APÊNDICE B – Ofício entregue à Escola Germano Melo	149
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento da Instituição.....	150
	APÊNDICE D – Ofício entregue à SEMED/Igarapé-Açu	151
	APÊNDICE E – Roteiro da entrevista.....	152
	ANEXO A – INEP e distribuição das escolas polos e anexas 2023 de Igarapé-Açu/PA	153

1 INTRODUÇÃO

O exercício da escrita tende a ser, por vezes, uma atividade árdua, custosa e solitária. Mas ao pensar e analisar sobre o que se escreve, por que se escreve, para que e para quem se escreve, é possível enxergar o que impulsiona o ato de escrever, assim como as motivações que nos fazem “encará-lo”. No caso específico desta escrita, que se insere no universo da pós-graduação, portanto, da escrita acadêmica, escrevo porque entendo a escrita como um ato político, um ato de anúncio, de reflexão, de discussão, de diálogo, de ousadia e, sobretudo, de registro, sobre algo ou sobre alguém que, de alguma forma, contribui para a produção e disseminação do saber histórico e educacional, especificamente.

Nesse movimento cabe dizer que a educação e as temáticas a ela relacionadas sempre foram alvos de interesse na minha escrita, certamente pela minha trajetória como pesquisadora que foi se constituindo desde minha formação inicial como pedagoga. Sobre diferentes eixos já produzi, mas nesse momento importa evidenciar dentre tais a prevalência de escritos acadêmicos que têm como pano de fundo a realidade das escolas multisseriadas do campo e seus sujeitos. Não bastasse, este estudo segue o mesmo direcionamento, porém agora, tendo como pilares a História da Educação Básica e as memórias de uma professora que atua em classes multisseriadas no interior da Amazônia paraense, redimensiona as discussões e possibilita outras interpretações, apresentadas ao longo do escrito.

O campo de pesquisas em História da Educação, apesar de ainda carecer de mais pesquisadores/as que dediquem esforços para sua propagação e consolidação no meio acadêmico-científico, vem crescendo significativamente nos últimos anos em razão da necessidade de explorar temáticas educacionais a partir de uma lente historiográfica, especialmente daquelas que, por longos períodos, foram deixadas de lado. Os estudos neste campo têm contado com a possibilidade de realizar investigações a partir do uso de métodos outrora colocados em descrédito, mas que se apresentam como potencial para discutir a educação, como é o caso do trabalho com a memória. Este método, largamente utilizado neste trabalho, permite o conhecimento de vertentes que, por vezes, o documento escrito não possibilita, além disso permite o contato mais próximo com sujeitos que vivenciaram determinado acontecimento, suas lembranças, tornando as pesquisas mais enriquecedoras e contribuindo para o registro de narrativas outrora negligenciadas, tal como para a valorização daqueles que as narraram.

Neste sentido, esta dissertação, desenvolvida por meio do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA),

apresenta como objeto de pesquisa as memórias de vida e trabalho da professora Altina Mergulhão de Souza em classes multisseriadas do campo no município de Igarapé-Açu/PA.

As escolas com classes multisseriadas do campo são um modelo de ensino e organização escolar muito presentes na história da educação brasileira, e que possui muitos desafios e problemas que envolvem desde a estrutura física, formação de professores, ausência de acompanhamento das secretarias municipais, falta de material didático, até a um processo de secundarização a que são submetidas, fruto da carência de políticas públicas específicas para esta realidade, tal como para suas efetivações. Apesar de tais dificuldades, torna-se importante registrar a existência de professores e professoras que enfrentam essa realidade e atuam de modo a contribuir com a educação de sujeitos aptos a exercerem a cidadania, dando atenção aos saberes locais e resguardando suas identidades, e nisto já nos referimos à professora Altina Mergulhão de Souza que, bravamente, tem se dedicado à educação em uma escola básica multisseriada situada na comunidade São Luizinho, interior do município de Igarapé-Açu/PA.

A escolha pela professora, em específico, se dá por sua atuação engajada à medida que ultrapassa o ensinar, o educar, se estendendo ao transgredir, transformar e conquistar no contexto de uma escola multisseriada. É uma educadora do campo que vem deixando seu legado e tem demarcado seu lugar (na escola, na comunidade, no município, na história e, por que não dizer na memória de sujeitos alunos, pais, moradores?) a partir de uma representatividade construída com compromisso e enfrentamento, cujo intuito tem sido contribuir para o fortalecimento da educação em uma escola do campo com classes multisseriadas, resistindo aos desafios apresentados cotidianamente e a ausência efetiva do Estado.

À vista disso é oportuno ressaltar que, apesar de enfatizar o protagonismo desta professora na educação básica paraense, este trabalho não pertence ao subcampo História das Mulheres e/ou Intelectuais, mas se dedica a desenvolver uma análise das memórias da professora Altina Mergulhão de Souza e sua atuação em classes multisseriadas. Mobilizada, dessa maneira, por este debate, a presente pesquisa é delineada a partir do seguinte problema:

De que forma a professora Altina Mergulhão de Souza rememora seus aspectos de vida e trabalho em classes multisseriadas do campo no município de Igarapé-Açu/PA?

A proposição temática desta pesquisa, que visa estimular o exercício de reflexão sobre o que envolve o assunto, não tem o mero intuito de apresentar ou se deter, estrita e unicamente aos desafios encontrados nas classes multisseriadas do campo, mas objetivamos, por meio das memórias dessa educadora, registrar os aspectos ligados à sua vida e atuação docente, a qual podemos caracterizar como compromissada, transgressora, inquietante e mobilizadora de um projeto educativo social.

Seu protagonismo na educação reflete em transformação social ancorada na luta, na denúncia, na intelectualidade produzida, cotidianamente, na multissérie. Minha intenção é, portanto, protagonizar essa voz feminina que transgride todos os dias os muros do silenciamento, da invisibilidade, da taxaço de atraso, de não desenvolvimento e de fragilidade do lugar em que atua a partir da utilização de suas memórias.

Direcionada por tal reflexão, o **objetivo geral** dessa dissertação é, portanto, analisar as memórias de vida e trabalho da professora Altina Mergulhão de Souza em classes multisseriadas do campo no município de Igarapé-Açu/PA. A partir desse, apresentam-se os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Investigar os aspectos formativos da professora Altina Mergulhão de Souza nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional;
- b) Destacar práticas pedagógicas realizadas pela professora Altina Mergulhão para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de seus alunos; e
- c) Apontar as contribuições da atuação da professora Altina Mergulhão de Souza para a escola básica do campo com classes multisseriadas em Igarapé-Açu/PA.

Com as questões acima apresentadas e dando prosseguimento a este texto introdutório, o trecho a seguir propõe-se a contextualizar o objeto de estudo desta dissertação e, para isso, lanço mão de tecituras da minha vida pessoal e acadêmica, nas quais a escolha pelo tema em estudo estão imbricadas.

1.1 Contextualização do objeto de estudo: tecituras da vida pessoal e acadêmica da pesquisadora

De território paraense, nasci no dia 08 de março do ano 2000 – Dia Internacional da Mulher, na conhecida cidade que faz a divisa Pará-Maranhão: Dom Eliseu/PA. Sou filha de Raimundo dos Santos da Conceição e Marcilene Marques da Conceição, que possuem escolarização até o Ensino Médio, os quais, por seus contextos de vida, sempre me incentivaram a ter os estudos como prioridade e caminho preferencial a seguir, dando-me sempre as condições necessárias para fazê-lo.

Tenho três irmãos: Vitória, Miquéias e Antonio Davi, sendo eu a filha mais velha. No ativar de minhas memórias, não tenho muitas lembranças sobre minha infância, mas no que se refere à vida escolar, posso dizer que sempre fui muito dedicada, assídua. Quando cursava a 2ª

série do ensino fundamental I, em uma escola do interior no município de Benevides, minha professora considerava-me muito à frente dos meus colegas de classe então, na metade do ano, fiz uma prova organizada pela secretaria municipal de educação e, sendo aprovada, avancei para a 3ª série no mesmo ano.

Uma memória afetuosa que tenho é a de quando pegava caderno e caneta para ensinar minha vó paterna Maria dos Santos, que só consegue grafar seu nome, não sabe ler. Lembro que pedia para ela ficar escrevendo seu nome, pois às vezes esquecia, além disso, tentava ensiná-la a reconhecer e escrever o alfabeto. Rememorar isso me traz um duplo sentimento: feliz por ser uma lembrança com alguém que tenho demasiado apreço, mas triste ao considerar que minha vó, como sempre se queixa, não teve a oportunidade de ir à escola, de estudar, de aprender.

No que concerne a entrada no ensino superior, posso dizer que meu processo de inserção no campo da graduação não foi algo planejado, inicialmente, uma vez que o “mundo” da academia me era distante e mal o conhecia, pois esta era uma realidade que eu não tinha contato, minha família não tinha histórico, e esse fator se evidencia ao narrar que até as minhas inscrições no vestibular e universidades foram realizadas por terceiros, haja vista o distanciamento desse contexto com a minha pessoa. Digo que me encontrava perdida com relação a um mundo que não me era comum, pois a distância existente entre a realidade do Ensino Médio e Ensino Superior, para alguns, são gritantes, como foi meu caso.

Lembro-me que em dado momento perguntaram-me em qual curso e/ou universidade eu me inscreveria, mas nada sabia expressar, não sabia como funcionava o processo de inserção. Perguntei a uma amiga próxima em qual curso se inscreveria e falou sobre a Pedagogia e eu, sem mesmo saber do que se tratava o curso, pedi que me inscrevessem em tal.

Certo dia o chamado “listão” saiu e meu nome não constava. Lembro-me, perfeitamente, que uma professora disse: “Não conseguiu, Ester? Fica de olho na repescagem, de repente tu estás logo abaixo, se alguém desistir tu entras”, mas na minha cabeça ecoava: “Mas o que é repescagem?”. Para verem como eu não tinha contato com a academia ou nada relacionado, até os termos tidos como comuns nos processos de passar no vestibular eu desconhecia, era uma realidade, extremamente, distante de mim, um túnel escuro, se assim posso expressar.

Passados dias, por desespero em ver colegas adentrando nessa nova etapa como estudante e o sentimento de estar “atrás”, dei início a graduação em Pedagogia em uma instituição particular e, passada uma semana, a dita lista de repescagem da universidade que haviam me inscrito sai e, para minha surpresa, meu nome estava na mesma. Com ajuda de

pessoas, minha genitora e eu organizamos a documentação e fomos realizar a matrícula, ali então começara minha trajetória enquanto acadêmica. Em março de 2017, a filha de um pedreiro e de uma doméstica dava início ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus X, no município de Igarapé-Açu/PA.

Demorei muito para acompanhar o ritmo da graduação. Lembro das aflições, incertezas, medos e sentimento de incapacidade em alguns momentos, mas sempre vivi a academia com muita seriedade, tanto pelo engajamento que sempre tive quanto por considerar os esforços de meus pais em me manter ali. Buscava sempre participar das atividades promovidas pelo Campus tais como semanas acadêmicas, palestras, assim como atividades de extensão universitária, como ir a eventos relacionados à Educação e outros. E assim eu ia trilhando o caminho, mas não foi fácil, não é fácil.

Quando Soares (1991, p. 23) ressalta que “[...] a opção pela vida universitária implica aceitação das regras do jogo [...]”, isso me faz lembrar que cursar Pedagogia na UEPA me faria enfrentar os percalços que surgiriam, tais como ir e vir todos os dias para outra cidade, preocupação em ter o dinheiro da passagem e outros aspectos que influenciavam, direta ou indiretamente, no meu entrar e permanecer na universidade, pois como uma colega e eu escrevíamos em um capítulo de livro publicado: “[...] visibilizar a lida acadêmica no interior é visibilizar também as angústias, os anseios, as incertezas, os medos e as turbulências que atingem tão fortemente essa caminhada [...]” (Conceição; Martins, 2021, p. 19).

Ainda na graduação tive a oportunidade de experienciar contextos que somaram e fortaleceram minha formação profissional e que implicaram, de certa forma, nas escolhas dos caminhos que tenho seguido como profissional e pesquisadora no campo da Educação.

Assim, em 2017 pude participar como mediadora de Língua Portuguesa em uma escola pública de ensino fundamental I em São Francisco do Pará – município em que morava, por intermédio do Programa Mais Educação, onde atuei durante 08 meses desenvolvendo atividades que pudessem contribuir para o melhor desenvolvimento da aprendizagem no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa.

Esse foi o meu primeiro contato na educação básica, podendo vivenciar de perto, no papel de docente, a realidade escolar. Sempre participei ativamente das atividades da escola, dialogando, propondo e realizando estratégias que pudessem somar à prática educativa na instituição. Foi uma experiência que contribuiu para construir minha identidade como profissional da Educação e que me oportunizou agregar valores e características que delineiam o trabalho de um/a professor/a, tais como o planejamento, organização e a sensibilidade de

enxergar as diferentes realidades que se apresentam dentro da sala de aula, certamente, uma grande aprendizagem.

Em 2018, na mesma escola da experiência anteriormente citada, participei do Programa Mais Alfabetização no papel de facilitadora na turma do 1º ano do ensino fundamental durante 03 meses. Nessa a relação com o ambiente escolar foi bem mais estreita, pois estava todos os dias com a turma e a professora regente. Planejava as aulas junto à docente – onde aprendi muito –, propunha e realizava atividades e observações sobre o contexto de sala de aula. Essa foi uma experiência que me marcou muito, pois tive contato com a realidade de alguns alunos, entendia alguns comportamentos após investigar a realidade familiar, foi um período em que a relação professor-aluno foi estreitada e os laços foram construídos de forma profissional e sensível.

Sempre buscando estar em atividade, participando de algo que me proporcionasse experiência e aprendizagens, em dado momento na graduação passei a integrar o Grupo de Pesquisa sobre Prática Pedagógica e Formação Docente: um enfoque interdisciplinar (GPEFORP), da UEPA/Campus X, por meio do qual tornou-se possível participar de organizações de eventos, projetos, além do incentivo e oportunidade de produções e posterior publicações. Tenho muito apreço e gratidão ao grupo, do qual ainda faço parte atualmente.

Me aproximando, mais diretamente, à elucidação dos caminhos que me levaram a tratar sobre a temática desta dissertação, inserida na linha de pesquisa História da Educação Básica, minha motivação começa a ser delineada ainda na graduação quando, neste período, tive a rica oportunidade de, na condição de bolsista, participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto de Pedagogia/Campus X¹, onde atuei durante 18 meses (2018-2020) em uma escola multisseriada situada em um comunidade rural de Igarapé-Açu/PA, propondo e desenvolvendo práticas e atividades pedagógicas que pudessem contribuir para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem na escola pública multisseriada do campo.

A atuação no subprojeto me permitiu ter o contato direto com a escola do campo, e tal experiência contribuiu, significativamente, para meu amadurecimento como pessoa e profissional, além de passar a delinear-me como pesquisadora, haja vista que no chão da escola multisseriada foram surgindo muitas inquietações que passaram a transformar-se em investigações e produções acadêmicas relacionadas, por exemplo, à organização desse modelo

¹ O subprojeto intitulava-se “O redimensionamento de práticas pedagógicas numa perspectiva lúdica para classes multisseriadas nas escolas públicas das comunidades rurais do município de Igarapé-Açu”, o qual contemplou, nesta edição, três escolas multisseriadas, cada uma situada em comunidades diferentes do município.

de ensino, práticas pedagógicas nessa realidade, desafios e possibilidades que atravessam esse contexto e, sobre a formação de professores que atuam na multissérie. Essa passou, dessa maneira, a fazer parte da minha trajetória acadêmica e tornar-se meu principal objeto de estudo.

Com a realização de leituras e vivenciando essa realidade, fui observando a necessidade de protagonizar as experiências dos sujeitos pertencentes a tal realidade que se apresentam de forma muito particular no que diz respeito aos saberes e conhecimentos construídos. Para além disso, protagonizar os professores e professoras que passam por muitos desdobramentos para proporcionarem um ensino exitoso e condizente com a realidade dos educandos, pois para trabalhar em classes multisseriadas do campo, o professor precisa “[...] estar disposto a contribuir para a formação de sujeitos emancipados, autônomos, livres, capazes de arquitetar alternativas que os levem a encontrar saídas aos desafios que enfrentam no cotidiano” (Santos; Lima, 2019, p. 44).

Nesse sentido, vivenciar o modelo de ensino multisseriado me fez ter um olhar mais sensível à pessoa do professor, compreendendo-o como um sujeito histórico que, para além de um profissional, é uma pessoa, com angústias, desejos, experiências, saberes, histórias e memórias que o caracterizam, e que delineiam uma identidade como professor do campo. Essas questões me inquietaram de tal forma que foram a partir desses fatores que desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tendo a identidade docente como ponto elementar a ser considerado em discussões e no desenvolver da formação de professores da multissérie, haja vista que muito do que é desenvolvido por tais professores é oriundo “[...] das experiências, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos no contexto da multissérie” (Moura; Santos, 2012, p. 69), pois muitas vezes a academia não prepara esses professores para darem aulas para várias séries com idades diferentes ao mesmo tempo (Rech; Dolwitsch; Gelocha, 2015).

Seguindo essa trajetória, ao finalizar a graduação, ainda em 2021 ingressei na Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo, ofertada pela Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) no município de Cametá/PA, que me possibilitou aprofundar os conhecimentos que envolvem a temática e proceder com as pesquisas referente ao modelo de ensino multisseriado e os docentes que atuam neste. Dessa maneira, o fiz a partir da produção do artigo² que se intitulou “Histórias e Memórias dos professores de classes multisseriadas do campo e suas influências nas práticas pedagógicas”, onde protagonizei as memórias de duas professoras da E.M.E.F Dom Pedro II, localizada na comunidade rural São Luizinho – município de Igarapé-Açu/PA.

² O artigo foi o produto solicitado para obtenção do título de Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo.

A partir do que venho lembrando e escrevendo, acredito ser possível perceber – ao observar o caminho em que foram seguindo as produções –, minha tentativa em possibilitar espaços de discussão sobre a figura do professor para além da sala de aula, incentivando narrativas de vida, de formação, de atuação, e nessa tentativa, eu me coloco não somente como quem vai pesquisar, mas como quem se integra à pesquisa que se propõe, por isso outra motivação que me impulsiona a pensar este projeto está associada à minha própria história de vida e à minha trajetória formativa.

O resgate da minha memória no tocante a chegada na academia e formação, por exemplo, sempre vislumbra um processo marcado por incertezas, angústias, dificuldades, mas muito potente no sentido de pensar o encontro com um mundo³ que antes desconhecido, hoje é cada vez mais almejado, enquanto professora e pesquisadora. É uma trajetória formativa que aponta para a profissionalidade, mas também para a vida, ao considerar que formação humana e profissional estão sempre imbricadas, tal como ressalta Nóvoa (1992a). Fazer um resgate à memória, lembrar e narrar a história de vida ligada à educação, em específico, é fundamental para entendermos motivações, escolhas, ações, e promover visibilidade e reflexão. Fazer uso das memórias de uma educadora se fundamenta, portanto, como um princípio elementar para a protagonismo desta como professora do campo, da multissérie, sobretudo, como sujeita pertencente a tal realidade.

Nesse contexto torna-se importante ressaltar que meu interesse e entusiasmo em analisar as memórias da professora Altina Mergulhão, em específico, se dá pela grande admiração que começa ainda na graduação quando, enquanto essa era supervisora do PIBID, ouvia relatos dos bolsistas e voluntários sobre a “maravilhosa professora” que atuava na escola Dom Pedro II e seu trabalho desenvolvido. Até então eu não tinha vínculo com a docente por estar atuando, nesse período, em outra escola multisseriada, porém, no ano de 2021, quando eu cursava a especialização já citada nesse escrito, estava em busca de sujeitas professoras de classes multisseriadas que haviam sido alunas dessa organização e que passaram a atuar, ao longo de suas trajetórias de vida e profissão, como docentes nesses espaços, momento do qual passei a ter contato com a professora, pois se enquadrava no contexto da minha pesquisa, tornando-se, portanto, uma das colaboradoras.

Ao iniciar diálogos e a pesquisa, a professora Altina demonstrava-se sempre muito atenciosa, disponível e honrada em colaborar com os estudos. Nas visitas que realizei junto à

³ Metáfora utilizada para fazer referência ao ambiente acadêmico.

professora na comunidade, escola e até mesmo nas casas de alguns moradores⁴, pude visualizar o carinho e respeito da comunidade para com ela, a responsabilidade, compromisso e afetividade da educadora em ensinar, educar em classes multisseriadas do campo, e eu ficava cada vez mais encantada pela professora e pelo rico trabalho desenvolvido com os alunos da escola multisseriada Dom Pedro II.

Em seus relatos, observava-se o empenho em promover práticas pedagógicas exitosas, inovadoras, de valorização da realidade vivida pelos educandos/as e de transformação social, ao mesmo tempo que observava o enfrentamento, luta e busca por melhorias e desenvolvimento da escola. Dados da pesquisa da especialização apontavam ganhos da escola obtidos por iniciativa e atuação da professora, como por exemplo, uma impressora doada pelo Banco do Brasil – parceria obtida por meio da professora Altina –; a formação do Conselho Escolar em 2021⁵ que vem cooperando na aquisição de outros bens necessários à escola.

Além disso, a professora compartilhou que ainda em 2023 a escola, mais uma vez, fora contemplada pelo PIBID/UEPA, em que a professora Altina é supervisora de acadêmicos da UEPA, campus de Igarapé-Açu/PA. Percebemos então que a escola Dom Pedro II é uma escola em movimento, e muito dos ganhos e avanços educacionais tem como protagonista a educadora da qual nos propomos a ter como principal sujeita dessa pesquisa, a qual não mede esforços e, ativamente, se posiciona de forma transgressora, indo às secretarias municipais de educação e onde for necessário para exigir os direitos dos seus alunos e buscar melhorias que atinjam não somente a escola, mas a comunidade onde a instituição encontra-se localizada.

É possível perceber, assim, mesmo que brevemente, a representatividade que a professora Altina Mergulhão possui na escola, na comunidade São Luizinho e para o município de Igarapé-Açu/PA, aspecto notado, por exemplo, com o convite feito à professora para ser homenageada na Câmara Municipal dos Vereadores pelo Dia Internacional da Mulher (08 de março) em 2023 e, nesse sentido, não podemos deixar de ressaltar sua representatividade como mulher, oriunda de classe multisseriada e, ainda, intelectual, haja vista que possui produções publicadas, como seu TCC e capítulo de livro. Nesse interim, tendo em vista que não existem registros escritos sobre a memória da docente, destacamos a importância dessa pesquisa para seu protagonismo e delineamento das contribuições para a educação na Amazônia paraense.

⁴ Essas visitas realizadas faziam parte da pesquisa da especialização, onde estava levantando dados sobre a escola Dom Pedro II e a comunidade São Luizinho, dos quais alguns estão apresentados no artigo produzido.

⁵ O processo para formação e legalização do Conselho Escolar durou 12 anos. Após uma conversa da professora Altina com o gestor da escola Polo, descobriu-se que a ata referente a esse processo estava engavetada na SEMED. A partir de movimentações da professora, houve a oficialização do Conselho (Dados colhidos durante a pesquisa da especialização).

A soma desses e outros fatores justificam, portanto, a motivação em tratar sobre a memória e atuação da professora Altina Mergulhão que, significativamente, vem contribuindo para a educação da E.M.E.F Dom Pedro II, pois muitas vezes professoras como esta não recebem o reconhecimento devido, mesmo diante de expressivas e importantes contribuições para a melhoria da educação básica paraense, em especial, do campo.

Dessa maneira, é necessário trazer ao debate e ao centro de reflexões as escolas multisseriadas que, no contexto da História da Educação Básica, foram caracterizadas/tituladas como escolas isoladas (Viega; Galvão, 2012), sobretudo, pensar os sujeitos que as vivenciaram/vivenciam, suas experiências e memórias. O intuito de pesquisar a temática deste estudo concentra-se, assim, na necessidade de protagonizar as vozes de professoras que experienciam um dos componentes da Educação do/no Campo, a multissérie, direcionando um olhar para as atuações e contribuições dessas educadoras da Amazônia paraense por meio do resgate de suas memórias e narrativas de vida, as quais sofrem, muitas vezes, um processo de silenciamento e invisibilidade.

As escolas multisseriadas possuem uma organização particular, marcada pela heterogeneidade e por um processo excludente que fixa como hegemônico as escolas da cidade, às determinando como padrão de referência educacional (Hage, 2005). Nessa perspectiva, o trabalho em classes multisseriadas do campo possui muitos desafios, e dentre eles a ação anti-hegemônica em relação a este padrão. Visibilizar o/a professor/a que atua nesses espaços para potencializar e compartilhar as ações, os enfrentamentos e consequentes avanços ocorridos por meio desse/a profissional, abre espaço para uma discussão anti-hegemônica da educação, dando destaque à atuação de professores e professoras que fazem da prática e atuação um ato político, como é o caso da professora Altina Mergulhão.

Ampliando as questões aqui apresentadas, discutir a escola com classes multisseriadas é importante ao considerar que, geralmente, a educação sob tal modelo e/ou organização é a única alternativa de oportunizar aos sujeitos de comunidades rurais o acesso à escolarização básica no lugar em que vivem (Hage, 2014). Além disso, no que se refere à produção acadêmica sobre a temática, alguns autores apontam certo avanço na produção científica sobre as classes ou escolas multisseriadas do campo ao considerar a história, no entanto, a maioria tem apontado, ainda, pouco ou insuficiente manejo dessa temática na pesquisa, ao considerar o número expressivo dessa organização na oferta da educação básica em comunidades rurais e as persistentes problemáticas que se apresentam nesses espaços, o que movimenta a necessidade de progredir nas investigações e discussões acadêmicas que contemplem essa realidade e,

sobretudo, os sujeitos que a vivenciam, seus processos, suas histórias. Sobre esse aspecto Delboni (2016, p. 40) ressalta que:

Nos últimos anos, os movimentos sociais do campo têm direcionado os olhares dos pesquisadores para as escolas do campo, dentre elas as escolas multisseriadas. Contudo, considerando que as escolas rurais representam 49,5% das escolas do país, é ainda incipiente o número de pesquisas sobre as escolas multisseriadas, maioria na modalidade do campo.

Ao fazer essa constatação e analisar os caminhos da produção acadêmica no que se refere tais escolas, a autora ora citada apresenta duas formas de silenciamento em que as instituições multisseriadas foram submetidas ao passar dos anos no Brasil, evidenciadas por Santos e Moura (2010 *apud* Delboni, 2016), são elas: a resistência do Estado em reconhecer essa realidade educacional e destinar investimentos; e a negação nas Universidades em considerar a relevância e resistência da organização multisseriada, tendo em vista o número escasso de pesquisa que considere essa realidade.

Partindo dessa premissa, a próxima subseção deste texto introdutório dedica-se a apresentar o Estado do Conhecimento realizado, apontando e refletindo sobre a relevância em realizar este estudo em desenvolvimento.

1.2 Estado do conhecimento e relevância do estudo

Com o intuito de identificar a abrangência da temática desta pesquisa nas produções acadêmico-científicas e de observar em quais campos ou aspectos vem sendo discutida, tal como para apontar a relevância do estudo em voga, optamos por realizar o Estado do Conhecimento⁶, o qual teve como fonte de levantamento o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como recorte o período de 2019 a 2023. A escolha por esse banco de dados se justifica por englobar produções acadêmicas de âmbito nacional, e o recorte temporal por permitir observar como vem se dando, de forma quantitativa e qualitativa, o manuseio da temática nos últimos 05 (cinco) anos, de modo mais abrangente. Para isto, os descritores utilizados foram dois: a) “**classes**

⁶ A partir das lentes teóricas de Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o “[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia”.

multisseriadas”; e b) **“história de vida”**. O primeiro fora realizado em 09 de junho de 2023, e o segundo em 14 de junho de 2023.

Ratificamos que na fase anterior à qualificação desta dissertação, o projeto de pesquisa se propunha a acolher a metodologia história de vida, por isso um dos descritores usados no Estado do Conhecimento é este, porém, ao considerar as ponderações da banca composta por professoras especialistas, tal metodologia é deixada de lado para nos dedicarmos ao uso exclusivo do método da memória. Entretanto, decidiu-se manter em apresentação o Estado do Conhecimento outrora realizado, pois constitui-se como uma etapa realizada na construção deste trabalho e contribuiu, de algum modo, para um mapeamento da temática.

Assim sendo, no movimento de busca atentou-se, inicialmente, para o quantitativo de trabalhos que apareciam assim que inserimos os descritores para, mais adiante, observar o quantitativo após o refinamento⁷. Os critérios de escolha foram as teses e dissertações em Educação que se aproximavam da temática do estudo, selecionadas mediante a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. A seguir são apresentados e analisados, brevemente, os resultados do levantamento por descritor.

a) “Classes multisseriadas”

No Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os resultados obtidos por meio do descritor “classes multisseriadas” apontaram um quantitativo de 121 trabalhos, sendo 21 teses de doutorado e 100 dissertações de mestrado. Este último incluindo dissertações de natureza acadêmica, do qual constaram 80 trabalhos, e de natureza profissional, com 20 trabalhos.

Considerando o total de produções encontradas, os resultados foram refinados a partir da seleção das seguintes categorias: “Tipo”: Doutorado e Mestrado⁸; “Ano”: 2019 a 2023; “Grande Área de Conhecimento”: Ciências Humanas; “Área de Conhecimento”: Educação; “Área de Avaliação”: Educação; “Área de Concentração”: Educação; e “Nome do Programa”: Educação. Como resultado dessa seleção, obtivemos um total de 16 trabalhos, sendo 07 teses de doutorado e 09 dissertações de mestrado.

⁷ Processo que envolve a marcação das categorias disponíveis na plataforma; uma espécie de filtragem que atende aos objetivos de busca do/a pesquisador/a.

⁸ Foram consideradas apenas as dissertações de mestrado de natureza acadêmica. Sendo descartadas, portanto, as de natureza profissional, pois não são foco deste estudo.

Destes trabalhos, selecionei os que mais se aproximavam do meu objeto de estudo, os quais compreenderam um total de apenas 03, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Teses e dissertações da CAPES – Descritores “classes multisseriadas”

Ano	Tipo	Título	Autor (a)	Instituição
2019	Dissertação	História de vida de uma professora que ensinou em escolas do campo com classes multisseriadas na região central do RS	DUTRA, Suyan Barcellos	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
2021	Tese	Ateliê biográfico de (auto)formação: cruzando fios e entrelaçando histórias-trajetórias docentes de professores em classes multisseriadas no estado de Santa Catarina	RIBAS, Juliana da Rosa	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
2022	Tese	Biografias de professores(as) de escolas do campo e classes multisseriadas	CHANSIS, Loiva Isabel Marques	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Fonte: Adaptado da Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Antes de partir para uma breve apresentação do que podemos chamar de “elementos base”⁹ de cada trabalho selecionado, importa tomar o Quadro 1 como análise e apontar observações realizadas que considero relevantes. Num primeiro momento, evidenciar a ausência de teses e/ou dissertações nos anos 2020 e 2023; em seguida a identificação de que todas as obras têm mulheres como autoras; e um fator preponderante é o fato de que as 03 obras elencadas se concentrarem na região Sul do país (Dutra, 2019; Ribas, 2021; Chansis, 2022), tornando-se inexistente estudos nas regiões Centro-Oeste, Sudeste, Norte e Nordeste no contexto dos trabalhos selecionados.

Partindo dessas observações, o estudo desenvolvido por Dutra (2019) objetivou investigar a formação inicial de uma professora para atuar em uma escola multisseriada e, de forma específica, conhecer a trajetória formativa da colaboradora; e descrever como são as classes multisseriadas e o impacto dela na atuação docente. Para isso, a autora usa a abordagem qualitativa de pesquisa e sustenta seu trabalho na metodologia de história de vida, com destaque na narrativa (auto)biográfica, tendo como instrumentos de coleta de informações as entrevistas narrativas, os relatos (auto)biográficos, os registros sobre a prática docente e fotos.

⁹ Sobre tais elementos, refiro-me aos objetivos, aspectos metodológicos e principais resultados dos estudos selecionados.

No que se refere os resultados, a pesquisa de Dutra (2019) possibilitou compreender os desafios encontrados pelos profissionais de classe multisseriadas, dentre os quais está a falta de formação específica para atuar nessa realidade. Apesar disso, a autora define a história de vida de sua colaboradora de pesquisa como enriquecedora e inspiradora para professores que atuam ou que irão atuar em classes multisseriadas.

Na tese de Ribas (2021), o objetivo é verificar como se constituem as trajetórias de vida e formação de professores que atuam em classes multisseriadas no estado de Santa Catarina. O estudo é de caráter qualitativo, ancorado nos princípios da pesquisa autobiográfica – por meio do Ateliê Biográfico de Projeto e a criação do Ateliê Biográfico de (auto)formação para professores de classes multisseriadas, e na utilização da entrevista narrativa.

As conclusões dessa pesquisa voltaram-se ao fato de que as trajetórias de vida e formação das professoras colaboradoras se constroem por meio das aprendizagens experienciais. Evidenciou que no compartilhamento de experiências umas com as outras, as professoras, além de se reconhecerem como protagonistas de suas histórias no contexto multisseriado, fizeram renascer uma perspectiva positiva sobre o trabalho que desenvolvem.

Ainda em seus resultados, Ribas (2021) indica o Ateliê Biográfico de (auto)formação como uma importante ferramenta para trabalhar a formação continuada de professores de classes multisseriadas e instrumento que poderá servir de inspiração para outros professores como forma de valorização, pertencimento, reconhecimento, por meio das trajetórias de vida, formação e profissão.

No estudo realizado por Chansis (2022), a autora tem como objetivo valorizar as histórias de vida e pessoal dos professores (as) que atuam nas escolas do campo e classes multisseriadas, conhecer e compreender seus saberes, fazeres e processos formativos no contexto do campo e das classes multisseriadas. Seguindo a abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou para coleta de informações relatos (auto)biográficos e entrevistas narrativas. Para esta última, a autora criou uma metodologia da qual chama de jogo narrativo, que tem como suporte os estudos sobre memórias e tempo. Para desenvolvimento do escrito, é feita uma revisão de literatura englobando as temáticas educação do campo, classes multisseriadas e produções sobre histórias de vida.

Nos resultados dessa pesquisa é apresentado que saberes e fazeres das professoras são adquiridos ao longo da prática pedagógica e de experiências de vida. Chansis (2022) ressalta ainda que com as temáticas que surgiram nas narrativas e anunciações das professoras de educação do campo e de atuação em classes multisseriadas foi construído, coletivamente, um seminário de formação.

Ao realizar uma breve análise dos trabalhos obtidos por meio do descritor “classes multisseriadas”, observei que, em geral, as discussões/abordagens dos 16 trabalhos encontrados são diversas e englobam questões sobre formação continuada de professores de escolas multisseriadas rurais; prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em classes multisseriadas; alfabetização e letramento em classes multisseriadas do campo; oferta da Educação Básica em classes multisseriadas no meio rural no Brasil; práticas de leitura no contexto das escolas multisseriadas do campo; prática pedagógica; gestão e organização de escolas/turmas rurais multisseriadas; ensino da agroecologia; o Programa Escola Ativa como política pública voltada para classes multisseriadas e outras, e dentre as dezesseis produções, apenas 01 tinha como lócus um município paraense, porém se enquadra na temática formação de professores, não sendo selecionado.

Em relação aos 03 trabalhos elegidos (Dutra, 2019; Ribas, 2021; Chansis, 2022), as investigações desses têm como pano de fundo a realidade multisseriada, porém não contemplam o estado do Pará, tampouco a região Norte do país, o que justifica a importância da realização de nossa pesquisa, que tem como lócus uma comunidade situada em um município da Amazônia paraense. Para mais, vale ressaltar que os 03 estudos se concentram nos campos da formação de professores, e não no direcionamento específico da História da Educação Básica, além de não abordarem, explicitamente e/ou intencionalmente, as contribuições das histórias de vida dos/as professores/as de classes multisseriadas para o desenvolvimento das escolas básicas do campo, fatores que impulsionam o andamento dessa pesquisa. Para prosseguir, seguimos com a apresentação dos resultados obtidos por meio do segundo descritor.

b) “História de vida”

A partir da utilização do descritor “história de vida” no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os resultados apontaram um quantitativo inicial de 2.922 trabalhos, distribuídos entre 2.156 dissertações de mestrado e 663 teses de doutorado. Ao refinar os resultados a partir da seleção das categorias “Tipo”: Doutorado e Mestrado¹⁰; “Ano”: 2019 a 2023; “Grande Área de Conhecimento”: Ciências Humanas; “Área de Conhecimento”: Educação; “Área de Avaliação”: Educação; “Área de Concentração”: Educação; e “Nome do Programa”: Educação,

¹⁰ Foram descartadas as dissertações de mestrado de natureza profissional, pois nosso foco é o âmbito acadêmico.

os resultados encontrados foram 32 trabalhos, sendo 16 teses de doutorado e 16 dissertações de mestrado.

Dentre as 32 produções obtidas, foram selecionados apenas 02 trabalhos, dos quais 01 já fora mencionado anteriormente, pois aparece no levantamento com a utilização do descritor “classes multisseriadas”, se trata do trabalho de Dutra (2019). Dessa maneira, para evitar repetição, não o descreveremos neste momento por já termos feito isso no item anterior a esse. Vejamos, assim, os trabalhos selecionados no quadro que segue:

Quadro 2 – Teses e dissertações da CAPES – Descritores “história de vida”

Ano	Tipo	Título	Autor (a)	Instituição
2019	Tese	Eurides Pereira de Sousa: a singularidade de ser professora no ensino rural de Uberlândia – MG, 1966-1997	BERNADELLI, Kellen Cristina Costa Alves	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
2019	Dissertação	História de vida de uma professora que ensinou em escolas do campo com classes multisseriadas na região central do RS	DUTRA, Suyan Barcellos	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Fonte: Adaptado da Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Seguindo a mesma dinâmica de quando apresentamos o Quadro 1, tomamos o Quadro 2 como análise para levantarmos algumas observações. Neste sentido, podemos evidenciar que os dois trabalhos selecionados correspondem ao ano de 2019, não tendo trabalhos nos outros anos do levantamento, quais sejam, 2020, 2021, 2022 e 2023 e, mais uma vez, somente escritoras mulheres. No que diz respeito ao contexto geográfico das pesquisas, uma situa-se na região Sudeste do Brasil (Bernadelli, 2019), e a outra, já apresentada anteriormente, na região Sul (Dutra, 2019), não apresentando trabalhos nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

A pesquisa de Bernadelli (2019) está inserida no campo da História da Educação e tem como objetivo geral investigar a trajetória de vida de uma professora primária no Ensino Rural de Uberlândia no período de 1966 a 1997, enfocando suas práticas educativas desenvolvidas principalmente em escolas rurais do município e Uberlândia – Minas Gerais. A metodologia escolhida pela autora foi a História Oral, no uso de entrevistas realizadas com a professora Eurides, tendo como complemento fontes iconográficas e documentos, e como subsídio teórico, usa referências do campo da Nova História Cultural.

A evidência de que as práticas educativas da mediadora cultural e professora Eurides promoveram o acesso das comunidades escolares rurais a saberes educativos-culturais,

extrapolando os muros da escola, é a tese do estudo de Bernadelli (2019), da qual existe a contradição de que uma mulher, parda, pobre e leiga no magistério superou as evidências contrárias e ensejou marcar as comunidades por onde passou com práticas educativas que extrapolam o fazer pedagógico.

Ressaltamos que o estudo de Bernadelli (2019) não evidencia no título, resumo ou palavras-chave o termo “classe multisseriada”, mas ao fazer uma rápida pesquisa no escrito da autora, o ensino rural de que trata a atuação da colaboradora Eurides, foi em classe multisseriada e, por isso, o estudo fora selecionado.

Analisando a pesquisa realizada na plataforma da CAPES, encontramos uma variedade de temas que entrelaçam os 32 trabalhos com o descritor “história de vida”, como histórias de vida de mulheres trabalhadoras negras; histórias de vida de idosos; história de vida de estudantes com deficiência no Ensino Superior; histórias de vida pedagógica de professores e o uso de conteúdos extracurriculares; e outros, mas apenas os 02 trabalhos que selecionamos abordam a história de vida de professoras no contexto das classes multisseriadas, o que significa um número muito inexpressivo mediante a todo o resultado.

Uma última questão a ser apontada sobre os 32 trabalhos encontrados nesse momento se remete ao fato de que apenas 01 produção teve como lócus um município do estado paraense, porém abordando a história de vida de alunos com deficiência na EJA, fator que dá relevância acadêmica para a realização desta pesquisa, a qual compreende a história de vida de uma professora que atua em classe multisseriada no interior do estado do Pará.

Dessa maneira, mediante o quantitativo de trabalhos, a leitura desses e a exposição dos quadros, fica evidente a pouca produção acadêmica que contemple a realidade de classes multisseriadas do campo e história de vida de professoras que atuam nestas, tal como a ênfase nas contribuições docentes para seu desenvolvimento, em específico, além disso a inexistência dessa abordagem no contexto amazônico paraense e, de modo especial, na comunidade São Luizinho, localizada no município de Igarapé-Açu/PA.

Por esse e outros motivos destaco a relevância desse estudo que visa alavancar as pesquisas sobre classes multisseriadas da Amazônia paraense no contributo das memórias de professoras, protagonizando suas trajetórias e contribuições para a escola básica do campo.

Para além desse aspecto, importa dizer que diante do contexto e das representações construídas/lançadas sobre as escolas que possuem classes multisseriadas, torna-se necessário políticas públicas e um Projeto Político Pedagógico que contemple, de forma mais próxima, a dinâmica cultural e pedagógica do meio rural e das turmas multisseriadas porém, para sua

efetivação, é imprescindível demarcar um lugar de discussão mais potente na produção do conhecimento sobre essa temática de importância social e política (Santos, 2015).

Sob esse entendimento, o trabalho de Santos (2015) possui um diálogo muito pertinente a ser abordado em conjunto com este estudo, pois na sua reflexão visa reconhecer a existência das turmas multisseriadas e sua necessária problematização. Não na perspectiva da eliminação, mas no sentido de buscar meios que potencializem o trabalho ali desenvolvido, exercício que pode ser feito por meio da escuta das narrativas docentes nesses espaços. O intuito do autor, nesse sentido, é contribuir para a superação do apagamento e silenciamento da memória docente de professores que atuam/atuaram em turmas multisseriadas.

Nessa perspectiva, este trabalho possui uma importante contribuição para a Ciência da Educação, pois além de pensarmos a insuficiente produção sobre a realidade que estamos nos propondo a tratar, de forma geral, o professor e professora de sala multisseriada é pouco lembrado/a nas pesquisas sobre educação e acaba por apresentar-se como um malabarista ao ter que desdobrar-se entre as variadas atribuições que lhe foram impingidas, muitas delas ultrapassando o ato de ensinar (Toledo, 2005). À vista disso, abrir espaços de escuta com tais professores/professoras têm se tornado uma necessidade no sentido de observar e discutir como estes têm vivido em suas atuações, como compreendem o lugar que eles ocupam na esfera social, e quais contribuições têm deixado para o desenvolvimento da escola básica do campo, valorizando suas histórias e memórias ao ouvir o que eles têm a dizer.

Pensando nisso, Mogarro (2005) escreve um importante trabalho onde aponta que nos novos caminhos da História da Educação, a oralidade tem ganhado centralidade a partir dos discursos dos atores educativos, dando importância à dimensão experiencial e às vivências e memórias destes, conferindo atenção aos seus percursos de vida como entradas privilegiadas para a compreensão das realidades educativas.

Com a proposição temática desta dissertação, espera-se contribuir para o avanço das discussões que envolvam educadores/as de classes multisseriadas do campo nas pesquisas em educação, em específico, no campo História da Educação Básica, no intento de fortalecer os debates sobre memória, escolas com classes multisseriadas, suas histórias e possibilidades de desenvolvimento a partir do protagonismo de professores/as, suas memórias e atuação. Dessa maneira, a construção deste trabalho agrega algumas importâncias, social, pessoal, acadêmica e/ou científica.

Tratar sobre as memórias de uma professora de classe multisseriada importa, de forma pessoal, à medida que dá prosseguimento à experiência vivenciada como bolsista no PIBID, na

possibilidade de proceder com a trajetória de produção acadêmica nessa área, inter cruzando, portanto, minha história de vida como pessoa e pesquisadora.

No campo científico e/ou acadêmico, contribui para alavancar os estudos sobre o modelo de ensino multisseriado, ao considerar a expressividade numérica dessa organização tão comum no meio rural brasileiro, em especial nas regiões Norte e Nordeste onde se apresentam com maior incidência no país (Santos, 2015). Além disso, importa conhecer, por intermédio das produções, quem são as professoras e professores que estão à frente do ensino nesses espaços, como têm atuado e quais contribuições têm construído e deixado para o desenvolvimento desse importante modelo de escola que compõe o cenário da História da Educação.

Socialmente, agrega valor ao observarmos que na sociedade existe uma representação social/concepção muito negativa sobre as escolas multisseriadas, vistas como espaço de produção do fracasso e insuficiência no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, sem possibilidade de sucesso ou de atingir o padrão de qualidade da educação. No entanto, apesar de reconhecermos os diversos desafios que se apresentam nesses espaços, encontramos sujeitos professores que se comprometem a enfrentar, superar e transgredir esse contexto, fazendo da docência em classes multisseriadas do campo um ato político e transgressor, realizando práticas educativas e sociais que se configuram em potencialidade e qualidade, superando as representações, os desafios e a realidade ao assumirem um posicionamento comprometido com a educação.

Portanto, considero importante abordar as memórias da professora Altina Mergulhão e suas contribuições para a escola básica do campo como um meio possível para oportunizar à sociedade um espaço de reflexão sobre o sujeito professor, e não apenas professor; para privilegiar sua atuação incansável mediante as ausências do Estado; e para contribuir para a desmistificação de que a escola com classes multisseriadas do campo se resume ao fracasso e abandono, ressaltando que nelas existem sujeitos atuantes, em movimento, na busca para assegurar uma educação de qualidade.

Assim, corroboramos com Correia e Silva (2018, p. 145) quando, ao apresentarem as (escre)vivências de uma professora em classe multisseriada em áreas rurais, ressaltam que essas histórias e vivências merecem ser compartilhadas no meio acadêmico, servindo de “[...] inspiração para aqueles que acreditam que a educação transforma o educador e o educando, desde que desenvolvida com muita esperança, do esperar de Freire (1992) [...]”.

Dessa maneira, analisar a memória da professora Altina Mergulhão e suas contribuições para a escola básica do campo com classes multisseriadas é imprescindível à

medida que essa educadora busca superar os problemas e os desafios, sendo impulsionada pela prática contra hegemônica que leva à transformação social e o desenvolvimento educacional da comunidade onde reside, movida pela esperança de uma educação que transforma pessoas e que movimenta o lugar que vive.

À vista disso, este texto se estrutura da seguinte forma: Primeiramente o trabalho se dedica a apresentar o percurso metodológico da pesquisa, destacando o referencial teórico adotado, os caminhos metodológicos empregados, tal como o cenário onde a pesquisa foi desenvolvida. Em seguida, a seção três apresenta contextos e reflexões historiográficas concernentes à Educação do Campo, já a seção quatro se propõe a elucidar o processo de constituição da organização escolar multisseriada na história da educação brasileira. Na seção cinco são apontados os resultados a partir das categorias de análise e, por último, as considerações finais desta investigação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No tocante à construção de toda e qualquer pesquisa, os procedimentos metodológicos se fundamentam como um dos passos mais importantes para alcançar os objetivos propostos de dado projeto. São esses procedimentos que vão oportunizar o encontro aprofundado com aquilo que se propõe investigar, e que caracterizam a produção da pesquisa, pois como afirmam Lüdke e André (1986, p. 1), “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele [...]”, exercício estabelecido por meio da metodologia.

A partir disto, este estudo tem como base de estudo a abordagem qualitativa, a qual “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, p. 21-22), fatores que dialogam com a temática da pesquisa.

Importa ratificar ainda que dada a preocupação com os fatos (ditos e não ditos), as descrições, os significados, os processos, além dos comportamentos, as sensações e a própria vida dos sujeitos, seus modos de existir e estar em sociedade, suas narrativas e saberes, evidencia-se que essa é uma pesquisa histórica de natureza culturalista que dá destaque à utilização da memória como fonte de pesquisa em História da Educação, apresentando-se como nosso referencial teórico-metodológico, melhor observado a seguir.

2.1 Memória: o referencial teórico-metodológico

A recriação do passado feita por pessoas simples, testemunhas vivas da história, é diferente da versão oficial que se lê nos livros [...]. Bosi (1994).

A memória é o referencial teórico-metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa. Dentre os estudos que a utilizam, a autora que, comumente, dá subsídios sólidos para discuti-la é a professora e pesquisadora de psicologia social Ecléa Bosi. Em especial, faremos uso de suas percepções sobre a memória e o ato de (re)lembrar – assim como o exercício de ouvir, não somente pelas vezes em que aparece em trabalhos de cunho memorialístico, mas porque corroboramos com suas teorias e aplicações sobre esse importante instrumento metodológico. Suas reflexões são regadas de uma inteligência que une a sensibilidade, a suavidade, o ensaio poético, a descrição, ao rigor científico, à produção do

saber, à discussão da realidade a partir dos apetrechos cotidianos, do qual temos apreço e nos identificamos.

Mas antes de evidenciar suas colocações, é importante ratificar que a utilização da memória como fonte para a problematização de realidades e para a produção acadêmico-científica não aconteceu de forma muito aceitável por alguns, ao considerar o caráter subjetivo desta e a colocação privilegiada do documento escrito como fonte suprema de validação nos estudos e pesquisas.

Isso ocorre porque durante muito tempo a produção no campo da história e historiografia da educação sofria, de forma muito expressiva, a influência do pensamento positivista – desenvolvido por Augusto Comte, o qual prezava pela ordem para o alcance do progresso; a neutralidade científica, ou seja, o não envolvimento do historiador com o objeto investigado; a supremacia de documentos como validador de fatos ou acontecimentos, em sua maioria escritos; e a objetividade (Faustino; Gasparin, 2001). No entanto, embora alguns traços de tal pensamento ainda existam na sociedade atual, outros pensamentos e/ou abordagens vão surgindo, fruto da necessidade de renovação e ampliação das discussões que envolvem a história da educação, tal como seus modos de pensar e fazer, e é nesse movimento que a história cultural vai se instituindo, seguindo um caminho que se diferencia da chamada história tradicional.

Como evidencia Barros (2004, p. 55), “A História Cultural, campo historiográfico que se torna mais preciso e evidente a partir das últimas décadas do século XX, mas que tem claros antecedentes desde o início do século, é particularmente rica no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento, por vezes antagônicas [...]”. Neste sentido, nos trabalhos produzidos no contexto da história da educação, o que diferencia a forma de tratamento e a seleção de ferramentas a serem mobilizadas para discutir determinado objeto são os olhares e as dimensões utilizadas. Sendo assim, o autor ora citado refere-se à história cultural como “[...] toda historiografia que se tem voltado para o estudo da dimensão cultural de uma determinada sociedade historicamente localizada [...]” (Barros, 2004, p. 56).

Sob essa reflexão e direcionamento, importa ratificar as relações existentes no diálogo entre história cultural e história da educação, assim como as contribuições da primeira para com o desenvolvimento da segunda que, ao considerar seus imbricamentos, acabam fundindo-se. Com base nisso, Cardoso (2011) enuncia a variedade de temas, abordagens e objetos existentes no campo da História da Educação, e que a partir disso novas fontes e formas diferenciadas de tratá-las tornam-se exigência. Diante disso o autor ressalta que se torna necessário pensar,

rigorosamente, os procedimentos teórico-metodológicos, pois é nesse movimento que se consegue pensar as relações com a história cultural. Como conclui o autor:

O aporte teórico-metodológico da História Cultural traz, portanto, a perspectiva de ampliação dos objetos de pesquisa, das abordagens, das fontes a serem consultadas, bem como do tratamento dessas fontes, oferecendo aos/as pesquisadores/as a possibilidade de olhares múltiplos sobre os diversos aspectos constituintes das práticas educativas, revelando dimensões antes pouco exploradas, possibilitando dar voz aos seus atores, explicitando sua dinâmica e sua complexidade (Cardoso, 2011, p. 289).

Ao refletir sobre o enunciado do autor citado, é importante observar o destaque quanto aos aspectos constituintes das práticas educativas e à possibilidade de ouvir seus atores, compreendendo suas dinâmicas. Isso porque, no trabalho com a perspectiva da história cultural da educação, tem-se um valor dado aos atores sociais, às instituições sociais, e ao reconhecimento de seus fazeres e capacidade de produção sociocultural.

O trabalho com a dimensão cultural possibilita vastos e diferentes horizontes para pensar a histórica da educação, seja a partir das diversas temáticas e objetos que oferece – distanciando-se das abordagens restritas e limitadas história tradicional, seja por meio de um tratamento que resulta da ampliação do terreno da pesquisa histórica no que diz respeito às abordagens, instrumentos, e consideração de elementos constituintes da sociedade, seus atores, suas produções, mediações, representações, sentidos, significados.

Diante dessa realidade pode-se dizer que, durante muito tempo (e eu diria que ainda acontece na sociedade contemporânea), a história contada estava relacionada somente, ou em sua maioria, à representação dos grandes feitos e de grandes figuras em atos heroicos, ou algo do mesmo fim (Castro, 1997). Bosi (2003a), em sua obra *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*, evidencia que a história estudada na escola “[...] não aborda o passado recente [...] Ela afasta, como se fossem de menor importância, os aspectos do cotidiano, os microcomportamentos [...]” (Bosi, 2003a, p. 13).

Porém, o movimento dos Annales, que representa o marco da constituição de uma nova história que se opõe à historiografia tradicional, possibilitou o alargamento de objetos e aperfeiçoamento metodológico (Castro, 1997), permitindo a entrada do contexto social “comum”, com seus sujeitos “comuns” e suas ações “comuns” nas discussões historiográficas. A partir disso, quando se trata do trabalho com a memória, “Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população excluídas da história ensinada na escola, tomam a palavra [...]” (Bosi, 2003a, p. 15), ou seja, tornam-se alvos de nossa atenção e suas narrativas passam a ser valorizadas.

Quando se trata do trabalho com documentos/registros oficiais, Bosi (2003a) expõe a tendência de existirem as informações empobrecidas, a supressão das dissonâncias, dos conflitos, do fazer para agradar alguém. Em contrapartida, o trabalho com a memória, oral especificamente, expressa fecundidade, riqueza, variadas possibilidades de interpretação, detalhes, transcendência de informações. Vejamos um exemplo dado pela autora que retrata muito bem essa diferenciação:

[...] Onde está **registrado num documento** “João de Souza, natural de São Roque, carpinteiro”, pode-se obter **ouvindo qualquer passante** na sua região:
 “João, neto de Pedro, o melhor carpinteiro daqui, que fez as traves da Matriz que ainda estão lá, filho do Neco que herdou a oficina do pai. Neco formou a primeira Banda de São Roque, casou-se com Josefa que cantava na igreja, filha do seo Dórico, que trouxe a uva para cá. Pedro era casado com Luiza, mineira, cujo irmão e o seo Dórico foram vinhateiros” (Bosi, 2003b, p. 202, grifos da autora).

Por meio do exemplo citado, fica claro portanto que “[...] A história, que se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios [...]” (Bosi, 2003a, p. 15), mas a memória oral, instrumento precioso na constituição da crônica do cotidiano, como expressa a autora, abre caminhos para analisar diversos e diferentes temas, realidades, contextos e lugares que são atravessados pelas lembranças, pelas narrativas, pelas sensações e significados dos protagonistas da fala.

Sob essa reflexão, Nascimento (2011, p. 279) reitera que:

Tomando como fonte as memórias dos professores, deslocamos o enfoque, ainda tradicional entre os pesquisadores em história da educação, concedido às fontes escritas. Apresentamos uma possibilidade de pesquisa a partir dos relatos dos docentes e das formas como estes representam suas experiências enquanto pessoas que atuaram ou ainda atuam na educação brasileira. Trata-se de uma história em construção.

A partir dessas colocações, o intuito não é minimizar ou desvalorizar a importância das fontes escritas para produção de pesquisas em educação, até porque, como diz Bosi (2003a), por mais ricos que sejam os depoimentos, estes não tomam o lugar de uma teoria totalizante. Deve ficar claro para o pesquisador que a/s história/s de vida não substitui/em um conceito ou teoria da História. O intuito, portanto, é validar a ideia de que memória de sujeitos como fonte, também pode contribuir, significativamente, na construção de produções acadêmicas. Assim, “[...] A/s teoria/s não perderam a sua importância, apenas o seu império sobre os processos de pesquisa e investigação [...]” (Mogarro, 2005, p. 8).

No que se refere à sua veracidade, a memória sofreu/sofre muitas críticas. Canabarro, Moser e Ernesto (2018) ressaltam que, sempre presente no campo das ciências humanas, foi

problematizada a subjetividade e a possível veracidade da memória para a construção do conhecimento histórico. Tucídides, historiador grego, por exemplo, “[...] fragilizava e desconfiava da memória, dizendo que seria incapaz de garantir fidelidade ao relato da realidade” (Canabarro; Moser; Ernesto, 2018, p. 115).

O professor António Nóvoa (1992b) também retrata isso quando diz que o trabalho com as histórias de vida tem recebido muitas críticas ligadas, por exemplo, à fragilidade metodológica, ausência de validade científica, esvaziamento das lógicas sociais e excessiva alusão aos aspectos individuais. No entanto, ao colher memórias de velhos apresentadas em sua obra *Memória e Sociedade*, Bosi (1994) não se preocupou com a veracidade do que fora narrado, pois acredita que os erros e lapsos do narrador, certamente, são menos graves que as omissões da história oficial.

Partindo desses pressupostos, o objetivo do trabalho com a memória não é apreender, de forma plena, o tempo passado, pois como na apreensão de toda e qualquer alteridade, isso é até mesmo impossível. A memória oral é diversa, plural e, muitas vezes, dialética, à medida que se encontra longe da unilateralidade. Das narrativas são colhidos pontos de vista distintos, às vezes contraditórios, e nisto se encontra, além do retrato da complexidade de dado acontecimento, a sua riqueza (Bosi, 2003a).

Portanto, o uso das memórias foi/é questionado no que diz respeito à sua precisão, mas ao analisarmos, nas mãos do pesquisador, nenhum documento é preciso tendo em vista as intencionalidades de quem o produziu e o cenário em que é configurado. Assim, todo documento, independentemente de sua natureza, seja oral ou escrito, deve ser objeto de análise e desconfiança do historiador, e isso não coloca determinada pesquisa maior ou menor na veracidade, pois o que diferencia são os objetivos de dada investigação e os instrumentos adotados, os quais vão determinar as interpretações e as impressões.

Le Goff (2012) trata um pouco disso em sua obra *História e Memória*. Ao dedicar parte deste estudo à crítica dos documentos em direção ao que chama de documentos/monumentos, o historiador francês revela que:

[...] O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. [...] No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalharam para construir uma crítica – sempre útil, decerto – do falso, devem superar esta problemática porque qualquer

documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro [...] e falso [...] (Le Goff, 2012, p. 521-522).

Aproveitando o ensejo em mencionar o autor, Le Goff (2012) considera a memória como documento, monumento e, em suas primeiras linhas sobre este fenômeno, a apresenta como propriedade de conservar certas informações e remete-nos a um conjunto de funções psíquicas, das quais o homem pode atualizar impressões, informações passadas, ou que ele representa como passadas. Partindo dessa primeira vertente, mais ligada a uma questão científica, biológica, é interessante observar que Le Goff estende a discussão sobre memória, ligando-a aos campos das ciências humanas e sociais, dispensando sobre esta o caráter coletivo, seletivo e social, questões que abordamos no curso desta pesquisa.

Assim sendo, para Costa e Gonçalves (2016), a memória é tudo aquilo que uma pessoa se lembra, é a capacidade de lembrar. Trazendo à tona imagens do passado, é o processo de apreender, armazenar e recordar uma informação. Porém, não representa um mero depósito de tudo o que nos aconteceu, pois ela é seletiva. Guardamos na memória aquilo que tem ou teve algum sentido em nossas vidas, por isso, baseada nos estudos de Bergson, Bosi (2003a) diz que a memória deve ser percebida como atividade do espírito, não como mero repositório de lembranças.

Lembramos, com mais detalhamento, aquilo que, de alguma forma, significou. As lembranças não são devaneios, representações aleatórias, estanques, imagens soltas de acontecimentos, datas passadas/vividas. A memória, como diz Bosi (1994), é representada pela sucessão de etapas que se divide em marcos que são pontos onde a significação da vida se concentra. É a divisão social do tempo, do tempo biográfico. “O primeiro dia de aula, a perda de uma pessoa amada, a formatura, o começo da vida profissional, o casamento dividem nossa história em períodos [...]” (Bosi, 1994, p. 417) e nem sempre conseguimos fixá-los na data de um tempo exterior.

Para além disso, destaca-se que um dos grandes e mais interessantes aspectos que desfrutamos do trabalho com a memória e as narrativas de vida é conseguir observar as emoções que vão envolvendo a fala do entrevistado e, em dados momentos, a ausência dela. Os sorrisos, as gargalhadas, o silêncio, os olhares, os gestos, as sílabas de palavras que ficam estendidas mediante a lembrança de algo, expressando susto, surpresa, alegria, tristeza, são reveladores da realidade e instrumentos poderosos para a pesquisa. E isso considerando que o que conseguimos registrar é apenas um traço de uma infinidade que caracteriza a memória. Registrá-la em sua completude é tarefa impossível, pois a memória é vasta em dimensão. Para Bosi (1994, p. 39),

A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afloravam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar ouviríamos outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.

Isso foi vivenciado por mim em um dos primeiros encontros com a professora Altina. Percorrendo vários pontos de Igarapé-Açu/PA, município onde mora atualmente, voltando para sua residência, de motocicleta, falando sobre a sua relação com a escola multisseriada na qual trabalha, despretensiosamente relata:

[inaudível] lá a gente trabalha mais tranquilo [inaudível] e eu nunca quis sair de lá, o diretor mesmo, o desejo dele é eu ir trabalhar na Germano [...] mas eu não vou. [não?] Deus me livre! [inaudível] eu adoro trabalhar lá na comunidade. E também porque eu tenho o respeito da comunidade. Olha, naquele dia lá da ata, eu tinha que fazer a ata pra aprovar o negócio do recurso e era um feriado, dia 15, aí eu disse: ‘caramba, como é que eu vou fazer essa reunião?’ Aí quem eu avisei que tava lá [inaudível] foi pra reunião. Quando foi no outro dia eu achei pouca assinatura, eu levei e falei pra eles lerem a ata, se eles concordarem. Mano! Todo mundo queria assinar, ficaram me ligando: ‘professora, eu ainda não assinei’ [inaudível]... Então eles acreditam na gente, né?!, sabem que a gente é direito. Eu sou muito gratificada por isso” (Profa. Altina Mergulhão de Souza, 07/12/2023).¹¹

A liberdade das narrativas e a espontaneidade da lembrança aflorada em uma situação cotidiana, no contexto de uma conversa simples, despretensiosa, são reveladas na fala da professora Altina. Ao ler o fragmento de sua fala acima parece ser possível ouvir sua voz ao dar ênfase na frase “Deus me livre!”. Com tamanha expressividade, à medida que estende a sílaba “de”, retrata o sentimento em relação ao trabalho na comunidade, a afetividade, o pertencimento ao local.

Avançando nas análises, um dos autores dos quais Bosi (1994) dialoga no que se refere ao entendimento e as percepções sobre as narrativas é Maurice Halbwachs. Dessa maneira, em suas pesquisas a autora leva em consideração o aspecto coletivo da memória, ressaltando isso ao compartilhar que “[...] A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (Bosi, 1994, p. 54). Logo, os grupos, a coletividade são suporte da memória, neste caso, de uma memória coletiva.

¹¹ Ressalta-se que a professora e eu estávamos indo a alguns pontos de Igarapé-Açu. Ao retornar para a casa da docente, ela começou a tratar sobre a relação com a escola e comunidade, assim tive a ação de registrar sua fala. Ressalta-se ainda que após a transcrição deste fragmento devolvemos para a professora ler, a qual solicitou pequenas mudanças e, respeitando a solicitação, o fizemos, mas de modo algum alterou o conteúdo da narrativa.

Contudo, importa ponderar o fato de que apesar de se constituir a partir de uma dimensão coletiva, a memória se materializa de forma individual. Como ratifica Bosi (1994, p. 411): “Por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum”.

Além desse aspecto, é interessante pontuar a diversidade de recordações e/ou relatos que podem surgir a partir de um mesmo ocorrido ou fato. Um grupo pode vivenciar determinada situação e lembrar disso, mas cada sujeito que integra tal grupo, com suas impressões e apreensões pessoais, pode narrá-lo de forma diferente um do outro. Bosi (1994, p. 408) justifica isso com a ideia de que existem fatos que não tiveram ressonância coletiva, imprimiram-se apenas em nossa subjetividade e, às vezes, são sentidos de forma profunda apenas em nós, chegando a serem verbalizados por frases como “Só eu senti, só eu compreendi”.

Considerando esses fatores, ao tratar da memória como função social, Bosi (1994) ressalta que o processo de evocação desta pode ser precedido da reflexão, e como tal, exige esforço, exercício, ação: “[...] Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugida [...]” (Bosi, 1994, p. 81). Então, a partir desse entendimento, fica claro que “[...] A memória não é sonho, é trabalho [...]” (Bosi, 1994, p. 55).

Para além disso, em suas análises, aprofundas em criticidade, Ecléa Bosi nos apresenta uma rica relação entre o tempo e a memória. Retratando sobre os tempos vivos e os tempos mortos, a pesquisadora nos impacta com a seguinte declaração:

A sociedade industrial multiplica horas mortas que apenas suportamos: são os tempos vazios das filas, dos bancos, da burocracia, preenchimento de formulários...
As coisas aparecem com menos nitidez dada a rapidez e descontinuidade das relações vividas; efeito da alienação, a grande embotadora da cognição, da simples observação do mundo, do conhecimento do outro.
Desse tempo vazio a atenção foge como ave assustada (Bosi, 2003a, p. 24).

Apesar dos nossos ritmos temporais serem subjugados por essa sociedade industrial, vale destacar o potencial da memória na reconquista do tempo da amizade, do tempo familiar, do tempo religioso, pois a memória, como clarifica a autora, é um trabalho sobre o tempo, mas o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo (Bosi, 2003a).

Para mais, vale dizer que a memória articula o passado e o presente. Para Bosi (1994, p. 55), “[...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual [...]”. Como

tarefa e como reconstituição, “[...] Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado [...]”.

Nesses processos de relembrar, rememorar, reconstruir, reviver, os sujeitos narradores são protagonistas, são as testemunhas do fato histórico que se apresentam como riqueza insubstituível nesse processo (Bosi, 2003b), mas no fim, somos nós as testemunhas de nossas recordações (Bosi, 1994). Dessa maneira, a memória é viva, e as pessoas que as evocam são reais.

A partir do que até aqui fora compartilhado, constata-se que a memória, portanto, pode se constituir como ponto elementar no trabalho com histórias de vida de professores, especialmente, professores de classes multisseriadas do campo, considerando que esta memória favorece um processo educativo, reflexivo, formativo e autoformativo que aponta para a pessoa professor, pois como expressam Teixeira, Nunes e Nascimento (2011, p. 6), este profissional “[...] é, com certeza, antes de tudo uma pessoa, um sujeito histórico, vivido, que tem anseios, preocupações, alegrias, interesses diversos e que escolheu ser professor motivado por algo [...]”.

O trabalho com a memória é uma chave para pensarmos e discutirmos a escola e as relações que nela são estabelecidas. Coletar memórias de sujeitos, no caso específico desta pesquisa, de professores, podem ser reveladores de escolhas, motivações, práticas e sentidos que não objetivam retratar, com exatidão, um acontecimento, uma ação, uma despedida ou uma chegada, mas a coleta das percepções e dos significados produzidos que abrem espaço para a problematização e reflexão. Neste viés, o compartilhamento de pesquisas desse teor também é necessário para que não fiquem estanques, isoladas e esvaziadas em si mesmo, pois

[...] Se alguém colhe um grande ramalhete de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta (Bosi, 2003b, p. 199).

Dessa maneira, prosseguindo em apresentar o percurso metodológico desta pesquisa, a seguir são colocados em evidência métodos e instrumentos adotados, os caminhos já percorridos até aqui, tal como a sinalização daqueles que ainda serão percorridos.

2.2 Caminhos metodológicos

A arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam [...] Bosi (1994, p. 85).

Considerando a natureza do estudo, o instrumento utilizado para coletar dados sobre as memórias da professora Altina Mergulhão foi a entrevista, pois nesta “[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde [...]” (Lüdke; André, 1986, p. 33). Dessa maneira, a relação construída entre o pesquisador e o sujeito recordador é essencial no processo de utilização do método da memória, e essa relação não deve ser estática, robótica, mas necessita considerar a dialogicidade, a confiança, a amizade e o respeito à liberdade das/nas narrativas. Sobre isso Bosi (1994, p. 37-38) ressalta:

O principal esteio do meu método de abordagem foi a formação de um vínculo de amizade e confiança com os recordadores. Esse vínculo não traduz apenas uma simpatia espontânea que se foi desenvolvendo durante a pesquisa, mas resulta de um amadurecimento de quem deseja compreender a própria vida revelada do sujeito.

Neste sentido Bosi (2003a) considera uma entrevista ideal aquela que permite a formação de laços de amizade e cuja relação não deveria ser efêmera, e esses são fatores dos quais buscamos estabelecer desde o primeiro contato com a professora sujeita da pesquisa, e cujos resultados são positivos à medida que os laços são estreitados e as relações transcendem o interesse acadêmico.

Seguindo esse curso, Bosi (2003a) orienta que as perguntas mais abertas, exploratórias, é o estilo mais adequado quando se trata de um estudo ligado à autobiografia ou de caráter narrativo. Portanto, o ponto que devemos dar importância é o de possibilitar “[...] ao recordador a liberdade de encadear e compor, à sua vontade, os momentos do seu passado” (Bosi, 2003a, p. 55). Assim, a entrevista realizada adotou esse caráter orientado por Bosi, e apesar de ter se utilizado de um roteiro básico, este não previa aplicação rígida, pois prezamos pela liberdade da recordação da participante da pesquisa e pelo respeito ao seu tempo de rememoração e fala.

Dessa maneira, a organização para a entrevista envolveu a definição da professora a ser entrevistada; contato e verificação de disponibilidade para participação da pesquisa; preparação do encontro (local, data e horário); permissão para gravação da entrevista; realização da entrevista, onde fizemos uso da gravação e concomitantemente, uso de diário de campo para anotações que se demonstrarem necessárias; transcrição da entrevista (do oral para

o escrito); validação (momento em que a transcrição é mostrada à colaboradora para confirmação do que foi narrado); e realização das análises e escrita do trabalho final.

Para melhor explorar a temática do estudo proposto, ao lado da entrevista, contamos com o uso da análise documental, à medida que essa pode se apresentar como técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos que pode complementar informações obtidas por intermédio de outras técnicas de coleta de dados que, no nosso caso, é a entrevista. Os documentos, assim, incluem desde leis, pareceres, cartas, jornais até livros, arquivos escolares e diários pessoais (Lüdke; André, 1986).

Nesse sentido, para compor as primeiras seções teóricas no que diz respeito à Educação, Educação do Campo e classes multisseriadas, primeiramente acionamos alguns documentos que evidenciam a educação como direito assegurado, nacionalmente, por vias legais, além de outros que vão surgindo no processo de construção e consolidação da Educação do Campo ao longo dos anos, também contribuindo para contextualizá-la historicamente. No decorrer das seções será possível visualizar tais documentos, entre eles existem leis, pareceres e resoluções.

Além desses, buscamos documentos de outra natureza para incorporar a pesquisa, tais como diários ou cadernos pessoais da professora, fotografias, registros escolares, além de documentos que poderiam ser fornecidos pela escola Dom Pedro II, escola Polo da qual a primeira é anexa ou secretaria municipal de educação, e outros.

Diante disso torna-se importante registrar que, recentemente, em razão da construção de um novo espaço, o antigo prédio da escola Dom Pedro II sofreu uma demolição e, com isto, muitos documentos que estavam na mesma foram perdidos e outros encontram-se dispersos, por isso não tivemos acesso. Além disso, no que diz respeito a documentos pessoais da professora Altina, esta morava na comunidade onde a escola encontra-se situada, porém, com o prédio escolar demolido, mudou-se para o centro de Igarapé-Açu e cedeu o espaço de sua antiga moradia para o funcionamento das aulas, dessa maneira, com o ato da mudança, se desfez de muitos documentos, incluindo um livro de ocorrência onde registrava tudo o que acontecia na escola, portanto, também não tivemos acesso.

Porém, importa apresentar os documentos obtidos durante a investigação deste estudo, os quais foram utilizados como fontes válidas para corroborar no processo de análise das memórias da professora Altina, ou seja, entraram na pesquisa como suporte e apoio ao principal método utilizado que é a memória. Vejamos o Quadro 3:

Quadro 3 – Fontes para análise

Nº	ASSUNTO	ANO
1	Trabalho de Conclusão de Curso de Ana Paula Conceição Alves e Welington Claudio de Jesus Lima Ferreira	2023
2	Documento da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Igarapé-Açu/PA referente ao INEP e distribuição das escolas polos e anexas do ano 2023	2023
3	Entrevista com a professora Altina	2024
4	Fotografias cedidas pela professora Altina	2013-2019
5	Narrativas mediante a apresentação das fotografias	2023

Fonte: A autora da pesquisa (2023).

O documento 1 trata-se de uma pesquisa de TCC, no qual um dos autores, Welington Claudio de Jesus, foi aluno da professora Altina em classe multisseriada na comunidade São Luizinho. Em seus agradecimentos Welington faz menção à professora e evidencia que foi ela quem o inscreveu para concorrer o curso de Pedagogia, nunca duvidando de sua capacidade em ser aprovado, dessa maneira, é possível ver o incentivo dado e o retorno social advindo dessa profissional cujas contribuições ultrapassam a sala de aula.

O documento 2 foi disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Igarapé-Açu/PA e apresenta a quantidade de escolas existentes e em funcionamento no município, suas distribuições e localizações (em setor urbano ou rural), além da indicação de quais são polo e anexas, informações que serão apresentadas mais à frente na contextualização educacional do município.

Além desses, temos a entrevista realizada com a professora Altina e as fotografias, um recurso potencial que contribui na evocação da memória dos sujeitos. Sobre este último, em setembro de 2023 a professora Altina compartilhou um link onde contém fotos pessoais diversas e entre as quais algumas demonstraram ser muito significativas para a docente. No ato da apresentação das fotografias, a professora lançou mão de narrativas, as quais foram devidamente registradas e integraram o quadro de documentos por terem colaborado no processo de análise, onde foi possível fazer articulações com a entrevista. Mais adiante será apresentado com mais detalhamento o momento de rememoração a partir de tais registros fotográficos. A seguir estão descritos os encontros com a colaboradora da pesquisa e outras questões metodológicas.

2.2.1 Os encontros com a colaboradora da pesquisa

O contato com a professora Altina Mergulhão de Souza precede a pesquisa que está sendo desenvolvida no âmbito deste mestrado, haja vista que já participou como sujeita entrevistada em outros contextos, dessa maneira, já tínhamos uma relação de amizade estabelecida. Sempre se manteve o diálogo, o compartilhamento de realizações pessoais e, no caso da professora, o compartilhamento de ações, práticas pedagógicas e conquistas na escola onde atua.

Mediante a observação da atuação da professora e somando ao processo de reelaboração do nosso projeto de pesquisa, colocou-se em perspectiva desenvolver a pesquisa sobre a história de vida da docente diante de suas contribuições para a educação básica paraense, especialmente, no cenário da escola multisseriada Dom Pedro II. Assim, somente em maio de 2023 entramos em contato com a professora Altina (via aplicativo de mensagem) para apresentar a proposta da pesquisa e, face ao convite, demonstrou-se muito feliz, honrada e, com a fala emocionada, cita as seguintes frases: “Fiquei emocionada agora! Nunca tinha visto nada neste sentido”; “[...] é claro que eu aceito! Só aceito!” (Altina Mergulhão de Souza, 05/05/2023).

Diante do aceite procedeu-se com a reelaboração do projeto de pesquisa e, já no segundo semestre de 2023, em conversa com a professora, compartilhei sobre o andamento da pesquisa e solicitei que fosse lembrando, separando e organizando materiais que poderiam compor o corpus do estudo, tais como registros fotográficos, cadernos pessoais e outros. Também indagamos sobre a possível existência de produções apresentadas e/ou publicadas, além de placas de homenagem ou outras fontes. Foi nesse momento que a professora compartilhou ter fotografias das primeiras atividades realizadas na escola Dom Pedro II, um relato de experiência, ter sido coautora do trabalho fruto do projeto “Tem fruta no meu quintal”, além de mencionar que costuma acompanhar a trajetória dos seus ex-alunos, citando, por exemplo, a recente conclusão da graduação de um deles, já mencionado neste texto.

Em novembro de 2023 foi marcado o primeiro encontro presencial com a professora Altina, a qual me recebeu em sua casa, localizada no centro de Igarapé-Açu/PA. Neste encontro foi entregue à professora uma cópia do nosso projeto de pesquisa e foram explicados, mais objetivamente, os objetivos que o constituem. No ensejo fora apresentado e lido o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹² que, após concordância, foi assinado pela docente.

Na mesma manhã também tivemos um encontro com o diretor da escola polo Germano Melo para entrega do ofício (Apêndice B) que solicita a autorização para realização da pesquisa na escola Dom Pedro II, pois é anexa da escola Germano. Ao diretor foi entregue uma cópia de nosso projeto de pesquisa e apresentado o Termo de Consentimento da Instituição (TCI)¹³, devidamente assinado pelo profissional gestor, permitindo a coleta de informações e livre acesso à escola anexa.

Prosseguindo com a pesquisa de campo, neste mesmo dia também fomos à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Igarapé-Açu/PA para um encontro com o secretário, para o qual foi entregue uma cópia do nosso projeto de pesquisa, o Termo de Consentimento da Instituição (TCI) – devidamente assinado, e ofício (Apêndice D) solicitando dados referentes ao quantitativo de escolas municipais, destacando a organização e distribuição geográfica. Assim foi-nos dado o documento apresentando o número de escolas e distribuição das escolas polos e anexas de 2023, inserido a este texto como Anexo A.

Com essa última atividade concluída, atingimos os objetivos da pesquisa de campo elencados para este dia. Torna-se importante ressaltar que em todos esses pontos de encontro a professora Altina esteve sempre ao nosso lado, facilitando os contatos e a locomoção às unidades visitadas, como sempre, muito prestativa e atenciosa.

Após esse encontro, ainda no mesmo mês, a professora compartilhou conosco o link de acesso às fotografias que em outro momento mencionou ter. Ao acessá-lo observou-se a variedade de registros, dos quais alguns, ao pensar os objetivos de nossa pesquisa, não seriam necessários, desse modo, sentiu-se a necessidade de realizar uma filtragem a qual, pela quantidade de fotos, durou cerca de 02h30min. Nesse processo foram selecionadas fotos ligadas à atuação da professora, registros de atividades pedagógicas, ações realizadas na escola, apresentação de seus alunos em eventos, dia de sua formatura, entre outros. No total somaram 128 registros fotográficos que foram numerados pela pesquisadora em ordem crescente.

Feito isso, marcamos um segundo encontro presencial com a professora Altina no dia 07 de dezembro de 2023. Na manhã deste dia acompanhei a professora na ida a alguns lugares, conseguimos obter um dos trabalhos de conclusão de curso apresentado na bibliografia apresentada neste trabalho, e fomos à SEMED para que fosse indicado, no documento cedido por tal em outro momento, quais escolas tinham a organização multiseriada. À tarde nos

¹² Apresentado no Apêndice A deste trabalho.

¹³ O modelo do TCI utilizado encontra-se apresentado no Apêndice C deste trabalho.

deslocamos para a comunidade São Luizinho e pude observar a professora em atividade, pois as aulas ainda estavam acontecendo. Nesse tempo ficou perceptível a dedicação da docente com relação ao trabalho com a multissérie, a bela relação estabelecida entre professor-aluno.

Ao retornarmos para sua casa, permiti um tempo de descanso para a professora e, ao final da tarde, passamos para um momento muito precioso que foi a apresentação das fotografias que havíamos selecionado. Assim, à medida que fotografias eram colocadas diante de seus olhos, a professora ia lembrando e narrando seu conteúdo, em que momento aconteceram, do que se tratava cada uma. Nesse movimento foi possível registrar as reações da professora. Algumas vezes demonstrava-se empolgada, feliz, em outras uma mistura de susto com afetividade quando via um registro muito significativo, antigo ou do qual não se recordava mais.

Nesse momento de recordação a partir das fotografias utilizamos o auxílio do gravador de um aparelho celular para registrar a voz da professora, suas narrativas. Após esse encontro foi feita a transcrição das gravações onde foram registradas as falas, as reações, as pausas e sinalizadas as interrupções.

Após essas etapas, colocou-se em perspectiva a realização da entrevista, desse modo, foi elaborado um roteiro de entrevista¹⁴ e marcada a entrevista para o dia 23 de janeiro de 2024, de acordo com a disponibilidade da docente.

Bosi (2003a, p. 59) sugere ao pesquisador que antes do encontro com o sujeito da pesquisa “[...] convém recolher o máximo de informações sobre o assunto em pauta para formular questões que o estimulem a responder [...]”, sendo assim, ao lado das questões formuladas foram separados pontos que poderiam ser levantados durante a entrevista que são informações obtidas como resultados de pesquisas sobre a professora. São, por exemplo, menção a outros trabalhos além do professorado, a formação do conselho escolar que ajudou a ser efetivada, a homenagem que recebeu no dia das mulheres.

Explicado à professora Altina Mergulhão sobre a importância desta etapa da pesquisa, deixamos a recordadora livre para escolher o local de realização da entrevista, sendo assim, o local escolhido foi a casa de um de seus filhos, por considerar ser um ambiente tranquilo. Antes da entrevista procurou-se promover um clima de tranquilidade, confiança e calma. Reforçamos à entrevistada o movimento desta etapa, a necessidade da gravação de áudio a ser realizada à medida que recorda e narra e enfatizamos, ao considerar a liberdade da fala, o respeito ao seu tempo. Assim, colhemos os dados de identificação apontados na primeira parte do roteiro e

¹⁴ O roteiro de entrevista utilizado encontra-se apresentado no Apêndice E desta pesquisa.

seguimos ao curso da entrevista que durou pouco mais de 02 horas. Importa ressaltar também que neste mesmo dia fizemos uma visita à escola, onde foram realizados registros da professora e da fachada do novo prédio escolar, ainda em processo de construção.

Após essa coleta de dados, passamos para a fase de transcrição da entrevista. Orientados por Bosi (2003a), ao indicar a importância de registrar as hesitações, os silêncios do recordador – pois considera os lapsos e as incertezas das testemunhas o selo da autenticidade, buscou-se estar atentos e registrar as reações, os sentimentos manifestados, os silêncios, ou alguma interrupção. Sendo assim, na transcrição são apresentados entre parênteses, sempre que possível, os silêncios, as pausas, as risadas e demais reações da docente. Além disso é representado entre colchetes as intervenções da pesquisadora, assim como momentos em que o que fora narrado ficou inaudível.

De posse de todo o material obtido ressalta-se que, para sistematização e análise dos dados coletados, seguiremos as orientações de Lüdke e André (1986, p. 45), as quais ressaltam que:

[...] A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Dessa maneira, o material colhido foi lido e examinado atentamente com intuito de construir um conjunto de categorias analíticas. Após essa organização, passamos para a fase mais complexa da análise que oportuniza o pesquisador ir além da mera descrição, mas que possibilita o estabelecimento de conexões e relações que promovam a proposição de novas explicações e interpretações (Lüdke; André, 1986) sobre o objeto investigado. Nesse processo foram considerados os pressupostos teórico-metodológicos da memória baseados nas vertentes apontadas por Bosi, tendo em perspectiva os aspectos pessoais, formativos e profissionais da professora Altina Mergulhão de Souza, protagonista da pesquisa.

Torna-se relevante registrar que este estudo foi submetido para análise no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Ciências da Saúde (ICS) da Universidade Federal do Pará (UFPA), a fim de seguir os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Desta maneira, o projeto de pesquisa desta dissertação foi aprovado mediante o parecer de número 7.302.983, sob o protocolo de número 84271024.2.0000.0018.

Isto posto, no que concerne aos procedimentos metodológicos desta investigação, é importante destacar que o conjunto de abordagens, instrumentos, métodos e

técnicas para desenvolver a pesquisa foram pensados e escolhidos com devida atenção, ao propor uma análise de estudo sobre as memórias de uma professora de classe multisseriada do campo, pois visamos o distanciamento de uma perspectiva hierárquica entre pesquisador e colaborador, e buscamos a integração à pesquisa e à história a ser narrada. A subseção a seguir, apresenta o cenário da pesquisa realizada por meio da caracterização do município, comunidade e escola.

2.3 Cenário onde ocorreu a pesquisa

2.3.1 O município

Compreendendo a realidade da Amazônia paraense, o município onde ocorre a pesquisa é Igarapé-Açu/PA, localizado às margens da antiga Estrada de Ferro de Bragança. Este é pertencente à mesorregião do nordeste paraense e a distância até a capital do Estado, Belém, é de 110km, estando ao Norte com Maracanã e Marapanim; ao Leste com Nova Timboteua; ao Sul com Santa Maria do Pará e ao Oeste com Castanhal e São Francisco do Pará (Freitas, 2005).

Instituído como município, oficialmente, em 26 de outubro de 1906 por meio da Lei nº. 985 assinada pelo governador do Estado do Pará da época, Dr. Augusto Montenegro (Freitas, 2005), o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) indica que o número populacional de Igarapé-Açu soma 35.797 pessoas.

No que se refere ao contexto educacional de Igarapé-Açu/PA, os dados colhidos por meio da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Igarapé-Açu apresentam que, correspondente ao ano de 2023, o município possui um total de 54 escolas municipais em funcionamento, sendo 11 situadas na zona urbana e 43 situadas na zona rural. Destas 43 instituições escolares de comunidades rurais, 39 são multisseriadas. Portanto, as escolas com classes multisseriadas são maioria no cenário educacional de Igarapé-Açu, aspecto importante a ser destacado e que potencializa o cenário desta pesquisa.

2.3.2 A comunidade

Se comparada à outras comunidades e/ou vilas, São Luizinho não é muito distante da cidade, ficando localizada a cerca de 04 quilômetros do centro urbano de Igarapé-Açu (Silva, 2020). Segundo moradores, o nome dado à comunidade está relacionado ao santo padroeiro

desta, São Luís de Gonzaga. A principal fonte de renda das famílias desta comunidade é a agricultura, São Luizinho se caracteriza, portanto, como uma comunidade agrícola.

2.3.3 A escola

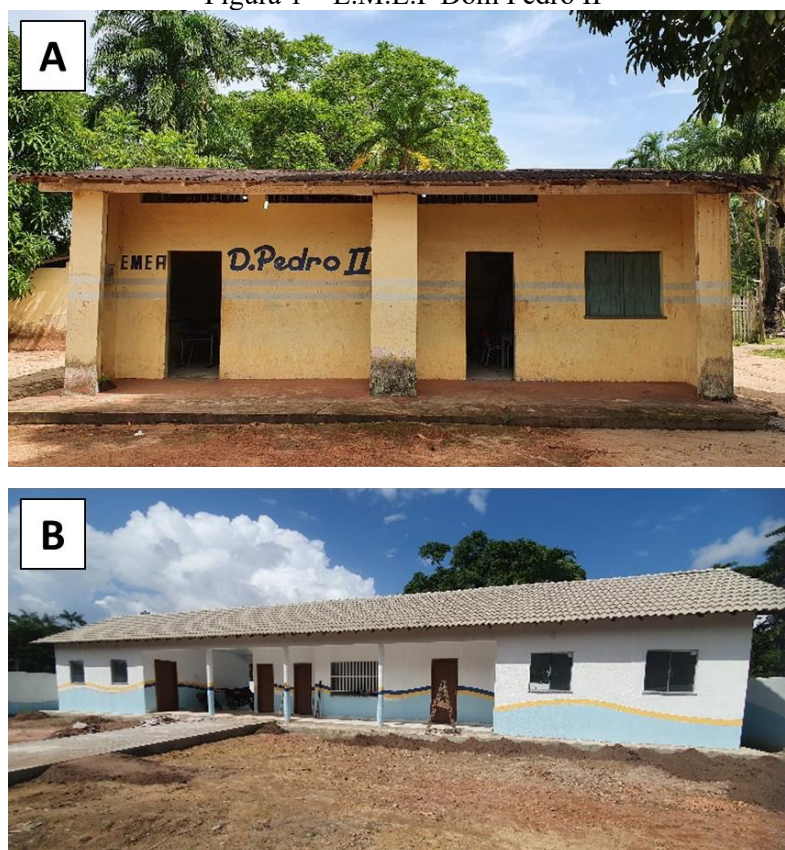
A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro II encontra-se situada na Travessa do 16, comunidade rural de São Luizinho, sendo a única escola presente nesta. Essa instituição escolar está sob responsabilidade pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Germano Melo, escola polo IV que responde por 07 escolas anexas, entre as quais está a Dom Pedro II. Sobre essa última, em sua pesquisa de TCC, a professora Altina Mergulhão e sua colega, Jurema Marques, destacam que:

A referida escola foi fundada em 15 de Junho de 1978, na gestão do prefeito municipal Raimundo Saturnino da Silva, para atender os alunos do meio rural da comunidade de São Luizinho. Na época iniciou suas atividades apenas com uma turma no horário da manhã, com professores contratados pela prefeitura. Essa unidade de ensino recebeu este nome em homenagem ao último imperador do Brasil, por ter sido uma figura marcante na história do Brasil (Souza; Loureiro, 2017, p. 33).

A escola possui organização multisseriada e, atualmente, oferta a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, somando 03 turmas: 02 funcionando no período matutino e 01 no período vespertino. A divisão colocada em perspectiva para o ano letivo de 2024 foi a seguinte: a primeira turma reunindo alunos da Educação Infantil e 1º ano, a segunda com alunos do 2º e 3º ano, e a terceira com alunos do 3º, 4º e 5º ano, sendo esta última sob responsabilidade da professora Altina. Correspondente ao ano de 2024, a escola contava com 39 estudantes matriculados, dos quais a faixa etária varia entre 04 e 14 anos de idade. O quadro de funcionários da instituição se restringe a 03 professoras e 03 serventes.

No que diz respeito à estrutura física, no início de 2023 a escola ainda estava com o antigo prédio composto por 01 sala de aula e 01 copa bem pequenas, além de 01 banheiro que ficava na área externa. Porém, esse prédio foi demolido para que um novo fosse construído pela prefeitura municipal, assim, o novo espaço escolar, inaugurado em fevereiro de 2024, possui 02 salas de aula, 01 sala de informática, 02 banheiros, 01 sala de recreio e 01 cozinha, com arquitetura bem mais agradável e mais ampla que o anterior. Na imagem que segue é possível visualizar a fachada do antigo (A) e atual (B) prédio da escola Dom Pedro II:

Figura 1 – E.M.E.F Dom Pedro II



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021; 2024).

Torna-se importante destacar que a escola Dom Pedro II já foi contemplada três vezes pelo PIBID, recebendo apoio semanal de acadêmicos de Pedagogia da UEPA, campus X – Igarapé-Açu. A primeira vez foi de outubro de 2016 a março de 2018; a segunda de outubro de 2018 a dezembro de 2019 (Silva, 2020); e a terceira vez em maio de 2023. Importa ratificar que nessas três vezes a professora Altina foi a docente supervisora, aspecto fortalecedor na sua trajetória profissional.

Para além das informações apresentadas, é importante destacar que com a construção do novo prédio, no ato da inauguração a escola Dom Pedro II recebeu outro nome e passa a ser chamada de Antônia Maria da Silva e Souza. No entanto, ao considerar que até o momento da coleta de dados a escola ainda se chamava Dom Pedro II e toda a documentação de cunho ético envolveu esta nomenclatura, decidiu-se manter este nome no presente estudo.

Com essas informações apresentadas e finalizando a seção metodológica, a partir de então passamos às seções teóricas desta pesquisa, as quais têm como objetivo contextualizar a temática que se apresenta como pano de fundo da investigação, de modo que seja possível situar o leitor sobre os assuntos envolvidos, levando-o à compreensão das discussões estabelecidas. Partimos assim para a seção que se dedica a tratar sobre a constituição histórica da Educação

do Campo, demarcando a educação e educação básica como direito e contrastando à chamada educação rural.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: Contextos e reflexões historiográficas

Esta seção concebe, em um primeiro momento, a educação básica como análise e evidencia sua constituição como um direito regido por bases legais da sociedade atual. Apropriando-se de lentes mais históricas, na sequência traçamos uma linha que possibilita visualizar a diferenciação entre educação rural e Educação do Campo, pontuando questões que ultrapassam a nomenclatura.

3.1 Educação básica como direito

Tendo como ponto de partida contornos mais gerais, importa enfatizar que a educação é um direito instituído na Constituição Federal Brasileira de 1988, a qual lhe confere destaque à medida que, em seu documento oficial, dedica parte de seu texto para abordar sobre esse importante direito, neste caso, o Capítulo III (Da Educação, Da Cultura e do Desporto) e a Seção I (Da Educação), nos quais agrupam os artigos de 205 a 214. No que se refere o artigo 205, de forma específica e objetiva, o documento expressa o seguinte:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 123).

A partir do artigo ora citado, observa-se que a Constituição apresenta a educação sob duas vertentes: direito (que deverá contemplar a todos os sujeitos) e dever (atribuído ao Estado e à família), prevendo como finalidades o desenvolvimento, o preparo e a qualificação da pessoa. Assim, trata da promoção da educação em sua plenitude e integralidade, sendo capaz de formar o sujeito para viver e agir em sociedade, de modo que este seja capaz de exercer a cidadania.

Para Delevatti (2006), a Carta Magna¹⁵ de 1988 representa uma grande evolução para a sociedade brasileira ante os textos constitucionais anteriores. É a partir dessa carta que a educação foi reconhecida como direito fundamental e elevada ao status de direito público subjetivo, gratuito e obrigatório, ratificado nos termos do parágrafo 1º do artigo 208, no qual

¹⁵ A este termo destina-se o entendimento de ser um conjunto de ordenamentos que devem ser seguidos por uma nação, desde os seus governantes até os cidadãos. No contexto em que está sendo utilizado, faz referência ao documento constitucional brasileiro de 1988.

prescreve que “§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Brasil, 1988).

No que se refere ao dever do Estado para com a educação, a CF/1988 apresenta no artigo 208 que sua efetivação ocorrerá mediante a garantia de algumas exigências das quais, em conformidade com o contexto em que se circunscreve esta pesquisa¹⁶, destacamos a primeira: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, p. 124).

Desse modo, nota-se que a educação básica constitui um bem público obrigatório e um direito que necessita ser assegurado, não somente para aqueles que se enquadram no contexto dos anos de idade estabelecidos, mas também para aqueles que, por algum motivo, não conseguiram obtê-la no que a lei chama de idade própria. Para isso, outros documentos de caráter normativo e/ou legal vão surgindo – à nível de contribuição e proteção – para que esse direito, previsto constitucionalmente, seja garantido. Nesse sentido, ao lado desse importante texto está a Lei nº 9.394/96, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

De acordo com o Art. 21 dessa lei, a educação escolar é composta por dois grupos: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e II - educação superior” (Brasil, 1996, p. 17). À vista disso, a educação básica, além de ser um conceito e um direito é, também, uma forma de organização da educação nacional (Cury, 2008). Em relação ao acesso e finalidades do primeiro grupo citados nesse documento, os artigos 5 e 22 destacam o seguinte:

Art. 5. O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996, p. 10, 17).

A educação básica se apresenta, dessa maneira, como um direito obrigatório que deve alcançar a todo e qualquer cidadão, assim como aos diversos e diferentes grupos existentes na sociedade, visando seu pleno desenvolvimento e oferecendo os subsídios necessários para

¹⁶ Aqui faço referência ao escopo principal do programa do qual sou vinculada, ou seja, a educação/escola básica.

atuação no trabalho e/ou estudos, o que possibilita considerá-la como parte fundamental na vida e na formação do ser humano.

Dando atenção, portanto, à sua configuração etimológica, o adjetivo que lhe é atribuído (básica) aponta para a importância deste nível escolar para a formação humana, remetendo à base, estrutura, fundamento. Ao analisar esse aspecto, Cury (2008) evidencia que “base”, procedente à expressão “básica”, origina-se do grego *básis*, eós que, simultaneamente, confere significado de substantivo: pedestal, fundação, e de verbo: andar, pôr em marcha, avançar. Para o autor, essa etimologia faz confirmar a acepção de conceito e etapas da educação básica como um todo, na qual a educação infantil é a raiz, o ensino fundamental é seu tronco e o ensino médio seu acabamento. À vista disso, historicamente negada para uma parcela significativa da população, hoje a educação básica apresenta-se como “[...] um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (Cury, 2008, p. 294).

Com as questões até aqui apresentadas, pode-se ressaltar que a educação, e educação básica de forma mais específica, é um direito social regido por documentos oficiais que deve ser garantido a todo e qualquer cidadão, independente de raça, cor, crença, poder aquisitivo, lugar onde vive ou grupo do qual pertence. O acesso a esse direito deve (ou deveria) chegar a todos e de forma igualitária, e ainda em conformidade com o princípio da “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”¹⁷.

Porém, importa ratificar que nem sempre foi assim, pois ao olharmos para tal direito a partir de uma perspectiva histórica de sua promoção, é possível observar que a educação surge e se movimenta num contexto que engloba tensões, avanços, retrocessos, permanências e interesses de determinados grupos em detrimento de outros. Este último fator, se apresentando sempre de forma muito expressiva, utiliza a educação como um utensílio/instrumento de dominação, segregação e exclusão que, em muitos contextos, ainda preside na sociedade atual.

Essa constatação é possível de ser observada por meio da recente pesquisa de Silva (2020, p. 58) quando analisa que:

Desde o período colonial (1500-1822), a educação escolar foi desviada do seu objetivo principal, quando esta é compreendida como meio nivelador da sociedade. Ao contrário, ela foi utilizada como forma de segregação e dominação, pois, à medida que apenas uma restrita parcela da população tinha acesso a ela, uma enorme diferença social, cultural e, sobretudo, econômica era construída. Aos indígenas que aqui habitavam, lhes foram impostos novos saberes, hábitos, língua e, até mesmo, negado o direito de culto aos seus deuses. Com o passar dos anos e da história, esse quadro, no que tange à educação, não mudou e ela continuou sendo utilizada pelos governantes

¹⁷ Inciso primeiro do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, p. 132).

de acordo com seus próprios interesses, não atendendo à população de maneira que contemplasse suas especificidades.

Seguindo esta linha de raciocínio, em sua obra intitulada “A emergência da escola”, Gondra (2018) retrata o processo de surgimento e organização da escola no cenário histórico do Brasil imperial, afirmando que a emergência desta instituição surge a partir de uma perspectiva de instrumentalização para alcançar os objetivos de civilizar, doutrinar, higienizar e dominar, ou seja, “governar a multidão” para atender os interesses do Estado e instruir/formar os sujeitos com base nos anseios políticos da época.

Além desse fator, que possibilita observar/refletir sobre as intencionalidades e sob quais bases a educação e/ou a escola são ofertadas em determinada realidade, ainda existe o fator de exclusão, à medida que a educação, em dado momento da história, era direcionada apenas a algumas camadas privilegiadas, sobretudo para a classe dominante, o que demarcava um contexto expressivo de desigualdade social.

No que se refere à educação para os sujeitos/povos do campo, por exemplo, o acesso a esse direito se dá mediante um cenário marcado por muitas lutas, tendo como protagonistas os movimentos sociais, que compõem as entidades envolvidas na articulação pelo chamado Movimento por uma Educação do Campo (Santos, 2013).

No entanto, “Antes de se organizar em movimento e de lutar por uma educação que atenda às reivindicações dos trabalhadores no meio rural [...] a formação das jovens gerações ou dos adultos no espaço rural era tida como algo menor ou desnecessário” (Santos, 2013, p. 47), e mesmo quando surgem algumas propostas educacionais para tal público, ao analisar suas reais intencionalidades, percebe-se que essas se distanciam da educação que almejamos: uma que considere o desenvolvimento do sujeito em sua plenitude, as suas especificidades, tal como sua valorização. Esse fator ficará mais bem explicitado na subseção que segue, na qual são compartilhadas algumas reflexões ligadas não somente às diferenciações terminológicas, mas as concepções envolvendo as temáticas educação rural e Educação do Campo, trabalhadas sob uma perspectiva histórica da educação e seu contexto de oferta para a população campesina.

3.2 Educação rural e educação do campo: questões para além da nomenclatura

Nos últimos anos, o debate sobre a Educação do Campo no contexto brasileiro tem se alargado de forma muito significativa. São muitos os olhares, pesquisas e interpretações reflexivas que têm sido geradas a partir desta temática, por entendermos que compreende um espaço que ultrapassa o campo educacional, agregando fatores sociais, econômicos, culturais,

políticos e até mesmo identitários. Além disso, o surgimento da Educação do Campo, propriamente dita, compreende um processo novo, em construção, o que alavanca o interesse para o desenvolvimento de estudos sobre o assunto.

Historicamente, a Educação do Campo aponta características dinâmicas, construtivas e de movimentação, sejam teóricas, práticas ou mesmo ligadas às questões conceituais, pois vem se situando social e politicamente enquanto um movimento de luta, distanciada da ideia de considerá-la como proposta, mas ação que pensa os sujeitos e a efetivação de seus direitos.

Caldart (2008) ressalta que a Educação do Campo, enquanto conceito em movimento, tem raiz na materialidade de origem e no movimento histórico da realidade marcado por contradições muito fortes, fator que valida a necessidade de entendê-la e diferenciá-la de concepções que camuflam ideais e interesses capitalistas, hegemônicos e excludentes, como é o caso da educação rural.

Dada a importância de tratarmos sobre o processo de construção e transformação conceitual da Educação do Campo, e considerando a dinâmica que perdura não apenas questões ligadas a determinadas terminologias, mas às concepções e práticas que podem partir destas, é cabível trazer como pauta “aproximações conceituais” que se inserem no percurso histórico de lutas por uma Educação do Campo e que, por vezes, foram/são utilizadas como sinônimos, embora não sejam.

Nesta subseção, portanto, a proposição é apontar questões ligadas à educação rural, a qual se diferencia da Educação do Campo e, ainda, abrir espaço para trazer ao conhecimento questões que, por vezes, estiverem/foram associadas a educação da qual estamos tratando, mas que, ao analisar as características, ações e intencionalidades, se distanciam de uma educação que valoriza e protagoniza os sujeitos do campo, seus saberes e seu território.

Com isso, para dar início a essa reflexão, fazemos uso de uma afirmação destacada em um dos escritos de Roseli Caldart (2009, p. 40) onde ressalta que “[...] Educação do campo não é Educação rural [...]”. A partir deste contraponto um leque de indagações tendem a emergir: Por que educação do campo não é educação rural? O que é a educação rural para que não faça parte do bojo conceitual da Educação do Campo? Sob quais princípios esta se sustenta para que não possa ser considerada Educação do Campo quando muitos as têm como sinônimos?

Na tentativa de responder tais indagações, isolamos a palavra “rural” para entender o que se propõe enquanto definição para então chegar ao entendimento do que seja educação rural e sob quais princípios é delineada. Desse modo, Silva e Passador (2016) apontam que a palavra rural possui vários significados, e dentre as diversas possibilidades, compartilham quatro conceitos: fora da cidade; remoto; grau ou nível de ruralidade; e tipologias.

Para esses autores, o primeiro conceito não compreende um princípio ideológico, mas simbólico, uma vez que considera fora da cidade aquilo que não é cidade, demarcando um simbolismo de exclusão. O remoto, muito utilizado na literatura internacional, liga-se à ideia de distância, local de difícil acesso. O grau ou nível de ruralidade é a tentativa de definir o quanto um local é rural, por isso utiliza como critérios aparatos estatísticos. Por último, as tipologias voltam-se à classificação de comunidades, considerando os contextos e ambientes diferentes dessas.

Apontados os quatro conceitos, chama-nos atenção a primeira designação sobre o rural, onde associa-se ao que é fora da cidade, a qual acaba por aspirar um processo excludente que ainda se perdura atualmente, decorrente da dicotomia que foi construída entre o urbano e rural, cidade e campo, caracterizando a cidade como lugar de progresso, civilidade, avanço, enquanto o campo como local de atraso, sem perspectiva de desenvolvimento e que necessita ser superado, aspectos que demarcam aquilo que Hage (2005) vem chamando de cultura urbanocêntrica.

À vista disso, o espaço rural é tratado por muitos como extensão do espaço urbano, e quando pensado em termos de desenvolvimento educacional, tal colocação deteriora a educação, pois “[...] a ‘educação rural’ sempre foi utilizada para designar processos de repetição no campo das metodologias urbanas, desconsiderando o contexto vivencial dos estudantes” (Silva; Passador, 2016, p. 2) que vivem a realidade campesina.

Isto posto, partindo de uma vertente mais histórica, a chamada educação rural tem seu marco inicial com a instituição da Pasta de Agricultura, Comércio e Indústria no primeiro governo republicano (1889-1930), sob o comando presidencial de marechal Deodoro da Fonseca. Dentre suas variadas funções, tal Ministério tinha como atribuição atender estudantes do campo, das áreas rurais (Santos, 2013). Porém, como evidenciam Torres e Simões (2022), essa pasta é extinta entre os anos 1894 e 1906, sendo reinstituída apenas em 1909, momento em que a questão sobre educação rural volta à cena, mas como espaço de ensino para agrônomos.

Entre os anos 1910/1920 ocorria no Brasil um processo de industrialização que impulsionou um fluxo migratório interno das populações rurais para os centros das cidades, movidos por fatores de expulsão – dadas as condições precárias de existência, e por fatores de atração (Pires, 2012). Porém, esse acontecimento foi visto como um problema social, e neste momento a educação rural, conceitualmente como a conhecemos, aparece de forma mais precisa, à medida que foi apresentada como solução ao que estava sendo considerado como problema, pois serviria como um dos instrumentos utilizados para conter a migração que ocorria

(Torres; Simões, 2022). É nesse período que é dada abertura à existência do primeiro movimento em defesa da educação dos camponeses, o qual ficou conhecido como Ruralismo Pedagógico (Santos, 2013).

Para Bezerra Neto (2003, p. 11), “O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia”. Continuando sua explicitação, o autor evidencia que tal proposta surge com apoio dos latifundiários e da elite urbana, pois os primeiros ficaram temerosos em perder sua mão de obra, e a segunda com receio dos resultados negativos que poderiam emergir da migração já citada.

Apesar de parecer, em primeira instância, uma proposta que concederia benefícios para os sujeitos do meio rural – haja vista que se apresentava como uma proposta educacional pensada para o trabalhador do/no campo –, esta encontrava-se articulada aos interesses próprios de grupos dominantes, além de visar um projeto de modernização do campo com bases elitistas e capitalistas, como podemos verificar:

Partindo dessa visão ideológica, com a abertura desse modelo de educação para os trabalhadores do campo, estabeleceu-se que os saberes que deveriam ser empregados na escola rural eram aqueles de pouca utilidade que lhes ensinassem principalmente a mexer com a enxada, ordenhar vacas, plantar e colher alimentos para garantir o seu próprio sustento [...] Além de visar a fixação do homem no campo [...] essa forma de ensino tinha ainda a intenção manter a exploração desses trabalhadores por meio do trabalho manual, principalmente nas lavouras dos grandes latifundiários. Nesse sentido, fica evidente a separação entre o trabalho manual e trabalho intelectual [...] (Santos, 2010, p. 3-4).

Com isso percebe-se as reais intenções que culminam tal proposta e sob quais bases se configura a educação rural, a qual “[...] se territorializa pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias [...]” (Lemes; Chelotti, 2015, p. 499). Ou seja, longe de ser um projeto que contribuía para a emancipação do sujeito que vive no campo, a educação rural estava alinhada a perspectivas que não prevê a valorização da terra, dos saberes e do próprio sujeito, nem tampouco a preocupação em promover educação para seu desenvolvimento como pessoa, mas unicamente a preparação para o trabalho e, portanto, o desenvolvimento e produção do capital, da exploração, pois a visão construída historicamente era que “[...] para mexer com a enxada ou cuidar do gado não são necessários nem letras nem competências. Não é necessário a escola [...]” (Caldart, 2004, p. 149).

Oliveira (2013, p. 50) dialoga com essas questões ao destacar que “[...] a Educação Rural, se apresenta dentro dos interesses capitalistas e do agronegócio, em que vê o

campo/território apenas como um espaço de exploração e lucro [...]”. Dessa maneira, percebe-se que os propósitos da educação rural vêm acentuando ações que preveem valores hegemônicos e que proferem a homogeneidade, como a autora supracitada relata em seu escrito. Não se preocupando com os sujeitos, essa proposta de educação vai alimentando a ideia de que aqueles que vivem no campo, no meio rural, são ignorantes, atrasados, de fácil subordinação, e que a educação destinada a esses (se/quando houver) deve ser mínima e ligada, meramente, ao trabalho manual, o que se distancia, claramente, daquilo que vem propondo a Educação do Campo, como veremos mais adiante.

Prosseguindo a análise, temos no Brasil, entre os anos 1920 e 1935, algumas transformações significativas na estrutura econômica do país relacionadas, mais especificamente, à crise envolvendo produtores de café, e no que se refere a educação, esta apresentava-se como impulsionadora do desenvolvimento e redentora dos problemas sociais. É nesse contexto que surge o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, reivindicando ao Estado maior atenção à educação (Santos, 2013).

Segundo Gelocha e Antunes (2021, p. 4), fundado em 1932, esse Movimento tinha como proposta central “[...] a construção de um sistema nacional de educação pública e democrática que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos, pois ressaltava-se que o desenvolvimento social precedia o econômico e que a educação era essencial para tal renovação [...]”. Assim, tal ação gerou impacto na sociedade e impulsionou transformações significativas na educação brasileira.

A partir desse cenário, o debate referente à educação rural avança referente ao acontecimento de conferências, congressos, criação de comissões e sociedades nacionais que abordavam, em suas pautas, o ensino e a educação em âmbito rural. No período que data os anos 1960, menciona-se a efervescência das lutas camponesas no Brasil em concomitância com a emergência do movimento da educação popular, tendo seus marcos registrados no Movimento de Educação de Base (MEB) e nas propostas do educador Paulo Freire (Santos, 2013) que, mais tarde, “[...] encontra ressonância nos movimentos sociais [...]” (Antonio; Lucini, 2007, p. 181).

Em contrapartida, já com prenúncios da Ditadura Militar, ainda na década de 1960 ocorre uma inversão dos ideais de educação destinada ao meio rural, pois a ideia de fixação das populações camponesas no campo foi substituída pelo projeto de expulsão desses indivíduos das terras, dando lugar ao projeto de modernização da agricultura em favor do grande capital, situação que supunha o entendimento de que se o campesinato estaria fadado ao desaparecimento, logo a educação voltada a estas populações também estaria (Santos, 2013).

Porém, desdobramentos decisivos nas lutas pela terra e pela educação dos trabalhadores no campo aconteceram dada a abertura proveniente, mais tarde, da derrota da Ditadura Civil-Militar no período que figura a década de 1980, abria-se então um ciclo de lutas sociais no Brasil com a criação expressiva de organizações no campo e na cidade, a exemplo do Partido dos Trabalhadores (PT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (Santos, 2013).

Importa ratificar que as reivindicações desses movimentos, em especial do MST, tinham como prioridades as estratégias políticas e a ocupação de terras. No entanto, ao observarem a necessidade das crianças dos acampamentos e dos assentamentos acessarem a educação formal, as questões educacionais passaram a ter lugar no interior dessas lutas (Souza, 2008), mas evidencia-se que a educação reivindicada, certamente, não englobava as perspectivas da educação rural, mas requeria um projeto educativo de outras bases/ordens. Assim:

[...] Os movimentos sociais vêm se constituindo como agentes principais em luta pela terra, nas últimas décadas do século XX, quando se depararam com a ausência da escola. Dessa forma, a luta foi ampliada no sentido de criar alternativas educativas que atendessem às necessidades desses movimentos, tais como: os Centros Familiares de Formação em Alternância, as Escolas da Roça, as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as lutas dos(as) agricultores(as) familiares por escola, as experiências dos movimentos de educação de base, as diferentes experiências de Educação Popular, as práticas educativas das Comunidades Eclesiais de Base, entre outras, são sementes de onde brotou o Movimento por uma Educação do Campo (Pires, 2012, p. 93).

Com isso, a década de 1980 torna-se o marco temporal da mobilização em prol de uma nova referência de educação para os povos do campo, onde os movimentos de lutas sociais foram impulsionadores pelas mudanças dos processos educativos para este público (Santos, 2013). As organizações e os movimentos sociais protagonizam o cenário de anseios por uma lógica outra de educação destinada aos povos do campo, e suas mobilizações passam a inaugurar um projeto de educação amarrado à valorização da terra, dos sujeitos, tal como pela reivindicação por direitos assegurados, dentre os quais está a educação.

Com as questões até aqui apresentadas, apreende-se que a educação rural fora criada sob os moldes dos interesses de grupos dominantes que apregoavam ideais capitalistas e de não valorização do campo e seus sujeitos, sem uma preocupação de ofertar para esses uma educação capaz de oportunizar desenvolvimento intelectual, para além dos aspectos manuais/técnicos, e de reconhecimento como atores sociais e produtores de saberes e conhecimentos próprios. Em contraposição a isso, começa-se a pensar uma educação que olha para o campo e para seus

sujeitos a partir de outras lentes, sob outras bases e princípios: a Educação do Campo. Dada a abertura, é sobre tal educação que a próxima subseção desta pesquisa se constrói, apontando seus processos constitutivos, abordagens e conquistas obtidas ao longo dos anos.

3.3 Educação do campo: entre as lutas e o direito, as conquistas

Já destacado neste texto, mas, ao nosso ver, necessário de ser enfatizado, a garantia da educação como um direito de todos enunciada na Constituição Federal de 1988 apresenta-se como uma significativa conquista na cena educativa da época, pois inclui os povos/sujeitos do campo na universalização do acesso a esse direito ainda que, para Pires (2012), esse seja inspirado no paradigma urbano.

A autora ora citada ratifica que a Constituição se tornou expressão de reivindicações, tal como um marco para a educação brasileira à medida que, dentre os direitos sociais e políticos, o acesso de todos os brasileiros à educação escolar torna-se premissa básica da democracia. Nesse sentido, no ato de assegurar a ideia de uma educação para todos, a Constituição dá margem/abertura para se pensar uma educação que considere, também, o contexto camponês.

À vista disso, com esse reconhecimento legal e tendo como protagonistas os movimentos sociais, a partir da década de 1990 uma série de ações e mobilizações melhor direcionadas referente a esse assunto acontecem no Brasil e, em resposta a isso, vão surgindo conquistas significativas na cena de lutas por uma Educação do Campo, isto em forma de encontros, conferências, fóruns, políticas públicas que, mesmo a passos lentos, vão inaugurando uma perspectiva de consolidação desse movimento.

Como primeiro ganho citamos a Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB que, no Capítulo II – Da Educação Básica e Seção I – Das Disposições Gerais, apresenta elementos que sinalizam, de alguma forma, a Educação do Campo, atentando para suas necessidades, vejamos os artigos 23 e 28:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 28. Na oferta de 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, especialmente:
I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, p. 17, 21).

Reconhecida essa conquista para a Educação do Campo, haja vista o espaço dedicado na redação oficial de uma lei nacional de educação para contemplar uma realidade/população específica, não podemos deixar de lado a necessidade de problematizá-la para promover análises e possíveis outros avanços. Ressaltamos isso porque a partir dos artigos citados acima, analisa-se que é disseminada a ideia de adequação e adaptação da educação na zona rural, e não a existência de um projeto, uma proposta que possa ser construída a partir do cenário campestre. E isso, em muitos casos, tende a ser um problema, pois o que, corriqueiramente, acontece é uma transferência de práticas, ações, conteúdos e metodologias do que acontece no espaço urbano para o campo, como se ambos “vestissem o mesmo tamanho”¹⁸. Devido o espaço que temos neste texto, deixamos para explorar essa questão de forma mais aprofundada em outro momento, mas fica levantada a reflexão sobre a importância de subvertermos as lógicas das adequações aplicadas no campo, reconhecendo e defendendo a relevância de um projeto educacional que seja construído não somente para o campo, mas no campo, com o campo e a partir do campo.

Para além disso, como marco da luta política no contexto de mobilizações do Movimento por uma Educação do Campo, apresenta-se a realização do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em 1997. Coordenado pelo MST, esse evento contou com parcerias de ordem religiosa, representado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); de instituição federal de nível superior, a Universidade de Brasília (UnB); assim como de organismos dirigidos por grandes potências mundiais, é o caso do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (Santos, 2013; Pires, 2012).

Segundo Pires (2012), foi a partir do I ENERA que surgiu a proposição para realizar a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEC). Essa Conferência, realizada entre os dias 27 a 30 de julho de 1998 em Luziânia, cidade de Goiás, expressa um momento de muito significado na cena histórica dessa luta, pois nas discussões de preparação de seu documento base “[...] estão os argumentos do batismo do que representaria um contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina EDUCAÇÃO RURAL”

¹⁸ Metáfora que corresponde a ideia de que uma mesma roupa possa ser usada por duas pessoas que vestem tamanhos diferentes, neste caso, considerando que os espaços urbano e rural são diferentes, uma mesma metodologia dificilmente contemplará, fielmente, as necessidades de ambas de forma positiva.

(Caldart, 2012, p. 260), ou seja, é partir dessa Conferência que a expressão rural é substituída por campo, tornando-se evidente a diferença de concepção que carregam e, por isso, a necessidade da substituição dos termos. Sendo assim,

Nessa I Conferência foi reafirmado que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Foram discutidos os problemas, analisadas as propostas e socializadas as experiências de resistência no campo e de afirmação de outro projeto de educação que preconizava a constituição de uma nova realidade, que exigia outra leitura do campo e, respectivamente, da educação voltada para essa realidade (Pires, 2012, p. 94).

Neste mesmo período, torna-se importante destacar o surgimento do Programa Nacional de Educação Básica do Campo (PRONERA), implementado em 1998 e constituído de uma parceria entre movimentos sociais do campo, universidades públicas e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Essa política pública permitiu a materialização da prática de Educação do Campo, possibilitando condições de implementação de oferta de cursos, nas áreas de reforma agrária, em diversas modalidades de ensino (Pires, 2012; Camacho, 2017).

Ainda como conquista da mobilização por políticas públicas educacionais para a população campesina e em complemento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, como evidencia Santos (2013), o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no ato de reconhecer o direito à educação diferenciada e à diversidade. Nessa premissa, o Art. 3º dessas diretrizes clarifica que:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá **garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica** e à Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, 2002, grifos da autora).

O artigo ora citado reconhece a importância da educação escolar para o desenvolvimento do cidadão, tal como do país; ratifica a responsabilidade do Poder Público em possibilitar o acesso de todos à educação, independentemente do local de vivência, evidenciando que tal responsabilidade deverá garantir, portanto, o acesso da população do campo à educação.

O Parecer CNE nº 36/2001, que trata dessas diretrizes, considera o campo “[...] mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (Brasil, 2001, p. 1). Dessa maneira, o parecer concebe o campo a partir de uma visão mais ampliada, apontando aspectos sociais, de produção, de existência, situando-o como lugar de possibilidades, e essas são questões que acabam se relacionando com a identidade, seja do campo, seja dos sujeitos deste, seja da escola que frequentam.

No parágrafo único do artigo 2º dessas diretrizes, ainda em discussão, é possível observar a colocação da necessária articulação da escola com as questões vivenciais, ligadas à realidade, que acabam definindo e fortalecendo a identidade da escola do campo à medida que abraça os tempos, os saberes, as memórias, os movimentos, a coletividade que são tão caras à essa educação e aos indivíduos que dela usufruem. Nesse sentido,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na 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 exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

Continuando com as articulações e diálogos sobre a Educação do Campo, projetando avanços e ampliando os debates, de 26 a 29 de novembro de 2002 acontece, em Brasília, o Seminário Nacional por uma Educação do Campo que contou com a participação de variados representantes da sociedade civil organizada, dos quais os debates giraram entorno do amadurecimento das discussões que envolvem a constatação de nuances discriminatórias de gênero, credo, etnia, na ausência histórica do Estado no ambiente não urbano (Pires, 2012).

Este Seminário, que se trata de uma importante ação no cerne das lutas sociais, teve cinco objetivos: 1) dar continuidade ao debate e ampliar a articulação nascida da I CNEC de 1988; 2) aprofundar a discussão sobre políticas públicas a partir do estudo das novas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e da situação geral do campo no país; 3) avaliar os impactos produzidos pelo PRONERA na Educação do Campo; 4) socializar práticas e reflexões sobre a construção do projeto político pedagógico das escolas do campo; e 5) consolidar compromissos e definir propostas de ação do conjunto das organizações participantes do Seminário (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 84).

A partir disso, um dado que merece destaque é o fato de que foi a partir das discussões realizadas no contexto deste Seminário Nacional que a expressão “Educação Básica do Campo” é substituída por “Educação do Campo”, e o argumento para tal mudança aparece nos debates

de 2002 com a participação registrada dos movimentos camponeses e sindicais (Caldart, 2012), observemos:

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação Social (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 13-14).

A partir desse posicionamento e da consequente decisão em mudar a expressão a ser utilizada, fica evidente a concepção de educação tomada no cerne das discussões deste Seminário, influenciada pelos ideais dos movimentos do campo, demarcando uma ampliação no olhar sobre a educação. Ao fazer menção às relações com questões que envolvem cultura, valores, modos de produção, formação e participação social, o debate sobre a educação nesse campo não poderia se reduzir ao nível básico, mas precisaria englobar os demais níveis e os diversos e diferentes processos educativos existentes.

Por intermédio das reflexões de Caldart (2008) entende-se, portanto, que a Educação do Campo se constrói por meio de uma disputa ligada a busca por uma vida digna que atenda os direitos das pessoas que ali habitam, e as lutas ocorridas ao longo dos anos foram muito importantes para a criação de leis que, de alguma forma, valorizem este campo. Dessa maneira, a Educação do Campo está relacionada não somente com a educação escolar, mas sim com todo o processo que ocorre em comunidade e com as lutas coletivas a fim de combater as mazelas causadas pela falta de políticas públicas voltadas para essa realidade. Nesse interim, Rosa e Caetano (2008, p. 23) ressaltam que:

A educação do campo, direcionada à população camponesa, realiza-se sob diferentes iniciativas: por meio da educação formal, que se refere à escolarização da referida população nos diferentes níveis de ensino (básico a superior), organizada pela rede pública, privada ou comunitária, e por meio da educação que parte da iniciativa de movimentos sociais, ONGs, pastorais, instituições de assistência técnica e de pesquisa, entre outras entidades da sociedade civil.

A Educação do Campo traz consigo diversas formas de educação, válida a valorização da terra, considerando-a como lugar de ensinamentos e saberes que fortalecem a cultura e a identidade da localidade, dos sujeitos. Por isso o conceito de Educação do Campo se torna tão amplo, pois ao mesmo tempo que busca melhorias na educação, também quer encontrar saídas que levem a uma igualdade social, onde não há má distribuição de renda, onde a escola do campo seja vista como um campo de possibilidades e não um atraso, essa educação do campo

e no campo vai muito além de uma busca por educação de qualidade, está relacionada a melhores condições de vida, sejam educacionais ou sociais.

Nesta premissa, os aspectos citados possuem forte ligação com as questões que circulam o debate sobre a identidade construída e produzida pelos sujeitos que se juntam na luta por uma educação do campo, desse modo, cabe compartilhar as reflexões de Roseli Caldart (2011b), que foram debatidas durante o Seminário Nacional de 2002 outrora apresentado. Essa pesquisadora lançou mão do que chamou de traços que, segundo interpretações pessoais e coletivas, compõem a trajetória e constroem a identidade desse movimento. Esses traços são os seguintes: 1) a Educação do Campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação; 2) os sujeitos da educação do campo são os sujeitos do campo; 3) a Educação do Campo se faz vinculada às lutas sociais do campo; 4) a Educação do Campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos; 5) a Educação do Campo identifica com a construção de um projeto educativo; 6) a Educação do Campo inclui a construção de Escolas do Campo; e 7) as educadoras e os educadores são sujeitos da Educação do Campo.

Os traços elencados por Roseli Caldart possibilitam-nos enxergar a Educação do Campo como um movimento de luta pelo direito assegurado; possibilitam-nos enxergar quem são os sujeitos dessa educação e quais os seus anseios; possibilitam-nos enxergar o vínculo direto dessa educação com as lutas sociais; o diálogo; e a construção de um projeto educativo que almeja e luta por escolas do campo, e com educadores/as que integram essa educação.

À vista disso, importa ratificar que no ano seguinte ao acontecimento do Seminário, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Portaria n.º 1374 de 03/06/03, institui o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo, que tinha como atribuição “[...] articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo, divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os sistemas municipal e estadual de ensino [...]” (Ramos; Moreira; Santos, 2004, p. 5).

O GPT divulgou um documento chamado “Referências para uma política nacional de educação do campo – Cadernos de Subsídios”, por meio do qual “[...] apresenta um conjunto de informações e reflexões que visam a subsidiar a formulação de políticas de Educação do Campo em âmbito nacional respaldadas em diagnósticos do setor educacional, nos interesses e anseios dos sujeitos que vivem no campo e nas demandas dos movimentos sociais”, e pretende “[...] ampliar as discussões sobre a Educação do Campo com os diversos Ministérios, diferentes órgãos públicos, movimentos sociais e organizações não-governamentais, com vistas à

formulação e implementação de políticas de educação e de desenvolvimento sustentável do campo” (Ramos; Moreira; Santos, 2004, p. 5).

No que concerne a identidade das escolas do campo, este Grupo anuncia que a superação da dicotomia entre rural e urbano e a afirmação das relações de pertença ao mesmo tempo diferenciadas e abertas ao mundo são elementos que necessitam ser considerados na fundamentação da Educação do Campo. Referente aos princípios da Educação do Campo, o caderno do GPT apresenta os seguintes:

- I) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;
- II) O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- III) O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- IV) O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos;
- V) O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;
- VI) O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (Ramos; Moreira; Santos, 2004, p. 37-39).

Após a organização do GPT de Educação do Campo, ainda no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e como resultado da pressão dos movimentos sociais e instituições diversas, cria-se em 2004 – sob o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esta, segundo o MEC, “[...] teria como meta pôr em prática uma política que respeitasse a diversidade cultural e as experiências de educação e de desenvolvimento das regiões, a fim de ampliar a oferta de educação básica e de EJA nas escolas rurais e assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) [...]” (Oliveira; Campos, 2012, p. 241). Dessa maneira, para conseguir gerenciar as questões do campo nas políticas nacionais e nas secretarias estaduais e municipais, é institucionalizada nesta secretaria a Coordenação Geral da Educação do Campo (Oliveira; Campos, 2012; Pires, 2012), registrando uma importante contribuição na trajetória histórica da educação do campo e na luta pela implementação de ações, criação e efetivação de políticas públicas.

Ainda no ano 2004, no mês de julho mais especificamente, torna-se importante destacar a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo em Luziânia, Goiás. Sobre esse evento, um primeiro ponto a ser observado é a mudança no nome, haja vista que na I Conferência tínhamos a expressão “por uma Educação Básica do Campo” e, nesta edição, “por uma Educação do Campo”, decorrente das reflexões levantadas e decisões tomadas

no cerne do Seminário Nacional de 2002 sendo, portanto, reafirmadas nos debates dessa Conferência (Caldart, 2012; Pires, 2012).

Para além disso, como explicita Caldart (2012), importa evidenciar que a II Conferência contou com a presença de mais de mil sujeitos, os quais representaram diferentes organizações sociais e ainda escolas de comunidades camponesas, além de contar com a participação de 39 entidades¹⁹ que assinaram a declaração final. “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!” foi o lema formulado pela Conferência, e expressou a compreensão comum de que a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, reafirmando a posição que torna evidente o vínculo entre Educação do Campo e o polo do trabalho.

O documento que constitui a Declaração Final (2004) da Conferência denuncia graves problemas da educação do campo do povo brasileiro, citando questões como a falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens; a falta infraestrutura nas escolas e o caso de ainda existirem muitos docentes sem a formação necessária; e os currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos. Além de sinalizar essa questão, a Declaração aponta o querer pela/o:

1. Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública
2. Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente [...]
3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente [...]
4. Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente [...]
5. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos [...] (Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, 2004).

Avançando no compartilhamento de conquistas obtidas na história da Educação do Campo no Brasil temos, em 2008, ainda sob o governo presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, a divulgação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. O texto deste instrumento legal responsabiliza os Entes Federados no estabelecimento de formas de colaboração quanto ao planejamento e execução da Educação do Campo, de modo a possibilitar a universalização do acesso,

¹⁹ Dentre tais entidades, Caldart (2012, p. 261) registra a inclusão de “[...] representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses [...]”.

permanência e sucesso escolar com qualidade aos sujeitos do campo, e propõe que a Educação do Campo seja ofertada, preferencialmente, pelo ensino regular, mas também faz menção à necessidade de atendimento às modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (Brasil, 2008).

Torna-se importante mencionar que a Resolução nº 2/2008 apresenta preocupação no que se refere à promoção da educação aos sujeitos do campo, orientando que esta seja sempre ofertada, pelo menos Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças, como destaca o Art. 3º. Além disso, o parágrafo único do Art. 4º evidencia que “Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo” (Brasil, 2008, p. 2), desse modo, contribui para problematizar a política de nucleação, o fechamento de escolas do campo e as jornadas de deslocamento em que muitos sujeitos do campo acabam se submetendo para acessarem a escola.

No período de 28 de março a 01 de abril de 2010 acontece em Brasília (DF) a Conferência Nacional de Educação (CONAE), cujo tema central foi “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, e que teve como objetivo maior, “[...] a mobilização social em prol da educação – demanda histórica da sociedade civil organizada, especialmente das entidades representativas do setor educacional [...]” (Brasil, 2010b, p. 12).

Segundo evidencia Pires (2012), nessa Conferência é aprovada a criação de um fórum permanente, objetivando encarregar-se de realizar análise crítica constante, severa e independente sobre as políticas públicas de Educação do Campo, além da correspondente ação política que englobe implementação, consolidação e elaboração de proposições políticas na área. Dessa maneira, em agosto de 2010 foi criado em Brasília o Fórum Nacional de Educação do Campo, popularmente conhecido como FONEC.

Fazendo menção ao que está registrado no documento que corresponde à carta de criação desse Fórum, Roseli Caldart (2012) ressalta que o FONEC (2010) se posiciona contra o fechamento de escolas, colocando-se a favor da construção de novas instituições escolares no campo, além disso, assume o compromisso coletivo de contraposição ao agronegócio e de combate à marginalização dos movimentos sociais. Nesse sentido, o Fórum Nacional de Educação do Campo constitui-se como importante instrumento de organização das demandas da Educação do Campo, possibilitando a manutenção dos debates na área e articulações necessárias.

Ainda no ano 2010, um outro documento normativo que aparece na cena de construção da Educação do Campo é a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010c). Esta Resolução apresenta a Educação do Campo, no Art. 27, como uma modalidade da Educação Básica e, na Seção IV, denominada Educação Básica do Campo, os artigos 35 e 36 reforçam as adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, evidenciando que a identidade da escola do campo define-se a partir da vinculação com as questões inerentes à sua realidade, agrupando propostas pedagógicas que contemplam a diversidade nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Dentre todos os ornamentos legais que vão sendo instituídos ao longo da história da educação do campo no Brasil, Hage, Cruz e Silva (2016) assinalam que é o Decreto Presidencial nº 7.352/2010, assinado por Luiz Inácio Lula da Silva, que concede à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado. Dispondo sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, o referido Decreto traz no Art. 2º os seguintes princípios da educação do campo:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010a).

A partir da leitura desses princípios, é possível observar a atenção dada à diversidade do campo, à necessária formulação de projetos específicos para as escolas do campo, assim como de políticas de formação de profissionais da educação para atuarem na área, a valorização da identidade da escola do campo e o controle social da qualidade da educação escolar. Esses princípios entrelaçam o conceito de Educação do Campo que, como contribui Caldart (2008), não é fixo, fechado, mas é movimento. Essa educação engloba vários aspectos, sejam sociais, educacionais, históricos, e é composta por eixos estruturantes que ultrapassam a ideia de educação rural, apontando para o campo, os movimentos sociais, os direitos coletivos, a

especificidade, a valorização da terra, do sujeito e seus modos de produzir e existir. Desse modo, “Discutir Educação do Campo sempre é uma tarefa complexa, pois ela é feita da diversidade, de múltiplos olhares e sujeitos – culturais, sociais, políticos e econômicos [...]” (Oliveira, 2013, p. 45).

Após o ano 2010, as lutas, reivindicações e ações mobilizadoras em prol da defesa por uma Educação do Campo continuam a marcar esta trajetória histórica pelo direito ao acesso, permanência e qualidade da educação destinada aos povos do campo, mas, pelo espaço que temos neste trabalho, nos preocupamos em traçar o caminho somente até 2010, apresentando um panorama geral de enfrentamentos, conquistas e mudanças de concepções, porém, ficou claro que o termo que conhecemos hoje como Educação do Campo foi conquistado por intermédio da luta dos movimentos sociais por melhorias e direitos assegurados para os que habitam no campo, e se contrapõe aos ideais da chamada educação rural. Tendo em vista sua dimensão categórica, o conceito de Educação do Campo se torna amplo e faz parte de uma constante construção conceitual e social que relaciona diferentes segmentos da sociedade, tais como economia, política e organizações sociais.

Como destacado no Dicionário da Educação do Campo, esta educação “[...] nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 259). Nesse interim, um princípio que permeia essa discussão é a importância de tal educação ser ofertada nas próprias comunidades rurais. Ao escrever sobre a garantia do direito à uma educação que seja no e do campo, Caldart (2011b, p. 149-150) explicita que “[...] No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”, e nesse sentido, as escolas do campo com organização multisseriada, por vezes desprestigiadas, podem ser/são um meio possível para a garantia constitucional do acesso à educação aos sujeitos do campo no lugar onde vivem.

Marcado, historicamente, pela negação de direitos, o meio rural, considerando a região amazônica paraense em particular, sofre descaso em diversas esferas que envolvem o campo educacional, seja pela falta de políticas públicas, seja pela negligência das secretarias de educação, como revela Brito (2013). Em uma de suas colocações essa autora expressa: “Percebo, ao analisar a realidade da educação do campo, que a garantia ao direito à educação na região amazônica, ainda se configura de forma insatisfatória [...]” (Brito, 2013, p. 10).

Porém, tendo como ponto de partida sua experiência de vida em ambiente multisseriado, mesmo compreendendo as mazelas que não correspondem ao ideal apresentado

nos marcos legais referente à educação e ciente dos direitos não garantidos em sua plenitude, do qual vivenciou, Ivoneide Brito (2013) destaca a importância das escolas multisseriadas para as crianças que moram no campo, haja vista que é a possibilidade cabível em áreas de difícil acesso, que não possuem transporte. Sem essas escolas, o acesso a uma instituição de ensino seria nenhum. A autora então conclui: “[...] Entendo este ambiente não como o ideal de educação a ser perseguido, mas como uma possibilidade de chegada da escola a lugares anteriormente inviabilizados a governantes e políticas públicas brasileiras” (Brito, 2013, p. 11).

Dessa forma, é necessário um olhar mais atento para essas escolas, pois são elas que têm resistido nos locais mais adversos e tem possibilitado o acesso à educação básica para muitas comunidades rurais da sociedade brasileira, contribuindo para a garantia desse direito previsto e estabelecido nos documentos oficiais.

A partir disso, considerando a necessidade de apresentar as características, tal como seus processos de surgimento, a seção que segue se dedica em realizar uma análise historiográfica da organização escolar multisseriada no contexto educacional brasileiro, possibilitando visualizar suas raízes constitutivas e viabilizar reflexões decorrentes da temática.

4 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR MULTISSERIADA: UMA ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Diferentemente do que costuma ocorrer na maioria das escolas situadas em ambiente urbano, as escolas com classes multisseriadas possuem uma organização particular, tendo como característica principal o agrupamento de estudantes de diferentes séries – em uma mesma turma e de forma concomitante, sob a docência de apenas um professor ou professora (Hage, 2005). Esse modelo de ensino encontra respaldo em ornamentos legais atuais, podendo citar o Artigo 23 da Lei nº 9394/96, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, **grupos não-seriados**, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996, grifos dos autores).

Ao considerar sua existência, as escolas/classes multisseriadas são uma realidade muito presente no cenário educacional brasileiro. Em cenários que abrangem a Amazônia paraense, mais especificamente, essas escolas costumam apresentar-se como a única possibilidade de assegurar o direito à educação básica para os sujeitos que vivem no campo, distantes dos grandes centros urbanos. Teixeira e Lima (2012) ressaltam que no âmbito da educação pública destinada ao meio rural brasileiro, as escolas multisseriadas foram, historicamente, secundarizadas, mas “[...] têm se revelado como a condição material para a garantia do direito à Educação no Campo” (Teixeira; Lima, 2012, p. 150).

No entanto, cercadas por muitos desafios, isso às vezes contribui para a existência de um estigma de educação inferior. A organização multisseriada, porém, precisa ser validada e entendida como uma possível práxis da educação popular, visto que efetiva o acesso à educação escolar para as camadas populares, valorizando os contextos de vida, os saberes locais, os modos de ser e estar, além da ação crítica e transformadora. Isso se torna preponderante para a emancipação desses grupos, pois “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente” (Freire, 1987, p. 14).

Para Santos e Moura (2010), esse modelo de organização escolar, tratado durante décadas como “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” e substituída pelas classes seriadas, tal como ocorre no modelo urbano, tem resistido ao longo dos anos e desafiado tentativas governamentais que tentaram extingui-las. Partindo dessa premissa, apesar

de ainda constituir-se como parte significativa na oferta da educação pública atualmente, a organização multisseriada aparece desde os primórdios da história da educação no Brasil, por isso a necessidade de analisar como se se constituiu como modelo de ensino ao longo dos séculos/anos.

Faria Filho e Vidal (2000), ao dedicarem atenção aos estudos sobre os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil, evidenciam que “[...] Ao acompanhar os debates que se travaram na área da educação ao longo do século XIX e XX, [...] percebe-se que sua extensão estava intimamente relacionada à distribuição e à utilização dos tempos escolares, à constituição dos métodos pedagógicos e à organização das turmas, classes e espaços escolares” (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 20).

Avançando nas discussões, portanto, os autores ora citados apresentam em suas análises o que chamam de “escolas de improviso”, demarcando os séculos XVIII e XIX, e destacando modelos de escolarização que se inserem nesse contexto. Eles indicam que, a partir da segunda metade do século XVIII, o período colonial legou um número muito reduzido de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras. Essas escolas tinham professores reconhecidos ou nomeados como profissionais pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução e funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, prédios comerciais ou na própria residência dos mestres (Barbanti, 1977; Hilsdorf, 1986 *apud* Faria Filho; Vidal, 2000). No caso das escolas localizadas nas residências dos professores, algumas vezes eles recebiam uma pequena ajuda para pagarem o aluguel.

Outro modelo de escolarização registrado por Faria Filho e Vidal (2000) neste período é a rede de escolarização doméstica, ora chamadas escolas particulares ora domésticas. Essas escolas atendiam um número de pessoas bem superior à rede pública estatal. Elas funcionavam em espaços cedidos pelos pais das crianças e jovens, aos quais os professores deveriam ensinar. O pagamento daquele que ensinava era de responsabilidade do chefe de família que o contratava que, em geral, era um fazendeiro.

Além desse, Faria Filho e Vidal (2000) também evidenciam a existência de outro modelo que aparece ao longo do século XIX, caracterizado pela iniciativa dos pais na criação de uma escola para a qual contratavam um professor ou professora. Apesar de parecer com o modelo descrito anteriormente, esse em apresentação tinha como particularidade o fato de que tal escola e o professor para ela contratado não tinham vínculo algum com o Estado. Para resumir, os autores descrevem que:

Era essa multiplicidade de modelos de escolarização [...] que vamos encontrar como forma de realização da escola no século XIX. Todos eles, com exceção dos colégios, utilizavam espaços improvisados das casas das famílias ou dos professores e de prédios públicos ou comerciais. Todos eles, exceto o primeiro, eram freqüentados quase exclusivamente por crianças e jovens abastados. Em todas as escolas, era, geralmente, proibida a freqüência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da segunda metade do século [...] (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 21-22).

A partir desse panorama inicialmente traçado por meio das contribuições dos estudiosos mencionados, pode-se analisar que, há séculos, a sociedade, compreende a instrução como necessária o desenvolvimento intelectual, a ascensão social ou mesmo como representação de civilidade²⁰. Em decorrência disso, surgem diversas formas para atender a essa demanda, muitas vezes de forma autônoma e por iniciativas privadas, uma vez que, neste período, a educação ainda não configurava um bem público e seus processos organizativos não estavam bem consolidados.

Neste viés, ao considerar as características dos modelos de escolarização existentes entre os séculos XVIII e XIX, conforme registrados nos estudos de Faria Filho e Vidal (2000), as primeiras configurações de instrução, sob nossa leitura, apontam a existência do modelo multisseriado. Isso se evidencia pelo agrupamento de estudantes em espaços improvisados. Assim, há vestígios não tão recentes no contexto educacional brasileiro, e embora nem sempre denominado explicitamente como tal, há tempos sua organização e traços estiveram enraizados na história da educação, ainda que propagados com outras expressões ou nomenclaturas.

Dessa maneira, vinculadas ou não ao Estado, as classes multisseriadas surgiram no Brasil após a expulsão dos jesuítas, convivendo com professores ambulantes que ensinavam as primeiras letras de fazenda em fazenda. Em pequenas vilas e lugarejos pouco habitados, crianças se reuniam em torno de alguém que poderia ser professor, aprendendo a ler, escrever e contar (Atta, 2003 *apud* Santos; Moura, 2010).

Segundo contribui Colares (2011, p. 195), “Até o período que antecedeu o reinado de D. José I e o conseqüente predomínio do Marquês de Pombal na condução da política lusa, a educação escolar, tanto em Portugal quanto no Brasil, não só era conduzida pelas Ordens religiosas como estava subordinada a seus interesses [...]”, o que não era interessante para o novo governo que se instaurava, pois este visava implementar seus próprios ideais.

²⁰ O conceito de civilidade nesta pesquisa pode ser entendido como “[...] uma internalização das regras dispostas ao que possa oportunizar à formação do *bom caráter* e à construção das *boas maneiras*”, atrelado, portanto, ao “[...] abandono das práticas de ‘barbárie’” (Cecchin; Cunha, 2007, p. 2). Apesar de tal conceito sofrer alterações com o passar dos séculos, a ideia de civilidade como “[...] categoria de comportamento social aceitável [...]” (Veiga, 2002, p. 95) permanece como elemento central.

Assim, os jesuítas, que dominaram a educação brasileira até a metade de século XVIII, foram expulsos em 1759 pelo Marquês de Pombal – primeiro-ministro do rei de Portugal – dando lugar aos novos ideais advindos das reformas pombalinas que se opunham ao predomínio das ideias religiosas. Essas reformas eram baseadas em princípios laicos inspirados no Iluminismo, instituindo, portanto, o privilégio do Estado no que se refere à instrução. Dessa forma, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foi decretado o fechamento dos colégios jesuítas e instauradas, em seu lugar, as aulas régias (Saviani, 2005).

Segundo Seco e Amaral (2006), essas aulas, que contavam com a presença de apenas um professor, eram autônomas, isoladas e não se articulavam entre si. Assim, no lugar de um sistema educacional mais ou menos unificado, o que se apresentava era um ensino disperso, fragmentado, baseado em ensinamentos isolados, ministrados por professores leigos e mal preparados.

Apesar da criação das aulas régias ter representado um avanço em direção ao ensino público oficial e laico:

[...] a responsabilidade do Estado se limitava ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua infraestrutura, assim como os recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino (Saviani, 2013, p. 140).

Além dessas questões importa destacar que as aulas régias não se constituíram como uma oferta de educação popular, haja vista que este sistema de ensino, cuidado pelo Estado, servia a uns poucos da sociedade, predominantemente aos filhos das elites coloniais (Seco; Amaral, 2006). Cabe ainda ressaltar, com base nas reflexões de Saviani (2005), que a iniciativa das aulas régias se restringiu apenas a um esboço que não chegou a se efetivar, propriamente, devido a razões diversas, como a escassez de mestres qualificados para implementar a nova orientação às aulas e a insuficiência de recursos.

Esse contexto de aulas avulsas, isoladas, de professores responsáveis por encontrar lugar para que o ensino pudesse acontecer e ainda de esse sistema ser voltado a uma parcela restrita da população, é observado também nos estudos de Cordeiro (2009, p. 43) quando, ao tecer uma análise sobre os vários modelos de escola e professores que compunham o contexto da História da Educação, apresenta o padrão de escola que contemplava o ensino primário em meados do século XIX, destacando que:

[...] o que se chamava de escola era normalmente um estabelecimento muito simples, composto de uma única sala. Essa sala era alugada pelo professor, fosse ele público ou particular, ou muitas vezes funcionava na própria casa desse mestre ou mestra. Por vezes, essas escolas isoladas ficavam situadas na zona rural, na sede de uma fazenda. Os alunos tinham idades e graus de conhecimentos diferentes.

Neste contexto, examinamos que as escolas isoladas correspondem à organização do que hoje conhecemos como escolas multisseriadas. Observamos que suas condições de oferta e existência foram degradantes, seja devido a questões estruturais, pedagógicas ou à falta de professores com formação adequada para o ensino. Isso contribuiu para a construção de um olhar muito negativo sobre essa organização, desde os tempos mais remotos até os dias atuais.

A visão existente sobre as escolas e/ou classes multisseriadas como espaços incapazes de promover qualidade tem raízes na história da educação. Este ponto pode ser observado nos estudos de Viega e Galvão (2012), quando ressaltam que, de modo geral, as escolas singulares²¹ – cujo debate antecede a LDB 5.692/1971 – foram caracterizadas como precárias, atrasadas e desorganizadas. Além disso, foram consideradas como símbolos da miséria, da falta de planejamento e recursos, e da baixa qualidade do ensino, fruto de um discurso construído que, enfaticamente as desqualifica. Em diálogo com Viega (1999 *apud* Viega; Galvão, 2012, p. 480), as autoras destacam que:

[...] Esse sistema de instrução pública em vigor durante o século XIX e também durante parte do século seguinte, composto por aulas avulsas, ministradas por mestres-escola em suas próprias residências ou em salas alugadas, passou a ser considerado, em determinado momento, ineficaz e insatisfatório, na medida em que parecia não contribuir para promover ao povo instrução e noções de civilização tão caras para consolidar o ideal de construção de uma unidade nacional e para formar a população com o intuito de criar um conjunto de cidadãos que se mobilizasse ao máximo para desenvolver o progresso material, cultural e nacional do Brasil [...].

Dadas as características, as escolas isoladas pareciam não atender ao ideal desejado da época e, por consequência do contexto em que existiam, eram consideradas ineficazes e insatisfatórias. Essa percepção e realidade ainda são recorrentes no contexto de muitas escolas rurais com classes multisseriadas atualmente, pois o abandono, a precarização e o descaso ainda

²¹ Escolas singulares era uma das nomenclaturas utilizadas para se referir ao que hoje intitula-se como escolas multisseriadas. Segundo Veiga e Galvão (2012), eram também chamadas de escolas isoladas ou cadeiras públicas, e se remete à organização do ensino primário que, mesmo com a criação e implementação dos grupos escolares (como veremos mais adiante), ainda continuou existindo no país. Essas escolas eram constituídas por um ou mais grupos de alunos e sob a responsabilidade de um ou uma docente, tal como são as classes multisseriadas atualmente.

se perpetuam nesses espaços. Esses fatores alimentam uma visão negativa e comprometem o princípio da qualidade desejada e estabelecida em texto constitucional²².

Ao se interrogar sobre os fatores que interferem na qualidade da educação das escolas multisseriadas e que fortalecem o descrédito a elas atribuído, os estudos de Hage (2014, p. 1174-1175) revelam que:

[...] em primeira instância se destaca a precariedade dos prédios escolares, as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento até a escola e as condições de transporte inadequadas, a sobrecarga de trabalho docente através das múltiplas funções desempenhadas e a instabilidade no emprego, a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação, a permanência do trabalho infantil, a vulnerabilidade da escola e dos docentes às interferências do poder local, o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar e o fechamento de escolas, o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo [...].

Assim, observamos que os inúmeros fatores que remontam o cenário de muitas escolas com organização escolar multisseriada situadas no campo não atendem ao padrão de qualidade exigido nacionalmente, pois, embora não elenque elementos específicos, acreditamos que os fatores apresentados por Hage (2014) não devem fazer parte daquilo que pode ser entendido ou interpretado como qualidade, pelo contrário, se opõe a isso.

Prosseguindo com a análise historiográfica, até o início do século XIX, o método de ensino adotado era o individual. Nele, mesmo quando determinada classe era formada por vários alunos, o professor ensinava cada estudante individualmente. Como resultado, os alunos passavam muito tempo sem o contato direto com o mestre, levando a uma perda expressiva de tempo e a problemas de disciplina (Faria Filho, 2011; Faria Filho; Vidal, 2000).

Diante desses fatores, Faria Filho e Vidal (2000) evidenciam que, a partir da segunda década do século XIX, com o advento da independência do Brasil, políticos e intelectuais da época puseram em discussão a necessidade de ser adotado um novo método de ensino nas escolas brasileiras que fosse mais eficiente, “Uma escola mais rápida, mais barata e com um professor mais bem formado [...]” (Faria Filho; Vidal, p. 22). Assim, colocou-se em perspectiva a adoção do método mútuo.

Esse método, amplamente utilizado na Europa, também conhecido como método lancasteriano ou Lancaster, foi criado no final do século XVIII pelo inglês Joseph Lancaster, amparado nas ideias de Andrew e de Jeremy Bentham. O método, que fazia apelo à

²² No que diz respeito à oferta da educação para todos, o Art. 206 da Constituição Federal Brasileira de 1988 evidencia que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dos quais está, no inciso VII, o princípio da “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988, p. 123).

memorização, repetição e ensino oral, dispunha de um único professor para ministrar aulas a centenas de alunos. O método possuía regras rigorosas e, para funcionar, necessitava de espaço e materiais adequados, além do apoio direto de alunos-monitores²³ (Faria Filho; Vidal, 2000; Freire; Paula, 2013).

No Brasil, o método mútuo foi utilizado, inicialmente, para educar as tropas militares. Então, reconhecidas suas vantagens, a partir do Decreto de 1º de março de 1823 é criada a primeira escola com o ensino mútuo no município da Corte, nas dependências da Escola Militar (Aragão; Timm, 2013; Freire; Paula, 2013). Com isso:

Tendo em vista o êxito do método mútuo no meio militar, a legislação imperial n. 182 de 22 de agosto de 1825, indica em seu texto a implementação de escolas públicas de primeiras letras pelo método lancasteriano nas diversas Províncias do Império. Ao longo dos anos 1825 e 1826, diversos textos oficiais foram redigidos com vistas a estabelecer o método mútuo nas Províncias brasileiras, de modo que em 15 de outubro de 1827, data da primeira Lei de Instrução Pública Nacional do Império do Brasil, o método mútuo ou lancasteriano foi assumido como oficial do ensino (Aragão; Timm, 2013, p. 5).

Com as características que figuram as chamadas escolas multisseriadas atualmente – como a unidocência, a reunião de vários alunos com diferentes idades e níveis de aprendizagem em um mesmo espaço, e até mesmo o sistema monitorial, onde alunos mais avançados apoiam aqueles com menor desenvolvimento –, Atta (2003 *apud* Santos; Moura, 2010) afirma que essas classes foram oficialmente criadas pelo governo imperial a partir da Lei Geral do Ensino de 1827 que orientava a criação de escolas de primeiras letras no contexto imperial, as quais deveriam adotar o ensino mútuo. Vejamos alguns artigos que compõem esta lei:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (Brasil, 1827, grifos da autora).

²³ Segundo Freire e Paula (2013, p. 672), “O método mútuo era organizado na proposta do sistema monitorial. O professor ensinava as lições a um grupo mais amadurecidos, os monitores, que se dividiam em grupos de aproximadamente dez alunos (de acordo com o nível de conhecimento), para ensinar aos demais o que haviam aprendido. O critério de seleção de monitores estava ligado às habilidades individuais. A tarefa do monitor era coordenar o grupo de alunos para que estes corrigissem seus erros entre si”.

Segundo Saviani (2005), se a instalação das escolas “em todos a cidades, vilas e lugares populosos”, tivesse sido de fato viabilizada, a Lei de 15 de outubro de 1827 “[...] teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não aconteceu [...]” (Saviani, 2005, p. 123), como ratifica o autor. Por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, em 1834, o governo central deixa de se responsabilizar pelas escolas primárias e secundárias, direcionando essa tarefa para os governos provinciais.

Para Faria Filho e Vidal (2000), é possível que esse afastamento do governo central, a diversidade da conjuntura econômica e política das várias regiões do país, e os altos custos da manutenção do ensino mútuo façam parte de algumas das razões de seu declínio já nos anos 1840. Os mesmos autores enfatizam, na década de 1870, diferentes profissionais apontavam o estado de precariedade dos espaços onde funcionavam as escolas, especialmente as públicas, “[...] e advogavam a urgência de se construírem espaços específicos para a realização da educação primária” (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 23).

Sob essa percepção, principalmente nas últimas quatro décadas do século XIX, consolidou-se a ideia de que construir prédios específicos para as escolas era imprescindível para uma ação eficaz junto às crianças. Essa concepção considerava aspectos de diversas ordens, como político-cultural, pedagógica, científica e administrativa. No que se refere ao terceiro aspecto indicado, temos a questão dos avanços dos saberes científicos, notadamente da medicina, referente aos registros do mal causado às crianças no que diz respeito às péssimas condições de higenes das instalações escolares. Sobre o quarto aspecto, a falta de espaços adequados envolvia também uma questão administrativa à medida que “[...] as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não oferecendo indicadores confiáveis do desenvolvimento do ensino [...]” (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 24).

Assim, impulsionados pelo ideário de uma política de modernização educacional mobilizada pelo projeto republicano, correspondendo ao final do século XIX e início do século XX, foram criados os Grupos Escolares, nos quais a organização escolar adotada é a forma seriada. Esse modelo separava as crianças por idade, nível de domínio das aprendizagens esperadas e, muitas vezes, por sexo. Primeiramente, esses grupos foram organizados nas capitais e, posteriormente, nas cidades do interior, reunindo as escolas multisseriadas/isoladas – que funcionavam em espaços improvisados – em prédios escolares maiores que foram construídos especialmente para esse fim (Santos; Moura, 2010).

Na pesquisa realizada por França (2016), que aborda o processo de implantação dos grupos escolares no estado do Pará no Regime Republicano, a autora evidencia o

posicionamento de José Veríssimo Dias Mattos – diretor da Instrução Pública do Estado do Pará entre os anos 1890 e 1891 – frente à análise do Regulamento Geral da Instrução Pública promulgado em 07 de maio de 1890 pelo governador Justo Leite Chermont. Segundo a autora, José Veríssimo revela que:

[...] o dispositivo legal tinha o firme propósito de **organizar o sistema público de ensino** paraense. O diretor, contrapondo-se à concepção vigente de escola primária, como um **aglomerado de classes de alunos de adiantamentos diversos, dispostos em uma única sala sob a regência de um professor**, propõe ao governador uma escola primária, constituída de classes distintas, cada uma delas confiadas a um professor. Imbuído desse propósito, **defende a construção de prédios apropriados** para o funcionamento das escolas primárias, construídos com base em normas e regras estabelecidas por pedagogistas, mestres e arquitetos (França, 2016, p. 348, grifos da autora).

Com base no exposto até aqui, reforçamos que as classes multisseriadas, dadas as características apresentadas, estiveram presentes desde o contexto do Brasil Império. Porém, como observado, parecia não atender a um modelo educacional idealizado e almejado, pois no discurso do diretor, identifica-se certa insatisfação com a estrutura existente, acompanhada de outra sugestão organizacional.

Nesse contexto é importante analisar, num primeiro momento, que antes de apresentar as classes multisseriadas, José Veríssimo enfatiza que o propósito do Regulamento Geral da Instrução Pública é o de “organizar o sistema público de ensino paraense”. Isso sugere que ele via a oferta da escola primária no período como desorganizada, pois, como pontua, encontravam-se classes de alunos em diferença de desenvolvimento aglomeradas, dispostos em sala única e regidos por apenas um professor. Sua proposta, portanto, contrapõe tal estrutura, sugerindo classes separadas, cada uma com seu próprio professor, e defendendo ainda a construção de prédios apropriados, o que sugere pensar uma referência à criação dos grupos escolares.

No que se refere à criação dos Grupos Escolares ou Escolas Reunidas, uma questão que merece análise é que “[...] Nas vilas e povoados, bem como na zona rural, apesar da instituição dos Grupos, permaneceram funcionando as escolas isoladas, multisseriadas, o que, para atender a problemas de ordem demográfica, em locais de baixa densidade populacional, vem ocorrendo até hoje” (Santos; Moura, 2010, p. 41).

Essas escolas, atualmente denominadas multisseriadas, mas ainda sofrendo os preconceitos associados à nomenclatura “escolas isoladas”, continuam a existir em muitas comunidades rurais da educação brasileira. Elas representam a organização que chega a lugares

diversos, oportunizando a efetivação do direito à educação para muitos sujeitos que vivem no campo, em sua maioria.

Embora para muitos a forma de organização – estudantes de séries/anos diferentes juntos em um mesmo ambiente sob a mediação de um/a professor/a – possa ser um problema, mas ao usar outra perspectiva, a heterogeneidade das classes multisseriadas pode ser vista como um aspecto positivo. Hage (2005, p. 46) aponta que “[...] oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias séries na mesma sala de aula, o que em determinados aspectos é considerado salutar”. Em outras palavras, essa realidade pode oferecer benefícios no processo de ensino e aprendizagem, ao considerar as relações, as identidades e a construção do de forma integrada.

Além disso, é válido ressaltar um ponto apresentado nas considerações do estudo das autoras Veiga e Galvão (2012) quando destacam que “[...] Embora a situação de debilidade [...], provavelmente, deva ter caracterizado as escolas isoladas de vários lugares do Brasil, não há garantias de que todas as escolas singulares se encontravam no mesmo quadro de precariedade [...]” (Veiga; Cabral, 2012, p. 496). Por isso, enfatizam a importância de investigar as diferentes partes do Brasil, atentando para as especificidades de cada uma.

Neste caso, não devemos generalizar as escolas multisseriadas, reduzindo-as ao fracasso e taxando-as como faltosas de qualidade. As realidades são diversas, e a qualidade deve ser compreendida como um conceito que engloba vários elementos, desde às questões estruturais às pedagógicas, sociais, culturais e políticas. Determinada escola pode ter qualidade em aspectos estruturais, mas não necessariamente em termos de ensino, e vice-versa.

Com essas reflexões, não temos como objetivo romantizar essa realidade que não é isenta de desafios, nem de nos posicionarmos a favor dessa organização. Nossa intenção é contribuir para a superação da “universalização” do discurso de que as escolas e/ou classes multisseriadas não são passíveis de qualidade, avanços, desenvolvimento. Queremos ressaltar que as realidades são diversas e que é crucial considerar realidades que possam não se encaixar nos padrões amplamente disseminados.

Conforme contribui Arroyo (2010) no Prefácio da obra “Escola de direito: reinventando a escola multisseriada”, no processo de reinvenção, uma primeira lição deve ser considerada:

[...] as escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade...

Difícil superar essas visões tão negativas do campo e de suas escolas porque reproduzem visões negativas dos seus povos e das instituições do campo. [...].

[...] essas imagens tão negativas campo e de suas escolas tiveram e têm uma intencionalidade política perversa: reduzir o campo, suas formas de existência e de produção de seus povos à inexistência. A escola do campo é, assim, considerada como não escola, não educandário, sem qualidade; os educadores-docentes, como não educadores, não docentes; a organização curricular não seriada, multisseriada, como inexistente; os diversos povos do campo, na pré-história, na inferioridade cultural. Em contraposição, a cidade, assim como a escola, os currículos seriados, seus docentes e sua qualidade, são existentes. Padrões de referência e paradigmas de modernidade, cientificidade, conhecimento, produtividade, que têm classificado, hierarquizado nossas escolas, docentes e coletivos que as frequentam.

Enquanto esses imaginários e paradigmas hierarquizantes, inferiorizantes, segregadores persistirem as pesquisas e análises nascerão viciadas, preconceituosas (Arroyo, 2010, p. 10-11).

Vista por muitos como problema, à organização multisseriada é frequentemente apresentada como solução a mudança para o modelo seriado de ensino, como se fosse o divisor de águas frente a todos os desafios que cercam a realidade educacional brasileira, independente da organização. Porém, isso resulta da dicotomia que foi construída historicamente entre cidade e campo, urbano e rural, seriado e multisseriado, como se esses contextos pudessem ser tratados da mesma forma e não tivessem suas próprias dinâmicas e singularidades. Segundo Arroyo (2010), essas análises comparativas, que são reducionistas e cansativas, devem ser superadas, perderam sentido. Além disso é crucial reconhecer que:

Avançamos no entendimento de que a organização seriada do conhecimento levou a uma compreensão segmentada, disciplinada, hierárquica e linear tanto dos conhecimentos quanto dos processos de ensinar-aprender. Levou e leva a deixar de fora a riqueza e complexidade que é inerente à produção do conhecimento. Sobretudo, essa organização seriada levou e leva a avaliar, aprovar e, principalmente, reprovar milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos porque classificados como lentos, desacelerados, com problemas de aprendizagem nos ritmos, na sequência das séries e dos níveis escolares.

Toda organização linear, sequencial, seriada dos processos de aprendizagem, de formação e desenvolvimento humano, de socialização tende a ser homogeneizadora e consequentemente segregadora, injusta [...].

Quando a organização seriada está em crise por ser antidemocrática, classificatória e segregadora e quando se avança tanto na compreensão de como a mente humana aprende, dos complexos processos do aprender humano, fica sem sentido propor que as escolas do campo, multisseriadas ou não seriadas, virem seriadas (Arroyo, 2010, p. 12).

Por meio das reflexões realizadas até aqui, tornou-se evidente que a organização multisseriada não é recente e remonta ao período da expulsão dos jesuítas do Brasil e de todas as colônias de Portugal, instaurando-se as aulas régias que possuíam características bastante similares. Aulas régias, escolas isoladas, escolas singulares, cadeiras públicas, e escolas domésticas eram as nomenclaturas utilizadas para referir às primeiras tentativas de instrução educacional nos séculos XVIII, XIX, XX, abrangendo, portanto, os períodos Colonial, Imperial e Republicano, existindo até o atual século.

Ao realizar uma análise mais geral a partir das discussões estabelecidas até aqui, evidenciou-se que a organização escolar multisseriada se constituiu e continua a se constituir, ao longo da história da educação brasileira, como uma alternativa potencial para assegurar a oferta da educação para muitas gerações da sociedade. Ao adotar uma perspectiva mais analítica ainda, ficou claro que a organização em si não é o problema principal. O que deve ser levado em consideração são as condições de funcionamento a que essas escolas são submetidas, decorrentes da falta de investimentos, de políticas públicas adequadas, do acompanhamento por parte das secretarias estaduais e municipais de educação, e da formação pedagógica e continuada para professores/as. Em outras palavras, esses problemas transcendem a organização escolar.

A precariedade dos prédios, a falta de materiais didáticos e de instalações adequadas, a ausência de um projeto político pedagógico específico, e a falta de espaços para leitura, recreação, e dentre tantos outros problemas – que existem desde as escolas isoladas – não serão resolvidas simplesmente pela troca da organização para o modelo seriado. Portanto, a mudança de organização não deve ser apresentada como solução, pois não é. Em contrapartida, são necessários investimentos públicos, cuidado, acompanhamento e, sobretudo, a preservação e valorização das identidades, singularidades e saberes. A verdade é que se torna necessária a superação do paradigma urbanocêntrico que coloca as escolas situadas no campo como atrasadas, de má qualidade, desprovidas de sucesso e desenvolvimento (Hage, 2005), pois é essa visão que as desqualifica e as coloca como algo a ser vencido, superado, acabado.

Diante dessas reflexões, torna-se importante destacar a existência de professores e professoras que têm dedicado não somente seu trabalho, mas também suas vidas para contribuir com a educação de estudantes que vivenciam a realidade multisseriada do campo, e não somente isso, buscam melhorias para a escola e comunidade onde atuam, pois compreendem que a Educação do Campo é um projeto de luta que envolve não somente o aspecto educacional, mas social, cultural e político, e nesses aspectos se enquadra a atuação da professora Altina

Mergulhão de Souza, da qual as memórias de vida e trabalho serão colocadas em evidência no capítulo que segue, a partir de categorias de análises.

5 PROFESSORA ALTINA MERGULHÃO DE SOUZA: MEMÓRIAS DE VIDA E TRABALHO EM CLASSES MULTISSERIIDAS

Tendo em vista que “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento [...]” (Bosi, 1994, p. 39), esta seção se dedica a apresentar alguns aspectos de vida e trabalho rememorados pela colaboradora da pesquisa, a professora Altina Mergulhão de Souza. Antes disso, é importante ressaltar a riqueza que configurou todo o material colhido, não somente pelas narrativas e recordações, mas também pelos sentimentos expressos no riso, no olhar e nas vibrações que as envolveram e abrilhantaram. Isso porque o processo de lembrar permite, em muitas situações, reviver o que se passou.

Assim, obtido em um contexto de muito respeito, atenção e escuta, o material acumulado passou por um processo de tecitura, no qual foram realizadas leituras analíticas com o objetivo de identificar conexões e dados significativos a fim de construir um conjunto de categorias de análise, as quais foram definidas como: memórias de uma infância feliz, a escolha pela profissão docente, memórias da formação em nível superior e as memórias do ofício: práticas pedagógicas em classes multisseriadas. Tais categorias são apresentadas e examinadas a seguir.

5.1 Memórias de uma infância feliz

A professora Altina Mergulhão de Souza cresceu na Travessa da América, localizada na zona rural do município de Igarapé-Açu/PA. Estando atualmente com 65 anos de idade, nasceu no dia 10 de outubro de 1959, é casada, possui quatro filhos e atua como docente em classes multisseriadas do campo desde 2011. À nível de identificação, a seguir apresentamos uma fotografia da professora datada em 2013:

Figura 2 – Professora Altina Mergulhão de Souza



Fonte: Arquivo pessoal da entrevistada (2013).

Em seus relatos a professora aponta que seu pai, Alcides de Araújo Mergulhão²⁴, era oriundo de uma família muito pobre, que o doou a um comerciante português que, chegando na comunidade da América, atendia colonos durante todo o ano. Em razão do grande comércio do seu avô – que era ligado à venda de legumes, a professora narra que teve uma vida muito boa na infância, confortável. No entanto, algo aconteceu:

Na minha infância era muito bom, porque a gente tinha tudo, tinha um bom conforto, morava lá e tinha um bom conforto [...], só tenho lembranças boas mesmo! Brincava muito... Só que o meu avô faleceu e o meu pai [...] era criado como um berço de ouro. Só que quando o meu avô faleceu, o papai tinha um coração muito bom, ele perdeu tudo, ele não soube levar o comércio, [...] administrar. [...] Ele dava as coisas para os outros, era besta demais. E aí ele foi parar na agricultura, foi trabalhar. Eles tinham muitos trabalhadores, ele acabou sendo um desses, mas mesmo assim a gente era muito feliz! [...] 10 irmãos (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

É interessante notar que mesmo com a morte do seu avô, que ocasionou em um momento de instabilidade na família (emocional e financeira, como podemos inferir pela construção da narrativa), a professora destaca que apesar disso teve uma infância feliz, ela e seus nove irmãos eram felizes.

²⁴ À nível de conhecimento, compartilhamos que na Travessa da América, zona rural de Igarapé-Açu/PA e local onde nossa entrevistada foi criada, existe uma escola municipal que recebeu o nome do pai da professora Altina, Alcides Mergulhão. Tal escola é multisseriada e oferta a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Para além disso, é preciso analisar um aspecto presente no fragmento de sua fala referente a seu pai: “[...] o papai tinha um coração muito bom, [...] Ele dava as coisas para os outros, era besta demais [...]”. Quando a professora utiliza a expressão “besta demais”, inferimos que não está declarando que seu pai era excessivamente ingênuo, mas de forma figurada evidencia sua bondade, fator que se apresenta como justificativa para tantas lembranças boas que possui, como podemos observar:

[...] o meu pai era uma pessoa tão boa! É por isso que eu tenho muitas lembranças boas, porque ele gostava de, por exemplo, no Natal, ele dava presente para as crianças, ele me levava. A gente ia de cavalo saindo de casa em casa dando presente para aquelas criancinhas (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Ao relemburar sua infância, a docente faz muitas referências ao seu pai, com isso examinamos que ele é uma figura muito importante na sua trajetória de vida. Esse é um aspecto que evidencia o pensamento de Bosi (1994) quando ressalta que a memória do indivíduo é atravessada por grupos de convívio, de referência, neste caso, o grupo é a família, e esse dá suporte à memória da colaboradora. Nesse sentido, outro fator mencionado pela docente é o grande incentivo do pai dado aos estudos de seus filhos, pois como relata a professora, “[...] na época dele não tinha escola. O meu avô pagava alguém para dar aula para ele [...]. A professora era paga para fazer isso, para ele aprender, ele aprendeu” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Não ter escola e a necessidade de contratar uma professora particular na época vivida pelo pai da entrevistada é uma questão que merece nossa atenção, pois ao considerar o cenário educacional no século XX – haja vista que Alcides Mergulhão nasceu em 1923 –, já existiam escolas no Brasil. Inclusive, como analisa Moraes (2013), neste momento da história, os ideais republicanos estavam sendo impetrados no Brasil, e à educação foi dado o papel de modernizar, civilizar e tornar o país mais adiantado. Com isso, apesar de não visar necessariamente uma democratização do ensino, já existia um movimento de regulamentação da instrução primária.

No entanto, o acesso à essa instrução era privilégio de uma parcela muito pequena da população, majoritariamente urbano e limitado às classes mais altas. Com isso, a maioria da população rural e as classes mais pobres não tinham acesso a esse projeto educativo e, quando o tinham, era marcado por escassez de recursos e precariedade. Em alguns casos, porém, a fim de suprir essa necessidade, quando uma família possuía uma condição financeira razoável, era comum que muitos pais contratassem professores particulares para ensinar seus filhos, tal como

vimos na segunda seção teórica desta dissertação por meio dos estudos de Faria Filho e Vidal (2000), e isso é observado no relato da docente referente à educação recebida por seu pai.

Concernente ao incentivo do pai para com os estudos dos filhos, fica claro nas narrativas da professora Altina que ele não media esforços para possibilitá-lo. Leiamos:

Ele arrumava uma bicicletinha velha para nós irmos para aula, ou ele me levava na garupa do cavalo. [...] A matrícula era paga, mas ele fazia um sacrifício e pagava a matrícula e a gente ia estudar, e 5 km todo dia, a gente ia para a escola. Às vezes a gente ia mesmo andando, né, mas a maioria das vezes ele levava, e ele ficou sozinho trabalhando na roça para dar oportunidade para a gente estudar para rua. [...] Então foi isso, ele lutou muito. Quantas vezes, quando eu já estava estudando para cá, quarto ano, quantas vezes a gente acordava meia-noite, aí ele me botava na garupa do cavalo e me deixava na beira da estrada onde passava o ônibus. 5 km... (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Como observado, com o desejo de que seus filhos estudassem e consciente da importância da educação, Alcides Mergulhão encontrava formas variadas para levar os filhos à escola, seja com uma bicicleta, a cavalo, ou mesmo andando. Eram 5 km percorridos todos os dias. O trabalhar na roça, o acordar cedo, a abdicação de seus interesses para garantir que seus filhos tivessem a oportunidade que ele não teve, evidenciam o esforço dedicado ao futuro dos filhos e expressam o quanto lutou, tal como narra a professora Altina. O interessante, para além disso, é notar como esse incentivo vem atravessando gerações, porque é como relata a docente: “[...] eu acho que essa motivação que eu gosto de fazer com as crianças, ele fazia com a gente, e a gente sentia muita vontade de estudar” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Bonfante (2017, p. 2), em um de seus estudos sobre a influência familiar na motivação para os estudos, ratificam que o convívio familiar é o primeiro contato de aprendizado que a criança tem, e que o pai e a mãe são vistos como referências para a criança seguir, logo, “[...] é correto afirmar que os filhos reproduzirão aquilo que os pais fazem ou ensinam”, aspecto notado na fala da entrevistada.

Além dessa questão, os autores apontam que a força que os seres humanos precisam para seguir em frente é a motivação e, neste contexto, “A família, por ser considerada uma estrutura de cuidado e ensinamentos, deve oferecer a criança e adolescente um ambiente equilibrado e incentivador, pois o desempenho dos mesmos está relacionado a este fator (Bonfante, 2017, p. 2).

É possível fazer uma correlação entre o que dizem os autores ora citados e a fala da professora Altina pois, a partir de suas memórias, torna-se evidente que a docente tinha em seu seio familiar, especificamente a partir da figura paterna, um ambiente incentivador em relação aos estudos, o qual configurou uma vontade de estudar, tal como expressa a colaboradora. O

acompanhamento do pai, os esforços e as motivações geraram um desejo pela escolarização e, certamente, se tornaram preponderantes no seu desenvolvimento e na sua trajetória estudantil e profissional.

Segundo narra a professora, na época de sua infância estudar não era uma obrigação. Era comum, inclusive, que muitos estudassem somente até o terceiro ano, o suficiente para aprender a ler e escrever. A partir dessa declaração, realizamos uma breve investigação para localizar qual era a legislação educacional em vigor na época citada na narrativa e, tendo em vista que a professora nasceu em 1959 e que começou a estudar aos 07 anos de idade, estamos falando da década de 1960.

Nesse tempo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor no Brasil era a Lei nº 4.024, sancionada em 20 de dezembro de 1961 e mantida em vigor até ser substituída pela LDB de 1996. Ao analisar esse documento oficial, observa-se no Art. 27 que a Lei nº 4.024/1961 trata da obrigatoriedade da educação ao apontar que “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional [...]” (Brasil, 1961). Assim, apesar de se apresentar de forma mais restrita em relação às normas educacionais da atualidade²⁵, na referida lei, a educação primária se caracterizava como obrigatória na época citada pela professora Altina, então cabe analisar mais atentamente o porquê da sua fala: “[...] na minha época que eu comecei a estudar não era obrigado, a gente estudava se quisesse. [...] todo mundo era normal, terceiro ano pronto, parava de estudar, era só isso, só para aprender a ler e escrever” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Uma primeira questão a ser observada é referente à própria legislação educacional. A Lei nº 4.024/1961 foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada no Brasil, a qual se esforçou em regulamentar e organizar o sistema educacional brasileiro, no entanto, seu contexto de aprovação se deu com base em forças conservadoras e privatistas, não garantindo a democratização do ensino, fator que afetou diretamente a educação direcionada para a população rural. Em conformidade com essas reflexões, Pacheco e Streck (2012) declaram que:

Em relação ao ensino no meio rural, a Lei nº 4.024/61 não traz nenhuma novidade, o mesmo continua relegado a patamares inferiores. Isso se deve ao fato de que o modelo de desenvolvimento do período estava embasado na urbanização e industrialização, favorecendo o urbano em detrimento do mundo rural. [...]

Em consonância com o contexto do desenvolvimento urbano e industrial e a modernização da produção agrícola, a Lei nº 4.024/61 apresentava um caráter elitista

²⁵ Apontamos como mais restrita porque a Lei nº 4.024/1961 também previa o estabelecimento de normas para a educação secundária, por exemplo, mas a obrigatoriedade da educação estava focada principalmente na etapa inicial, ou seja, no ensino primário.

e discriminador, reforçando as idéias privatistas da época [...] (Pacheco; Streck, 2012, p. 70).

Tendo isso em vista, a educação para a população rural enfrentou muitos obstáculos, e no que se refere à sua obrigatoriedade para estes sujeitos, sua garantia não se deu de forma efetiva, pois existiam dificuldades que envolviam fatores como a falta de infraestrutura escolar, a distância das escolas e até a necessidade de mão de obra nas grandes fazendas. Esses aspectos, que precisariam ser vencidos para democratizar o ensino, na lei, se apresentaram como critérios para isentar a obrigatoriedade da educação escolar para as populações pobres e afastadas dos centros urbanos, como podemos visualizar no parágrafo único do artigo 30 da referida Lei:

Parágrafo único – Constituem casos de isenção [da obrigatoriedade], além de outros previstos em lei:
 a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
 b) insuficiência de escolas;
 c) matrícula encerrada;
 d) doença ou anomalia grave da criança (Brasil, 1961).

Dessa maneira, a implementação da obrigatoriedade da educação primária na época se deu de maneira menos rigorosa nas áreas rurais, pois “Tendo em vista a precariedade da grande maioria das famílias brasileiras, a obrigatoriedade perde seu efeito, passando a privilegiar apenas as famílias das camadas sociais e econômicas mais elevadas [...]” (Pacheco; Streck, 2012, p. 70). Assim, ao considerar os fatores presentes no parágrafo único da lei mencionada acima, a escassez de escolas e até mesmo a necessidade de crianças trabalharem na agricultura e em outras atividades agrícolas, muitas vezes as famílias viam a educação como secundária.

Somadas todas essas reflexões levantadas, podemos então compreender a fala da professora Altina ao apontar que na sua época estudar não era obrigatório, estudava quem queria. Quanto a ser normal estudar até o terceiro ano somente para aprender a ler e escrever, uma questão sobre isso já foi mencionada neste trabalho, mas diante desse relato da colaboradora da pesquisa cabe ressaltar. Sabendo que boa parte do trabalho no campo é de natureza agrícola, é comum encontrar pessoas com o pensamento de que para o trabalho no campo não é necessária tanta qualificação, tanto estudo. Esse é um pensamento que advém de pessoas na sociedade em geral que, em muitos casos, pode ser reproduzido pelos próprios camponeses.

Em suas reflexões sobre a Educação Básica e o Movimento Social do Campo, Arroyo (2011, p. 72) ressalta que a primeira necessita estar vinculada aos direitos, não no espaço

estreito do mercado, pois este “[...] é muito pouco exigente com a educação básica, tanto de quem mora na cidade quanto no campo. Para trabalhar na cidade, para pegar o ônibus, para ler o número do ônibus, de poucas letras precisa o trabalhador urbano; para trabalhar na roça, menos ainda [...]”. Assim, essa visão precisa ser superada, pois os trabalhadores do campo são sujeitos de direitos, e de direitos em sua integralidade e efetividade, portanto, podem e devem adquirir conhecimentos para além dos básicos e progredirem nos estudos, como muitos já tem feito.

Avançando nas discussões, diferentemente do pai, a mãe da professora Altina Mergulhão declarava que as meninas não precisavam estudar, pois iam se casar. Dizia e indagava a mãe: “[...] ‘Não, as meninas vão casar. Para que estar estudando?’ [...]” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Em um estudo que discute e relaciona as temáticas de gênero, sexualidade e infância, Sarat e Campos (2014) investigam como professoras da Educação Infantil vivenciaram/construíram essas concepções (gênero e sexualidade) nas suas diversas relações interpessoais, e a partir das memórias de infância dessas profissionais as autoras problematizam que mesmo antes do nascimento, as diferenças e demarcações dos lugares e dos fazeres das meninas e dos meninos já se apresentam como bem definidas. Do menino se espera a força, a coragem, a agressividade, e a ele é dada a regalia de ser “mais livre”. Em contrapartida, “[...] já está determinado que a menina precisa ser meiga, educada, sensível, cordata, pois, no futuro, a mulher ocupará o lugar de boa mãe, esposa submissa e dona de casa prendada [...]” (Sarat; Campos, 2014, p. 54), ou seja, limitada ao cuidado do casamento, dos filhos e dos afazeres domésticos. É frente essa concepção que falas como a da mãe da professora Altina surgem: Para que estudar se as meninas vão casar-se?

Oriundo da figura materna, esse foi um pensamento que surgiu no contexto da família e da infância da professora Altina, no entanto, o pai da docente pensava e dizia o contrário, e, como estratégia, devido à distância entre a zona rural onde moravam e a escola na zona urbana, colocou as filhas na casa de familiares para facilitar a continuidade dos estudos. A professora comenta um pouco sobre as dificuldades desse evento e expressa que, apesar disso, precisava tomar essa decisão devido a vontade de avançar nos estudos.

E botou [o pai] cada uma numa casa de família, aí umas era ruim, né? Às vezes a pessoa não deixava nem a gente ir final de semana para lá. Eu mesma não parava em casa, reparando menino. [...] Mas minha vontade era estudar, aí eu tinha que ficar fazendo isso para poder ter uma casa para estudar aqui, que era muito longe, lá eu acho que é uns 25 km essa comunidade daqui (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Segundo relata a professora, sua ida para a casa de um familiar ocorreu quando ela tinha 12 anos de idade. A casa estava localizada no centro urbano, o que facilitava o acesso e permanência na escola. Na referida residência, a professora morava, dormia, comia e, nesse período, desempenhava a função de babá para ajudar nos afazeres diários da família. Neste caso, o termo “reparando menino” se refere a essa função.

O contexto relatado por nossa colaboradora permite problematizar um fenômeno muito presente na história do Brasil, conhecido como migração rural-urbana. De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Zago (2016), entre tantas transformações, o Brasil tem experimentado uma forte intensificação do movimento migratório do campo para a cidade. Essa crescente tem ocorrido não apenas em território nacional, mas também de maneira marcante em escala global.

Em um estudo que aborda a relação entre migração e educação, com base em deslocamentos rurais-urbanos, Pereira *et al.* (2022) evidenciam que a análise do deslocamento de determinado indivíduo envolve diferentes aspectos e motivações, dentre as quais estão a migração motivada por matrimônio, trabalho e fatores educacionais. Na pesquisa específica realizada pelos autores, as motivações relacionadas à educação se sobressaíram.

Esse forte movimento migratório, provocado por motivações educacionais, tem revelado ao longo da história o descaso do poder público quanto a um dos direitos fundamentais do ser humano: a educação, considerando a escassez de escolas na zona rural ou mesmo as condições de oferta dessas escolas. Tal cenário expressa o distanciamento das políticas públicas e acentua as desigualdades sociais e educacionais presentes no contexto campestre.

Baseado em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Zago (2016) pontua que as pesquisas têm reafirmado a permanência de acentuadas desigualdades educacionais entre campo e cidade em todas as regiões brasileiras, tanto relacionadas ao acesso e à qualidade da educação quanto às questões de infraestrutura, formação docente e outros aspectos.

Sobre a escassez de escolas, Caldart (2011a) afirma que “o campo não se move sem escola”. Portanto, só é possível pensar em um projeto de desenvolvimento do campo se houver um projeto de educação e expansão da escolarização para todos os povos do campo. “A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo [...]” (Caldart, 2011b, p. 156).

Diante disso, como forma de não se limitar a esse descaso, a migração rural-urbana em razão do não atendimento da demanda educacional no local de origem se apresenta como uma

possibilidade para que sujeitos do campo deem continuidade aos seus estudos. Nesse sentido, o desafio de migrar para a cidade demanda a construção de estratégias ou redes solidárias, geralmente organizadas pela família, pois, como analisa Zago (2016), a ampliação dos estudos não costuma ser apenas uma questão individual, mas uma exigência da sociedade e uma aspiração social e familiar.

Estar na casa de outras pessoas, apesar de serem familiares, se enquadrava como um contexto muito difícil, às vezes influenciava, inclusive, a não realização de atividades escolares. Então o pai da professora decidiu vender um de seus terrenos agrícolas e comprar uma casa no centro urbano de Igarapé-Açu, onde foram morar a professora Altina e uma de suas irmãs (mais à frente outra irmã). Morando sozinhas, a professora e as irmãs recebiam ajuda do pai, como podemos observar em um trecho de sua fala: “Ele fazia farinha, fazia essas coisas e trazia para a gente passar a semana, o feijão. Ele fazia uma feira para a gente poder estudar [...]” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

No entanto, com a necessidade de ter seu próprio dinheiro para suprir necessidades e para realizar desejos, como a compra do uniforme escolar, as irmãs decidiram buscar trabalho. A professora, especificamente, tentou trabalhar como babá na casa de desconhecidos, mas não deu certo devido as dificuldades em lidar com as crianças. Então, aos 14 anos de idade, conseguiu um emprego em uma lanchonete chamada Café Popular para vender café com pão, e desde então nunca parou de trabalhar. Apesar de ter conseguido este emprego, um aspecto é enfatizado em sua fala: “Mas o meu sonho mesmo era ser professora!” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Ao compartilhar lembranças de sua juventude, a educadora apresenta uma fala muito rica, por meio da qual é possível levantar aspectos analíticos muito potentes que só enriquecem este trabalho e que também estão relacionados à sua motivação para investir nos estudos, leiamos:

[...] eu já estava desde o começo motivada para estudar. Eu morava ainda lá, mas eu olhava e via, eu digo: ‘meu Deus, com quem eu vou casar?’, eu pensava assim, ‘com quem eu vou casar?’. Aí eu olhava os rapazes tudo iam para a roça, mas não estudavam, não tinham nada, era só aquilo. As mulheres dia de domingo ficavam remendando as roupas dos rapazes, né, dos filhos, dos maridos, e era só. Eles iam para as festas, muitas vezes a mulher ficava em casa, eu digo: ‘eu não quero isso para mim, eu não quero isso’. Então eu sempre tive muito cuidado com isso. [...] era só essa vidinha assim. Eu disse não. Eu sempre quis estudar, eu digo: ‘eu vou estudar!’ (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Por meio da fala da professora Altina Mergulhão, fica evidente um certo inconformismo com a realidade que a cercava. Ao olhar à sua volta e observar a rotina e

dinâmica de vida de muitos sujeitos do campo, homens indo para a roça e mulheres dedicadas aos trabalhos domésticos, a professora expressou certa rejeição a reproduzir essa dinâmica em sua vida, tomando uma decisão: “[...] eu não quero isso para mim, eu não quero isso [...]” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024). Esse posicionamento evidencia como a docente vai construindo sua identidade de modo a fugir do padrão social do meio em que vivia, e isso não se limita ao seu caso particular, mas revela como os jovens no meio rural percebem e planejam seu futuro, especialmente mulheres.

Um estudo realizado por Stropasolas (2004) problematiza essa questão ao apontar que tem sido recorrentes os depoimentos de moças indicando descontentamento e recusa a uma passividade ligada ao casar-se, somente, formulando estratégias vinculadas à procura por estudo e trabalho na cidade para “mudar de vida”. Analisando os processos sucessórios no campo, onde os homens tendem a herdar a terra e ter apoio para prosseguir com atividades produtivas, o autor também ressalta que a vida no campo é mais atraente para rapazes que para moças pois, para elas, “[...] uma vida como esposa camponesa – conhecendo outras alternativas possíveis – pode ser rejeitada ou objeto de resistência, diante de aspirações de vida em outro meio cultural e ocupacional” (Stropasolas, 2004, p. 255).

Ao examinar o relato de uma jovem que decidiu migrar para a cidade a fim de estudar, Zago (2016) diz que essa decisão esteve relacionada a um projeto profissional e a não reprodução da condição da mulher no campo, pois a jovem relata que, normalmente, se a mulher fica no campo vai se tornar dona de casa, cuidar dos filhos, mas expressa que existe um mundo além disso, fator que desperta a vontade de sair, trabalhar, estudar.

Todos esses aspectos são claramente identificados na declaração da professora Altina, haja vista que não se conformou com o cenário em que vivia e enxergou além, depositando na educação, na busca pelos estudos uma solução, um caminho para seguir e um meio para transformar sua realidade. Ao pensar isso nos remetemos a visão de Paulo Freire que destaca a educação como prática de liberdade, de transformação social: “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (Freire, 2013, p. 25).

A visão de Freire reflete a importância da compreensão crítica sobre a realidade social, econômica e política como um passo fundamental para a transformação da sociedade. Nesse tipo de pensamento, alinhado a filosofia da educação libertadora, a educação não é apenas uma transmissão de conhecimento, mas um processo de conscientização e instrumento de mudança.

E com a recusa à dinâmica outrora imputada e a decisão de estudar, é isso que Altina desejava: mudança.

O interesse pelos estudos marca a trajetória de vida da professora Altina Mergulhão e temos observado que são vários os motivos que a impulsionou buscá-los. Dentre tais motivações, uma necessita ser analisada cautelosamente. Leiamos a narrativa da docente:

Eu também tinha muito preconceito com a minha cor, porque naquele tempo não existia isso... cabelo duro, diziam né, e eu olhava assim para minha cor, eu digo: só tem um caminho para mim, é estudar, porque eu estudando, aí eu vou ser superior, não vou ser desse preconceito que eu tenho, que eu mesma achava inferior, por exemplo, eu ia para uma turma, aí eu achava que as pessoas brancas eram melhores e eu, como era dessa cor, às vezes eu nem queria participar de tanta coisa porque eu era negra, assim, dessa cor. Então eu pensava, meu caminho para mim superar isso é eu indo estudar (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Ao observarmos a fala da professora, inferimos que a percepção de si mesma enquanto pessoa negra esteve atravessada por estigmas negativos relacionados a sua cor. Além disso, é possível perceber o modo como a colaboradora absorveu ideias racistas, um preconceito consigo, a ponto de sentir-se inferior em comparação a pessoas brancas as quais, por serem brancas, considerava melhores, superiores.

Em uma reflexão sobre a naturalização da cor legítima no Brasil, de modo mais geral, Wilma Coelho (2005) examina que este processo de naturalização se mantém presente em todas as hierarquias sociais como característica das relações de dominação que ressoa em um contingente relativamente estigmatizado e discriminado – no caso específico, do segmento negro. Nesse interim, a autora aponta que não podemos ignorar a forma como os brasileiros não-brancos se autodenominam, e expressa que:

A sua inclinação por assemelharem-se ao padrão legitimamente aceito e validado por essas relações hierarquizadas – não ao padrão majoritário da sociedade brasileira – mostra-se uma recorrência na nossa sociedade. Assim, estabelece-se um indicador social de negação dos portadores desses antipadrões, que incorporam, de certo modo, essa negação de si e do seu padrão (Coelho, 2005, p. 90).

Para Wilma Coelho (2005), as práticas de ordem racistas levam à população negra uma invisibilidade e a colocam à margem da esfera social, cultivando o desenvolvimento de um sentimento de inferioridade, de invisibilidade e de negação da sua cor. Essa negação étnica, como se refere a estudiosa, possui vestígios longínquos exercida pela hegemonia branca após a abolição da escravatura e,

Ainda hoje, os vestígios da negatividade rodeiam a cor preta e aparecem nos procedimentos, nas práticas e nos discursos quotidianos de uma parte dos brasileiros. Constantemente, vimos sujeitos não totalmente brancos e não completamente negros se autodeclarando pardos, num comportamento de semiconsciência de naturalização dessas estigmatizações estruturantes, impetradas socialmente [...] (Coelho, 2005, p. 91).

No caso específico da professora Altina, não vimos uma negação da sua cor, mas um sentimento expressivo de inferioridade em comparação à pessoa branca, e isso demarca que “[...] a cor continua sendo sutil, ostensiva e negativamente demarcadora na hierarquia social [...]” (Coelho, 2005, p. 86)”. Entre esses aspectos, observamos que o meio para superar esses estigmas foi depositado na educação. A professora enxergou o estudo como meio de emancipação e enfrentamento, um meio para se desprender das amarras do preconceito que carregava consigo, assim como do sentimento de inferioridade.

Até aqui vimos que a infância e juventude desta educadora foram atravessadas por muitos desafios, mas fica muito evidente o desejo de crescer academicamente, de estudar, progredir. Entre esses desejos e essas fases da vida, a escolha profissional foi sendo delineada, e é sobre isso que trataremos a seguir.

5.2 A escolha pela profissão docente

Por este se tratar de uma pesquisa que tem como objeto as memórias de uma professora, a escolha pela docência se tornou um fator inerente à nossa investigação. Sendo a memória uma atividade do espírito (Bosi, 2003a), a sucessão de acontecimentos é narrada pelo sujeito a partir da significação dada ao fato vivido, portanto, nem sempre as narrativas seguirão uma cronologia, mas uma divisão social do tempo, como caracteriza Bosi (1994). Com isso, mesmo antes de levantarmos a questão à professora Altina Mergulhão sobre suas motivações para a escolha da profissão docente, foi possível notar que os traços do professorado e o desejo de se tornar professora já permeavam suas memórias de infância e juventude.

Para Gallert e Tacca (2016), o processo de escolha da profissão não é simples, mas profundo, dialético, pois está relacionado diretamente com a subjetividade social e individual das pessoas. Ancoradas nos estudos de González Rey, essas autoras definem a subjetividade como “[...] um sistema complexo, singular e contraditório, que se constitui no curso da história de vida de cada pessoa e está em constante movimento a partir da contínua e processual produção de sentidos subjetivos [...]” (Gallert; Tacca, 2016, p. 423), dessa maneira, evidenciam que a escolha profissional pode acontecer a partir de inúmeras situações na vida das pessoas.

Ao se tratar da escolha pela profissão docente, especificamente, estudos revelam uma variedade de motivações que fazem determinado indivíduo optar pela docência, as quais podem ser oriundas de aspectos muito pessoais, de influências vindas de grupos que os rodeiam, ou mesmo a partir de experiências vivenciadas.

Lúcia Maurício (2009), por exemplo, ao analisar 31 memoriais escritos por professoras que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental, identificou que desse total, 27 profissionais relataram que a opção pela docência estava associada a uma vocação. Das que afirmaram ter vocação desde a infância (17), 10 se referiram a “brincadeiras de escolinha” ou práticas semelhantes, e 7 se referiram a modelos de professoras que marcaram suas vidas.

Uma memória narrada pela professora Altina Mergulhão se relaciona com o primeiro aspecto da vocação (“brincadeiras de escolinha” ou práticas semelhantes) apresentado pela autora acima:

Teve uma coisa que eu [...]lembro, ficou muito marcado. Eu dava aula, assim, para as árvores, né? Eu chegava e dizia que eram meus alunos. Todo dia eu ia para lá, explicava, escondido para ninguém ver. Aí um dia [...] eu acho que ele (o pai) me viu indo para ali todo dia de manhã num horário certo, eu acho que era final de semana quando eu ia, estudava lá de manhã, eu lembro que esse dia era pela manhã. Eu fui, aí cheguei lá e falei: ‘gente, vamos lá, todo mundo, vamos cantar o hino nacional’, porque a gente cantava na escola. Aí: ‘todo mundo, já? vamos lá! Ouviram do Ipi...’. Eu cantei todinho com um pedaço de papel na mão, quando eu terminei de cantar [...] que eu me virei, ele (o pai) me aplaudiu, sabe? (professora encena as palmas) Eu fiquei morta de vergonha! (risadas) (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Antes de analisá-la, podemos inferir que essa é uma memória profundamente afetiva para a professora Altina por dois fatores: primeiro, porque, no início de sua fala, ela ressalta que essa lembrança a marcou muito; segundo, porque, ao narrá-la, expressa grande alegria, a ponto de suas gargalhadas se entrelaçarem com suas palavras. O entusiasmo e emoção expressados fazia-nos parecer que a docente estava revivendo o fato narrado e, ao levar em consideração o pensamento de Bosi (2003a, p. 44), é exatamente isso que acontece, pois

Ouvindo depoimentos orais constatamos que o sujeito mnemônico não lembra uma ou outra imagem. Ele evoca, dá voz, faz falar, diz de novo o conteúdo de suas vivências. Enquanto evoca, ele está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência.

Dessa maneira, com os artifícios do presente, o ato de lembrar possibilita ao recordador uma reconstrução do seu passado, fazendo-o sentir emoções que inter cruzam as narrativas, demonstrando a importância e a significação de determinada lembrança para o indivíduo que

lembra e narra, se tonando um terreno fértil para análises e interpretações por parte do pesquisador.

Com isso, a memória compartilhada pela docente revela como, desde a infância, a professora manifestava seu interesse pela docência. Esse desejo de ensinar se materializava por meio de brincadeiras, nas quais ela simulava ser professora, atribuindo às árvores o papel de alunos. Esse episódio demonstra não apenas a força da imaginação infantil, mas também o modo como, de maneira espontânea, a vocação para o magistério começava a se delinear. Assim, é possível perceber que essas experiências lúdicas podem ter desempenhado um papel significativo na construção de sua identidade profissional.

Além disso, é interessante notar como a reprodução do hino nacional reflete a experiência escolar vivida pela docente, evidenciando os rituais escolares de sua época. Isso revela a forma como a escola desempenhava um papel central na educação cívica, funcionando como um espaço de internalização de normas, valores e práticas de civilidade. A naturalidade com que a docente incorpora esse ritual em sua brincadeira sugere o impacto dessas práticas na formação dos alunos, reforçando a escola como um ambiente de socialização e construção identitária.

Em adicionamento à vocação, na narrativa examinada existe, como em outras vezes, a figura do pai que, ao seguir e aplaudir a ação da filha, vislumbra não somente uma validação, mas determinado incentivo à prática realizada pela colaboradora, e isso pode estar relacionado a outra motivação que pode ter contribuído para a escolha profissional da professora Altina que é a influência da família. Essa constatação não parte apenas da memória acima compartilhada, mas também de outro momento em que a professora Altina diz:

Ele [o pai] arrumou 2 alunos para mim, que eu tinha vontade, eu acho que eu tinha uns 8 anos. Eu já sabia ler e ele trouxe 2 alunos para eu ensinar. Aí os meninos vinham de longe e eu ensinando. Um sabia ler, mas não sabia escrever, outro não sabia de nada, aí eu ensinada todo dia, era muito legal (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Com essa fala podemos inferir que havia um incentivo do pai em relação à escolha profissional da docente. Aplaudir diante de uma brincadeira que envolve a simulação do ensino e buscar alunos para ensinar, mesmo ainda sendo criança, são vestígios de um pai que via na filha um potencial para a profissão docente e que, portanto, a incentivava por meio de atitudes como a descrita na fala da professora.

Nos estudos de Gallert e Tacca (2016), a influência da família aparece como um dentre os três motivos identificados na pesquisa em relação à escolha profissional de professores.

Apesar das autoras destacarem que esse aspecto se dá, principalmente, em casos de filhos que tiveram mães professoras e que por isso escolheram o magistério, pode-se considerar que o contexto da professora Altina também se enquadra como influência da família à medida que o pai demonstrava sempre prestar apoio e incentivo às práticas da filha em relação à docência.

Outra prática narrada pela professora Altina que também evidencia seu desejo pelo ensino desde a infância é que ela imitava a vestimenta das professoras da época “para dizer que era professora”.

[...] eu pegava uma perna de calça, porque às vezes a mamãe cortava, aí eu vestia aquela perna para ficar bem apertadinho, que as professoras andavam assim com as saias, aí eu andava com aquelas pernas de calça, sabe? com a minha perna bem apertadinha para dizer que era professora (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Imitar adultos tende a ser uma prática muito corriqueira entre as crianças. É comum vermos meninas usando os saltos e a maquiagem da mãe, assim como meninos usando a gravata e o sapato social dos pais na tentativa de imitá-los, de ser como eles, ou mesmo de querer ser como eles. No caso específico da colaboradora de nossa pesquisa, imitar a vestimenta de professoras não se trata apenas de mais uma brincadeira aleatória de criança, mas revela o desejo precoce de pertencimento à profissão à medida que se apropria de elementos visuais e comportamentais da docência, nesta situação, o uso de saias por parte de professoras da época.

Tendo em vista o exposto até aqui, é válido destacar a importância do brincar na infância como espaço de projeção do futuro. Além de ser um elemento essencial para o desenvolvimento (psicomotor, cognitivo, social, entre outros) de uma criança, pode-se dizer que por meio do brincar, existe uma relação social entre o imaginário do indivíduo e o que o cerca, podendo expressar os desejos, as vontades e as aptidões ainda na fase inicial da vida, tal como aconteceu com a professora Altina.

Quando perguntamos à professora, especificamente, sobre os motivos que a levaram a escolher tal profissão como carreira, a docente relatou os seguintes aspectos: porque estudou em classe multisseriada, porque queria ser igual a uma professora que teve em sua fase escolar e porque considera ser essa uma profissão que possibilita ajudar muitas pessoas. Como a colaboradora não desenvolveu o primeiro aspecto mencionado, analisaremos apenas os dois últimos.

Sobre ter escolhido a docência porque queria ser igual a uma professora que teve em sua fase escolar, a professora expressou o seguinte:

[...] Eu tive a sorte e a felicidade de pegar uma professora muito boa, boa no sentido [...] de compreender a gente, que no meu tempo era tradicional mesmo, as crianças pegavam palmatória na mão e tudo, e ela não fazia isso, entendeu? Então eu sempre tive essa vontade, eu digo: ‘eu vou ser, eu quero ser igual a essa professora, eu quero ser’. Professora Deusarina, o nome dela. Achar uma professora dessas naquele tempo? Os professores tudo batia mesmo, muito! Dava a palmatória e ela era assim. Aí eu sempre quis ser professora por conta do jeito dela: ‘eu quero ser igual essa professora’. (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

De acordo com os estudos de Maurício (2009) e Gallert e Tacca (2016), um dos principais motivos que levaram professores a optarem pela docência está, de alguma forma, vinculado a modelos de docentes que marcaram suas vidas ou nos quais se espelhavam. A partir do relato acima, observamos que a professora Altina desejava ser como a professora Deusarina, pois suas práticas se diferenciavam dos demais professores, que utilizavam instrumentos típicos da educação tradicional, como a palmatória. Segundo Altina, a professora Deusarina não adotava essa prática e, além disso, demonstrava compreensão para com os alunos, o que a tornava uma referência positiva.

O relato evidencia que a escolha de Altina pela docência foi inspirada em uma educadora específica que, em vez de seguir a abordagem pedagógica tradicional, baseada em punições físicas, adotava uma prática mais compreensiva e humanizada. Essa postura marcou profundamente a vida da professora Altina e permaneceu em sua memória.

A professora Deusarina é lembrada não pelo domínio de conteúdos, mas por sua compreensão e acolhimento, reforçando a ideia de que a afetividade é um fator essencial na prática docente. Freire (1996), ao defender uma educação dialógica, humanizadora e libertadora, ressalta que ensinar exige querer bem os educandos e, nesse processo, inclui a afetividade no conjunto de elementos essenciais da prática educativa.

Referente ao outro aspecto citado pela professora Altina quanto à escolha pela profissão, que trata da possibilidade de ajudar muitas pessoas, a docente se manifestou da seguinte maneira:

[...] às vezes eu quero parar, porque se eu quisesse eu já me aposentava, porque eu nunca tirei licença, aí fazendo as contas eu já me aposentava, mas eu acho que eu ainda tenho muito que contribuir ainda, entendeu? Por isso que eu queria ser professora, para eu ajudar, e principalmente de turma multisseriada [...] meus alunos, tudo o que eu posso fazer eu faço por eles, como aquele lá, o Wellington, que ele diz: ‘obrigado, professora, porque a senhora fez a minha matrícula’. Se eu não tivesse feito ele tinha perdido, porque ele tinha uma boa pontuação, mas ele não sabia que tinha que se inscrever, e aí eu lembrei, eu digo, ‘não eu vou lá’. Aí eu: ‘você já fez sua inscrição?’. ‘Não, professora’ – até porque ele também não tinha internet, não tinha acesso, estava difícil –, então vamos lá fazer, porque você tem que fazer. ‘Ah, tem que fazer, professora? não sabia!’, tem que fazer. [...] Esses dias agora um me procurou: ‘professora, estou fazendo TCC, professora, eu estou precisando de livro’, mandou para mim, ‘a senhora tem um livro assim e assim...?’, eu não tenho, mas eu vou

procurar saber quem tem. [...] Então é isso. Eu acho que é uma profissão que dá para a gente ajudar muita gente, muitas pessoas, dá com certeza, que às vezes a gente nem pensa que está ajudando e está (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

No trabalho de Gallert e Tacca (2016), parte dos professores escolheu essa profissão por desejar mudar o mundo, formar pessoas e contribuir para a sociedade por meio da conscientização e da promoção da transformação social, evidenciando, assim, uma visão crítica sobre a docência. Essas perspectivas são nítidas na narrativa da professora Altina, que se percebe como agente de transformação social. Escolher e permanecer na docência, mesmo tendo direito à aposentadoria, não é apenas uma opção pessoal, mas um compromisso social. As expressões “eu ainda tenho muito que contribuir”, “eu queria ser professora, para eu ajudar” e “tudo o que eu posso fazer eu faço por eles” deixam isso evidente.

Ao falar sobre ajudar alunos, a professora faz uma ressalva importante: “principalmente de turma multisseriada”. Oriunda desse modelo de ensino, ela conhece bem os desafios dessa realidade e, por isso, assume o compromisso de apoiar alunos que vivenciam essa experiência, especialmente porque leciona para essas turmas.

Um exemplo disso é o caso de seu ex-aluno Wellington. Após fazer vestibular, ele desconhecia que, depois da submissão ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), deveria utilizar sua pontuação para se inscrever em instituições de ensino superior. A professora, que acompanha seus alunos mesmo eles não fazendo mais parte do seu quadro discente, fez a inscrição de Wellington em uma universidade pública, na qual ele foi aprovado. Curiosamente, o curso para o qual foi selecionado foi Pedagogia e, com tal aprovação, mais tarde Wellington se tornou o primeiro ex-aluno da professora Altina a obter um diploma de graduação na Universidade do Estado do Pará, no município de Igarapé-Açu/PA.

A seguir, apresentamos um trecho dos agradecimentos do TCC de Wellington, no qual ele manifesta sua gratidão à professora Altina e menciona o fato de ela ter inscrito o aluno no curso de Pedagogia:

Não posso me esquecer de prestigiar, neste documento, os diversos professores que compõem minha trajetória acadêmica. Agradeço aos professores e ao corpo técnico da escola Macário Felipe Antônio e da escola Nilo de Oliveira pelas vivências e aprendizados compartilhados. E, em especial, às professoras Ângela e Leila Melo, docentes das séries iniciais na escola multisseriada Dom Pedro II, e à **professora Altina Mergulhão, minha professora do 5º ano e quem me inscreveu para concorrer ao curso de Pedagogia e nunca duvidou da minha capacidade de ser aprovado** (Alves; Ferreira, 2023, p. 7, grifos da autora).

A partir desse exemplo, torna-se evidente a contribuição da professora Altina na vida de pessoas, especialmente de seus alunos e ex-alunos. Essa postura evidencia a concepção da

educação como prática de transformação social (Freire, 2013), refletindo um impacto social na comunidade na qual está inserida, e a possibilidade desse feito se manifestou na narrativa da docente como um dos motivos que a levaram a escolher a docência.

Quando se trata dessa profissão, é muito comum encontrarmos pessoas relatando que não optariam por essa carreira, e são muitos os motivos que se apresentam como justificativas para tal decisão/pensamento, como é o caso da não valorização do professor e da baixa remuneração deste profissional, além dos muitos desafios que entrelaçam esse ofício. Normalmente, não é a profissão desejada ou, pelo menos, não a primeira opção.

Tanto nos estudos de Gallert e Tacca (2016) quanto de Maurício (2009), entre os motivos identificados nas pesquisas em relação à escolha pela docência estão a necessidade de trabalhar, a constatação de que a área oferecia mais possibilidades de emprego, em razão de gratificações salariais em concurso público (atrativo financeiro), entre outros. Em alguns momentos observamos sujeitos cuja primeira opção de carreira era pediatria, jornalismo, contabilidade (Maurício, 2009), outros até começaram a cursar direito, o desejado, mas não tiveram condições financeiras de continuar, logo optaram pela docência como segundo plano (Gallert; Tacca, 2016). Essas declarações demonstram que a docência foi o que sobrou, o segundo plano, a segunda opção.

Em contraposição a esses eventos, as memórias da professora Altina Mergulhão testemunham que a profissão docente foi sua escolha desde a infância. Mesmo que em algum momento ou outro tenha trabalhado em outras áreas, nunca deixou de explicitar onde estava ancorado seu coração. A partir disso, a subseção que segue analisa o processo formativo dessa educadora na tão desejada área de atuação: a docência.

5.3 Memórias da formação em nível superior

Conforme contribuem Souza *et al.* (2021, p. 3-4), “[...] buscar nas memórias dos professores o processo de formação, pode fomentar outras memórias sobre a escola, a prática pedagógica e o processo de construção da identidade que se constitui em elemento primordial no entendimento e reconhecimento de si próprio e dos outros”. Com isso, quando nos deparamos com as narrativas de formação da professora Altina, observamos que estamos diante de declarações que evidenciam a construção sólida de sua identidade docente que reverbera na sua prática e nas suas relações com o outro, como veremos.

A trajetória de estudos da professora Altina Mergulhão de Souza foi marcada por muitos desafios. Dificuldades envolveram, por exemplo, sua formação no chamado 2º grau,

nível médio de ensino instituído a partir da Lei nº 5.692/1971, equivalente ao que hoje chamamos de Ensino Médio. Direcionada pelos ideais do regime militar, essa lei reformulou o antigo sistema educacional²⁶, determinando que todas as escolas que ofertassem o 2º grau deveriam ter cursos profissionalizantes (Nascimento, 2018), com o intuito de que os alunos recebessem conhecimento técnico necessário para que já saíssem do colégio com uma profissão.

Essa formação ainda não tinha na terra natal da professora Altina, apenas em uma cidade vizinha para a qual a professora precisava se deslocar: Castanhal. Assim, para se formar nesse nível educacional, a professora precisou morar na casa de pessoas conhecidas e às vezes precisava trabalhar para morar lá, o que tornava o contexto muito difícil e que ocasionou muitas desistências por parte dela. Sendo persistente, iniciava do zero no ano seguinte após determinada desistência, mas não conseguia concluir. Até que em dado momento chega, em Igarapé-Açu, o sistema modular de ensino, possibilitando então sua conclusão no 2º grau em 1989, com a habilitação no magistério, quando já estava casada e grávida do seu terceiro filho.

De posse dessa conquista, com vínculo estadual, a docente começou a trabalhar em uma fundação de perspectiva social, mas em determinado momento tal fundação foi extinta no município e os funcionários que lá prestavam serviço foram cedidos para trabalhar em instituições escolares de Igarapé-Açu. Sendo assim, a professora foi remanejada para atuar na secretaria de uma escola, mas seu sonho de ser professora permanecia. Tanto que, nesta escola, dizia o seguinte para as professoras: “[...] ‘quando vocês quiserem eu posso ficar para vocês’, quando uma queria faltar. Aí sempre quando elas faltavam, elas pediam e eu ficava na turma delas, tinha muita vontade!” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Apesar de já ter o magistério, em seus relatos a professora Altina afirma que tinha o desejo de ir além e fazer o nível superior. A docente chegou a se submeter, por exemplo, ao Enem, conseguindo aprovação em Licenciatura em Pedagogia, mas para cursar em Belém/PA, o que não foi viável devido ao seu trabalho, visto que não conseguiria conciliar.

Ao nos depararmos com essa lembrança particular da professora, é possível ampliar nosso olhar e constatar que essa realidade é comum na vida de muitos indivíduos pertencentes aos municípios paraenses, jovens principalmente. Na ausência de instituições de nível superior em seus locais de origem, o número de pessoas que se inscrevem no Enem para cursar em cidades vizinhas ou mesmo nas grandes capitais é bem expressivo e, conseguindo aprovação,

²⁶ “[...] Até aquele momento, a educação organizava-se nos seguintes termos: ensino primário, com quatro anos de duração; ginásial, com 4 anos de duração; colegial, com 3 ou 4 anos de duração. Com a reforma, criaram-se dois níveis de ensino: 1º e 2º graus” (Nascimento, 2018, p. 11).

alguns se veem diante de algumas opções: não cursar, devido impedimentos de origem socioeconômicas, ou buscar estratégias sociais para que possam ajudá-los na permanência em outras cidades no período de formação. No caso da professora Altina, não cursar a licenciatura ocorreu em razão de um terceiro motivo, que foi estar trabalhando na época, não sendo possível conciliar as duas atividades, provavelmente devido à distância, já que Belém fica a cerca de 124 km de Igarapé-Açu.

Quando Bosi organiza sua obra ao colher memórias de velhos, é importante salientar qual era o seu objetivo:

[...] o intuito que me levou a empreendê-la foi registrar a voz e, através dela, a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos e por nós. Este registro alcança uma memória pessoal que, como se bus- cará mostrar, é também uma memória social, familiar e grupal. Desde sua concepção o trabalho situava-se, portanto, naquela fronteira em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e da sua cultura: fronteira que é um dos temas centrais da psicologia social (Bosi, 1994, p. 37).

Quando coletamos a fala da professora, que é uma memória individual, nos deparamos com um problema de ordem social que, neste caso, é o da migração rural-urbana, já discutida na primeira categoria desta análise. Assim, ao analisarmos criticamente uma memória pessoal, torna-se possível discutir aspectos que conectam o micro ao macro, evidenciando a função social da memória, compreendida por Bosi.

Em dado momento a professora relata a chegada do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) em Igarapé-Açu e, incentivada por sua nora, se inscreve. A docente disse: “A minha nora, que mora aqui, falou: ‘Por que a senhora não faz?’”. Aí eu falei assim: mas como é? ‘Se inscreve, se passar...’. Aí eu passei logo de primeira, porque eu não tinha nenhuma formação, e pela idade, já passei”²⁷ (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Ao olharem para o âmbito dos discursos acadêmicos e políticos, Damasceno e Fontes (2019) afirmam que existe um consenso sobre a importância da formação e da valorização do professor para a melhoria da qualidade da educação, e que isso tem sido cada vez mais enfatizado no escopo das legislações referentes à política educacional brasileira.

De maneira geral, na década de 90 intensificou-se o movimento de avaliação das escolas públicas com o objetivo de elaborar e implementar políticas mais objetivas e eficazes na melhoria da qualidade do ensino. As reflexões sobre a importância da

²⁷ É importante frisar que neste momento de sua vida, a professora Altina já estava atuando como professora da educação básica no interior do município de Igarapé-Açu, pois foi aprovada no concurso para o magistério em 2011.

formação com qualidade desde o início da vida escolar até o ensino superior tornaram-se o princípio norteador das ações no âmbito das políticas educacionais (Damasceno; Fontes, 2019, p. 3).

A partir disso, com o objetivo de garantir o padrão de qualidade do ensino determinado pela Constituição Federal de 1988 e considerando a formação docente como um dos precedentes para a melhoria da educação, as preocupações do governo brasileiro com a formação de professores para a educação básica, de forma específica, se configuram a partir dos anos 1990, como aponta Souza (2014). Nesse contexto, um marco importante que direcionou as políticas públicas nesse campo foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 que, em seu artigo 62, definiu os níveis de qualificação para atuação do professor da educação básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Ao publicar esse artigo, a LDB de 1996 torna obrigatória a formação em nível superior para atuação de professores na educação básica e, ainda, expressou no seu artigo 87, parágrafo 4º que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996), ou seja, até 2006 todos os profissionais atuantes na educação básica brasileira deveriam estar em pleno alinhamento com a exigência do artigo 62 da referida lei nacional.

No entanto, Damasceno e Fontes (2019) destacam que em 2007 o censo escolar coletou dados da educação básica pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, e indicou que muitos professores ainda estavam atuando sem formação na área, com isso as autoras concluíram que:

Os dados divulgados pelo Inep indicaram a necessidade de se repensar as políticas públicas para a formação de professores e destacaram a importância do lançamento de ações voltadas não só para a formação dos professores em nível superior, mas também para a adequação da formação dos profissionais do magistério em relação à sua atuação em sala de aula. Nesse contexto, inicia-se o desenho de uma política com novas características, objetivando não só a formação dos docentes em nível superior, mas a qualificação das ações e programas considerando também a adequação da formação docente (Damasceno; Fontes, 2019, p. 11).

É neste cenário que a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é alterada por meio da Lei nº 11.502/2007, na qual

acrescenta às suas atribuições a indução e o fomento da formação inicial e continuada de profissionais de magistério (Brasil, 2007). Dois anos mais tarde, o Ministério da Educação reafirma esse fomento por intermédio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de “[...] organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (Brasil, 2009a).

Ao receber essa atribuição, e como forma mais visível de operacionalização dessa política (Cardoso; Nunes, 2017), no final do mesmo semestre a Capes publica a Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009 (Brasil, 2009b), criando o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) no âmbito do Ministério da Educação que, mais tarde, é definido pela Capes como um Programa, por meio da Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017.

De acordo com as informações no site oficial da Capes, o Parfor “[...] é uma ação da Capes que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam” (CAPES, 2014). No que diz respeito ao seu funcionamento, Damasceno e Fontes (2019, p. 13-14, grifos da autora) explicitam que:

O Plano se consolidou com a indução da oferta de **cursos de Licenciatura**, para profissionais do magistério sem formação superior, **cursos de segunda licenciatura**, para profissionais do magistério que atuam em área distinta da sua formação inicial, e **cursos de formação pedagógica** para profissionais do magistério com formação superior, mas sem a formação em licenciatura.

Como uma política nacional de formação de professores da educação básica, o Parfor se apresenta como uma importante iniciativa para assegurar o que fora determinado pela LDB de 1996, contribuindo para a melhoria do cenário educacional do país, especificamente por meio da formação dos profissionais da educação. Desde sua instituição, o Parfor tem possibilitado não somente o alinhamento às exigências nacionais, mas tem sido um instrumento pelo qual o desejo pela formação em nível superior se torna realidade para muitos profissionais atuantes na educação, tal como aconteceu com a professora Altina Mergulhão, nossa colaboradora da pesquisa. O Parfor possibilitou à docente a obtenção de sua primeira licenciatura, em Pedagogia, cursada na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), em São João de Pirabas, município do nordeste paraense que fica a 92 km de Igarapé-Açu.

Ser aprovada para cursar o tão sonhado nível superior foi uma grande vitória para a professora Altina, mas muitos percalços marcariam esse processo, a começar pela busca incessante em saber o dia que iniciaria o curso e pelo recebimento de uma inesperada notícia. Analisemos a narrativa da educadora:

[...] todo dia eu ia na Semed perguntar se já ia começar, porque era por lá que eles davam a informação. Aí eu fiz para São João de Pirabas. Elas diziam assim: ‘não, ainda não, ainda não começou’. Aí eu contava os minutos. Aí quando eu fui lá disseram: ‘olha, já começou já tem uma semana’. Aí eu: ‘ah, não, não acredito!’, eu não gosto de chegar em nada atrasada. Aí eu digo: ‘pronto! eu vou perder, porque eu não vou chegar atrasada’. Fiquei pensando..., mas aquela vontade era tão grande de ir, eu digo: ‘não, acho que eu vou’. Aí eu fui, passei. A primeira vez era só nas férias, depois era todo final de semana, e eu estudei lá. Todo final de semana eu ia, ficava na casa de uma amiga. Quitinete eu tinha medo de ficar só, que todo mundo já estava com seus pares, porque eu cheguei uma semana depois. Mas eu consegui, fiquei até o final e terminei o meu curso. Isso também eu já estava trabalhando, porque eu passei no concurso para o magistério só, aí eu sentia que eu tinha que fazer mais” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

O relato da professora nos permite analisar alguns aspectos muito importantes no que se refere sua trajetória formativa. A fala “eu contava os minutos” e as idas à Semed para saber a data de início do curso revelam o nível de expectativa e envolvimento da professora com a formação. Além disso, o incômodo com o atraso (“eu não gosto de chegar em nada atrasada”) e o descontentamento quando soube que já havia começado expressam um compromisso ético e pessoal com seu processo formativo, além do forte desejo de estudar, pois decidiu ir, mesmo diante de dificuldades como o atraso no início das aulas e o medo de ficar sozinha.

Outro ponto relevante de explorar é que a professora já estava trabalhando quando decidiu estudar, o que traz à tona o desafio da dupla jornada vivida por muitos professores. Isso acontece porque os cursos de licenciatura do Parfor costumam ser ofertados de forma intensiva ou intervalar, especialmente adaptados para atender professores em exercício na rede pública, geralmente durante os recessos escolares, como nos meses de janeiro, fevereiro, julho e agosto, o que justifica o fato da professora Altina ter dito que “a primeira vez era só nas férias”. Essa organização permite que os professores participem das aulas presenciais sem comprometer suas atividades docentes regulares.

No estudo desenvolvido por Nascimento e Ponte (2017), por exemplo, os pesquisadores apontam que, na UFPA, os cursos do Parfor são ministrados em formato intensivo de oito horas diárias durante o recesso escolar, nos meses de janeiro, fevereiro, julho e alguns períodos curtos de feriados prolongados, e que esse é o único meio de inserir os cursos

de licenciatura em municípios muito distantes, de modo que consigam cumprir a carga horária total dos cursos e ainda os 200 dias letivos de trabalho nas escolas que trabalham.

É certo que essas possibilidades têm um fim positivo, que é o de garantir a participação efetiva dos professores estudantes nos cursos sem interferir nas suas atividades laborais, garantindo suas formações, mesmo sacrificando suas férias (Bastos, 2017), mas também é necessário analisar as implicações desses formatos no que diz respeito à sobrecarga dos profissionais.

Na pesquisa desenvolvida por Souza (2014) sobre a questão da igualdade na implementação do Parfor presencial, o autor expõe que em 2011 a Capes promoveu o I Encontro do Parfor, no qual as discussões indicaram um conjunto de questões referente a qualidade dos cursos, e um dos pontos de destaque foi “O tempo de formação do aluno do Parfor, que exige carga horária específica, uma vez que ele não é dispensado de suas atividades em sala de aula nas redes públicas de educação básica” (Souza, 2014, p. 642).

Nem sempre os cursos acontecem no período intervalar, como vimos na pesquisa de Nascimento e Ponte (2017), em alguns momentos os cursos ocorrem em períodos de feriados e, no caso da professora Altina, sua narrativa evidenciou que em dados momentos os encontros eram nos finais de semana, com isso, a soma das atividades de formação com as atividades do ofício, e a própria característica do regime intensivo, tende a gerar uma exaustão física e mental que pode acarretar na dificuldade de alguns professores de se manterem nos cursos.

Nesse interim,

É inegável, portanto, que o avanço na qualidade da formação superior no país ocorre por meio dos programas e pelo esforço dos próprios professores na busca de preparo para o exercício da profissão, pois estes tentam conciliar, na medida do possível, seus respectivos horários de trabalho às suas formações, sem se afastarem de suas funções. Afinal, aos estudantes do Parfor é negada a possibilidade de afastar-se de suas atividades laborais para dedicar-se exclusivamente ao rendimento em sala, sem contar que a grande maioria dos participantes é composta por mulheres, significando, muitas vezes, uma tripla jornada imposta pela sociedade, que se desenvolve no âmbito familiar entre marido e filhos, entre outros, na perspectiva de melhor aprimoramento pessoal e profissional, o que, consequentemente, contribui para a melhoria da qualidade na educação (Cardoso; Nunes, 2017).

Corroboramos com o pensamento dos autores ao afirmar que para além dos programas, a qualidade da formação superior no país também está intrinsecamente relacionada ao esforço dos próprios docentes na busca pela ascendência acadêmica para que possam melhorar a educação básica, e essa assertiva é notadamente verificada na trajetória formativa da professora Altina, pois a todo momento observamos seu empenho e persistência para alcançar seu tão sonhado nível superior. Frases como “eu sentia que eu tinha que fazer mais” expressam tal

interesse e dedicação para aprimorar sua atuação que, por consequência, contribui para a educação onde exerce seu ofício.

Apesar do processo formativo da professora em nível superior ser atravessado por muitos desafios, atropelos e dificuldades, como veremos adiante, a narrativa da docente sobre esse momento tão importante em sua vida é regada por muitas risadas, chegando a expressar no início de sua fala que lembrar sobre isso “[...] é até engraçado [...]” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Como já vimos, o curso já tinha começado há uma semana quando a professora ficou sabendo, e isso causou certa agonia, pois como era em outro município, precisava se organizar. Entre a pressa para arrumar tudo, a professora se percebe e exclama: “meu Deus, eu não fui ao salão!”.

[...] como eu fiquei sabendo que já tinha começado, eu fiquei doidinha, doidinha para ir. O meu filho tinha passado no concurso para Salinas, e ele disse: ‘mãe, fica bem pertinho de Salinas, [...] aí a senhora vai para lá para casa e daí a senhora vai todo dia, que tem ônibus todo dia de manhã’. Aí eu disse, pronto! Então estava feito, né? Só que então, como foi rápido aí eu digo: meu Deus, eu não fui ao salão! Meu cabelo estava meio branco por aqui. Aí eu digo: será que eu vou? acho que eu não vou não, ainda tenho que ir ao salão. Aí esse outro meu filho falou: ‘mãe, vá, mãe, é melhor, a senhora tem que fazer um nível superior, do jeito que a senhora tem vontade, vá. Eu digo: mano, mas já é essa hora, não tem mais, onde eu vou pintar esse meu cabelo? disse: ‘eu pinto para a senhora, compra a tinta que eu pinto’. Aí eu disse: está bom então. Ele: ‘eu vou comprar. qual é a marca?’, aí ele pintou meu cabelo, esse mais novo, o Julian, pintou meu cabelo, arrumei tudinho minhas roupas e fui para Castanhal para eu tirar o dinheiro no Banpará, que aqui não tinha, da passagem, para eu poder ir para Salinas, que de lá meu filho ia me levar. Fui só com o dinheiro da passagem [...] (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Um primeiro ponto a examinar sobre a memória da docente é o papel da família – especialmente dos filhos – no processo de formação da professora. O incentivo e o cuidado (inclusive com o ato simbólico de pintar o cabelo) revelam uma rede de afeto que sustenta a trajetória formativa da docente. Na infância da professora nós observamos o grande incentivo do pai em relação aos estudos e escolha pela profissão, agora nós vemos o apoio e incentivo representado por meio de seus filhos, os quais sempre estão presentes nas narrativas da professora e são mencionados com muito orgulho e afetividade.

Para além do fato do próprio filho pintar o cabelo da mãe, o que nos chama a atenção nesse acontecimento é o desejo de “ir ao salão” antes de se apresentar ao novo espaço formativo, aspecto que pode ser analisado por duas vias: a professora é vaidosa e se preocupa com sua autoimagem; a professora estava com tanta expectativa para o início do curso que até pintar o cabelo fazia parte da preparação para realizar o seu grande sonho.

A narrativa da professora também explicita os desafios geográficos e logísticos enfrentados por educadores do campo ou de regiões interioranas para ter acesso à formação superior. A menção ao Banpará, à ausência de agência bancária local, à necessidade de deslocamento para Castanhal e depois para Salinas mostra as barreiras enfrentadas por muitos quanto à busca por uma profissionalização.

A estudiosa Ecléa Bosi (1994, p. 84), ao refletir sobre as histórias de velhos, se pergunta: “Por que decaiu a arte de contar histórias? [...]”, e logo vem uma possível resposta: “[...] talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiências [...]”. Essa reflexão reporta uma crítica ao mundo da técnica, da tecnologia e da burocracia que desorienta a experiência que é passada de boca em boca. A autora ainda complementa:

Hoje não há mais conselhos, nem para nós nem para os outros. Na época da informação, a busca da sabedoria perde as forças, foi substituída pela opinião. Por que desprezar com esforço a verdade das coisas, se tudo é relativo e cada um fica com sua opinião? Isto também deriva das relações de produção que expulsaram o conselho do âmbito do falar vivo (Bosi, 1994, p. 85).

Apresentamos essa reflexão de Bosi porque na noite anterior ao último fato compartilhado, a professora Altina lembra que ainda estava indecisa se ia ou não para o curso e, ao se encontrar com uma amiga que na época era secretária de educação, a docente recebe um conselho motivador:

Ela ia passando, eu chamei ela e falei: Teresa, eu estava pensando em ir amanhã, mas eu acho que eu não vou, porque eu nem me arrumei direito, eu não sabia, agora que a menina me disse que já começou, ela falou assim: ‘olha, Altina, eu vou te dizer um conselho: vá! vá porque daqui uns anos se você não tiver nível superior você vai ficar de auxiliar na escola, você vai sair da sala de aula’. Eu falei: não acredito! Sair de sala de aula eu morro, né? Aí eu falei assim: Será? ‘vá!’. Eu disse: não, mas eu não posso fazer ano que vem? quem sabe não vem aqui para Igarapé-Açu. Ela falou: ‘não vem, pode até acabar essa coisa. eu estou te dando um conselho, vai’. Aí eu me animei, aí fui” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

É interessante notar que em vários momentos nas narrativas da trajetória na busca pela formação a professora Altina se vê indecisa se ia ou não cursar sua licenciatura, e analisamos que isso não era por falta de vontade, mas pelos desafios logísticos que se apresentavam, como a necessidade de precisar se deslocar para outro município às pressas e não ter tido tempo hábil para se organizar, haja vista que soube do início das aulas com uma semana de atraso.

Essas dificuldades estavam querendo se tornar barreiras, mas maior que essas era a vontade de continuar sendo professora, pois quando sua colega diz que se ela não se formasse poderia ser afastada do ofício, isso se tornou o “gás” que precisava para decidir ir. A fala “Sair

da sala de aula eu morro” demonstra o valor simbólico e afetivo que a professora atribui ao exercício da docência, sendo o motivador para ir em busca da sua formação. A sala de aula é percebida, então, como lugar de pertencimento, construção de sentido e realização pessoal, aspectos que podem ser marcadores de sua identidade docente.

Também é importante frisar a afirmativa de Teresa ao dizer que “se você não tiver nível superior você vai ficar de auxiliar na escola, você vai sair da sala de aula”, pois, de fato, com a instituição da LDB de 1996, só seriam admitidos para lecionar na educação básica professores com nível superior em licenciatura. A fala pode revelar, portanto, como as exigências institucionais impactam diretamente as decisões dos professores, neste caso, a obrigatoriedade do ensino superior para permanecer em sala de aula.

Somado a isso, o conselho dado pela colega da professora Altina foi muito pertinente e contribuiu para estimular a decisão positiva da docente. Nesse relato, Teresa atua como uma espécie de mentora informal, encorajando Altina a não desistir e a agir imediatamente. Nesse sentido é pertinente destacar que esse apoio mostra como as redes de relações entre professores são fundamentais na permanência e continuidade da formação profissional. Aqui se trata de um apoio de uma amiga, mas vemos fortemente na história da professora o apoio familiar, por exemplo, e esse aspecto necessita ser considerado nas análises sobre os processos formativos de professores, especialmente daqueles que já trabalham ou têm famílias, vivendo jornadas duplas ou triplas.

Quando a professora chegou em Castanhal para ir ao banco, outra dificuldade aparece: o sistema estava fora do ar. Isso foi o motivo para que recuasse na sua decisão que antes já era positiva: “Não, não é para mim ir. Não vou sem dinheiro para lá, não tenho nem o dinheiro da passagem, não dava para chegar em Salinas. Eu digo: eu vou-me embora” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Decidida a voltar para casa, a docente vai para o terminal rodoviário e lá liga para o filho Ruan que morava em Salinas para avisar, mas Ruan diz: “Venha, mãe. A senhora fica em frente do terminal que passam os carrinhos [...] de lotação, eles vêm aqui para Salinas. Vê se a senhora acha um que eu chego aqui eu pago, que eu estou aqui esperando”. Mesmo com a possibilidade que o filho deu, a professora parecia decidida a ir embora, mas narra:

Quando eu vou saindo parece que foi Deus, um homem gritando: ‘Salinas, Salinas’, de lotação, ‘quem vai para Salinas?’. Aí eu olhei assim, aquela vontade tão grande de estudar, eu vou (risada), aí entrei no carro, botei minhas bagagens: seu menino, mas eu não tenho dinheiro da passagem aqui, o senhor recebe lá que o meu filho tá me esperando? ‘na hora’. Fui me embora, cheguei lá meu filho pagou... sei que eu comecei a estudar (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Mais uma vez estamos diante de uma memória em que a ideia de desistir passou pelo pensamento da professora frente às dificuldades apresentadas. A narrativa de Altina evidencia que o desejo de estudar não se configurava apenas como uma vontade passageira, mas como uma força motriz de sua trajetória pessoal e profissional. Mesmo diante de condições adversas — como a falta de recursos financeiros, a ausência de planejamento e o desconhecimento sobre o início das aulas —, ela decide partir quase de forma impulsiva, guiada por uma motivação interna. Para Bonfante (2017), a motivação é uma forma de combustível e de equilíbrio para o ser humano e, com base da motivação, sempre haverá um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, um objetivo, uma vontade ou alguma predisposição para agir.

No caso da educadora, o desejo pela formação aparece como uma possibilidade concreta de transformação — não apenas de sua posição profissional, mas também de sua autoestima, da sua inserção social e da realização de um sonho longamente firmado. Quando diz que “aquela vontade tão grande de estudar” a fez entrar no carro mesmo sem o dinheiro da passagem, Altina revela que a busca pelo conhecimento ultrapassa os limites do racional e se inscreve no campo do desejo, da esperança, da resistência e da coragem, pois como como contribui Freire (1967), para além de ser um ato de amor, a educação é, certamente, um ato de coragem.

Apesar de todos os desafios até aqui mencionados, mais um marcou a trajetória formativa da professora que estava relacionado a questão da estadia dela durante o curso. No início a professora ficava na casa de seu filho em Salinas, que fica a 37 km de São João de Pirabas, mas a professora relata: “Eu achava muito difícil, porque quando eu saía de manhã, eu chegava lá às vezes a aula já tinha começado, e é um dia todo. Quando eu saía, o ônibus, o último ônibus lá era quatro e meia, eu perdia uma parte da aula e eu não queria perder, eu digo: meu filho, eu acho que eu vou desistir, é muito ruim” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Com essa situação a docente volta a pensar em desistir, pois a atual logística não estava sendo tão favorável, haja vista que ela perdia parte das aulas, e isso não a agradava. Seu filho Ruan pensou em procurar quitinete, mas a professora achava perigoso ficar só, pois já havia relatos de invasões nas de colegas. Tinha a possibilidade de hotel, mas quando o curso ficou o mês todo de janeiro, como relata, ficava muito caro para seu filho pagar, com isso a docente decide então parar, mas algo acontece:

Eu só consigo: eu não vou nem falar para ele [o filho] que ele vai querer pagar, eu vou-me embora. Aí fiquei o último dia, mas eu digo: eu não vou agora, eu ainda vou estudar o dia todo, quando for de tardezinha eu vou embora e não venho mais. Aí estava lá assistindo a última aula, aproveitando, e chegou uma moça que estudava lá: [...] ‘dona Altina, a senhora mora em Igarapé-Açu, né?’. Eu falei é sim. ‘como é a sua casa lá?’. Aí eu falei: a minha casa nós estamos construindo, é uma casa assim, assim... [...] ‘É que eu queria lhe convidar pra senhora ir morar comigo, se [...] não tiver onde ficar. A senhora vem todo dia, [...] relatou aí pra menina aqui que a senhora fica constrangida de sair e perder a aula’, todo dia eu tinha que pedir pro professor para eu sair quatro e meia, a aula às vezes ia até sete da noite, até seis. Aí ela disse: ‘eu quero lhe convidar. [...] Aí eu disse: Meu Deus, não acredito! Só pode ter sido Deus que mandou. Eu falei assim: claro que eu quero, aceito na hora! Ela foi e disse: ‘pois então pronto!’. E a casa dela bem do lado da escola. Aí eu disse: pronto, mana, eu aceito, eu lhe agradeço muito. Abracei ela e fui morar com ela (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

A experiência de ser acolhida por uma colega que oferece moradia mostra como os laços afetivos e a solidariedade entre pares contribuem significativamente para a permanência e motivação na formação docente. As redes de apoio, sejam de colegas, filhos ou pessoas da comunidade, são fundamentais para o estar e permanecer de sujeitos em processos formativos, sobretudo quando não há uma estrutura institucional que acolha.

Quando decidimos transgredir a realidade a nossa volta e redes de apoio nos abraçam, percebemos que não estamos sós, e com isso compartilhamos o sentido de comunhão postulado por Freire (1987, p. 29): “Ninguém liberta ninguém, ninguém liberta-se sozinho: os homens libertam-se em comunhão” e assim seguem, vencem e alcançam vitórias que passam a não ser apenas individuais, mas coletivas.

Com o convite feito por uma colega de sala, a professora Altina pareceu ficar mais tranquila. Podemos observar isso por meio dos seus relatos, pois o que narra a partir de então é com caráter mais otimista, feliz.

[...] fiquei morando com ela, aí eu fazia as compras, tudinho, ainda recebi uma bolsa da prefeitura, pagavam uma bolsa porque eu estudava e eu nem sabia que eu tinha esse direito, uma bolsa boa. Aí eu disse: olha mano, coisa de Deus! Eu fiquei morando com ela, só depois eu saí de lá e fui morar com o pastor [...] (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

É importante destacar o recebimento de uma bolsa dada pelo município aos professores estudantes. Segundo a Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017, uma das atribuições dos estados e municípios ligados ao Parfor é a de “Garantir as condições necessárias para que os docentes de sua rede possam frequentar os cursos de formação” (CAPES, 2017). Dessa maneira, infere-se que essa pode ter sido uma ação do município para atender ao que está ordenado na portaria, além de um incentivo para a formação dos professores da rede. Pela expressividade da

professora, certamente essa bolsa contribuiu para sua permanência no Parfor, cursado em um município diferente do de sua origem.

Ao rememorar todo esse processo, ficou claro que a trajetória formativa da professora Altina Mergulhão foi muito árdua, inspirada pelo desejo pela formação e gotejada, muitas vezes, pela indecisão e vontade de desistir. No entanto, é uma trajetória marcada pela persistência, afinal, essa última é a qualidade de continuar a lutar ou trabalhar em direção a um objetivo, mesmo diante de dificuldades, exatamente o que ocorreu com essa educadora.

As dificuldades enfrentadas são reconhecidas pela educadora, mas essas não ofuscaram a beleza e a importância dessa formação para seu crescimento acadêmico e profissional. Portanto, Altina finaliza a narrativa dessa trajetória expressando que foi um tempo bom, apesar de tudo o que teve que enfrentar: “Então foi assim, maravilhoso os 4 anos, e eu aguentei tudo isso assim, para mim terminar minha [graduação], sabe? Então foi maravilhoso!” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

A seguir, o registro da professora Altina Mergulhão na sua formatura, recebendo em 2017 a titulação de licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA):

Figura 3 – Formatura da professora Altina Mergulhão de Souza



Fonte: Arquivo pessoal da entrevistada (2017).

5.4 Memórias do ofício: práticas pedagógicas em classes multisseriadas

A professora Altina Mergulhão possui uma bagagem que acolhe anos de experiência em sala de aula multisseriada e, com isso, boa parte de sua vida está associada a este ofício, o

que justificaria o fato de que uma parcela significativa de suas memórias é relembando sua prática pedagógica nesse contexto.

Isso nos faz relacionar ao que é dito por Bosi (1994) quando analisa que o trabalho manual, mecânico, intelectual, ocupou boa parte da vida de seus entrevistados, e ele tem, para cada indivíduo, uma dupla significação: 1) na primeira existe uma série de movimentos corporais que penetram na vida psicológica, e que se expressam, por um lado, em períodos de adestramento, exigências, receios, e de outro, por práticas que podem se confundir com o próprio cotidiano do sujeito; 2) a segunda reflete o processo simultâneo do trabalho com o caráter corpóreo, subjetivo, e com a inserção obrigatória no sistema de relações econômicas e sociais, vislumbrando o emprego não somente como fonte de renda, mas como lugar na hierarquia de uma sociedade de classes. Portanto, é preciso considerar essas duas dimensões quando se trata de memórias do trabalho.

Ao considerar o que será analisado nesta categoria, optamos por utilizar a expressão prática pedagógica, por acreditarmos que ela mais se aproxima da atuação da professora Altina Mergulhão de Souza, tomando como base os estudos que abordam esse conceito. Como veremos, a prática pedagógica se diferencia de outras práticas que, comumente, são tratadas como sinônimos – como a prática docente e a prática educativa –, as quais, embora estejam articuladas, apresentam especificidades distintas.

Franco (2016) nos ajuda a verificar tal diferenciação. Entendendo a educação como uma prática social humana, um processo histórico inconcluso, a autora evidencia que a prática educativa se refere àquela que ocorre para a concretização de processos educacionais, enquanto a prática pedagógica, intencionalmente organizada, está relacionada a práticas sociais que são realizadas com o objetivo de concretizar processos pedagógicos, neste caso, fala-se em práticas da Educação e práticas da Pedagogia, respectivamente. Quanto à prática docente, Franco destaca que o professor, no seu exercício, pode ou não a exercitar pedagogicamente, o que significa dizer que nem toda prática docente será sempre pedagógica e, para que seja pedagógica, a prática docente necessita de intencionalidade clara, reflexão crítica, compromisso ético e responsabilidade social, sem isso, a prática docente corre o risco de se tornar apenas uma repetição técnica.

A partir desses princípios, destaca-se que a prática educativa é o conceito mais amplo de todos, referindo-se a qualquer ação que tenha a intenção de educar, podendo englobar a educação formal, não formal e até a informal. A prática docente, por sua vez, corresponde à ação direta do professor com seus alunos, portanto, mais restrita e envolvendo as ações específicas de ensino-aprendizagem. Já a prática pedagógica não se reduz à técnica ou método,

mas refere-se a um conjunto de ações educativas que contribuem para a formação dos alunos, sejam elas realizadas dentro ou fora da sala de aula. Trata-se de uma práxis viva, coletiva e contextualizada, cuja atuação docente é intencional, crítica e dialógica, exercendo um papel mais amplo do que apenas ensinar conteúdos. Esses aspectos são verificados na atuação da professora Altina, cujas ações transcendem o espaço da sala de aula e se alinham a transformação social da realidade escolar. Diante disso, para analisarmos a prática pedagógica de nossa colaboradora, começamos pelo momento em que ela se depara com o lugar onde tal prática passa a ser delineada.

Expressões como “meu Deus, não era assim que eu pensava!”, “eu vou entregar!”, “eu vou parar!”, marcam as narrativas da professora Altina ao rememorar seu primeiro contato como docente em classes multisseriadas na escola Dom Pedro II em 2011. Leiamos o que diz:

[...]quando eu cheguei lá, eu peguei uma turma com 29 alunos, todos adolescentes. E era, assim, era tão difícil, porque eu falei: ‘meu Deus, não era assim que eu pensava!’. Eu me arrependi, eu digo: ‘eu vou entregar’. Porque eu pensava trabalhar que nem eu trabalho hoje: uma coisa prazerosa, as crianças trabalhando em grupo, sabe? as crianças com vontade. Lá não. Lá os meninos diziam assim para mim: ‘professora, quantos quadros, professora?’. Eu dizia: ‘o quê?’, ‘quantos quadros a senhora vai passar?’. Aí eu dizia: ‘não, não vou passar quadro não, a gente vai conversar, a gente vai ler, a gente vai discutir os assuntos, vou escrever o mínimo possível’. Aí eles ficavam... E aí eu comecei a trabalhar em grupo, mas quando um fazia um trabalho que era melhor do que o outro, o outro ia lá e rasgava o daquele que estava melhor. Era difícil! E eu digo: ‘eu vou parar!’ (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2023).

As palavras utilizadas pela docente no relato permitem analisar a mistura de sentimentos e pensamentos que invadiram seu ser, onde foram expressos o choque, a quebra de expectativas e o arrependimento. Quando a professora chega à sala de aula, se vê diante de uma realidade que se difere da que imaginava, desafiadora, e isso foi motivo para que pensasse em desistir. Essa questão nos faz refletir sobre o que muitos profissionais da Educação, especialmente da Educação Básica, passam no início de suas carreiras. Normalmente, temos uma forma utópica de pensar sobre esse ambiente, mas quando nos deparamos com a realidade desafiadora da sala de aula, tendem a existir o sentimento de impotência, medo, desânimo e, por vezes, a frustração, e é por meio da busca, da insistência e da coragem que essas barreiras podem ser vencidas.

Esse contexto possibilita-nos relacionar às contribuições de Freire (1996), pois ao tratar sobre os saberes inerentes à prática, evidencia que o professor necessita estar consciente do seu inacabamento, sabendo que também cumpre um papel de aprendiz, e que o processo de

aprender não se faz sem dar abertura ao risco e à aventura do espírito. Consciente do inacabamento, é preciso determinação para ir além dele.

Não podemos deixar passar despercebido, na narrativa da professora Altina, o momento em que os alunos perguntam: “quantos quadros, professora?”, o que nos permite inferir que estavam habituados a uma metodologia oriunda da pedagogia tradicional, na qual os professores enchem o quadro de conteúdos e os educandos, de forma mecânica, apenas copiam. No entanto, é interessante observar como a docente reage a essa situação, deixando claro que não trabalha dessa forma. Ela explica que suas aulas seriam compostas por conversas, diálogos, leituras e discussões, sendo a cópia do quadro apenas um dos elementos de sua didática. Essas características evidenciam uma postura profissional alinhada aos princípios da pedagogia dialógica e libertadora, abordagem defendida por Freire (1967).

Além disso, os desafios que estavam diante de seus olhos fizeram com que a professora Altina sentisse a necessidade de buscar mais conhecimentos para enfrentá-los, decidindo assim, fazer nível superior, pois até aquele momento só tinha o magistério. Como ela mesma disse: “Chegou um momento que eu senti necessidade de aprender mais, de saber mais. Eu digo: ‘não, eu tenho que ir!’. Aí foi quando eu fiz Parfor. Aí tudo melhorou para mim, muito, muito, ih, meu Deus!” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

O reconhecimento de que poderia fazer mais, a partir da reflexão crítica sobre sua própria prática, fez a professora investir na sua formação, na busca por mais conhecimentos que pudessem contribuir para a realização de uma prática pedagógica mais efetiva. Esse pensar sobre o fazer, está intimamente relacionado ao que diz o educador Paulo Freire quando menciona que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 18). Dessa maneira, pode-se dizer que a professora Altina Mergulhão executa uma prática docente crítica à medida que analisa sua atuação e busca melhorá-la.

Embora já tenhamos frisado na categoria anterior, também é importante destacar a importância do Parfor, mencionado pela docente, não somente no que diz respeito a formação propriamente dita, mas aos reflexos desta na atuação cotidiana do professor. Este pensamento é ratificado por estudiosos desta relevante política pública direcionada aos educadores da Educação Básica, como Cardoso e Nunes (2017, p. 67), ao escreverem que

[...] o Parfor tem sido uma oportunidade enriquecedora para os professores da rede pública de ensino, que, além de apreenderem conhecimentos, também promovem mudanças de postura que contribuem para uma prática pedagógica exitosa, sendo, portanto, um instrumento a favor da educação pública de qualidade da nação brasileira.

Com isso, conclui-se que o primeiro contato como docente em classe multisseriada, a partir das memórias da professora, evidenciam três perspectivas: a expectativa frustrada, a necessidade de buscar mais conhecimento e o desejo por mudanças que ocasionou a expansão dos horizontes. Essa última é possível inferir a partir da seguinte fala da entrevistada:

Aí foi quando eu fui [...] buscar melhoras para a escola. [...] eu não botava dificuldade, porque todo mundo dizia: ‘meu Deus, é horrível trabalhar com a multisseriada, ainda no interior, não tem nada, não tem nada!’. Aí eu dizia: ‘é verdade, isso aí é verdade. Mas só que a gente tem que procurar descobrir o caminho para a gente melhorar isso’. Aí eu digo: ‘não! É bom trabalhar aqui porque tem os recursos, né? tudo na nossa porta ali’. Aí fui trabalhar com projeto de fruta, “Tem fruta no meu quintal”, que foi maravilhoso. Eu digo: então estamos com um monte de recursos, até melhor do que na cidade trabalhar assim. Aí onde eu andava, qualquer palestra, qualquer coisa, eu gritava pela necessidade que a escola tinha, porque eu não ia também me conformar que não tinha isso, não tinha aquilo, mas também eu não ia dizer que aquilo ali era o fim do mundo, que não ia para nada, entendeu? (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Essa memória compartilhada pela docente torna visível a fecundidade de sua prática pedagógica. Num primeiro momento, verbaliza as palavras de pessoas que insistem em rotular o trabalho em classes multisseriadas, assim como o próprio contexto campesino, limitando-os aos desafios que os circundam. No entanto, é oportuno observar o posicionamento da professora Altina diante de tais discursos. Na narrativa, a educadora reconhece as dificuldades que envolvem a multissérie, e isso nos faz aferir que a docente compreende e não nega os desafios existentes, portanto, não romantiza esse modelo de ensino, pois é consciente de suas deficiências. Em contrapartida, o que nos chama atenção é a sua postura diante de tal situação e a forma como demonstra o seu inconformismo com esse cenário. Isso fica claro quando declara: “[...] a gente tem que procurar descobrir o caminho para a gente melhorar isso”.

A fala da professora nos remete a Freire (1996) ao enunciar sobre a existência de discursos universais que permeiam a sociedade, os quais são monótonos e repetitivos. Fazem parte desses discursos a expressão: “Que fazer? A realidade é assim mesmo”. Mas para o autor, não podemos cruzar os braços baseados em um discurso de acomodação que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim, pois isso nega a humanização de cuja responsabilidade não podemos nos esquivar. Dessa maneira, Freire (1996, p. 30) clarifica que “[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de

quem intervém como sujeito de ocorrências. [...] No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade [...]”. Com isso o educador evidencia que ensinar exige esperança e a convicção de que a mudança é possível, pois mesmo que não possamos eliminá-los, certamente podemos diminuir os danos que nos causam a partir de uma postura que, além de rebelde, é revolucionária, anunciadora, e que se engaja num processo radical de transformação do mundo.

Dessa maneira, a prática realizada pelo professor ou professora necessita estar alinhada a esses princípios para que se configure como uma prática fundamentalmente pedagógica. Franco (2016, p. 541) examina isso ao considerar que

[...] o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal [...].

Assim, apesar da difícil realidade que estava diante de seus olhos e dos comentários alheios, a professora Altina sabia que esses obstáculos não eram eternos, não poderiam ser. Por isso era necessário, de forma comprometida e responsável, não somente o desejo pela mudança, mas a coragem para lutar, enxergar as possibilidades, os caminhos viáveis. Enquanto muitos desvalorizavam o campo, por exemplo, percebendo-o como um espaço empobrecido, a docente o visualizava como um ambiente rico em recursos e potencialidades pedagógicas, capazes de serem mobilizados em favor do processo educativo. Tanto que cita a execução de um projeto chamado “Tem fruta no meu quintal”, em que pôde fazer uso dos recursos disponíveis no próprio campo.

Ao tratar sobre as práticas pedagógicas que já realizou na escola em que atua, a professora expressa que sempre gostou muito de trabalhar com projetos, e que essa ideia foi sugerida por sua filha quando a docente começou a atuar na escola multisseriada. Segundo ela, isso foi sua salvação: “Aí foi quando a minha filha me deu uma sugestão: Não, mãe, trabalhe com projeto com eles’. Aí o que me salvou foi trabalhar com o projeto, que eles sentiram vontade de fazer aquelas atividades do projeto, a gente sair da sala de aula, e foi assim” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

No início de sua atuação na escola multisseriada Dom Pedro II, a professora teve dificuldades, não somente pelas especificidades oriundas da multissérie, mas também porque percebeu que o nível de leitura e escrita da turma estava baixo, havendo inclusive alunos que

ainda estavam em processo de alfabetização, mesmo sendo alunos do 3º, 4º e 5º ano. Com isso começou a trabalhar com a elaboração de projetos para alfabetizá-los.

Sempre presente no compartilhamento de suas memórias quando se trata da sua atividade docente, o projeto “Tem fruta no meu quintal” foi o primeiro a ser desenvolvido pela professora Altina e surgiu diante de uma necessidade. Em determinado momento os alunos não tinham merenda escolar então, na hora do intervalo, como moravam todos pelos arredores da escola, os alunos iam às suas casas para pegar frutos em seus quintais para lanche. A partir daí surgiu nome do projeto. A docente relata que esse instrumento pedagógico foi essencial para alfabetizar os alunos e, em pouco tempo, já viu o resultado: “A gente começou a trabalhar com o nome das frutas, alfabetizando, com as fichas de refrigerante. Aí, depois de 1 mês, estava totalmente diferente, eles totalmente alfabetizados, já escrevendo essas palavras já corretas, direitinho” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

A seguir apresentamos o recurso²⁸ mencionado pela professora no desenvolvimento do projeto em discussão que, em sua perspectiva, foi muito importante no processo de alfabetização dos alunos:

Figura 4 – Recurso pedagógico usando tampas de garrafas



Fonte: Arquivo pessoal da entrevistada (2013).

²⁸ A professora narra que nesta época a escola não dispunha de muitos recursos, dessa maneira era comum fazer uso de materiais reutilizáveis e/ou de baixo custo para fins pedagógicos, como as tampas de garrafas de refrigerantes, representadas na imagem.

Segundo narra a professora Altina, esse projeto possibilitou a realização de muitas atividades com os alunos: eles saíram pela comunidade para investigarem quais frutas existiam, em outro momento levaram frutas para a escola, de preferência as que tivessem na comunidade e/ou que conheci- am, entre outras. Com isso, é importante mencionar, neste momento, a preocupação da professora em considerar a realidade de vida dos seus alunos nesse processo de aprendizagem. Vemos na imagem acima, por exemplo, que as frutas que aparecem são bem regionais, muito comuns nas zonas rurais, como é o caso do açaí, do abiu e da jaca.

Esse é um aspecto muito relevante, haja vista que quando se trata da educação realizada no campo, é imprescindível considerar essa realidade no desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois fazem parte do projeto social do campo a valorização dos saberes culturais, não somente para uma aprendizagem mais significativa, mas para o fortalecimento da identidade campesina. Conforme diz Caldart (2011b, p. 157),

Construir uma escola do campo significa [...] pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade. Se for assim, a escola do campo será mais do que escola, porque terá uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que não começam nem terminam nela mesma e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais do que terra.

De acordo com o relato da professora, o projeto “Tem fruta no meu quintal” durou cerca de 6 (seis) meses e, por meio dele, foi possível trabalhar não somente as questões ligadas à alfabetização, especificamente, mas aprender sobre as vitaminas presentes nas frutas, sendo possível ainda explorar a literatura: “Toda literatura que tinha alguma coisa a ver com fruta a gente trabalhava, [...] passamos muito tempo trabalhando com a questão das frutas” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

A prática dos projetos implementados pela professora, neste caso, se assemelha aos temas geradores idealizados pelo educador Paulo Freire (1987), os quais nascem a partir da relação com questões que são extraídas da própria realidade dos sujeitos. A utilização dos temas geradores, para o autor, possibilita um desdobramento de outros temas que provocam novas tarefas, com isso se tornam uma ferramenta de caráter investigativo e crítico, pois “Investigar o “tema gerador” é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (Freire, 1987, p. 56).

Dessa maneira, os projetos executados pela professora²⁹, semelhantes aos temas geradores, cumprem um papel importante na formação de seus alunos no que diz respeito ao desenvolvimento crítico. Além disso, como vimos nas narrativas, essa prática foi atrativa para os estudantes, despertando a curiosidade e desejo por aprender. Não podemos deixar de mencionar ainda que essa metodologia oportuniza a inter-relação entre as diferentes disciplinas, se tornando um recurso positivo no contexto multisseriado.

Os temas geradores nos permitem trabalhar de forma lúdica e dinâmica vários conteúdos dentro da sala de aula, interligando as diferentes séries de forma interdisciplinar, levando em consideração a realidade do aluno. Dessa forma é possível, por exemplo, em apenas uma atividade trabalhar os conteúdos de mais de uma série, envolvendo mais de uma disciplina e articulando teoria e prática (Silva; Lopes, 2021, p. 257).

Outro mecanismo que a professora também insere em sua prática pedagógica, segundo ela, são as palestras. Em parceria com as secretarias do município, especificamente, costuma convidar profissionais para explorarem algum assunto, seja para os alunos, seja para os pais também. Em alguns casos, as palestras são fruto de determinada situação que acontece não somente na escola, mas na comunidade onde está situada. Portanto, a docente sempre está atenta para fazer disso um ambiente de construção do conhecimento.

Um exemplo rememorado pela docente referente a essa prática foi um surto com cachorros. Segundo narra, todos os dias chegava um aluno dizendo que seu cachorro havia morrido, e a professora ficou preocupada com aquilo (neste momento ela não morava na comunidade), decidindo acionar a Secretaria de Saúde do município, solicitando uma palestra com a médica veterinária do setor de vigilância sanitária. Sobre essa experiência a docente mencionou o seguinte:

Foi muito bom. Eles foram e as crianças adoraram, porque eles saíram de lá aprendendo muita coisa que eles não sabiam, a questão de lidar com os animais né? Então eles falaram sobre essa doença, que tinha que separar os outros, e aí parou de morrer, que eles estavam desesperados, eles gostam muito dos animaizinhos deles né? Aí aprenderam, olha! Que depois eles mesmos diziam para mim, que às vezes eu esquecia o nome da doença lá, e eles diziam: é assim, assim, sabe? Então essa aí eu acho que é uma ação muito interessante que a gente fez na comunidade, que eu achei que deu muito certo. Depois a gente achou tão interessante que eu marquei com os pais também, para os pais irem, assistirem (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

²⁹ Além do “Tem fruta no meu quintal”, outros projetos de grande importância foram mencionados pela professora, como o “Parceiros por um ambiente saudável”, “Educação na mala”, mas devido o espaço deste texto, não serão explorados aqui.

A docente julga que essa atividade foi muito boa, tendo sido um momento de muita aprendizagem para seus alunos. A preocupação e o olhar atento ao cotidiano e às necessidades dos educandos para além da sala de aula, reforçam a postura de uma professora que está comprometida com uma educação que transforma e que faz diferença, especialmente no campo.

Freire (1996) adverte que o docente deve, no realizar de sua prática, aguçar a curiosidade dos alunos, sabendo que ela é o que nos inquieta e nos insere na busca, portanto, sem ela não aprendemos nem ensinamos, pois é a pedra fundamental do ser humano. E mais, sem a curiosidade não haveria a criatividade que nos move. “Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando” (Freire, 1996, p. 33).

Mencionamos isso porque nossa colaboradora da pesquisa, em sua atividade docente, leva em consideração o desenvolvimento da curiosidade crítica de seus educandos por meio de algumas experiências educativas significativas. No Dia da Árvore, por exemplo, a professora trabalhou um texto que abordava a história de uma menina que sempre desenhava. Certo dia perguntaram por que ela desenhava tanto, e ela respondeu: porque um dia não terão mais essas árvores, vão cortar, então eu vou guardar de lembrança. Por meio deste texto a docente trabalhou a importância das árvores e, além disso, proporcionou uma espécie de aula passeio. Sobre essa atividade diz: “Eles saíram, aí o que eles viram pela frente eles desenharam, pesquisando o tipo de folhas. As crianças gostam disso, de sair, de pesquisar, desenvolver a criatividade” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Possibilitar momentos como estes é muito importante para a formação crítica dos educandos. O educador que incentiva a busca, a pesquisa, a curiosidade e desafia seus alunos qualifica sua prática e, os estudantes, se sentem motivados e integrantes do seu próprio processo de aprendizagem. No final, o que importa é que a postura deles, professores e alunos, seja dialógica, curiosa, indagadora e não passiva (Freire, 1996).

Para além destas reflexões, observemos a imagem e o relato a seguir para fazermos uma análise que julgamos necessária:

Figura 5 – Alunos no espaço externo da escola Dom Pedro II



Fonte: Arquivo pessoal da entrevistada (2013).

Sempre a gente saía [de sala], porque lá não tinha janela, só era uma porta. Aí quando estava muito calor, nós optávamos em tirar as carteiras e ficar debaixo da árvore, que tinha um pé de jambeiro que agora tiraram, bem do lado da escola, e aí a gente ficava lá fazendo as atividades (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Apesar da atitude em tirar os alunos de sala ter uma perspectiva muito interessante em relação à inovação na sua prática pedagógica, esse relato escancara um dos grandes desafios que entrelaçam a realidade de muitas escolas do campo que é a falta de uma boa estrutura física dos prédios escolares. Na época deste registro fotográfico, a escola dispunha de apenas uma sala de aula, pequena e sem janelas, impedindo uma boa ventilação, o que gerava muito calor. Esse contexto se enquadra no cenário de precarização e descaso para com a educação ofertada nas comunidades rurais (Hage, 2014), por isso que a busca e luta por melhorias se tornou necessário. Para tornar mais visível ainda essas mazelas, vejamos a memória da docente:

Quando eu fui trabalhar lá, a escola chovia mais dentro do que fora. Olha, os bichinhos [alunos] já estavam tão acostumados que eles diziam assim: ‘vai chover! Corre, traz um balde’. Aí o outro já pegava a vassoura para tirar água de dentro da escola, tudo feio. O quadro era só um pedacinho [...]. Não tinha nada lá, porque não tinha conselho, não vinha nada. Eles mandavam fazer uma listazinha e mandava. Aí eu digo: não, vamos lutar! E aí eu digo: mas eu só não consigo né? eu vou reunir com os pais. Aí o caminho foi esse (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Diante dessas dificuldades, os alunos já pareciam estar acostumados com a realidade vivenciada na escola, tanto que já existia uma mobilização entre eles para lidar com a chuva invadindo o espaço da sala de aula. No entanto, a professora Altina considerou inadmissível o

que ocorria, tomando a decisão de lutar para mudar o cenário apresentado, mas reconhecendo que sozinha não conseguiria, afinal, tratava-se de uma luta coletiva, social, para o bem não só dos alunos, mas de toda a comunidade.

No entanto, ao pensar em juntar-se com os pais, uma colega da professora lhe advertiu dizendo que não adiantava marcar reunião, pois os pais não iam, parecia ser habitual essa ausência, mas de forma perseverante e corajosa, Altina lembra o que fez:

Eu fui de casa em casa, mas eu fui de casa em casa não foi só de pai de aluno, eu fui de todo mundo da comunidade. Eu dizia para eles: gente, a escola é nossa, não é da prefeitura é da comunidade, bora lutar por uma reforma nessa escola urgente. Os filhos de vocês são 29 na minha turma, eles quebraram a porta porque queria entrar primeiro para pegar a cadeira que não dava para todo mundo, sentava de dois numa. Aí quando eu chegava: por que essa porta quebrada? por isso, porque eles empurravam com tudo, eles eram adolescentes, tudo grande, aí eu fui de casa em casa. ‘Ah, professora, mas eu não tenho um filho estudando’, não precisa ter filho não, a escola é da comunidade, eu quero vocês lá, eu quero muita gente, eu vou trazer a secretária de educação, então eu quero ver gente. E deu gente, olha! (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Sob a ótica de Silva e Lopes (2021), para que a prática pedagógica seja de grande valia, o caminho a ser seguido é o atuar de maneira coletiva, envolvendo tanto a escola quanto a comunidade. O argumento utilizado pela docente de que a escola é da comunidade foi muito pertinente, pois evidencia uma visão crítica sobre educação e os direitos de um coletivo que precisam ser assegurados. O chamado à comunidade para lutar por um bem que é de caráter coletivo, ratifica o princípio de que a Educação do Campo se faz vinculada às lutas sociais do campo, e que os sujeitos desta educação são aqueles que sentem na pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela, lutando por transformações das condições sociais de vida do campo (Caldart, 2011b).

Com o agrupamento de tantas pessoas da comunidade, a secretária de educação municipal aceitou a solicitação da comunidade escolar e firmou compromisso de que a escola receberia uma reforma. Com isso, os alunos, professoras, pais e moradores locais tiveram um ganho importante naquele momento, fruto de uma ação coletiva, organizada pela professora Altina Mergulhão.

Outro bem obtido de forma coletiva, mas encabeçado pela professora, foi a oficialização do conselho escolar. A professora relata que fez várias reuniões com os pais, organizaram a documentação, fizeram eleição, mas nunca conseguiam, sempre que ia à secretaria municipal de educação, ao tratar deste assunto, era “enrolada” – expressão usada por ela. Até que chegou para ser diretor da escola Polo um professor muito competente, para quem

a professora Altina compartilhou a situação vivida pela escola Dom Pedro II. O diretor foi à Semed para investigar o que estava acontecendo e, segundo a docente:

Quando ele me ligou: ‘professora, está tudo aqui na gaveta, tudo o que a senhora me falou, as atas de aprovação, está tudo aqui, só falta levar pro cartório e pagar, eles não levaram porque não querem pagar’. Eu digo: pois é! Aí ele aproveitou o meu e fez o do consórcio, do mesmo jeito, fez a ata, ajeitou e fez um consórcio. Não durou nem um mês já estava tudo ok para receber o primeiro dinheiro (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Essa memória compartilhada pela docente evidencia a secundarização com que são tratadas as escolas do campo, frequentemente relegadas ao descaso e ao segundo plano. Por isso que diante disso se fazem necessários profissionais que se inquietam, que buscam, investigam, vão atrás, lutam, não porque é o seu papel fazer isso, mas porque não se conformam com o que é posto diante de seus olhos. Tudo estava pronto, “só” faltava realizar o pagamento para a oficialização do conselho. “Só” entre aspas porque para o lado de cá, só faltava isso, mas para o lado de lá, os quais tratam a educação como gasto e não investimento, era uma grande coisa que precisava ser feita.

No entanto, entre idas e vindas, buscas e lutas, em 2021 o conselho escolar da escola multisseriada Dom Pedro II é oficializado após 12 anos de luta e, desde então, vem contribuindo para o fortalecimento e para aquisição de recursos para a instituição. De acordo com a professora Altina, dentre todas as conquistas para a escola, essa foi uma das maiores.

Sempre que a professora Altina tem oportunidade de dar visibilidade à escola, às atividades desenvolvidas e aos próprios alunos ela o faz. Pensando nisso, uma memória que se manifesta de forma muito marcante nas narrativas da professora e de cuja lembrança expressa ter muito apreço pelo entusiasmo como narra foi uma experiência com o educador Miguel Arroyo.

Os alunos da professora haviam sido convidados para fazerem a abertura cultural do IV Encontro do GPEFORP³⁰/UEPA em Igarapé-Açu. Ao chegar no espaço onde tal evento aconteceria e no qual iria palestrar, Miguel Arroyo se depara com a professora e seus alunos e, antes do evento iniciar, os chama imediatamente para fazer registros fotográficos. A professora ficou maravilhada, afinal, como diz: “Sou muito fã do Miguel Arroyo, Deus o livre! [...] eu estava trabalhando o meu TCC tudo com ele, usando o livro dele, porque ele fala muito sobre multissérie” (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

³⁰ Grupo de Pesquisa sobre práticas pedagógicas e formação docente: um enfoque interdisciplinar, da Universidade do Estado do Pará, Campus X, no município de Igarapé-Açu/PA.

Mas o melhor estaria por vir. A professora rememora como foi:

Os meninos apresentaram e ele escrevendo, escrevendo, escrevendo na agenda dele. Eu via ele olhava assim... Os meninos terminaram, a gente saiu, [...] eu peguei os meninos, fui na comunidade deixar e voltei para eu assistir [...]. Quando eu volto o Renilton vai me encontrar e disse: ‘tia’, pra mim, ‘você arrasaram, o Miguel Arroyo mudou todo o discurso dele por conta da apresentação de vocês’, aí na fala dele ele falou assim: ‘gente, aí mais uma vez fica claro, o que essa professora trouxe os alunos para mostrar aqui, o que o pequenininho fez o grande fez, gente, tudo junto, que maravilha!’, ele dizia. Quer dizer, porque tinha menino de todo tamanho, né? eu peguei todo a minha turma, toda escola, peguei até os menininhos pequenos que gostava de dançar, botei tudinho, eram muitos. Aí ele disse: ‘eu fiquei encantado com essa apresentação. Prova-se que a escola multisseriada não é para ser excluída, que não é para ser como tanta gente fala, porque o que um pequeno fez é o que o grande também fez, eles têm como aprender uns com outros’. Eu sei que foi muito bonito! aí eu quando eu voltei ainda tirei foto de novo com ele [...], foi, muito legal! [...] Mana, eu estava feliz, oh! Tem muita foto, esse homem não queria me largar, mana, e nem eu largar ele (risada). Já é um sonho né? Ele perto, já pensou? (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2024).

Dentre as memórias compartilhadas pela docente, essa se mostrou como uma das mais felizes, regada por empolgação, gesticulações, risadas e afetividade. Maior que a boa experiência de estar diante de um reconhecido autor de qual tem apreço, está a satisfação em saber que o discurso por ele pronunciado em um evento teve como base a apresentação de seus alunos de classe multisseriada. Que momento maravilhoso para esta professora. São momentos como esses que dão retorno à prática pedagógica compromissada com a transformação e busca pela educação de qualidade. A satisfação observada na narrativa vislumbra uma professora que vive a docência em sua integralidade e que dela torna um ato político. Sendo professora de classes multisseriadas do campo, especificamente, a docente tem o sentimento de pertencer a esta realidade, não somente por já ter sido aluna deste modelo de ensino, mas porque entendeu o seu papel de quem ensina, mas também de quem aprende. Com isso, ao destacar sobre as aprendizagens que construiu ao longo da sua caminhada como professora na multissérie, expressa:

Meu Deus do céu! [...] não tenho nem palavras para dizer o quanto a gente aprende trabalhando na comunidade, em uma comunidade. Eu acho que não tem nem comparação. Se eu fosse uma professora daqui, na zona urbana, eu não aprendia nada do que eu tanto aprendo lá, na convivência, do dia a dia, das experiências, de viver trabalhando, assim, num grupo desse, é muito gratificante (Altina Mergulhão de Souza, 23 de janeiro de 2023).

Com isso, vemos uma professora feliz com o seu ofício. Inferimos ser feliz porque a maneira como rememora sua atuação em classes multisseriadas e compartilha os seus feitos evidenciam isso. Sobre isso esclarece Bosi (1994, p. 480-481): “Quanto mais a memória revive

o trabalho que se fez com paixão, tanto mais se empenha o memorialista em transmitir ao confidente os segredos do ofício [...]. Aquilo que se viu e se conheceu bem, aquilo que custou anos de aprendizado e que, afinal, sustentou uma existência, passa (ou deveria assar) a outra geração como um valor [...] A memória do trabalho é o sentido, é a justificação de toda uma biografia [...]”. Assim acreditamos ser a atuação da professora Altina Mergulhão de Souza: a justificação de uma biografia que fez história, que faz história.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como principal objetivo analisar as memórias de vida e trabalho da professora Altina Mergulhão de Souza em classes multisseriadas do campo no município de Igarapé-Açu/PA. Os objetivos específicos, por sua vez, se empenharam em investigar os aspectos formativos (de dimensões pessoal, acadêmica e profissional) de tal professora, destacar as práticas pedagógicas realizadas pela docente e apontar suas contribuições para a escola básica do campo com organização multisseriada.

De modo geral, o desenvolvimento do estudo elucidou a importância da realização de trabalhos que utilizem a memória como método de pesquisa em História da Educação, pois permite, entre outros fatores, a discussão de temas a partir da perspectiva dos sujeitos; o desvelamento de temas ou aspectos não citados na história oficial; além de cumprir um papel relevante na guarda da memória de importantes figuras no cenário educacional. No caso específico desta pesquisa, portanto, a abordagem metodológica adotada se mostrou favorável a exploração do objeto de estudo e atendimento aos objetivos propostos.

Além disso, foi possível traçar reflexões historiográficas tanto sobre a consolidação da Educação do Campo como direito previsto constitucionalmente quanto sobre o processo de surgimento da organização escolar multisseriada ao longo da história da educação brasileira, pontos cruciais para contextualizar e solidificar a pesquisa.

Por meio dos dados obtidos, analisou-se que a professora Altina Mergulhão teve uma infância feliz, regada por muitas brincadeiras e caracterizada pela docente como boa e confortável, apesar das dificuldades. Nas narrativas sobre esta fase de sua vida, a figura paterna foi muito mencionada pela docente, evidenciando que Alcides Mergulhão, seu pai, foi um grande exemplo de pessoa bondosa e um importante incentivador quanto aos estudos de seus filhos, não medindo esforços para possibilitá-lo.

Mediante análise das narrativas, examinou-se que a mãe da professora Altina mencionava que as meninas não precisavam estudar, já que a finalidade delas era casar e se dedicar a este papel. Esse aspecto nos remeteu a temática de gênero, onde os padrões entre meninos e meninas já se encontram definidos. Contrária a este pensamento e certa de que queria estudar, a docente acabou vivenciando o fenômeno conhecido como migração rural-urbana, que se refere a saída de sujeitos do campo para áreas urbanas, motivados, em muitas situações, por fatores educacionais, em função da ausência de escolas em seus locais de origem. Por meio deste fator, oriundo das narrativas da professora, ficou evidente que os desafios enfrentados

pelos sujeitos do campo para acessarem a educação ainda são muito recorrentes e carecem de um olhar mais atento das políticas públicas educacionais.

A pesquisa permitiu identificar ainda que, desde sua infância, a professora Altina já manifestava interesse pela docência, pois brincava de ser professora e imitava profissionais da área. Além disso, identificamos a influência familiar nesta escolha, especialmente do pai; o fato de ter sido aluna de turma multisseriada; a influência de uma professora na qual se espelhava; e porque considerava a docência uma profissão que possibilita ajudar pessoas, transformando vidas por meio da educação. Com isso ficou claro que, enquanto para muitos a opção pelo professorado não é colocada em perspectiva ou se apresenta como o que restou, ser professora sempre foi o desejo da colaboradora deste estudo.

Ao se tratar das memórias ligadas à sua formação em nível superior, configurada como um grande sonho para a docente, analisou-se que essa fase foi marcada por muitos desafios. No entanto, motivada pelo desejo de obter tal titulação e pela necessidade de melhorar sua prática, enfrentou as dificuldades e, em 2017, formou-se em Licenciatura em Pedagogia. Nesta categoria, tornou-se evidente a relevância do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) na vida profissional da professora, pois oportunizou a obtenção de sua primeira licenciatura, contribuindo ainda para o melhor desenvolvimento de sua atuação docente. Concluímos no estudo que este programa se constitui como uma importante política de formação de professores no Brasil, contribuindo para o atendimento à qualificação exigida na LDB de 1996 para atuação do professor da educação básica, colaborando para a qualidade da educação nacional.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas realizadas pela professora Altina no contexto das classes multisseriadas, observamos a preocupação em estar atenta às necessidades dos alunos e da comunidade, materializando ações como projetos de cunho interdisciplinar, palestras, utilização de recursos de baixo custo e experiências que estimulam a criatividade e a curiosidade. É importante mencionar que nestas práticas, a valorização da identidade e dos saberes são levados em consideração pela docente, além do aproveitamento dos recursos oferecidos pelo entorno da escola, tornando a aprendizagem significativa e transformadora.

Fazendo jus ao ofício de educadora do campo, as memórias da docente vislumbram uma postura ativa, mobilizadora, inquietante, persistente e inconformada com as mazelas da realidade onde atua, indo sempre em busca de melhoras, o que fez obter muitas conquistas para a escola (também com um esforço coletivo da comunidade), como a regularização do conselho escolar, a reforma da escola e outros ganhos, evidenciando suas contribuições para a escola do campo multisseriada em Igarapé-Açu/PA.

De acordo com suas narrativas, concluímos que a professora fez muito mais do que pede sua atribuição, e apesar de sua tamanha dedicação, torna-se importante enfatizar que boa parte do que fez e precisou fazer foi resultado de uma ausência do Estado. O que fez não era obrigação dela, mas do Estado enquanto provedor e mantenedor de uma educação de qualidade. Ao reconhecer a atuação engajada desta educadora do campo que não mede esforços para melhorar o lugar onde atua, destacamos a negligência do poder público em oferecer os elementos básicos e necessários para a oferta de uma educação de qualidade que respeite as diversas realidades brasileiras, especialmente da Amazônia paraense.

Diante disto, destaca-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, à medida que foi possível traçar uma análise sobre as memórias de vida e trabalho da professora Altina Mergulhão em classes multisseriadas do campo no município de Igarapé-Açu/PA, examinando os aspectos formativos que a integram, suas práticas pedagógicas e suas contribuições para a escola básica do campo, especialmente no contexto em que atua.

A partir das questões que aqui foram consideradas, sugere-se que estudos futuros explorem, de forma mais aprofundada, sobre a influência familiar na escolha pela profissão docente e o incentivo aos estudos, destacando as motivações que as rodeiam; estudos que analisem as experiências de sujeitos que vivenciaram a migração rural-urbana ocorrida por fatores educacionais, especialmente daqueles que precisaram ficar em casas de familiares ou mesmo de desconhecidos, haja vista que identificamos que são raros os estudos nesse campo; a relevância do Parfor enquanto política de formação docente no país, especificamente na Região Norte, incentivando pesquisas não somente sobre sua importância, mas também sobre sua implementação e efetivação.

No mais, espera-se que este estudo contribua para o campo das pesquisas em História da Educação Básica, especificamente na Região Norte do país, fomentando o uso da memória como instrumento teórico-metodológico para documentar e registrar as narrativas de professores, valorizando suas histórias de vida e trabalho dedicados à educação, além da possibilidade de discutir temas pertinentes à área a partir das vozes desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Paula Conceição; FERREIRA, Welington Claudio de Jesus Lima. **Um estudo comparativo**: a diferença de rendimento escolar entre meninos e meninas numa escola pública do município de Igarapé-Açu. 2023. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Igarapé-Açu, 2023.
- ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI Marizete. Ensinar w aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200005>.
- ARAGÃO, Milena; TIMM, Jordana Wruck. O método lancasteriano e as práticas de castigos escolares: do avilte físico à dor moral. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 7., 2013, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: UFS, 2013. p. 1-11. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10332/111/110.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 65-86.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola: terra de direito. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Prefácio. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).
- BARBANTI, Maria Lucia Spedo Hilsdorf. **Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo**: um estudo de suas origens. 1977. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.
- BARROS, José D’Assunção. **O campo da história**: especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BASTOS, Jaqueline Mendes. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- Parfor**: concepções, diretrizes e princípios formativos. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017. Disponível em: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=257407&key=2b1ea91f2bde5608d7d82f8d56961470>. Acesso em: 18 abr. 2025.
- BERNARDELLI, Kellen Cristina Costa Alves. **Eurides Pereira de Souza**: a singularidade de ser professora no ensino rural de Uberlândia - MG, 1966-1997. 2019. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/32721/3/EuridesPereiraSouza.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253589>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BONFANTE, Rosani. **Influência familiar na motivação para estudar e os reflexos sociais**. 2017. 26 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Regional Sustentável) – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). 2017. Disponível em: <http://www.ensinosuperior.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/Rosani-Bonfante.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BOSI, Ecléa. Memória da cidade: lembranças paulistanas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, p. 199-211, abr. 2003b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000100012>.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB) **Parecer nº 36/2001**: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, CNE, 4 de dezembro de 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36_01.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/D6755impressao.htm. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 04 dez. 2023.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Palácio do Império, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação; documento final. Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 3 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, DF, 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 4 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009b. Seção 1, p. 9. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/sead/wp-content/uploads/2021/10/Portaria-Normativa-9-2009-Institui-o-Plano-Nacional-de-Formacao-dos-Profes-da-Educ-Basica.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB 1. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 out. 2022.

BRITO, Ivoneide dos Reis. **Possibilidades do direito à educação**: o caso de uma escola multisseriada no interior da Amazônia. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a. p. 87-132.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. p. 147-158.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Por uma Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008. v. 7, p. 67-86.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O PRONERA: uma política pública de educação para inclusão social da classe camponesa. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**. Curitiba, v. 2, n. 2, p. 1-29, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21575/25254774rmsh2017vol2n264>.

CANABARRO, Ivo dos Santos; MOSER, Lilian Maria; ERNESTO, Eduardo Servo. História, memória e identidade: refletindo sobre a oralidade como aporte para leitura de uma cultura. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 10, n. 18, p. 112-127, jan./jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15210/rmr.v10i18.12278>.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CAPES. **Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017**. Brasília, DF, 2017, Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24082017-portaria-82-2017-regulamento-parfor-pdf>. Acesso em: 08 abr. 2025.

CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira; NUNES, Claudio Pinto. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): o ideal e a realidade vigente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 6, p. 54-69, 2017. DOI: <https://doi.org/10.25053/edufor.v2i6.2011>.

CARDOSO, Maurício Estevam. Por uma história cultural da educação: possibilidades de abordagens. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 2, p. 287-302, jul./dez. 2011,. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14627>. Acesso em: 16 out. 2023.

CASTRO, Hebe. História social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CECCHIN, Cristiane; CUNHA, Maria Teresa Santos. Tenha modos! Educação e sociabilidades em manuais de civilidade e etiqueta (1900-1960). *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR*, 10, 2007, Campinas. **Anais [...]**. Campinas. UEL, 2007. p. 1-11. Disponível em: https://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Artigos_PDF/Cristiane_Cecchin.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

CHANSIS, Loiva Isabel Marques. **Biografias de professores(as) de escolas do campo e classes multisseriadas**. 2022. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11517701. Acesso em: 9 jun. 2023.

COELHO, Wilma Baía. Uma reflexão sobre a naturalização da cor legítima no Brasil. **Revista Interface**, Natal, v. 2, n. 2, p. 85-98, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/38>. Acesso em: 2 mar. 2025.

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia: questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 187-202, 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i43e.8639960>.

CONCEIÇÃO, Ester Marques da Conceição; MARTINS, Rayane Tamborini. Estratégias sociais e reciprocidade no ensino: laços e nós na educação no campo em Igarapé-Açu (PA). *In: MELLO, Mariana Neves Cruz (org.). Solidariedade e ensino na Amazônia: reciprocidade e estratégias sociais de acesso à educação no Pará*. Ananindeua, PA: Itacaiúnas, 2021. p. 16-31. Disponível em: <https://editoraitacaiunas.com.br/produto/solidariedadeensinoamazonia/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2. Declaração Final por uma política pública de educação do campo. **Inter-Ação**, Goiânia, 29, n. 2, p. 283-293, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/II-Confer%C3%A2ncia-Nacional-por-uma-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo-2004.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CORDEIRO, Jaime. Os professores: identidade e formação profissional. *In: CORDEIRO, Jaime. Didática*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 41-68.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora; SILVA, Deysiene Cruz. Memórias em classes multisseriadas em áreas rurais do Recôncavo da Bahia: uma experiência de possibilidades no período de 1961 a 1969. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 140-150, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/6164>. Acesso em: 5 maio 2023.

COSTA, Roseli Araújo Barros; GOLÇALVES, Tadeu Oliver. Histórias de vidas: a vez e a voz dos professores. **Revista Margens**, Belém, v. 7, n. 8, p. 123-135, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2751/2877>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago., 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>.

DAMASCENO, Lorena Lins; FONTES, Mariana Gomes. Formação de professores para a qualidade na educação básica: contextos que conduziram à implementação do Parfor. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 44, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v13i0.67995>,

DELBONI, Juber Helena Baldotto. **Imagem e memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES**. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

DELEVATTI, Alex Faturi. **A educação básica como direito fundamental na Constituição Brasileira**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) – Centro de Ciências Jurídicas, Políticas e Sociais, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp038849.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

DUTRA, Suyan Barcellos. **História de vida de uma professora que ensinou em escolas do campo com classes multisseriadas na Região Central do RS**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19842>. Acesso em: 18 abr. 2023.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200003>.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 135-149.

FAUSTINO, Rosângela Célia; GASPARIN, João Luiz. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. **Acta Scientiarum, Human and Social Sciences**, Maringá, v. 23, n. 01, p. 157-166, 2001. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v23i0.2765>.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino. Grupos Escolares no Estado do Pará no Regime Republicano (1899-1905). In: ESTÁCIO, Marcos André Ferreira; NICIDA, Lucia Regina de Azevedo (org.). **História e Educação na Amazônia**. Manaus: EdUFMA, 2016. v. 1, p. 347-361.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view>. Acesso em: 21 abr. 2025.

FREIRE, Vitória Chérída Costa; PAULA, Karolynne Barrozo de. A institucionalização do método lancasteriano durante o império brasileiro. *In*: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2013, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC, 2013. p. 671- 680.

FREITAS, Aluizio Moraes de. **Memória de Igarapé-Açu**: um livro sobre o município de Igarapé-Açu: sua história... sua terra... sua gente. Belém: Supercores, 2005.

GALLERT, Adriana Ziemer, TACCA, Maria Carmen Vilella Rosa. Escolha profissional e perspectivas de futuro na docência. **Revista Observatório**, Palmas, v. 2, n. 2, p. 419-441, out. 2016. Disponível em: <https://hal.science/hal-01571397v1>. Acesso em: 27 fev. 2025.

GELOCHA, Elizandra Aparecida Nascimento; ANTUNES, Helenise Sangoi. Trajetória da educação rural para a concepção social e política da educação doo campo no Brasil. **Research, Society and Development**, Itabira, v. 10, n. 8, e8010816892, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.16892>.

GONDRA, José Gonçalves. **A emergência da escola**. São Paulo: Cortez, 2018.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Renilton; SILVA, Hellen Socorro de Araújo. Movimento de educação do campo no Brasil e no estado do Pará: uma história de protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação. *In*: SOUZA, Elizeu Clementono de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil**: diálogos sobre Políticas de Educação e Diversidade. Tubarão: Copiart, 2016. v. 1, p. 107-132. Disponível em: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=280293&key=d17deedaf7b6f38f559142c4f1c6ebb8>. Acesso em: 27 jul. 2022.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. *In*: HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005. p. 42-60.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez., 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>.

IBGE. **Panorama da cidade de Igarapé-Açu**: população. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/igarape-acu/panorama>. Acesso em: 18 jan. 2024.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (org.).

Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo; 4). Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 6. ed. Campinas, SP: EdUnicamp, 2012.

LEMES, Mariana Santos; CHELOTTI, Marcelo Cervo. Contribuições para o debate paradigmático entre educação rural e educação do campo. **Campo-território**, Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 493-511, jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/RCT102027953>,

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. A opção pelo magistério representada por professoras de ensino fundamental em memoriais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 115-138, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000100006>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-29.

MOGARRO, Maria João. Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão. **História da Educação**, Pelotas, v. 9, n. 17, p. 7-31, abr. 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4062590>. Acesso em: 06 jul. 2021.

MORAES, Bárbara Danielle Damasceno. **Vilas, “logares” e cidades:** a história da educação rural do Pará na Primeira República - 1889 a 1897. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4478>. Acesso em: 6 dez. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A Pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 7, p. 66-86, jan./jul. 2012. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2012v4n7p65>.

NASCIMENTO, Márcio Lima do; PONTE, Marcio Ivan Lopes. Dos cursos extensivos aos intensivos e o Parfor na UFPA. **Revista Form@re**, Teresina, v. 5, n. 1, p. 199-134, 2017. Disponível em: <https://comunicata.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/6087>. Acesso em: 10 abr. 2025.

NASCIMENTO, Michelly Milena Souza. **A reforma educacional de 1971 promulgada na Lei 5.692:** a profissionalização para os filhos da classe trabalhadora brasileira. 2018. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <https://dfe.uem.br/tcc-2018/michellycd.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. História da educação e memórias de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43, p. 268-284, 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i43.8639942>.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992a.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b. (Coleção Ciências da Educação; 4).

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

OLIVEIRA, Mary Carneiro Paiva. Educação do campo: concepção, contribuições e contradições. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 12, n. 140, p. 43-52, jan. 2013.

Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/18301>.

Acesso em: 19 ago. 2021.

PACHECO, Luci Mary Duso; STRECK, Danilo Romeu. A educação rural na legislação educacional brasileira: uma história de conflitos e contradições. **Revista de Ciências Humanas**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 12, p. 67-90, 2012. DOI: <https://doi.org/10.31512/rch.v9i12.375>.

PEREIRA, Heloisa Corrêa *et al.* Migração rural-urbana por demanda educacional no Médio Solimões, Amazonas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270029, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270029>.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos; 4).

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos. (coord.). **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo de Trabalhos de Educação do Campo, 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/referencias.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2024.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; DOLWITSCH, Julia Bolssoni; DELOCHA, Elizandra Aparecida Nascimento. (RE) pensando a Formação do Professor para atuar em escolas multisseriadas no âmbito rural. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 6., 2015, Santa Maria, RS. **Anais [...]**. Santa Maria, RS: UFSM, 2015. p. 1-10.

RIBAS, Juliana da Rosa. **Ateliê biográfico de (auto)formação**: cruzando fios e entrelaçando histórias-trajetórias docentes de professores em classes multisseriadas no estado de Santa Catarina. 2021. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11022857. Acesso em: 9 jun. 2023.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Colóquio: Revista do Desenvolvimento Regional**, Taquara, RS, v. 6, n. 1-2, p. 21-34, jan./dez., 2008.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 22-48. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. 2015. 402 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/FABIO-JOSUE-SOUZA-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. Da Educação Rural à Educação do Campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2010, Sergipe. **Anais [...]**. Sergipe: UFS, 2010. p. 1-11. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10352/103/102.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

SANTOS, Joice Costa dos; LIMA, Joyce Costa. **Os desafios da atuação do professor na classe multisseriada: estudo em uma escola pública zona rural do município de Colares**. 2019. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Vigia, 2019.

SARAT, Magda; CAMPOS, Míria Izabel. Gênero, sexualidade e infância: (con)formando meninas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 12, p. 45-56, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2951>.

SAVIANI, Dermeval. A história da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 1-29.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: SAVIANI, Dermeval (org.). **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de pombal e a reforma educacional brasileira**. Campinas, SP, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SILVA, Giuliano Alves Borges e; PASSADOR, João Luiz. Educação do campo: aproximações conceituais e evolução histórica no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, AZ, v. 24, n. 78, p. 1-17, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2510>.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; LOPES, Luís Carlos Santos. Práticas pedagógicas desenvolvidas na escola multisseriada ribeirinha da Amazônia paraense. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 36, n. 114, p. 251-266, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.114.251-266>.

SILVA, Wanessa Nogueira. **A educação escolar e a formação da identidade**: um estudo em uma escola multisseriada do município de Igarapé-Açu/PA. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13169>. Acesso em: 24 maio 2022.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Altina Mergulhão de; LOUREIRO, Jurema Marques. **A formação do professor e os desafios da prática docente na escola do campo em Igarapé-Açu**. 2017. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural da Amazônia, São João de Pirabas, 2017. Disponível em: <http://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/216>. Acesso em: 12 abr. 2020.

SOUZA, Joanie Rodrigues de et al. Experiências formativas de professores em Abaetetuba: memória e identidade. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 14, n. 2, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/43/38>. Acesso em: 1 set. 2022.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 629-653, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800006>.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. O valor (do) casamento na agricultura familiar. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 253-267, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000100013>.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo; NUNES, Dalma Persia Nelly Alves; NASCIMENTO, Jaqueline da Silva. Docência no ensino superior: o que dizem os docentes que atuam na área de ciências humanas a respeito de sua identidade profissional? *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 2011, Goiás. **Anais [...]**. Goiás: PUC, 2011. p. 1-15. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/didatica/co/391-873-2-SM.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2020.

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo; LIMA, Silvana Lúcia da Silva. A multissérie frente aos desafios da educação do campo. **Entrelaçando**, Salvador, v. 2, n. 7, p. 149-158, set./dez. 2012.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **O Malabarista**: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara - GO. 2005. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/1057>. Acesso em: 20 fev. 2021.

TORRES, Miriam Rosa; SIMÕES, Willian. **Educação do campo**: por uma superação da educação rural no Brasil. 2022. 15 f. Artigo (Especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38662>. Acesso em: 21 dez. 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-103, set./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300008>.

VIEGA, Juliana Goretti Aparecida Braga; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. As escolas isoladas nas décadas iniciais do século XX: o estudo de uma instituição. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 479-500, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/21708>. Acesso em: 3 abr. 2023.

ZAGO, Nadir. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 21, n. 64, p. 61-78, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216404>.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, ALTINA MERGULHÃO DE SOUZA, portador do RG. Nº 152.1097, inscrito sob CPF 262.581.102-15, aceito participar da pesquisa intitulada “*HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA DE CLASSE MULTISSERIADA ALTINA MERGULHÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA BÁSICA DO CAMPO DOM PEDRO II*” desenvolvida pelo(a) acadêmico(a)/pesquisador(a) ESTER MARQUES DA CONCEIÇÃO, e permito que obtenha (X) fotografias, (X) filmagens, (X) gravações e/ou (X) documentos de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Declaro ter conhecimento sobre a pesquisa e seus objetivos e procedimentos metodológicos e firmo CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar desta pesquisa, tendo sido informado(a) de que o consentimento pode ser retirado a qualquer momento.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Autorizo também o uso explícito de meu nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso, desde que o fim seja acadêmico ou voltado à produção de conhecimento e de boa fé.

As fotografias, filmagens, gravações de voz e/ou documentos disponibilizados ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda do mesmo.

Igarapé-Açu (PA), 13 de novembro de 2023.

Altina Mergulhão de Souza

Assinatura do(a) pesquisado(a)

Documento assinado digitalmente
gov.br
ESTER MARQUES DA CONCEIÇÃO
Data: 09/11/2023 09:00:40-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Ester Marques da Conceição
Acadêmico/Pesquisador

Documento assinado digitalmente
gov.br
VIVIAN DA SILVA LOBATO
Data: 07/11/2023 20:24:01-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Vivian da Silva Lobato
Professor Orientador

APÊNDICE B – Ofício entregue à Escola Germano Melo**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO
E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA**

OFÍCIO 96/2023 / "NÚCLEO DE EDUCAÇÃO BÁSICA" | UFPA

Igarapé-Açu (PA), 13 de Novembro de 2023.

Ao Senhor
Francisco Adaylson Abreu de Oliveira
Diretor
E. M. E. F. GERMANO MELO

Assunto: Solicitação de autorização para realização de coleta de dados para pesquisa acadêmica de Pós-Graduação.

Prezado Senhor,

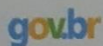
Cumprimentando-o, venho a Vossa Senhoria por meio do presente documento para solicitar a autorização para a realização de pesquisa integrante da dissertação de mestrado da acadêmica Ester Marques da Conceição, discente do PPEB da Universidade Federal do Pará, orientada por mim, Profa. Dra. Vivian da Silva Lobato, cujo título é "HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA DE CLASSE MULTISSERIADA ALTINA MERGULHÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA BÁSICA DO CAMPO DOM PEDRO II".

O objetivo da pesquisa consiste em entrevistar a professora Altina Mergulhão, analisar sua história de vida, tal como contribuições para o desenvolvimento da escola multisseriada Dom Pedro II. Os objetivos mais pontuais e o processo metodológico serão devidamente esclarecidos e toda a coleta de dados seguirá de maneira profissional e ética com o uso do TCLE.

A execução deste trabalho não envolverá o uso do espaço físico da escola e não acarretará custos para a instituição. Além disso, as interferências na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas serão mínimas ou inexistentes.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão no desenvolvimento desta pesquisa.

Certa de sua gentil colaboração,



Documento assinado digitalmente
VIVIAN DA SILVA LOBATO
Data: 08/11/2023 21:26:39-0300
Verifique em <https://validar.its.gov.br>

Profa. Dra. Vivian da Silva Lobato
Universidade Federal do Pará – UFPA
Docente Permanente do PPEB

Francisco Adaylson A. de Oliveira
13/11/2023
Francisco Adaylson A. de Oliveira
Diretor/Port. nº 013/2022
E.M.E.F. Germano Melo
Igarapé-Açu/PA

APÊNDICE C – Termo de Consentimento da Instituição

TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Pelo presente instrumento, que atende as exigências legais, eu, _____, responsável pela instituição _____, declaro ter recebido de **ESTER MARQUES DA CONCEIÇÃO**, discente de mestrado do PPG em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da UFPA, todas as informações necessárias a respeito dos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa de mestrado “**HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA DE CLASSE MULTISSERIADA ALTINA MERGULHÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA BÁSICA DO CAMPO DOM PEDRO II**”.

Autorizo a obtenção de fotografias, filmagens, gravações de áudio e/ou documentos vinculados ou provenientes da referida instituição, bem como acesso a estudantes, servidores e colaboradores, desde que com o devido consentimento individual por meio de TCLE.

Assim, ciente do solicitado, não restando quaisquer dúvidas do lido e explicado, firmo CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em concordância em participar da pesquisa proposta. Declaro ainda ter sido informado(a) que posso, a qualquer momento, retirar meu consentimento.

Dou fé da ciência de que o levantamento e tratamento das informações prestadas tem fim acadêmico e científico, sendo assim autorizado o uso em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos, desde que resguardado o caráter individual de cada TCLE e o uso das informações para a produção de conhecimento de maneira ética.

Igarapé-Açu, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) responsável pela instituição

Ester Marques da Conceição (PPEB - UFPA)
Acadêmico/Pesquisador

Vivian da Silva Lobato (PPEB - UFPA)
Professor Orientador

APÊNDICE D – Ofício entregue à SEMED/Igarapé-Açu**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO
E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA**

OFÍCIO 97/2023 / "NÚCLEO DE EDUCAÇÃO BÁSICA" | UFPA

Igarapé-Açu (PA), 13 de Novembro de 2023.

Ao Senhor
Aldecy Vitor de Oliveira Junior
Secretário de Educação
Município de Igarapé-Açu

Assunto: Solicitação de suporte para realização de coleta de dados para pesquisa acadêmica de Pós-Graduação.

Prezado Senhor Secretário,

Cumprimentando-o, venho a Vossa Senhoria por meio do presente documento para solicitar suporte na realização de pesquisa da dissertação de mestrado da acadêmica Ester Marques da Conceição, discente do PPEB da Universidade Federal do Pará, orientada por mim, Profa. Dra. Vivian da Silva Lobato, cujo título é "HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA DE CLASSE MULTISSERIADA ALTINA MERGULHÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA BÁSICA DO CAMPO DOM PEDRO II".

O objetivo da pesquisa consiste na coleta de dados referente ao cenário educacional do município. Para esse fim, espera-se obter informações predominantemente qualitativas, mas também quantitativas acerca das escolas existentes no município. Dessa forma, conta-se com o suporte do DIDE – Departamento de Inspeção e Documentação Escolar para a obtenção dos dados.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão no desenvolvimento desta pesquisa.

Certa de sua gentil colaboração,

Recebi em:
13/11/2023
[Assinatura]

Documento assinado digitalmente
gov.br
VIVIAN DA SILVA LOBATO
Data: 08/11/2023 21:30:26-0300
Verifique em <https://validar.jb.gov.br>

Profa. Dra. Vivian da Silva Lobato
Universidade Federal do Pará – UFPA
Docente Permanente do PPEB

APÊNDICE E – Roteiro da entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROF.^a ALTINA MERGULHÃO DE SOUZA)



I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo:
2. Data de nascimento:
3. Lugar de origem:
4. Idade atual:
5. Formação:
6. Tempo de atuação como professora:
7. Classe multisseriada:

II - ENTREVISTA

1. Como foi sua infância? Narre suas lembranças sobre essa fase da vida.
2. Como foi sua juventude? Quais lembranças você tem sobre essa fase da vida?
3. O que lhe motivou a escolher a profissão docente como carreira de vida e trabalho?
4. Como você lembra o seu processo formativo?
5. Como foi o início de sua carreira como professora?
6. Quais experiências e/ou práticas pedagógicas você lembra de já ter desenvolvido na escola para a melhoria do ensino e aprendizagem de seus alunos?
7. Com o intuito de obter conquistas/avanços/melhorias para a escola, ou mesmo para a própria comunidade, quais ações ou atitudes você lembra de já ter feito?
8. Compartilhe os principais desafios e as principais aprendizagens construídas ao longo da sua caminhada como professora de classes multisseriadas.

ANEXO A – INEP e distribuição das escolas polos e anexas 2023 de Igarapé-Açu/PA

<div>  <div> ESTADO DO PARÁ PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-ACU SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E-mail: semed@prefeituraigarapeacu.pa.gov.br </div>  </div>			
INEP E DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS POLOS E ANEXAS 2023			
Nº	UNIDADE DE ENSINO	INEP	LOCALIZAÇÃO
01	POLO I- E.M.E.F. PROFª. ODETE BARBOSA MARVÃO	15060861	AV. MARECHAL DEODORO (URBANA)
02	E.M.E.F. MANOEL LOURENÇO DE FREITAS	15060993	TV. DA ANGULAÇÃO (RURAL)
03	E.M.E.F. MANOEL BARBOSA	15061086	TV. DO KM 14 (RURAL)
04	E.M.E.F. PAULINO DE BRITO	15061124	TV. DO 16 (RURAL)
05	POLO II- E.M.E.F. FRANCISCO MIGUEL GOMES	15060942	RUA 1 ° DE MAIO (URBANA)
06	E.M.E.I. FRANCISCO DE ASSIS RIOS	15060578	RUA 1° DE MAIO (UBANA)
07	E.M.E.F. ELEOTERIO FRANCISCO DO AMARAL	15521265	COMUNIDADE DE AÇAITEUA (RURAL)
08	E.M. AUGUSTO MONTENEGRO	15178471	COMUNIDADE MONTENEGRO (RURAL)
09	POLO III- E.M.E.F. GUILHERME DE LA ROQUE	15060969	AV. BARÃO DO RIO BRANCO (URBANA)
10	E.M.E.F. ELIAS MOREIRA DO NASCIMENTO	15060594	PAJURÁ KM 13 (RURAL)
11	E.M.E.F. IRMÃ NAZARÉ (ESCOLA PARALIZADA EM 2023)	15060772	COMINIDADE DO TRIÂNGULO (RURAL)
12	POLO IV- E.M.E.F. GERMANO MELO	15060950	RUA LAURO SODRÉ (URBANA)
13	E.M.E.F. COSTA E SILVA	15061205	TV. DO 16 (RURAL)
14	E.M.E.F. D.PEDRO II	15060810	TV. DO 16- RAMAL DO PRATA (RURAL)
15	E.M.E.F. JOSÉ VIANA DA SILVA	15521249	TV. DO 32- RAMAL DO RATA (RURAL)
16	E.M.E.F. FRANCISCO ALVES DOS SANTOS (Antiga E.M. km10)	15060586	KM 10- RAMAL DO PRATA (RURAL)
17	E.M.E.F. FAUSTO LIRA (Antiga E.M. TRAVESSA DO OITO)	15061108	TV. DO OITO (RURAL)
18	E.M.E.F. VICENTE RODRIGUES DA SILVA	15581837	KM 32 (RURAL)
19	E.M.E.F. PEDRO MORAES DE SOUZA	15060896	CUMARU (RURAL)
20	POLO V- E.M.E.F. PROFª CÍCERA LIMA DO NASCIMENTO	15061035	AV. BARÃO DO RIO BRANCO (URBANA)
21	E.M.E.F. APRIGIO DE MORAIS	15060799	VILA DO 2° CAPRIPÍ (RURAL)
22	E.M.E.F. AUGUSTO BEZERRA DA SILVA	15060560	TV. DA PANTOJA (RURAL)
23	E.M.E.F. JUDITH CRUZ DA MOTA (Antiga E.M. LUIS INÁCIO DA ROCHA)	15061256	EST. VELHA DE MARACANÃ- KM 6 (RURAL)
24	E.M.E.F. ORLANDO NOGUEIRA DE FREITAS	15060888	VILA DO 1° CARIPÍ (RURAL)
25	E.M.E.I.F. HENRIQUE FERREIRA GAIA	15175219	EST. VELHA DE MARACANÃ-KM 4 (RURAL)
26	POLO VI- E.M.E.F. ILTA MARIA DE SOUSA RODRIGUES	15552756	RODOVIA PA 127 (URBANA)
27	E.M.E.F. JOSÉ TAVARES DE OLIVEIRA	15060977	TV. SÃO SEBASTIÃO (RURAL)
28	E.M.E.F. MOISES LOPES BRAGA	15061000	TV. SANTA MARIA DA PANTOJA (RURAL)
29	E.M.E.F. RAIMUNDO ARAUJO DA PAIXÃO	15061140	TV. DO BOM JESUS (RURAL)
30	E.M.E.F. SANTA ROSA	15061060	COMUNIDADE SANTA ROSA (RURAL)
31	E.M.E.F. UBUSSÚ	15060934	COMUNIDADE DO UBUSSÚ (RURAL)
32	E.M.E.I.F. BOA ESPERANÇA	15175200	COMUNIDADE BOA ESPERANÇA (RURAL)
33	POLO VII- E.M.E.F. ANTÔNIO JOSÉ VIDEIRA	15061183	VILA DE SÃO LUÍS (RURAL)
34	E.M.E.F. LAURO ALVES RAMOS	15061248	LIVRAMENTO (RURAL)
35	E.M.E.F. SÃO MATIAS	15061051	TV. SÃO MATIAS (RURAL)
36	E.M.E.F. TRAVESSA DO 24	15060837	TV. DO 24 (RURAL)
37	POLO VIII- E.M.E.F. PADRE ANTÔNIO BESSA	15060543	KM 18- VILA DE SÃO JORGE (RURAL)
38	E.M.E.F. 26 DE OUTUBRO	15530167	TV. DO LIMÃO (RURAL)
39	E.M.E.I. SÃO FRANCISCO DE ASSIS	15203034	KM 18- VILA SÃO JORGE (RURAL)
40	E.M.E.I. NOSSA SENHORA DO PERPETUO SOCORRO	15581888	KM 15- VILA DO CURÍ (RURAL)
41	POLO IX- E.M.E.F. MANOEL HENRIQUE DA ROCHA	15060870	VILA DE PORTO SEGURO (RURAL)
42	E.M.E.F. RUI BARBOSA	15061043	TV. DA AMÉRICA (RURAL)
43	E.M.E.F. ALCIDES MERGULHÃO	15567966	TV. DA AMÉRICA (RURAL)
44	E.M.E.F. JOSAFÁ ALVES DA SILVA (ANTIGA E.M. INDEPENDÊNCIA)	15061167	EST. DE PORTO SEGURO – KM 15 (RURAL)
45	E.M.E.F. JOSÉ BONIFÁCIO	15061230	VILA DO TAPIÁI (RURAL)
46	E.M.E.F. MANOEL DE OLIVEIRA	15568865	NOVA OLINDA (RURAL)
47	E.M.E.F. XV DE NOVEMBRO	15061191	TV. DO SERINGAL (RURAL)
48	POLO X- E.M.E.I.F. MARCELO CÂNDIA	15151247	VILA DO PRATA (RURAL)
49	E.M.E.F. VICENTE PEREIRA DE SOUZA	15061116	VILA SANTO ANTÔNIO DO PRATA (RURAL)
50	E.M.E.F. SANTO ISIDÓRIO	15571750	VILA DO PRATA (RURAL)
51	E.M.E.I. PROFª TERCIA BARROS	15161609	RUA RAIMUNDO CARRERA (URBANA)
52	E.M.E.I. PROFª RAIMUNDO CARLOS MARTINS	15166201	RUA CEZARINO DOCE (URBANA)
53	E.M.E.I.F. PROFª IRACY BEZERRA DUARTE	15521222	RUA BALBINO TEIXEIRA (URBANA)
54	E.M.E.I.F. PROFª ANTÔNIO AGOSTINHO ABDORAL	15203018	RUA CESARINO DOCE (URBANA)



ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-ACU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

E-mail: semed@prefeitura.deigarapeacu.pa.gov.br
 CNPJ nº 20.265.587/0001-78



UNIDADES DE ENSINO	
POLO I	E.M. PROFª ODETE BARBOSA MARVÃO
POLO II	E.M. FRANCISCO MIGUEL GOMES
POLO III	E.M. GUILHERME DE LA ROQUE
POLO IV	E.M. GERMANO MELO
POLO V	E.M. PROFª CÍCERA LIMA DO NASCIMENTO
POLO VI	E.M. ILTA MARIA DE SOUSA RODRIGUES
POLO VII	E.M. ANTÔNIO JOSÉ VIDEIRA
POLO VIII	E.M. PADRE ANTÔNIO BESSA
POLO IX	E.M. MANOEL HENRIQUE DA ROCHA
POLO X	E.M. MARCELO CÂNDIA
U.M.E.I	PROFª TÉRCIA BARROS
U.M.E.I	PROFª RAIMUNDO CARLOS MARTINS
E.M.	PROFª IRACY BEZERRA DUARTE
E.M.	ANTÔNIO AGOSTINHO ABDORAL LOPES