DESCOBRINDO O INÍCIO DA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NA CLASSE MULTISSERIADA

DISCOVERING THE BEGINNING OF TEACHING IN MATHEMATICS IN THE MULTI-SESSION CLASS

DESCUBRIR EL INICIO DE LA DOCENCIA EN MATEMÁTICA EN LA CLASE MULTISSERIADA

BRUNA MENDES MUNIZ¹

KLINGER CIRÍACO²

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
(UNESP), Ilha Solteira/SP – Brasil¹

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS),
Naviraí/MS - Brasil.²

Resumo Descrevemos resultados de um estudo que teve como objetivo sistematizar a organização do trabalho pedagógico com conteúdos matemáticos em uma classe multisseriada, localizada no interior do Estado de Mato Grosso do Sul. A abordagem metodológica se inscreve no campo da pesquisa qualitativa em educação de caráter descritivo-analítico. Para esse fim, recorremos a dados provenientes de observação da prática de uma professora iniciante, bem como, de informações retiradas de seu diário de aula e da entrevista semiestruturada que desenvolvemos. O referencial teórico adotado destaca questões ligadas ao trabalho com a Educação do Campo, espaço de atuação da docente, classes multisseriadas e problemas experienciados no começo da carreira. Os dados coletados apontaram que a comunicação nas aulas de Matemática vem se apresentando como um possível caminho para a aprendizagem tanto dos alunos quanto da professora, além disso os sentimentos de “sobrevivência” e “descoberta” se mostraram com muita ênfase no primeiro ano de experiência profissional, dado esse que corrobora a literatura especializada na temática.

PALAVRAS-CHAVE: INÍCIO DA DOCÊNCIA; CLASSE MULTISSERIADA; ENSINO DE MATEMÁTICA; PRÁTICA DOCENTE.

ABSTRACT We describe the results of a study that aimed to understand the organization of pedagogical work with mathematical contents in a multi-series class, located in the interior of the state of Mato Grosso do Sul. The methodological approach is inscribed in the field of qualitative research in descriptive- analytical. To this end, we used data from observing the practice of a beginning teacher, as well, as information taken from her class diary and the semistructured interview we developed. The theoretical framework adopted highlights issues related to the work with the Field Education, space of the teaching staff, multi-series classes and problems experienced at the beginning of the career. The collected data pointed out that communication in Mathematics classes has been presented as a possible way for both students and teachers to learn. In addition, the feelings of “survival” and “discovery” presented with great emphasis in the first year of professional experience, which corroborates the specialized literature on the subject.

KEYWORDS: BEGINNING OF TEACHING; MULTISERIES CLASS; MATHEMATICS TEACHING; TEACHING PRACTICE.

Resumen Describimos resultados de un estudio que tuvo como objetivo comprender la organización del trabajo pedagógico con contenidos matemáticos en una clase multiserie, ubicada en el interior del Estado de Mato Grosso do Sul. El abordaje metodológico se inscribe en el campo de la investigación cualitativa en educación de carácter descriptivo-analítico. Para este fin, recurrimos a datos provenientes de observación de la práctica de una profesora principiante, así como de informaciones retiradas de su diario de clase y de la entrevista semiestructurada que desarrollamos. El referencial teórico adoptado destaca cuestiones vinculadas al trabajo con la Educación del Campo, espacio de actuación de la docente, clases multiserias y problemas experimentados al comienzo de la carrera. Los datos recolectados apuntaron que la comunicación en las clases de Matemáticas viene presentándose como un posible camino para el aprendizaje tanto de los alumnos como de la profesora, además los sentimientos de “supervivência” y “descubrimiento” se presentaron con mucho énfasis en el primer año de experiencia profesional, dado que corrobora la literatura especializada en la temática.

PALABRAS CLAVE: INICIO DE LA DOCENCIA; CLASE MULTISERIAL; ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS; PRÁCTICA DOCENTE.

INTRODUÇÃO

A aproximação e o interesse em relação ao feito do estudo teve influência da participação ativa da primeira autora em ações tanto no grupo de pesquisa¹ quanto no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES –, os quais foram coordenados pelo segundo autor, uma vez que o direcionamento das atividades propostas às

¹ Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Início da Docência e o Ensino de Matemática (GEPIDEM/UFMS/CNPq).

bolsistas visava à compreensão de aspectos ligados à Educação Matemática, processo de ensino e aprendizagem e as dificuldades de atuação e organização de tarefas e/ou sequências didáticas para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, outro elemento motivador para a elaboração de um estudo com o foco de sistematizar a organização do trabalho pedagógico com conteúdos matemáticos² em uma classe multisseriada, localizada no interior do Estado de Mato Grosso do Sul, diz respeito ainda ao fato de que, durante a formação inicial, não se verifica a existência de um tempo destinado a reflexões sobre formas de atuação do professor em turmas da zona rural, espaço de atuação esse, muitas vezes, observado na região em que residimos.

Com a conclusão da pesquisa, acreditamos que foi possível perceber e clarificar os desafios presentes no ensino de Matemática, bem como, algumas possibilidades de direcionamento e organização do trabalho pedagógico no espaço multissérie.

CLASSE MULTISSERIADA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A MATEMÁTICA

No Brasil, a organização da estrutura curricular leva em conta a legislação e diretrizes relacionadas à Educação Básica de modo geral. A legislação vigente considera leis e pareceres educacionais para a estruturação de propostas de trabalho pedagógico nas diferentes áreas do conhecimento e distintos segmentos de ensino.

De acordo com o Parecer CNE/CEB Nº. 23/2007, que disserta sobre orientações para o atendimento da Educação do Campo, a preocupação com as escolas rurais é ainda recente no cenário educacional brasileiro, apesar da predominância e origem agrária do país em grande parte da história. Com isso, surgem inúmeras denominações para as escolas pertencentes ao meio rural: educação para o meio rural, ruralização do ensino, educação rural, escola rural, Educação Básica nas escolas do campo, entre outros.

As turmas existentes nessa realidade são as classes multisséries, ou seja, aquelas em que a característica central reside no pouco número de alunos de determinado ano escolar, razão pela qual a organização por múltiplas séries/anos se apresenta como uma solução para o acesso à educação e à contenção de gastos das secretarias de educação municipais, pois é comum a existência de um único docente para a atuação com diferentes faixas etárias de alunos.

De acordo com Rosa (2008, p. 228), as classes multisseriadas têm sua organização, “[...] na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe [...]”. Desse modo, o contexto multisseriado representa um tipo de escola que é direcionada a determinado público, nesse caso o rural e que remete a refletirmos sobre especificidades de trabalho pedagógico e de concepção educacional que se deseja ofertar aos alunos.

² Para tanto, a discussão elegida na proposta descrita neste trabalho vai ao encontro das reflexões sobre a organização da prática pedagógica na perspectiva de levantar, no referencial teórico, elementos que caracterizem a realidade da classe multisseriada, como também do desenvolvimento profissional de uma docente em início de carreira nesse contexto, ou seja, não se objetiva, em primeira instância, discutir questões específicas dos conteúdos matemáticos, muito embora isso se encontre implícito na rotina da turma.

Com isso, reconhecer as características da multisseriação e compreender formas de organização do trabalho pedagógico com as áreas do conhecimento, entre elas a Matemática, se apresenta como uma possibilidade importante para prevenir uma série de problemas na prática dos professores.

Rabello e Goldenstein (1986) descrevem algumas dificuldades existentes nas classes multisseriadas: 1) idealização homogênea pelo docente, uma vez que considera ser mais prático e fácil lecionar assim; 2) elaboração e execução de um planejamento vinculado às condições presentes na realidade educacional e; 3) atender aos níveis de aprendizagem distintos.

Ao aprofundarmos leituras e reflexões sobre a temática, afirmamos que para a superação das dificuldades já elencadas torna-se necessário compreender que o processo ensino/aprendizagem nas turmas multissérie se estabelece em meio à diversidade de variadas vivências e saberes. Nessa perspectiva, a formação das práticas educativas em escolas do campo deve se basear em distintas iniciativas que apontem uma melhor qualidade de vida, como também, possibilidades de envolvimento, participação e interação entre os alunos.

O currículo tem que ser diferenciado considerando a localização, pois a singularidade desse tipo de classe implica fator determinante na adoção dos métodos e estratégias de ensino, em particular da Matemática. Contudo, esse dado não se aplica muitas vezes às escolas rurais, haja vista que é comum em resultados de pesquisas como de Medrado (2012), Santos e Meneses (2011), verificarem a existência de uma predominância do currículo das escolas urbanas, apresentando aos alunos outro contexto, outra realidade.

A cultura da comunidade é de extrema importância, como as pessoas veem a Matemática no contexto social e não acadêmico. Quando se fala em currículo adaptado para cada local, consideramos assim a importância de uma abordagem de ensino que englobe a Etnomatemática, pois nessa perspectiva os conteúdos matemáticos estão diretamente ligados às experiências vividas e a aprendizagem escolar. Nesse sentido, D'Ambrósio (2005, p. 102) conceitua Etnomatemática como sendo a “[...] análise de práticas matemáticas em diversos ambientes culturais e foi ampliada para analisar diversas formas de conhecimento, não apenas as teorias e práticas matemáticas”.

Observamos aqui que é preciso trabalhar o significado das práticas e procedimentos matemáticos que os alunos utilizam em situações de aprendizagem na classe multisseriada.

Santos e Meneses (2011, p. 116), em estudos sobre o assunto, indicam que “[...] o currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento [...]”, complementam ainda que “[...] quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento [...]” (SANTOS; MENESES, 2011, p. 117).

Sem dúvida, muitas das dificuldades da organização tanto curricular quanto pedagógica (prática docente) decorrem da fragilidade da formação docente para a atuação nesse espaço, pois conforme destaca Medrado (2012), muitos professores e coordenadores sem formação ou ainda sem informação sobre classes multisseriadas se sentem atônitos frente às particularidades da educação no campo, bem como na elaboração e desenvolvimento

das propostas educacionais que atenda às necessidades dos diferentes anos que compõem a multissérie.

Segundo Medrado (2012), essas classes são compostas por alunos matriculados na unidade escolar independente dos níveis de aprendizagem, e têm como responsável um único docente, que fica a cargo de estruturar a melhor maneira de desenvolver o trabalho em sala.

A partir dessa constatação, indagamos: Como é a organização do trabalho pedagógico com a Matemática no contexto multisseriado?

Se levarmos em consideração que a licenciatura em Pedagogia forma professores polivalentes e quase não se vê discussões sobre essas classes multisseriadas ou pelo menos como trabalhar com esses grupos, se agrava o desafio de se ensinar aquilo que nem sempre se aprendeu em uma realidade educacional distante daquela em que muitas vezes se realizaram os estágios no período de formação inicial (FERRI, 1994).

Ferri (1994, p. 25), em estudos sobre o contexto das classes multisseriadas, aponta que:

Em nenhum momento chegamos perto de conhecer, compreender ou estudar como seria esse trabalho, tínhamos somente o relato de colegas e/ou professores conhecidos e a conclusão era “vira-se em quatro”, ser ao mesmo tempo quatro professoras, a de 1ª, 2ª, 3ª, e 4ª séries. Verdadeiras “heroínas”, se conseguissem passar por elas sem enlouquecer e a tempo de desfrutar a “maravilha” de uma sala única.

Sendo assim, quais seriam os possíveis caminhos para o ensino de Matemática em uma turma composta por alunos com perfis, conhecimentos, trajetórias e realidades distintas? Que recursos se tornam relevantes para garantir o acesso ao conhecimento matemático e, ao mesmo tempo, o avanço da aprendizagem tendo em vista o ano escolar em que o aluno se encontra? Temos consciência de que muitas dessas questões podem não chegar a ter respostas ainda neste artigo, mas, sem dúvida, poderão servir de norte para a estruturação de práticas tanto de pesquisa quanto de ensino que visem contribuir para a aprendizagem matemática na classe multissérie.

Uma metodologia encontrada por Mengali (2009), ao trabalhar com o ensino de Matemática nessa realidade, foi a problematização. Para a autora, o papel desse recurso é o de garantir uma comunicação das ideias matemáticas e uma maior interação entre os alunos com distintas idades.

A contribuição dessa perspectiva de trabalho reside no fato de que, por meio de indagações e explicitações das respostas para a resolução dos problemas matemáticos, se apresenta como sendo um quesito motivador para a aprendizagem dos alunos. Fazer uso dessa técnica numa sala multisseriada foi a alternativa encontrada por Mengali (2009) como mecanismo facilitador da organização de seu trabalho com os conteúdos matemáticos.

Mengali (2009) considera que dar liberdade ao aluno de forma que o mesmo expresse suas ideias e pensamentos, mesmo sendo equivocados, é uma prática que valoriza seus conhecimentos e contribui para a melhoria e avanço da aprendizagem. Na sua dissertação

de mestrado, a autora ainda faz menção às práticas do trabalho coletivo e colaborativo, ao agrupamento dos diferentes níveis de conhecimentos dos alunos a fim de produzir o conhecimento, prezando a qualidade e não a quantidade.

Cabe ressaltar que a professora/pesquisadora se preocupou em planejar conteúdos que se aproximassem da realidade dos seus alunos. Com isso, Mengali (2009) salienta que, durante a organização de suas aulas de Matemática, priorizou ora uma série/ano escolar, ora outra/o, sem ter que dividir a sala em grupos distintos de acordo com o que o currículo solicita.

A experiência da pesquisa dessa autora revelou contribuições ricas e promissoras que podem ser exploradas nas aulas de Matemática em classes multisseriadas.

Nacarato, Passos e Grando (2014), ao discutirem a organização do trabalho com o ensino de Matemática, consideram que o ambiente da sala de aula deve constituir-se num espaço em que as crianças precisam estar imersas na linguagem matemática. Nesse sentido, é importante que nesse espaço existam materiais que “[...] remetam também para a função social da Matemática, como: gráficos, tabelas, informações numéricas diversas, etc.” (NACARATO; PASSOS; GRANDO, 2014, p. 6).

As autoras ainda consideram que:

[...] é importante que o professor, no momento de organizar a sala como um espaço para a Alfabetização Matemática, considere que brincar, imaginar, expressar-se nas múltiplas linguagens são direitos da criança, que contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento delas (NACARATO; PASSOS; GRANDO, 2014, p. 6).

Ao se pensar a organização do trabalho com o ensino de Matemática, objeto de investigação da pesquisa descrita neste artigo, implica perceber que, no contexto multisseriado, a prática lúdica e o espaço para a comunicação das ideias dos alunos precisam ser elementos estruturantes das tarefas propostas ao grupo. Desse modo, o planejamento das aulas passará, necessariamente, por diferentes formas “[...] desde a organização da sala até o fechamento da aula, entendidos de forma articulada e que orientam a ação do professor [...]” (NACARATO; PASSOS; GRANDO, 2014, p. 6).

Uma sala de aula que visa contribuir com a aprendizagem matemática dos alunos é concebida por nós como sendo aquela que se caracteriza por ser um ambiente que estimula o diálogo, interações, comunicação das ideias dos alunos a partir da mediação do professor por meio da sua intencionalidade pedagógica. Tais elementos se tornam ainda mais promissores nas turmas multisseriadas, desde que o professor consiga gerenciar e mobilizar a participação ativa do grupo de alunos nas tarefas que propõe.

Em síntese, a maior parte da proposta curricular para o ensino da Matemática pode ser baseada na resolução de situações-problema, que pode partir de uma simples questão do cotidiano dos alunos, desde que o professor propicie um ambiente questionador em que as aulas se tornem momentos de aprendizagem investigativa, uma vez que, o professor exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem matemática de seus alunos.

Problemas experienciados por professores iniciantes

Neste tópico, buscaremos evidenciar uma síntese sobre as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes, a partir da construção de um diálogo pautado em argumentos que possam levar a pensar o ensino de Matemática pelo professor egresso do curso de Pedagogia, questão essa ainda em aberto no campo científico.

Atualmente, o tema formação docente tem sido fruto de debates no campo científico e prático da questão. Muitos dos problemas que temos observado parecem residir em elementos importantes que a formação inicial não contempla e acabam por influenciar no início da carreira docente, por exemplo, a relação teoria e prática, o espaço destinado à compreensão da dinâmica do trabalho docente, como também questões ligadas à construção dos saberes e conhecimentos sobre a carreira de uma forma geral.

Em relação ao início da carreira docente, autores como Tardif e Raymond (2000, p. 226) apresentam em sua obra diferentes nomenclaturas para um mesmo período caracterizado por muitos como sendo “[...] ‘choque com a realidade’, ‘choque de transição’ ou ainda ‘choque cultural’, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão [...]”, ou seja, referindo-se às dificuldades detectadas no primeiro estágio da docência. Sobre essa questão, cumpre salientar que “[...] o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (HUBERMAN, 1995, p. 38), razão pela qual passar pelo “choque” será uma fase e não condição fixa da profissão.

Guterres (2011, p. 15) apresenta critérios para que possamos compreender um pouco mais esses “choques”:

As causas deste choque são diversas, de ordem pessoal e contextual e, convergem para a sua emergência, a eleição equivocada da profissão, atitudes e características pessoais inadequadas, formação inadequada (muitas vezes, demasiado teórica e pouco relevante para a prática), uma situação escolar problemática (relações autoritárias e burocráticas, estruturas organizativas rígidas, isolamento no local de trabalho, escassez de equipamentos, sobrecarga de trabalho, pressão dos pais, multiplicidade de funções e tarefas a desempenhar).

É importante destacar que essa realidade é enfrentada por todos os educadores em início de carreira. Huberman (1995) classifica esse momento como o primeiro nível, que ocorre nos três primeiros anos da docência, período marcado por sentimentos de “sobrevivências”, ocasião vivenciada quando se está à frente de uma turma, com vários olhares lhe analisando a todo instante.

Na “sobrevivência”, podem surgir questões oriundas de diversos fatores, por exemplo, aquelas relativas ao medo e à insegurança profissional. Com isso, mesmo que tenha um planejamento bem delineado, o professor pode se deixar abater pelo medo de dar errado, de não conseguir transmitir o conhecimento para os seus alunos.

Após essa sensação inicial, surge a “descoberta”, um sentimento atrelado ao entusiasmo do fazer diferente, de querer ser a mudança necessária naquele meio, como também de

perceber que é possível relacionar a teoria e a prática, esses elementos levam o docente à construção de sua autonomia por meio de uma análise da sua atuação.

Huberman (1995) afirma ainda que os dois aspectos, o da “sobrevivência” e “descoberta”, são vividos simultaneamente e o segundo é o que dá suporte ao primeiro, constatando ainda que alguns perfis apresentam apenas um desses componentes. Para o autor, “[...] o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade [...]” (HUBERMAN, 1995, p. 39).

De acordo com Souza (2009), o profissional em início de carreira se encontra sozinho, não tendo com quem compartilhar seus medos e inquietações durante todo esse período de adaptação.

A autora enfatiza ainda que na construção do exercício profissional “[...] o professor acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus antigos professores [...]” (SOUZA, 2009, p. 37), o que em alguns casos pode ser um componente negativo, especificamente, em relação à Matemática, uma vez que muitas das experiências dos professores dos anos iniciais são negativas e carregam marcas e crenças que reforçam práticas de ensino pautadas em processos de memorização e repetição.

Em conformidade, Tardif (2002, p. 72) dialoga sobre essa formação sendo:

O professor, em sua atuação profissional, baseia-se em juízos provenientes de tradições escolares que ele interiorizou, em suas experiências vividas enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro.

Sacristán (1998) constata que esse profissional passa de aluno a professor sem que haja um processo adequado de transição. Sai da universidade com conhecimentos básicos e é inserido em uma sala de aula despreparado, tendo em vista que em sua trajetória acadêmica há pouco contato com a realidade escolar que é proporcionada pelos estágios obrigatórios, não havendo um momento preparatório que lhe permita fortalecer as capacidades pedagógicas.

Nessa perspectiva, os conteúdos dispostos sobre o professor em início de carreira é altamente significativo, sobretudo, no que corresponde aos estudos de dilemas e dificuldades vivenciados nesse período. Os aspectos nessa fase têm se dado por ser entendido como “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 84).

Tardif e Raymond (2000, p. 210) afirmam que:

[...] a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. Mas, mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas.

É de grande importância analisar/refletir essa primeira fase da profissão, pois assim se pode observar de forma concisa os principais problemas encarados pelos educadores em início de carreira, o que poderá contribuir a fim de suavizar tais problemas. Esse momento inicial é analisado por Gonçalves (1992) como o mais complexo e decisivo na trajetória docente.

E quando se fala em Matemática, observa-se que os desafios são ainda maiores na construção do início da prática docente, uma vez que a formação de professores pedagogos, em relação aos conteúdos matemáticos, se apresenta de forma fragmentada e superficial, corroborando ainda mais com essas dificuldades (CURI, 2004).

Segundo as análises de Ciriaco e Morelatti (2016, p. 271):

Os futuros professores aprendem muitas estratégias de ensino, conhecem algumas tendências curriculares, relacionadas a cada uma das matérias que terão de ensinar e as formas de aprendizagem das crianças, mas o conhecimento específico do conteúdo quase sempre é deixado para segundo plano pela falta de tempo. Muitas vezes, esses professores em formação, no caso da disciplina de Matemática, licenciam-se sem conhecer, por exemplo, conteúdos de números racionais, números primos, expressões numéricas, geometria, grandezas e medidas, entre outros.

Em seu texto, Costa (2010, p. 73) discute como a Matemática tornou-se “vilã” na vida das pessoas, “[...] a Matemática está sempre envolta em crenças que passam de geração em geração, fortalecendo seu caráter imutável”. Habitualmente, muito se ouve de professores e alunos que cursaram, cursam ou que pretendem entrar na licenciatura em Pedagogia que “não gostam de Matemática” ou que “irão fazer para fugir desta disciplina” sem se darem conta que essa área do conhecimento se encontra na grade curricular do curso e que futuramente irão lecioná-la.

Gomes (2002, p. 364) contribui com a discussão ao afirmar que:

[...] a aprendizagem matemática ainda se constitui em um grande problema, tanto para crianças quanto para os professores que estão sendo formados nos cursos de Pedagogia. Isso justifica, muitas vezes, que a própria opção pelo curso seja determinada pela inexistência de matemática em sua grade curricular.

Seguindo esse raciocínio, aparentemente sem uma formação adequada os docentes tendem a apresentar dificuldades na hora de lecionar e acabam por reproduzir os conteúdos da mesma maneira que lhes foram ensinados na sua época de escolarização básica, isto é, o professor já traz consigo as experiências vivenciadas sobre o saber docente desde sua infância até as mais recentes experiências acadêmicas.

Para Marcelo García (2010), a maneira a qual somos apresentados aos conteúdos curriculares afetará a forma como iremos ensinar, pois isso vai muito além de processos metodológicos, na verdade o professor deve ter conhecimento específico da matéria que irá ministrar.

Diante do exposto, conclui-se que as dificuldades encontradas no início da carreira docente são vivenciadas por uma porcentagem significativa de profissionais da área edu-

cacional conforme pesquisas referenciadas. Em outras palavras, parece haver um rito de iniciação profissional que, na nossa interpretação, coloca o professor polivalente que ensina Matemática nos anos iniciais frente a uma série de situações pedagógicas, conceituais e curriculares para as quais não fora preparado no período de indução, razão pela qual defendemos o posicionamento da importância de um trabalho coletivo e de mentoria nesse processo do aprender a ensinar.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A metodologia adotada é a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) de caráter descritivo-analítico, o que significa dizer que mantivemos contato direto com a situação observada na expectativa de distinguir as ações e representações do campo de recolha de dados com vistas a sistematizar como é o trabalho com a Matemática em uma turma multisseriada, no sentido da organização da prática docente.

A produção dos dados de campo teve dois momentos: 1º.) foi iniciado no período de setembro a dezembro do ano de 2015 e; 2º.) retomado nos meses de setembro a dezembro de 2016. A delimitação do tempo se deve a uma questão de ordem estrutural e estratégica de pesquisa, para que pudéssemos observar se a docente se manteve ou houve modificações em sua prática nas aulas de Matemática. Para atingir o objetivo do estudo, adotaram-se os seguintes métodos/técnicas: 1º.) observação; 2º.) diário de aula da professora e; 3º.) uma entrevista semiestruturada ao final do processo.

Para a operacionalização dessa investigação, realizamos um contato inicial com uma das bolsistas egressas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UFMS – do curso de Pedagogia, momento esse em que identificamos sua atuação em uma classe multisseriada.

A docente colaboradora tem 27 anos de idade, cursou Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública Federal em 2014. Atua como docente há um ano e meio, já lecionou em turmas jardim II, III e de 1º. ao 5º. ano todas multisseriadas. Possui ainda Pós-graduação Educação Especial, Educação Infantil e Séries Iniciais.

Nesse sentido, direcionamos um pedido de autorização para a realização do estudo junto à classe em questão para a Gerência Municipal de Educação (GEMED) de Naviraí, interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Com a sinalização favorável, demos início à pesquisa.

O primeiro contato ocorreu por meio da observação, para poder ter uma visão mais ampla da realidade que seria descrita futuramente pela professora. Isso se fez necessário para realizar o cruzamento dos dados analisados com o do diário de aula reflexivo da docente. Segundo Gerhardt, Riquinho e Santos (2009, p. 74), a observação “[...] consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar”. Destaca-se ainda que o uso dessa técnica se apresenta de grande valia por colocar o pesquisador numa relação mais próxima com o objeto de estudo (GERHARDT; RIQUEINHO; SANTOS, 2009).

Sob essa ótica, Lüdke e André (1986, p. 25) contextualizam a importância da observação no processo investigativo:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica,

a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e o “como” observar.

Assim, conseguimos compreender a importância de um bom planejamento e delimitações na hora de realizar tanto a escolha desse método, quanto sua prática no decorrer de todo o trabalho.

Cumpre salientar que uma das fontes centrais de coleta de dados foi um diário de aula que fora entregue à professora participante do estudo com um roteiro prévio para que pudesse narrar suas experiências profissionais com os conteúdos trabalhados, relatar suas práticas em sala de aula, seus anseios e, por conseguinte, dificuldades com os alunos.

Essa adoção se deu pelo fato das possibilidades de analisar as ações tanto da pesquisadora quanto da própria professora por acreditar que se possa refletir sobre a prática docente e que, em concordância com Sousa (2012, p. 46), “[...] narrar história e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação”. A narrativa leva ao entendimento de um processo reflexivo da vida do sujeito, fato fundamental na construção de sua identidade, uma vez que, a reflexão contribui para o desenvolvimento da carreira.

Porlán e Marín (1997, p. 18) apontam que os diários de aulas servem “[...] como instrumento que permite ao professor investigar e refletir sobre a prática educativa, testemunho biográfico da sua experiência”. Ainda nesse mesmo pensamento, Abrahão e Passeggi (2012, p. 61) pontuam que:

O uso de narrativas [...] em contextos de formação inicial, e continuada, ancora-se no pressuposto dessa automização, no sentido em que o ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador.

A utilização dos diários pode impactar positivamente na construção da identidade docente. Zabalza (2004) descreve tal impacto quando apresenta alguns apontamentos sobre os diários, momento em que o autor referencia o fato de que eles permitem acesso ao mundo pessoal, aos dilemas com relação à atuação profissional, recursos de avaliação e ao reajuste de processos didáticos e como recurso permanente no desenvolvimento profissional.

No decorrer de todo esse período de escrita, observamos as aulas com o objetivo de caracterizar como a professora organizava e desenvolvia as atividades matemáticas tendo em vista que atuou com alunos da pré-escola e 1º. ano do Ensino Fundamental no ano de 2015 e, em 2016, se encontrava atuando em turmas de 2º., 3º., 4º. e 5º. ano do Ensino Fundamental.

Para dar ênfase à pesquisa, recorreremos também à entrevista semiestruturada, por acreditar que esses métodos escolhidos se complementam entre si. A entrevista se apresenta

como instrumento básico de coleta de dados e, de acordo com Lüdke e André (1986), no ato da entrevista se cria uma interação entre o pesquisador e o pesquisado, de modo diferente da relação que se cria com a observação que é mais hierárquica, ou seja, na entrevista semiestruturada tem-se disponibilidade de dialogar sobre o tema a ser investigado a partir da conversa que se estabelece ao responder cada pergunta.

Para as autoras, “[...] a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informação e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Cabe ainda ressaltar que a entrevista foi estruturada com treze questões que fizeram referência aos seguintes aspectos: a inserção na carreira, dificuldades na organização do trabalho pedagógico, materiais recorridos para a utilização nas aulas e para o planejamento, dificuldades da professora, os sentimentos ao longo desse período, entre outros. Todas as questões tiveram como base tentar compreender, o mais próximo possível, as dificuldades vivenciadas no contexto multisseriado.

ENTRE “SOBREVIVÊNCIAS” E “DESCOBERTAS”: A DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NO CONTEXTO MULTISSERIADO³

Primeiro ato: “choque de realidade”

As primeiras impressões da realidade escolar vieram à tona ainda no percurso até chegar à instituição. Um caminho de difícil acesso, levando em consideração a estrada de chão batido, além de fatores naturais, por exemplo, as fortes chuvas que prevaleceram no período de observações do trabalho de campo.

Ao chegar à escola, presenciamos uma realidade diferenciada. O prédio era relativamente novo, com quadras cobertas e parque para as crianças menores, apesar de se encontrar em estado de difícil utilização devido ao mato em volta.

Em relação à estrutura física, o espaço escolar tem quatro salas, sendo distribuídas da seguinte forma: duas salas de aula (multisseriadas), uma que é destinada à pequena biblioteca e, por último, a sala dos professores, que também serve para a realização de reuniões gerais e/ou de pais e mestres.

Todos os documentos necessários para o seu funcionamento se encontravam regularizados e à disposição para consultas. A cozinha é bem equipada se considerarmos a distância da área urbana e, ao que tudo indica, a escola é bem assistida pela secretaria de educação local em termos alimentícios.

Todavia, notamos a falta de materiais pedagógicos para utilização em sala de aula, pois pela observação e em conversas informais com a professora foi possível perceber que muitas das atividades propostas acabam não sendo bem exploradas devido à pouca existência de recursos, por exemplo, cartolinas, papel sulfite, régua, compasso, transferidores, entre outros.

³ A análise de dados é apresentada em atos, como uma analogia a uma peça de teatro que, segundo o autor Mariano (2006), podemos estabelecer comparações entre o palco e o início da carreira docente como sendo a passagem do estado de estudante para o estado de professor.

Para desenvolver as aulas com seus alunos, a professora da turma recorre a materiais diferenciados confeccionados pela mesma e pela turma, oriundos, na maioria das vezes, de recursos recicláveis como também de recursos naturais encontrados nos arredores da instituição.

A partir dos dados da observação foi possível constatar que a relação da professora com os alunos era harmoniosa, e que a organização do trabalho pedagógico ocorre num ambiente dialógico em que a docente instiga as crianças a explicitarem seus pontos de vistas e a comunicarem suas ideias em relação aos conteúdos que ensina/aborda. Nesse espaço, percebemos que professora e alunos parecem seguir aprendendo juntos, a troca de experiências e saberes por meio da relação professor/aluno fez-se presente no período observado.

O contexto multisseriado faz parte de uma extensão urbana e é dividido em quatro polos distribuídos na área rural do município de Naviraí, interior do Estado de Mato Grosso do Sul. A estrutura escolar atende a crianças a partir de 4 anos de idade em turmas de Educação Infantil (pré-escola) e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º. ao 5º. ano). A figura a seguir ilustra um pouco desse espaço:

Figura 1: O contexto escolar

Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores, 2015.

A realidade encontrada, em 2015, na sala da professora colaboradora desta pesquisa era constituída por 14 crianças, sendo: 12 pertencentes à pré-escola, duas do 1º. ano do Ensino Fundamental. A faixa etária da classe multisseriada variava entre 4 e 7 anos de idade. Já em 2016, a sala estava composta por 18 alunos, dividida em: quatro do 2º. ano, três do 3º. ano, seis do 4º. ano e cinco do 5º. do Ensino Fundamental, a faixa etária dessa turma variava entre 7 e 11 anos de idade, somente duas crianças não estavam no tempo considerado adequado (idade/série) de escolarização, tendo 12 anos de idade.

Muitas das dificuldades do trabalho docente, no caso pesquisado, não residem apenas nas aulas de Matemática, uma vez que, além das disciplinas que o pedagogo normalmente leciona, a docente que atua nessa turma ainda tem de trabalhar com áreas que fogem dos princípios formativos do curso de Pedagogia, por exemplo, Educação Física, Artes e Produção Interativa⁴ (PI).

Com relação ao ensino dos conteúdos matemáticos previstos para os anos escolares com os quais a professora atuava em 2015, foi possível identificar que o desafio maior se encontrava tanto no planejamento quanto no desenvolvimento das propostas, pois a docente relatou que realiza sempre três atividades diferentes com vistas a atingir determinados conteúdos destinados à pré-escola e 1º. ano, simultaneamente. Uma alternativa recorrida para a superação desse desafio foi a adoção do trabalho em grupo, prática essa perceptível nas aulas de Matemática.

Assim, torna-se comum a organização das crianças em mesas coletivas em que são assistidas pela professora e agrupadas de acordo com o respectivo ano escolar em que estão.

Silva (1998), ao dissertar sobre o trabalho em grupo em aulas de Matemática, considera que essa prática é importante e favorece o desenvolvimento do raciocínio matemático dos alunos, pois com base nessa perspectiva a compreensão pode ser mais significativa. Para a autora:

Quando trabalham juntos, cooperativamente, em pequenos grupos, os alunos se engajam em dois tipos de resolução de problemas. Por um lado, eles tentam solucionar seus problemas matemáticos e, por outro lado, procuram trabalhar juntos produtivamente, completando, com persistência, as atividades instrucionais propostas. (...) Oportunidades para a aprendizagem matemática também surgem quando os alunos tentam alcançar um consenso (SILVA, 1988, p. 143).

O trabalho docente no contexto multisseriado envolve a combinação de múltiplas etapas no percurso de desenvolvimento profissional da professora. Entre eles podemos destacar: a diferenciação na hora de desenvolver as atividades, utilização do lúdico, por exemplo: ensinar a contar fazendo a brincadeira da dança da cadeira, o jogo de boliche para o reconhecimento e a identificação do numeral (escrito) e para a quantificação do número, as cantigas de rodas que visam à contagem oral, entre outros recursos.

Trabalhar a Matemática com o lúdico nessa faixa etária é de fundamental importância. O trabalho com jogos no contexto multisseriado se mostrou como uma prática bastante presente nas aulas. Carvalho (1992, p. 28) afirma que:

[...] o ensino absorvido de maneira lúdica passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo.

⁴ Disciplina criada pela rede municipal de educação local com o objetivo de trabalhar questões de produção textual.

A opção por se trabalhar com atividades de caráter lúdico nas aulas de Matemática apresenta-se como uma possibilidade promissora de recriação das experiências matemáticas das crianças, pois essa metodologia de trabalho naturalmente proporciona a motivação e a diversão, representando a liberdade de expressão, descoberta de novas ações, reelaboração criativa de sentimentos e conhecimentos que edificam as relações interpessoais (BRASIL, 2012).

No ano de 2016, a configuração da sala foi alterada conscientemente pela professora, como medida para melhorar o comportamento dos alunos, e facilitar a divisão dos conteúdos que eram passados no quadro. O que antes era uma configuração em grupo sem seleção de ano (2015), em 2016, transformou-se em filas por ano/série, ou seja, cada fila correspondia a um ano específico (2º, 3º, 4º e 5º) e algumas atividades eram desenvolvidas em grupos por ano.

A autora Mengali (2011) narra que essa realidade é comum em classes multisseriadas, pela complexibilidade e responsabilidade em transmitir os conteúdos referentes à formação das crianças, explicitando ainda que, mesmo dividindo a lousa e a sala por ano, em determinados períodos é preciso ainda delinear tarefas com o intuito de socialização entre os alunos.

Em síntese, a prática de organização de trabalho dessa professora garantiu um ambiente de aprendizagem mais participativo de seus alunos, e os dados coletados por meio da observação descrita neste tópico parecem indicar que o fato de a docente estar em início de sua carreira profissional favoreceu, apesar dos desafios, a busca por caminhos e a implementação de práticas pedagógicas, que visaram relacionar teoria e prática, mesmo sentindo o “choque com o real”.

Segundo ato: “sobrevivências”

“[...] posso dar uma atenção mais individual, porque quando vêm todos, por exemplo, tenho que dobrar em duas quando dou uma atividade para o jardim II, o III já está terminando a que eu passei, e isso nem conversei com 1º ano ainda, mas no fim sempre dá certo” (Diário de aula, 02/09/2015).

O objetivo deste tópico é apresentar os momentos de dificuldades descritos pela professora em seu diário de aula e por meio da entrevista. Desse modo, entre os sentimentos vivenciados por ela, no decorrer dos primeiros anos de carreira em uma classe multisseriada, verificamos que é natural, no caso pesquisado, alguns momentos de “sobrevivências” nesse espaço.

O “aguentar-se”, característica comum do sobreviver, reside aqui ainda no processo de transição de seu estado de aluna (do curso de formação inicial) para o de professora, ou seja, suas experiências iniciais são marcadas por tensões e aprendizagens intensas na construção de sua carreira.

A professora relatou uma das dificuldades enfrentadas no dia a dia, e a tomada de consciência de suas ações ficou evidente a partir das reflexões descritas no trecho no qual faz alguns apontamentos de seus quase dois anos de carreira:

No ano de 2016 entrei em uma sala multisseriada novamente, só que desta vez com crianças maiores do 2º a 5º ano do Ensino Fundamental, no início não achei que seria tão difícil, em 2015, por mais que tenha pego a turma no meio do ano, creio que fiz um bom trabalho, sem muitas complicações (Diário de aula, 05/09/2016).

De modo comum, esses sentimentos relatados pela escrita anterior também se fizeram presentes na pesquisa de Ferri (1994). Para a autora, na classe multisseriada, é possível destacar que os principais pontos em atender quatro séries ao mesmo tempo são: *a)* as crianças que estão nos primeiros anos são muito prejudicadas, pois não têm a atenção de que necessitam; *b)* o professor, ao planejar para quatro anos, necessita fazer quatro planos de aula por dia; *c)* o desgaste físico docente e; *d)* a falta de material didático e de bibliotecas.

Sobre essas questões, é possível perceber que para a professora iniciante colaboradora deste estudo, a falta de material é frequente, uma vez que, de acordo com ela, “na área rural é tudo que sobra da cidade vai para lá”. O descaso em relação ao trabalho na classe multisseriada é representado em seu discurso:

[...] então, vai brinquedo quebrado, vai material dourado faltando, vai quebra-cabeça faltando, então, a gente vai se virando nos trinta, ou eu faço, a gente faz, já cheguei a fazer junto com eles lá [se referindo aos alunos], o boliche já fizemos juntos, daí dá para fazer várias atividades com a Matemática, e assim a gente vai fazendo material, porque material mesmo dado não temos (Entrevista, 22/11/16).

A afirmação citada revela que, no contexto rural, realidade em que se encontra a classe em que desenvolvemos este estudo, parece residir a crença, por parte da Secretaria de Educação local, de que não é preciso muitos recursos para a organização e o desenvolvimento do ensino. Ilustra esse dado o fato de que, ainda na fala da docente, quando questionada sobre como é o apoio dado à escola: “[...] apoio tem, entretanto, o material é escasso, assim como a atenção” (Entrevista, 22/11/2016), deixando isso explícito também no diário quando descreve que “[...] estamos atrasados em relação às crianças da cidade, pois as apostilas demoraram a chegar em nossa escola” [...] (Diário de aula, 02/09/2015).

Mariano e Lima (2012, p. 248), ao caracterizarem dificuldades de professores iniciantes, pontuam que esse docente, como os relatos da colaboradora de nosso estudo, vê-se “[...] mergulhado em um contexto de dúvidas e tensões, e ainda precisa adquirir conhecimento e competência profissional em um curto espaço de tempo”.

Além disso, como verificamos nas informações da docente, parece residir um movimento de responsabilizar o docente, individualmente, pela sua sobrevivência, ao invés da escola promover a socialização e integração deste com os demais docentes, uma vez que, “[...] o professor iniciante precisa da figura dos professores mais experientes para construir os seus processos reflexivos e suas imagens de referência profissional” (MARIANO; LIMA, 2012, p. 262).

Sozinha e sem apoio, a professora iniciante passa a “sobreviver” em suas aulas com a falta de material didático, que serviria de norteamento para os planejamentos. Em 2016, a saga continua:

[...] primeira vez com Ensino Fundamental, eu não tinha a mínima ideia de por onde começar com essas crianças. Perguntei sem mentira alguma umas sete vezes o conteúdo programático para 2016 do Ensino Fundamental para minha diretora e nunca obtive êxito, tive que “me virar nos 30”. Procurei na internet, livros e assim fui (Diário de aula, 10/10/2016, destaques dos autores).

Observamos que no decorrer tanto de sua escrita quanto da fala, por muitas vezes, o sentimento de solidão e desamparo é frequente quando pensamos o apoio que deveria vir por parte da gestão da escola. Temos ciência de que todo começo não é fácil, nem sempre é possível saber o que nos espera no caminho que começamos a percorrer, contudo, a questão é que “[...] o problema está na forma como o processo de iniciação na profissão se dá na maioria das escolas” (MARIANO; LIMA, 2012, p. 263).

Quando comparamos o contexto multisseriado com as escolas em centros urbanos, as vivências do início da carreira se apresentam mais acentuadas, pois acreditamos que por se tratar de uma escola na zona rural e por estar, aparentemente, isolada, a professora não tem com quem compartilhar seus medos, angústias e anseios, o que tornou a docência um caminho pouco suave.

Mengali (2011, p. 17) descreve momentos vivenciados em uma classe multisseriada, que podemos relacionar com os sentimentos da professora iniciante sujeito desta investigação:

[...] assumi uma classe de aula multisseriada na qual tinha alunos das quatro primeiras séries dos anos iniciais. A classe não era muito numerosa – aproximadamente 25 alunos. Diante dessa realidade, os conflitos de início de carreira haviam se tornado mais que inevitáveis, já que não fazia ideia de como desenvolver um trabalho de qualidade numa sala de aula em que tinha sob minha responsabilidade alunos da 1ª, da 2ª, da 3ª e da 4ª série (equivalentes hoje ao 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental). Por não saber como trabalhar e tampouco ter orientações de como proceder numa realidade dessa natureza, eu ensinava da forma que achava correta.

Nota-se assim, que as dificuldades da organização do trabalho pedagógico em turmas dessa natureza não é um dado particular do caso estudado neste artigo, essa problemática abarca professores em distintas regiões brasileiras, e o “descaso” e “abandono” dessas professoras revela a importância de encarmos o início da docência, como sendo um projeto coletivo que necessita de uma maior atenção das políticas públicas e das iniciativas escolares, haja vista que essas docentes estão em movimento de construção de suas práticas profissionais.

Defendemos, em concordância com Marcelo García (2004, p. 211), que “[...] los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como

la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes [...]” e, para tanto, o apoio e orientação pedagógica tornam-se pressupostos fundamentais para o desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Contudo, observamos pelos dados empíricos que “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho” (TARDIF, 2007, p. 86), ou seja, a professora iniciante está a aprender no tatear da sala de aula “sobrevivendo” e “descobrindo” formas de abordagem conceitual e organizacional dos conteúdos escolares.

Em relação às aulas de Matemática, no diário de aula a professora escreveu:

Para mim, no início os conteúdos eram fáceis, levei numa boa. Só que aí chegou a hora da Matemática, e assim, o conteúdo fácil para eles (4º e 5º), no dia 02/03/16, o assunto era divisão simples, eu juro nunca me senti tão burra na minha vida, acho que até confundi ainda mais a cabeça deles (Diário de aula, 05/09/2016).

Ainda sobre suas dificuldades na abordagem conceitual dos conteúdos, no momento da entrevista foi destacado:

[...] quarto e quinto que eu encontrei um pouquinho agora neste ano. Porque são temas que já faz tempo que eu estudei, então, tenho que estar estudando, tenho que estar pesquisando agora, frações, frações equivalentes, divisões exatas e não exatas. Então, assim são coisas que parecem ser fáceis mais na hora que a gente tem que passar para o aluno é difícil, eu encontrei dificuldade nesse ponto (Entrevista, 22/11/16).

Ciríaco e Morelatti (2016, p. 276) consideram que a “[...] falta de conhecimento específico e pedagógico de conteúdo, durante o ingresso na carreira, faz que estas professoras utilizem inúmeras tentativas com o objetivo de se desenvolverem nas aulas de Matemática”.

De acordo com Curi (2004), essas dificuldades acontecem, porque nos cursos de formação de professores polivalentes, a Matemática é ensinada numa perspectiva mais metodológica quando deveria abordar os conteúdos específicos para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ou até mesmo ampliar o estudo da Matemática nos cursos de formação.

Como vimos, a maior parte dos problemas experienciados nas aulas parece estar atrelada à questão da didática articulada ao conhecimento específico de conteúdo. Consideramos que a [...] formação para o ensino de Matemática dos professores polivalentes precisa levar em consideração os conhecimentos específicos e as formas de aplicação de suas propriedades para que consigam contribuir com a construção do pensamento matemático dos alunos (CIRÍACO; MORELATTI, 2016, p. 279).

ATO FINAL: “DESCOBERTAS”

“[...] essas crianças precisam de toda atenção e ensinamentos para ter um bom futuro, enfim, minha turminha “3 em 1”, fez crescer em mim ainda mais a vontade de lecionar” (Diário de aula, 04/12/2015).

Apesar de todas as dificuldades identificadas no começo da carreira, observa-se que o sentimento de descobrir-se docente foi algo relevante para a identidade profissional. Em vários momentos, tanto da escrita de seu diário quanto em dados da entrevista fica a ideia do querer fazer mais, do ser diferente, de tentar auxiliar seus alunos não só em relação aos conteúdos escolares, como também para a vida.

Enfim, a professora parece ter encontrado seu lugar no universo do trabalho. O sentimento de descoberta “[...] refere-se ao sentir-se profissional, ter uma sala de aula, fazer parte de um corpo de profissionais (...) é o sentimento de descoberta que proporciona ao professor um equilíbrio pessoal e faz com que ele permaneça na profissão” (MARIANO; LIMA, 2012, p. 247).

Foi muito difícil, estresse, tristezas, alegrias, raivas, um misto de sentimentos, mas, não vou desistir, não é isso que vai fazer eu parar, eu vou tentar mais uma vez, e outra, e outra... porque é isso que eu quero para minha vida, transmitir conhecimentos, ajudar essas crianças a seguir em frente (Diário de aula, 10/12/2016).

Tal reflexão permite compreendermos que a docência é um campo complexo e, ao mesmo tempo, dinâmico. A professora iniciante é colocada frente ao espelho, vê-se indo e vindo, fazendo e refazendo sua atividade, entre dificuldades e perspectivas segue construindo dia a dia seu fazer docente.

Esse foi o meu primeiro ano de aula. Em uma sala de área rural, multidisciplinar e apaixonada pelo meu trabalho. Tive inúmeras dificuldades por conta de chuvas, estradas ruins, cai de moto algumas vezes, mas tudo por uma boa causa (...) amei este ano, jardim II, jardim III e 1º ano. Ah... !!! Descobri que amo alfabetizar, adorei o 1º ano (Diário de aula, 30/11/2015).

Houve mudanças de percepção da prática pedagógica e, a escrita do diário de aula possibilitou ainda que a docente lidasse com problemas de ordem pessoal no momento de construção de sua prática profissional, razão pela qual acreditamos que o trabalho com as narrativas escritas pode possibilitar o desenvolvimento dos professores iniciantes.

Além disso, a escrita apresentada pela professora revelou reflexões de descobertas sobre a docência e isso possibilitou que a mesma percebesse seu perfil de atuação, ao registrar que:

“[...] apesar dos pesares, vou levar ensinamentos dessa turma para minha vida, sobre como lidar com problemas deles, sim, apesar de serem crianças, eles tam-

bém têm problemas, a educação de cada um, estrutura familiar, a maioria dos pais ali não participavam da vida escolar deles (...) vou levar tristezas, alegrias (...) muitas (nem tudo foi ruim), pude ver onde eu me encaixo, qual ensino me dou melhor, primeiro ao terceiro, Educação Infantil, 4º e 5º ano, nunca mais na minha vida, talvez possa mudar de ideia, mas pela experiência que tive, não quero nunca mais” (Diário de aula, 10/12/2016).

Sobreviver e se descobrir professora remexeu sua memória, nesse processo de busca, a docente iniciante fez uma análise e balanço dos anos de sua atuação. Todas as reflexões oriundas do diário de campo e da entrevista relevaram um movimento de identificação com a carreira e de percepção de seus alunos com outro olhar. Para além dos desafios da iniciação à docência nesse contexto, ela conclui “[...] errei muito, aprendi bastante também, acredito que se eu consegui dar aula, passei por tudo disso em uma sala multisseriada, creio que dou aula em qualquer lugar agora” (Diário de aula, 10/12/2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados deste estudo possibilitaram perceber como a professora iniciante organizava sua prática em aulas de Matemática em uma turma multisseriada. O processo investigativo revelou, pela observação, que houve dificuldades na abordagem conceitual dos conteúdos com os alunos. Como forma de amenizar o trabalho, as aulas eram organizadas muitas vezes, a partir de atividades coletivas, a fim de propiciar uma interação entre as crianças, o que na nossa interpretação pode vir a favorecer a aprendizagem de forma significativa.

A aproximação com o ambiente da escola rural nos fez compreender características e especificidades do currículo de classes multisseriadas, que precisa ser dinâmico e, ao mesmo tempo interdisciplinar, uma vez que trabalhar com essa realidade implica que o professor tenha autonomia e habilidades didáticas no sentido de trabalhar os conteúdos de forma transversal, já que como bem disse a professora iniciante “é preciso se virar nos 30”.

Em relação às estratégias de ensino adotadas, observou-se que o trabalho coletivo com os alunos e a prática de problematização e comunicação nas aulas parece um caminho rico e promissor a ser explorado em turmas com essas características.

Sobre a Matemática propriamente dita, no momento da iniciação profissional verificou-se a lacuna conceitual decorrente de uma formação inicial fragmentada, no que diz respeito aos blocos de conteúdos matemáticos (números e operações, grandezas e medidas, geometria e tratamento da informação) que o professor dos anos iniciais terá de lecionar. Essa realidade presente levou a professora iniciante a sentimentos negativos em que chegou a se achar incapaz de contribuir com a aprendizagem de seus alunos quando revelou crer que, ao invés de auxiliá-los, confundia ainda mais o pensamento deles com relação a conteúdos de divisão, fração e porcentagem, conceitos esses com os quais a docente apresentou dificuldade em sala de aula por falta de conhecimento específico.

As conclusões destacadas com a finalização desta pesquisa permitem afirmar que ensinar Matemática em várias turmas ao mesmo tempo se apresenta como um grande desafio para a prática docente, razão pela qual essa questão merece destaque em pauta de pesquisas acadêmicas.

A relevância de se aprofundar estudos nessa questão reside em dois pontos centrais, sendo eles: 1º.) a formação inicial para o ensino dos conteúdos matemáticos no curso de Pedagogia vem apresentando grandes problemas em termos conceituais e; 2º.) a realidade da prática educativa encontra-se distante das ações de formação presentes no curso e, muito mais ainda, no caso das turmas multisseriadas que, muitas vezes, nem se quer são mencionadas durante as aulas no percurso formativo dos futuros professores.

Tendo em vista as dificuldades do professor iniciante para o ingresso na carreira, muitos deles acabam por iniciar na profissão com turmas consideradas “difíceis”, ou ainda acabam por serem designados para postos de trabalhos aos quais ninguém quer. Nesse sentido, a problemática do estudo em questão visou a sistematizar como uma professora, em início de carreira, organiza seu trabalho pedagógico com a disciplina de Matemática em uma classe multisseriada situada na zona rural.

Por fim, temos consciência de que há muito por se fazer para que os professores das classes multisseriadas sintam-se mais seguros na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico, principalmente, em relação ao ensino da Matemática. Contudo, acreditamos que é por meio de estudos e reflexões sistemáticos que envolvam a pesquisa com o professor e não apenas sobre ele, que podemos chegar a resultados mais concretos na prática pedagógica, como também contribuir para o desenvolvimento profissional nesse espaço de atuação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPU-CRS, Salvador, EDUNEB, 2012, p. 71-93.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB Nº. 23/2007. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. CEB – SECAD – UF: DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Ludicidade na sala de aula. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2012.

CARVALHO, A. M. C. (Org.). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CIRÍACO, K. T.; MORELATTI, M. R. M. Problemas experienciados por professores iniciantes em aulas de matemática. **Revista eletrônica de educação**, v. 10, n. 3, p. 267-280, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1719/526>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

COSTA, S. C. S. O professor que ensina Matemática nos anos iniciais: um estudo sobre a influência das crenças. In: CURI, E. (Org.). **Professores que ensinam Matemática: conhecimentos, crenças e práticas**. 1. ed. São Paulo: Terracota, 2010, v. 1, p. 13-101.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP, 2004.

D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

FERRI, C. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** 1994, 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

GERHARDT, T. E.; RIQUINHO, D. L.; SANTOS, D. L. dos. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**, 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, v. 1, p. 65-93.

GOMES, M. G. Obstáculo epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento Matemático nos cursos de formação de Professores das séries iniciais no Ensino Fundamental. **Contrapontos** – ano 2 – n. 6, p. 423-437, Itajaí, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/181>>. Acesso em: 22, dez. 2016.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 141-169.

GUTERRES, M. F. L. **Choque de realidade dos professores principiantes em Díli (Timor Leste): um estudo**. Dissertação de mestrado, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**, 2. ed. Portugal: Porto Ed, p. 31-61, 1995.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986, 99p.

MARCELO GARCÍA, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11- 49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

MARCELO GARCIA, C. Empezar com bue pie: inserción e la enseña para professores principiantes. **Olhar de professor**. Universidade de métodos e técnicas de ensino. Ponta Grossa, Pr, v.1, n. 1, jan./jul. 1998, p. 209-222.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... In: LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARIANO, A. L. S.; LIMA, E. F. de. A pesquisa sobre o início da docência a partir da Anped e do Endipe. In: REALI, A. M. de. M. R.; MIZUKAMI, M. da. G. N. (Orgs.). **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012, p. 245-264.

MEDRADO, C. H. de S. Prática pedagógica em classes multisseriadas. **Entrelaçando**, Nº. 7, v. 2. Ano III, p. 133-148, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/edicoes-entrelacando>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

MENGALI, B. L. da S. **A cultura da sala de aula numa perspectiva de resolução de problemas: o desafio de ensinar matemática numa sala multisseriada**, 2011, 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; GRANDO, R. C. Organização do trabalho pedagógico para a alfabetização matemática. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do Trabalho Pedagógico**. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del professor – un recurso para La investigación en el aula**. Sevilla: Díada, 1997.

RABELLO, I. D.; GOLDENSTEIN, M. S. Ação pedagógica em classes multisseriadas: uma proposta de análise e atuação. **Projeto Ipê**. Ano 2, Fundamentos VI, São Paulo, s. ed., 1986.

ROSA, A. C. S. da. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Educação & Linguagem**. Ano 11, n. 18, 222-237, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewArticle/116>. Acesso em: 3 jan. 2016.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. As experiências disputam a vez no conhecimento. In: ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, p. 115-123.

SILVA, M. R. G. da. Considerações sobre o trabalho em grupo na aula de Matemática. **Mimesis**, Bauru, v. 19, n. 2, p. 135-145, 1998. Disponível em: http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v19_n2_1998_art_07.pdf. Acesso em: 30 mar. 2016.

SOUZA, A. P. G. et al. **A escrita de diários na formação docente**. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 28, p. 181-210, 2012.

SOUZA, D. B. de. **Os dilemas do professor iniciante**: reflexões sobre os cursos de formação. Revista Multidisciplinar da Uniesp. Saber Acadêmico, n. 8, dez. 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214>. Acesso em: 25 mai. 2015.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

DADOS DOS AUTORES:

BRUNA MENDES MUNIZ

Mestre em Ensino e Processos Formativos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Professora do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Três Lagoas e da rede municipal de educação de Três Lagoas na escola Parque São Carlos. Três Lagoas/MS – Brasil. brunamendes.ufms@gmail.com

KLINGER CIRÍACO

Pós-Doutor em Psicologia da Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Professor Adjunto do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS – Brasil. ciriacklinger@gmail.com

Submetido em: 30-10-2017

Aceito em: 8-11-2018