

Práticas pedagógicas em salas multisseriadas

Francilene Lopes de Amorim¹, Juliane Gomes de Sousa²

^{1, 2} Universidade Federal do Tocantins - UFT. Departamento de Educação do Campo. Rua 6, s/n, Vila Santa Rita. Tocantinópolis - TO. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: francilenelopes@mail.uft.edu.br

RESUMO. O presente artigo tem como objetivo verificar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas em duas salas multisseriadas da Escola Municipal Manoel de Sousa Lima, situada na comunidade Folha Grossa, meio rural do município de Tocantinópolis-TO. A pesquisa é do tipo Estudo de Caso, de abordagem qualitativa e de natureza exploratória. Como técnica de coleta de dados, foram feitas entrevistas com dois professores e com a diretora da referida escola, observação de aulas, além de revisão bibliográfica. Dentre os resultados encontrados sobre as práticas pedagógicas no contexto pesquisado, constata-se que são desenvolvidas, majoritariamente, de maneira tradicional, em que os professores trabalham com apoio de livros didáticos utilizados em escolas urbanas, os quais possuem pouca relação com a realidade da comunidade e com o ensino multisseriado. Os docentes sentem dificuldades para executar suas aulas, por variados fatores, dentre eles, a ausência da relação ativa entre família e escola e a falta de capacitação para o ensino multisseriado. Outro resultado encontrado refere-se à relação que se estabelece entre professor e aluno, sendo possível perceber que há um bom relacionamento, porém, o que dificulta são as estratégias usadas para que as aulas tenham mais efetividade em sua execução e alcancem o objetivo desejado.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas, Salas Multisseriadas, Educação do Campo.

Pedagogical practices in multiseried rooms

ABSTRACT. This paper aims to verify how pedagogical practices are developed in two multiseried rooms of the Manoel de Sousa Lima Municipal School, located in the Folha Grossa community, a rural area in the municipality of Tocantinópolis-TO. The research is of the Case Study type, with a qualitative approach and exploratory in nature. As a data collection technique, interviews were conducted with two teachers and with the principal of the school, observation of classes, in addition to bibliographic review. Among the results found on pedagogical practices in the researched context, it appears that they are mostly developed in a traditional way, in which teachers work with the support of used in urban schools textbooks, which have little relation to the reality of the community and the multiseried education. The teachers feel difficulties to carry out their classes, due to several factors, among them, the absence of an active relationship between family and school and the lack of training for multi-grade teaching. Another result found, refers to the relationship established between teacher and student, making it possible to perceive that there is a good relationship, however, what hinders are the strategies used so that the classes are more effective in their execution and achieve the desired objective.

Keywords: Pedagogical Practices, Multiseried Rooms, Rural Education.

Práticas pedagógicas en salas multigrado

RESUMEN. El objetivo de este artículo es verificar cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas en dos salas multigrado de la Escuela Municipal Manoel de Sousa Lima, ubicada en la comunidad Folha Grossa, una zona rural en el municipio de Tocantinópolis-TO. La investigación es del tipo Estudio de caso, con un enfoque cualitativo y de naturaleza exploratoria. Como técnica de recolección de datos, se realizaron entrevistas con dos maestros y el director de la escuela, observación de clases, además de revisión bibliográfica. Entre los resultados encontrados en las prácticas pedagógicas en el contexto investigado, parece que la mayoría de ellos están desarrollados de manera tradicional, en la cual los docentes trabajan con el apoyo de libros utilizado en escuelas urbanas, que tienen poca relación con la realidad de la comunidad y con la enseñanza de series múltiples. Los maestros tienen dificultades para llevar a cabo sus clases debido a varios factores, incluida la ausencia de una relación activa entre la familia y la escuela y la falta de capacitación para la enseñanza multigrado. Otro resultado encontrado se refiere a la relación establecida entre profesor y alumno, lo que permite percibir que existe una buena relación, lo que dificulta las estrategias utilizadas para que las clases sean más efectivas en su ejecución y logren el objetivo deseado.

Palabras clave: Prácticas Pedagógicas, Salas Multigrado Educación de Campo.

Introdução

O presente artigo¹ tem o intuito de verificar o desenvolvimento das práticas pedagógicas em duas salas multisseriadas da Escola Municipal Manoel de Sousa Lima, localizada no Povoado Folha Grossa, meio rural do município de Tocantinópolis-TO, tendo por base as ações cotidianas dos professores no desenrolar de suas aulas. O estudo leva em consideração a premissa de que a reflexão acerca das práticas pedagógicas, desenvolvidas em salas multisseriadas, pode contribuir para a melhoria dos processos vivenciados.

Constituindo campo de investigação de autores como Hage (2006, 2011) e Parente (2014), o termo vem de *multi* que indica abundância, numerosidade, quantidade. Assim, a multisseriação indica muitas séries, no caso brasileiro, muitos anos (Cardoso, 2013). Multisseriadas são salas/turmas de alunos com diferentes níveis de idade e de anos escolares estudando em apenas uma sala e tendo apenas um professor que “...atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula”. (Hage, 2011, p. 100).

A presente pesquisa é do tipo estudo de caso, a qual, segundo André (2013, p.

97), “tem um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões”. Nesse caso, foi verificado como acontece o desenvolvimento de práticas pedagógicas em duas salas multisseriadas da Escola Municipal Manoel de Sousa Lima, localizada no meio rural do município de Tocantinópolis-TO.

A escola da referida comunidade oferta o ensino multisseriado, fato que despertou curiosidade sobre sua organização e funcionamento, e a necessidade de conhecer como são desenvolvidas as práticas pedagógicas em salas com esse perfil, buscando contribuir para o encaminhamento de reflexões e a proposição de debates sobre o tema a partir do contexto educacional estudado. É válido destacar, ainda, que na realidade investigada, a cada ano a quantidade de matrículas de alunos vem diminuindo. E neste sentido, espera-se que a pesquisa possa contribuir para discussões e tomadas de decisões.

A pesquisa foi de natureza exploratória, o que possibilitou uma proximidade inicial e familiarização com o problema e o objeto que foi pesquisado. Como afirma Gil (2002), investigações com esse caráter têm como objetivo

principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Esse estudo se deu, inicialmente, por meio de revisão bibliográfica, pois contou com os autores Freire (1996), Sacristán (1999), Arroyo (2010), Hage (2006, 2011), Vázquez (2011), Parente (2014) e outros, para fundamentar o tema.

A abordagem foi qualitativa, pela qual se fez a coleta de dados e as análises da investigação. Segundo André (2013, p. 97), “este tipo de pesquisa concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformada”. A pesquisa de abordagem qualitativa não visa enumerar e medir eventos; procura entender e compreender o objeto de estudo ou conhecimento como um método público e aberto que é criado pelas próprias pessoas que fazem parte de um determinado local nas suas relações diárias, pelo tempo que agem na prática. Um estudo com a abordagem qualitativa focaliza as relações sociais dos sujeitos nos seus relacionamentos cotidianos.

Como uma das técnicas de coletas de dados, foram feitas entrevistas semiestruturadas, as quais seguiram uma proposta de roteiro com algumas perguntas previamente elaboradas. Conforme André

(2013, p. 100), essa técnica de coleta de dados “consiste em elaborar um roteiro baseado nas questões ou pontos críticos, que podem ser mostradas ao respondente, acompanhadas do esclarecimento de que não se busca resposta do tipo sim e não, mas posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações”. As entrevistas tiveram em média 20 minutos cada uma, sendo acrescentadas perguntas além das que já tinham sido elaboradas. As mesmas foram gravadas e depois transcritas, contemplando 3 entrevistados, sendo eles: 2 docentes e a diretora da referida escola. Todos os educadores possuem formação em Pedagogia.

Utilizou-se, ainda, a observação como procedimento de levantamento de dados, a qual consistiu na realização de uma semana de observações diretas, compreendendo o período de 16 a 23 de setembro de 2019, no período matutino, das 07h15min às 11h40min, em duas salas de aula: 3 dias na sala de 1º, 2º e 3º anos e 2 dias na de 4º e 5º anos do ensino fundamental I. Foram acompanhadas 3 aulas por dia, sob a responsabilidade de dois professores. Como forma de registro, recorreu-se à elaboração de anotações durante o processo com o intuito de produzir uma descrição clara e completa para as futuras análises (André, 2013).

Este artigo compõe-se do seguinte modo: no primeiro momento é feita uma discussão em torno da temática, a partir do referencial teórico, em que é promovida uma reflexão sobre práticas pedagógicas e salas multisseriadas. A seguir são apresentados os resultados obtidos por meio da investigação, em que se busca articular os dados empíricos com as epistemologias. Por fim, são assinaladas as considerações finais do estudo realizado.

Prática pedagógica: aproximações conceituais

Num sentido mais amplo, a prática pedagógica pode ser compreendida como uma ação que contempla o trabalho do professor dentro da sala de aula, como afirma Sacristán (1999, p. 30): “a ação é expressão da pessoa e esta será construída por seus atos. O professor age como pessoa e suas ações profissionais o constituem”, em um processo contínuo e permanente de formar-se enquanto sujeito educador.

A prática pedagógica deve englobar a práxis que, em um sentido amplo, é a articulação da teoria e prática num contexto de ação/reflexão que propulsionará a transformação de uma realidade concreta. Como ressalta Vázquez, (2011, p. 241), “a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado

material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, pode se separar isolar um do outro”.

Desse modo, como afirma Fernandes (1999, p. 159), a prática pode ser pensada da seguinte forma:

... prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

De acordo com a citação acima, a prática agrega todo o contexto escolar, estabelece metodologias dentro da sala de aula e concebe o tempo e espaço de aprendizagens, criando uma relação de conhecimento histórico e socialmente situado. Para Freire e Shor (1986), a concepção de prática pedagógica é adjetivada pelo termo dialógica, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade. Assim pensada, a prática pedagógica é um movimento que parte da criatividade do professor, mas neste, vale ressaltar, o professor não é o centro de tudo, mas articulador, propositor de diálogos

profícuos na construção de um saber compartilhado.

Na mesma direção, destaca Libâneo (2005, p. 79):

... a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade. ... os objetivos e conteúdos da educação não são sempre idênticos e imutáveis, antes variam ao longo da história e são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas da produção, das lutas sociais.

Nessa perspectiva, a prática educativa agrega uma grande importância à educação, ao processo de aprender, ao aluno como componente essencial, o qual deve ser instigado de modo perene a busca pelo prazer em adquirir conhecimentos. Com base nesta intenção, os educadores precisam valorizar os costumes e sentimentos, para que o aluno possa desenvolver seu intelecto, seu senso crítico e suas outras dimensões que o tornam um sujeito complexo.

No contexto da educação ofertada em comunidades rurais, essa tônica – valorizar, preservar, vincular, envolver, enriquecer a pluralidade de sujeitos e saberes - ganha proporções ampliadas, uma vez que segundo a Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002,

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.

Desse modo, é fundamental o professor conhecer a comunidade, pois essa atitude poderá facilitar no planejamento didático, levando em consideração o fato de que a prática pedagógica não pode ser pensada somente para dentro de 4 paredes, ou seja, sala de aula, mas para além dela. Como afirma Antônia (2005, s/p),

É importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o educativo.

A prática pedagógica possibilita exercícios que são, na maioria das vezes, executados dentro do contexto escolar, mas não restrito a ele. Esses exercícios devem ser refletidos, elaborados e sistematizados de forma ampliada. Acredita-se que as práticas pedagógicas, na educação para o meio rural, poderão acontecer de diferentes maneiras.

Existem vários casos a serem estudados e cada dificuldade encontrada em sala de aula carece de uma metodologia diferente a ser trabalhada pelo professor, o qual poderá usar os recursos didáticos relacionando-os com a realidade dos alunos, tais como: danças, comidas, agricultura, ou seja, tudo que venha a somar na aprendizagem dos estudantes, em estreita articulação com a cultura do local.

Nesta perspectiva, cabe ressaltar que nem todos os estudantes se encontram no mesmo nível de aprendizagem, independente da série/ano que se encontram os níveis podem ser invertidos. Sendo assim, cada ação pedagógica tem seu pressuposto e se encontra relacionada ao modo como cada professor irá atuar. Conforme Sacristán (1999, p. 30), a prática educativa “refere-se à atividade que os agentes pessoais desenvolvem, ocupando e dando conteúdo à experiência de ensinar e educar”.

Nesse contexto a prática pedagógica contempla ações que permeiam um desenvolvimento de atividades de modo abrangente, cujo objetivo é direcionado para a obtenção de resultados na aprendizagem. E estas precisam envolver práticas que assimilem e desenvolvam experiências.

Salas multisseriadas

As classes multisseriadas surgiram no contexto da Educação do Campo, “...como opção política de atender a uma população historicamente excluída da escola” (Parente, 2014, p. 62), e, assim, vislumbradas como iniciativa de democratização do acesso ao ensino escolarizado no meio rural. Multisseriadas são salas/turmas de alunos com diferentes níveis de idade e de séries, estudando em apenas uma sala, reunindo no mesmo espaço um número reduzido e diverso de sujeitos sob a responsabilidade de um único docente. Nesta configuração, estão intrínsecas várias problemáticas de ordem estrutural, pedagógica e formativa.

As escolas multisseriadas são significativas para o meio rural, por isso é preciso refletir e discutir essa forma de organização de ensino. A partir desse entendimento, cabe ressaltar que a multisseriação é uma realidade nas escolas localizadas no meio rural do município de Tocantinópolis-TO. Conforme Nunes e Bezerra (2018) indicam, a partir de levantamento realizado, escolas com a oferta desse tipo de ensino estão presentes em 08 povoados da cidade referenciada, sendo eles: Folha Grossa, Pedro Bento, Chapadinha, Mumbuca, Ribeirãozinho, Olho d’água, Rodagem e Passarinho. Deste modo, é fundamental o debate acerca da multisseriação, visto que é uma discussão

ainda em fase de ascensão no âmbito da literatura educacional. Segundo Leite (1999, p.14),

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais [sic], sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação politico-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Pode-se perceber que a escola situada no campo, com suas especificidades e organizações, historicamente ocupou um lugar de ausência dentro do contexto das políticas públicas educacionais, aspecto baseado, sobretudo, no entrelaçamento do discurso de insignificância e o esquecimento da escola situada nesse espaço geográfico, que é peculiar e constituído de uma diversidade existencial.

As conquistas, de modo especial, no âmbito da legislação nacional (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dentre outros dispositivos legais), são frutos de lutas de diferentes coletivos e movimentos sociais, pelo reconhecimento e valorização de uma educação pautada nas realidades dos distintos povos que habitam o campo. Contudo, mesmo diante de

alguns avanços normativos, cabe ressaltar o que assinala Hage (2006, p. 304):

A realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo denuncia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo.

Diante disso, é perceptível na literatura sobre o tema, a exemplo do referencial citado neste artigo, a explicitação de muitos desafios, dentre eles, o fato de que muitas das escolas multisseriadas são precárias, apresentam estrutura insuficiente para que se tenha uma educação institucionalizada de forma adequada. Segundo dados do MEC/INEP/2007, citado por Locatelli, Nunes e Pereira (2013, p. 589), as características a seguir são encontradas em muitas realidades de escolas situadas no campo:

- a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento;

- a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade/série;
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana;
- falta de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra.

Neste contexto, algumas escolas não têm materiais para utilizar nas salas multisseriadas e em outros casos possuem um acervo de material pedagógico, porém, os professores não têm capacitação voltada para utilizá-los, sendo, por vezes, docentes que nunca tiveram acesso a uma escola situada no meio rural. Daí entende-se a necessidade de uma formação mais específica para esses sujeitos e a implantação de políticas públicas que auxiliem o trabalho desses profissionais da educação, orientando-os para o aproveitamento dos recursos que o campo oferece e a importância que cada indivíduo possui perante o local que habita.

Nessa organização de escolas multisseriadas os estudantes também enfrentam grandes dificuldades para

aprender, em parte devido ter mais de uma turma na sala, e em muitos casos devido os professores não possuírem formação que os capacite a atuar em salas com mais de uma série/ano juntas. E a formação, que atenda as especificidades desses sujeitos, é preconizada em dispositivos legais, dentre eles, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que em seu artigo 10, § 2º, afirma que “as escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente”.

E nesse processo de falta de capacitação específica, verificada em inúmeras escolas que desenvolvem esse tipo de ensino, é que os professores precisam sempre procurar novas práticas para obtenção de um melhor desempenho. E neste percurso se deparam com vários desafios pedagógicos impostos pela ausência de uma formação que deveria contemplar, conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu artigo art. 13, o desenvolvimento de:

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do

campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Muitas vezes as escolas geograficamente situadas no campo,ⁱⁱ possibilitam ao estudante trabalhar e estudar em seu contexto de vivências, e buscam com que o mesmo não perca a sua cultura, quando a inclui no processo educacional. Mas, frequentemente deparamos com situações de ausência de práticas pedagógicas que respeitem a realidade de cada aluno.

Na perspectiva de superação desta ausência, o professor poderá trazer algumas iniciativas de ações pedagógicas para a escola, tais como: valorizar a realidade de cada aluno do campo para que os estudantes não percam a sua identidade; potencializar o reconhecimento dos pais, dos anciões das comunidades; incorporação ao trabalho docente de materiais da natureza, uma vez que são elementos que estão perto dos estudantes. Esses são exemplos de iniciativas que permitem a consecução de práticas pedagógicas mais acolhedoras.

Acredita-se que o processo metodológico nas salas multisseriadas é bastante complexo, pois a realidade da educação ignora o contexto de vivências

dos alunos. Nesse sentido, Hage (2011, p. 101) assevera que,

O trabalho com muitas séries ao mesmo tempo e com faixa etária, interesse e nível de aprendizagem muito variados dos estudantes impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular nas escolas ou turmas multisseriadas. Nessa situação, acabam sendo pressionados a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como a única fonte para a seleção e a organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos obrigam a definição de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo.

A forma de organização curricular e proposições didáticas da educação formal urbana interferem no desenvolvimento particular das escolas situadas no campo, fazendo com que as características desse meio sejam suprimidas em tarefas já prontas, como por exemplo, blocos de atividades retiradas da internet, que possuem pouca ou nenhuma ligação com a vida dos alunos camponeses. Outro fator presente no contexto educacional dessas salas (multisseriadas) refere-se ao desafio de encontrar metodologias que potencializem o desenvolvimento de alunos em diferentes níveis de aprendizagem e anos escolares. Segundo Hage (2011, p. 100),

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas.

É mais um dos desafios que precisam ser superados, que pode ser sanado, em parte, por processos formativos dos profissionais que atuam nesses contextos, pois é sabido que as metodologias aplicadas dentro do contexto das turmas multisseriadas são de suma relevância para o desempenho e aprendizado do estudante.

Práticas pedagógicas em salas multisseriadas

As práticas em salas multisseriadas têm resultados positivos e negativos, dependendo de como acontecem, de como o professor desenvolve, além de outros fatores que podem causar interferências no processo de ensino e aprendizagem, como o fato de algumas escolas não possuírem materiais didáticos. Embora sejam problemas existentes em outros espaços educativos, a ênfase aqui recairá sobre o sistema de ensino das escolas que adotam a multisseriação. Nesta perspectiva, alguns autores ressaltam os pontos negativos e outros apontam pontos positivos. Para Arroyo (2010, p. 10), “... as escolas

multisseriadas estão sendo levadas a sério, sendo reinventadas, e não mais ignoradas nem desprezadas como escolas do passado”. Desse modo, pode-se perceber que os professores e demais membros da equipe escolar precisam ter um olhar sobre os aspectos positivos das escolas multisseriadas.

Por outro lado, Furtado (2004) fala sobre o ponto negativo, enfatizando que as escolas multisseriadas estão geralmente associadas ao baixo desempenho escolar e à falta de formação específica dos docentes para atuação neste tipo de escola. A partir disso, a negatividade entra como falta de preparação dos professores, bem como a escassez de metodologias para o trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas. Os professores precisam ter metodologias reflexivas para a realização das atividades neste tipo de ensino, tendo em vista que muitas vezes atuam como se estivessem trabalhando em sala seriada.

A mediação do professor é de fundamental importância para que o aluno tenha um desenvolvimento cognitivo favorável. E, nesse sentido, ressalta-se como parte do processo o dilema da ausência de muitos pais ou responsáveis na vida escolar dos filhos que, por vezes, deixam até de cumprir com sua responsabilidade de auxiliar os estudantes com as atividades diárias que são levadas

para casa, e isso pode dificultar a aprendizagem das crianças.

O que o aluno vivencia em casa repercute no seu desenvolvimento cognitivo, refletindo muitas vezes no seu próprio comportamento, como exemplo, pode-se citar a divergência de atitudes com relação a idade em que se encontra o estudante. O aluno que tem o acompanhamento dos pais, de modo contínuo e atento ao longo do processo de escolarização, tem tendência a ser mais desenvolvido. Como afirmam Bhering e Siraj-Blatchford (1999, p.192): “os pais - mais frequentes as mães - passaram a fazer parte daqueles elementos-chave que contribui para obtenção de melhores resultados na escola e até mesmo em termos comportamentais”. Nessa percepção, os pais ou responsáveis podem ajudar de maneira nítida os seus filhos, para que assim os mesmos possam ter um melhor desempenho.

Contudo, entende-se que a realidade dos moradores do campo é dura, visto que a maioria dos pais precisa sair cedo e voltar tarde, chegando cansados em casa e com pouca motivação para ajudar os filhos nas tarefas escolares. Às vezes, o analfabetismo e a vulnerabilidade econômica dos responsáveis exigem que essas crianças percam aula para executar afazeres de casa, como olhar irmão para os

pais trabalharem ou até mesmo trabalharem para manter o seu sustento. Hage (2011, p. 102) afirma que esse é um dilema presente nas escolas multisseriadas, e assinala que,

Nos estudos realizados, evidenciamos que os professores acusam recorrentemente os pais de não colaborarem na escolarização dos filhos e dizem ser esse um grande problema que interfere na aprendizagem. Os pais, por sua vez, afirmam que trabalham e não têm tempo para ajudar os filhos nas situações que envolvem a escola; porém, sempre que podem, ajudam, estimulam e cobram dos filhos a realização das tarefas de casa.

A partir dessa constatação, é evidente a necessidade da criação de ações que estimulem e incluam a família na escola, para que por um lado seja possível o estreitamento dessa relação, e por outro, a criação de estratégias que visem o reconhecimento das causas que provocam o distanciamento da família do ambiente escolar. É sabido que a prática pedagógica em si não ocorre somente no ambiente escolar. Os educadores trabalham dentro da sala de aula, mas podem fazer/propor ações que contemplem pais e filhos.

Sendo assim, o campo pode ser vivenciado de inúmeras maneiras, vai depender da criatividade de cada professor, pesquisando e buscando cada vez mais os pontos positivos para elaborar uma rica aula, a qual pode despertar tanto o

interesse dos alunos, quanto a aproximação dos pais ou responsáveis nas atividades propostas, levando em consideração que a educação não é exclusividade do professor, mas um processo colaborativo que envolve alunos, família, escola e comunidade em geral. Assim, todos fazem parte do trabalho, que é de fundamental importância para o desenvolvimento educativo das comunidades.

O trabalho nas salas multisseriadas requer muita disciplina por parte dos educandos e exige que os professores sejam flexíveis com as várias situações que abrangem o processo de aprendizagem das crianças. Claro que não é fácil vivenciar diferentes situações de construção de conhecimento em um mesmo ambiente. Nesse contexto, as atividades precisam de adaptações que são de extrema importância para que os alunos aprendam equilibradamente. Como afirmam Oliveira, Santos e Souza (2017, p.77),

É fundamental que se proponha sempre melhores formas metodológicas em prol da construção de um planejamento, não só eficiente, mas eficaz para as turmas. Mas, essa ação, depende não só da contribuição dos profissionais de acordo com suas habilidades e formações, mas também das experiências adquiridas em sala de aula.

A cada atividade proposta não se deve descartar o nível de aprendizagem de cada aluno, qual a maneira de potencializar

ao máximo para que o mesmo desenvolva e aprenda de modo satisfatório e, assim, sejam atingidos os objetivos propostos nos conteúdos ministrados.

A efetivação do processo de ensino e aprendizagem constitui uma das grandes dificuldades enfrentadas por educadores das salas multisseriadas, como já apontada por Hage (2011, p. 100), em decorrência da “...heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas”. Diante dessa situação, o desenvolvimento do trabalho pedagógico com material concreto facilita, por exemplo: no reconhecimento do alfabeto, vogais e consoantes, dos algarismos, sequências numéricas por meio do uso de jogos e objetos manipuláveis (madeira, papel, plástico). O próprio entorno da instituição de ensino pode constituir possibilidade de produção de conhecimento coletivo.

Como ressaltam Oliveira, Santos e Souza (2017, p.77), “todo professor responsável pelas classes multisseriadas, deve se preocupar minuciosamente na seleção dos conteúdos que serão ministrados”. O lúdico pode ser a melhor estratégia metodológica, pois quando se aprende de uma maneira divertida se torna mais fácil a absorção do conteúdo e também o gosto pelas aulas.

Outro procedimento que favorece a aprendizagem é trabalhar de maneira coletiva, compartilhando as atividades, socializando as ideias nos diferentes níveis e séries/anos, possibilitando, assim, a aproximação, o afeto e o respeito entre os colegas. Neste caso, o aluno pode passar a desempenhar o papel de “professor”, assumindo responsabilidades ao auxiliar o colega ao lado, que possui dificuldade. Essa metodologia desenvolve a disciplina, respeito, compreensão e contribui para que o aluno não tenha tempo para atrapalhar na aula.

Cabe ao professor entender a realidade da turma, quais os problemas que estão fazendo com que o aluno A ou B não esteja aprendendo e procurar mediar a aprendizagem do mesmo, com atividades flexíveis ao seu nível de desenvolvimento.

A partir da discussão proposta, serão expostos a seguir os resultados da pesquisa. As reflexões versarão sobre como se dá o processo de efetivação das práticas pedagógicas na escola investigada e, ainda, como é estabelecida a relação entre professor e aluno. Para tanto, foram elencadas as seguintes categorias: **Relação professor e aluno; Metodologias e procedimentos didáticos no contexto da ação pedagógica; e Dificuldades e desafios no processo de ensino e aprendizagem**

Relação professor e aluno: intersecções com a ação pedagógica docente

A relação afetiva e dialógica entre professor e aluno dentro de uma sala de aula multisseriada é fundamental. É essencial o educador ter essa percepção para que possa observar com maior particularidade se os alunos sentem dificuldades no decorrer do processo de ensino. Conforme Tassoni (2000, p. 3) destaca,

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

Desse modo, a interação entre ambos pode entrelaçar bons resultados, contribuindo para o diagnóstico de demandas educativas e na resolução de situações-problemas. Assim, no que se refere aos participantes da presente pesquisa, o P1ⁱⁱⁱ explica que os alunos sentem dificuldade, que apesar do pouco tempo de trabalho nas escolas situadas no meio rural, ou seja, em salas multisseriadas, ele percebe que os desenvolvimentos são distorcidos independentemente das séries/ anos estudados. O mesmo deu exemplo como: *“alguns alunos do terceiro ano não tem o*

mesmo avanço, visto que os mesmos se encontram em fase de alfabetização, precisam aprender o alfabeto e as sequências numéricas de 0 a 10 ou 20”.

Já o P2 diz que os alunos não sentem dificuldades e afirma que:

Meus alunos não sentem dificuldades porque os livros já ajudam, eles já vêm adaptados. Quase nem percebem, o professor tem mais dificuldade em preparar o material para aplicar em sala de aula do que os alunos. Porque ele já bota os conteúdos apropriados para a série.

Pode-se observar que as realidades entres os dois participantes se invertem, sendo que o primeiro tem um desafio maior em relação aos alunos que, apesar da idade avançada (8 anos), ainda se encontram em fase inicial de alfabetização e com dificuldades na realização de cálculos matemáticos simples. É nesse momento que o professor precisa enriquecer suas metodologias, buscando meios e alternativas que venham sanar ou pelo menos amenizar essa difícil realidade.

Nas observações feitas nas duas salas de aulas, percebeu-se que um dos participantes sente dificuldade devido ao fato de trabalhar com 1º, 2º e 3º anos, e neste espaço educativo os alunos do primeiro ano não conseguem escrever nem ler. Assim, dificulta ainda mais o processo de planejamento do professor, pois a ação pedagógica necessita de metodologias e

conteúdos com adaptações, sendo que o processo de reflexão sobre seu fazer é de suma importância no desenvolvimento do trabalho enquanto professor.

Nessa percepção, a escola tem ações para serem desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Ações essas que necessitam ser realizadas, pois, segundo a P1, são atividades veiculadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, e devem ser trabalhadas em sintonia com o meio rural. Ou seja, com a realidade que o estudante está inserido, tais como: aula de campo sobre meio ambiente, feirinha comunitária com alimentos existentes no campo, elaborações de produções de receitas da comunidade. Entretanto, as ações que não obtiveram bons resultados e que não foram realizadas são repensadas ou até mesmo retiradas do PPP. Com esse encaminhamento, a P3 diz que “*os pais são convidados para participar da elaboração, mas nem todos vêm*”. A partir daí percebe-se a tentativa de aproximação da escola com as famílias.

O diálogo nesse ambiente se torna necessário, contribuindo para a construção de uma aula prazerosa, como afirma Freire (1996, p. 32),

O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão

mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos.

Dessa maneira, o diálogo é uma forma de compartilhar experiências de vida e de buscar entender a realidade de cada indivíduo, identificando as necessidades e a partir de então compartilhar alternativas para solucionar as demandas. Assim, o diálogo é de grande relevância na ação pedagógica pelo fato de aproximar as pessoas, suas vivências, angústias e perspectivas. A partir desse entendimento, vale ressaltar que a qualidade da relação professor e aluno é primordial.

Dessa forma, durante a observação das aulas foi possível perceber que essa relação se constitui de maneira muito efetiva, intermediada por uma comunicação aberta e acolhedora entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Como resalta o P1: *“eu tenho uma boa relação com meus alunos, para que assim eu possa desenvolver atividades e obter bons resultados”*. Ficou evidente que a maneira como o professor se relaciona com seus alunos vai além das quatro paredes, pois o mesmo, às vezes, é professor e amigo, chegando até a desempenhar o papel da figura paterna, haja vista que alguns alunos sentem a falta do carinho do pai e encontram esse afeto na figura do educador.

Metodologias e procedimentos didáticos no contexto da ação pedagógica

As metodologias aplicadas dentro do contexto das turmas multisseriadas são de suma relevância para um bom desempenho do processo de aprendizado do estudante. Ao ser questionado sobre as metodologias usadas nas salas de aula, o P1 fala que usa várias, desde as estratégias do método tradicional, de explicar, escrever e realizar as atividades no quadro, até a adoção de ações mais lúdicas, como o uso de material concreto, jogos, brincadeiras, material dourado, dentre outros, na execução de atividades que envolvem as quatro operações matemáticas: adição, subtração, multiplicação e divisão. Utilizam-se também jogos com letras, sílabas soltas para auxiliar os alunos que se encontram em fase de alfabetização. O mesmo ressaltou que *“Alguns alunos estão em séries mais baixas e ainda não conhecem todas as letras e nem todos os números, necessitando assim de um acompanhamento mais específico”*.

O P2 resalta que é um professor tradicional, mas que no final se tem um excelente resultado: *“Eu me considero um professor tradicional, que trabalho na linha dura, por isso que a gente obtém resultado. O professor mais flexível com os*

alunos tem dificuldade para administrar a gestão de uma sala de aula”.

As metodologias utilizadas por esse docente referem-se basicamente ao uso dos livros didáticos. Todavia, faz uso do caderno do futuro^{iv} como complementação dos conteúdos. O participante também ressaltou que os livros didáticos que são direcionados às escolas do meio rural são “pobres” em atividades.

Diante do exposto, percebe-se que o tradicionalismo é bastante utilizado no trabalho desenvolvido por este educador. Entretanto, acredita-se que para se obter resultado não precisa trabalhar de maneira dura, mas sim com uma pedagogia libertadora a qual o estudante possa se expressar e criticar, como Freire (1996, p. 74) acentua:

É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não

escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados.

Com isso, é possível entender que o professor não é o ser que sabe de tudo, não está na posição de educador para transferir conhecimentos, mas para estimular à construção de novos. A partir de então é essencial saber diferenciar a autoridade de professor, de autoritarismo, pois, tais denominações, que se revelam em atitudes, possuem significados diferentes. Como afirma Freire (1996, p. 37),

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, marcar as lições de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume.

Nessa perspectiva, é possível perceber que a autoridade se relaciona ao fato de o estudante se expressar, ou seja, ter voz dentro de uma sala de aula. Sendo assim, ambos, educador e educando, têm liberdade e se constituem como sujeitos ativos, propositores e críticos no processo que vivenciam. O professor exercendo a sua autoridade na sala, operando na sistematização do conteúdo e direcionando o percurso pedagógico, mas respeitando os posicionamentos e limites dos estudantes.

Já o autoritarismo é ao contrário: o educador é o poder de tudo dentro do ambiente educativo, em que os estudantes não têm liberdade de opinar e são atrofiados no desenvolvimento da criticidade.

Pode-se perceber que trabalhar de maneira mais lúdica exige muita dedicação por parte do professor, visto que usar metodologias tradicionais é mais prático e aparentemente menos exigente para o docente. Mas o ideal é que os professores criem suas próprias metodologias, nas quais se faça presente a articulação da teoria com a prática, encaminhando inovação e proposição de novos métodos para execução de sua ação pedagógica.

Vázquez (2011, p. 257) a respeito dessa articulação aborda que a, “... teoria fundada na prática ... tende, por sua vez, a resolver – justamente por seu caráter rigoroso, científico, objetivo – as condições que se apresentam real e efetivamente”. Por isso, é necessário o professor materializar a práxis no seu trabalho docente, trazendo teoria e prática juntas com o intuito de transformar sujeitos, ambientes e processos. Durante as observações, no contexto investigado, ficou perceptível a ausência dessa articulação, desvelando, assim, a necessidade do despertar da consciência e o estímulo para realização de práticas

pedagógicas que possam agregar essas duas dimensões, tidas como indissociáveis.

Durante as observações na sala de aula do P1 e do acompanhamento de ações externas, foi possível perceber que ao desenvolver atividade fora das quatro paredes o aluno passa a entender melhor a sua cultura e suas tradições, vivenciando a sua realidade e o meio em que está inserido, o que age como facilitador no seu processo de aprendizado.

Deste modo, ressaltam Nunes e Bezerra (2018, p. 268): “um bom planejamento e condução do processo educativo requer uma ação pedagógica que se integre à realidade concreta, em busca da transformação da realidade social”. Sendo assim, é necessário que os docentes de salas multisseriadas desenvolvam suas ações pedagógicas de modo a contemplar os estudantes que moram em escolas situadas no meio rural, englobando no seu fazer os modos de vidas, tradição e cultura.

A partir das observações realizadas, pôde-se perceber que no que se refere à organização da sala de aula as realidades não mudam. O P1 relata que:

É essencial que os alunos de séries mais altas precisem auxiliar os alunos de séries mais baixas na resolução das atividades dentro da sala de aula, ou seja, é importante e necessário ao desenvolvimento de todos os alunos, que os alunos que estão mais desenvolvidos façam um

verdadeiro papel de professor auxiliar.

Dessa forma, é visto que o professor que atua sozinho em sala multisseriada, sendo responsável por crianças em diferentes anos, dificuldades e níveis de interesses precisa se desdobrar para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Em muitos casos, conforme pontua Hage (2011), há uma acentuação dessas dificuldades em decorrência do isolamento e da sobrecarga de trabalho, ocasionado pela atribuição de diferentes funções a um único professor. Exigências que, por vezes, extrapolam as atividades docentes.

O P2 explica que: “procuro *colocar os meus alunos sempre juntos e misturados, fazendo adaptações das atividades, selecionando alguns livros e conteúdo que servirão para as duas séries. Hoje já tem alguns livros que já vem adaptado*”.

Os dois participantes relatam que o trabalho do professor por si só não é suficiente para que as aulas das salas multisseriadas tenham avanço significativo, o desenvolvimento seja o melhor possível e os objetivos planejados sejam alcançados com satisfação. Dentro da sala de aula as tarefas têm o mesmo conteúdo, porém, as dificuldades é que se diferenciam umas das outras e nem todas,

às vezes, os alunos conseguem realizar o que o professor encaminhou. A esse respeito, Nunes e Bezerra (2018) afirmam que:

Tomamos que em classes multisseriadas o planejamento ideal não seria um para cada ano de escolarização, mas um único planejamento para a turma toda, de acordo com as peculiaridades da faixa etária. Contando que as crianças de diferentes idades estão na mesma sala, ouvindo as mesmas coisas, os mesmos assuntos, os mesmos conteúdos que são apresentados a cada um dos anos, não são de se estranhar que eles acabem incorporando aquilo que ele é capaz de compreender de acordo com seu meio e idade.

De acordo com a citação acima, o planejamento é essencial, pois o professor tem que refletir sobre como fazer um plano que possa agregar todas as turmas que estão inseridas no mesmo espaço formativo. Sendo assim, precisa fazer adaptações nos conteúdos, mas como o P2 explica: “*hoje já tem alguns livros que já vêm adaptados*”. A P3 deixa claro que os professores usam a estratégia de um auxiliar os outros, “*mas sabe-se que nem sempre poderá dar certo*”.

De modo geral, a P3 sintetiza como é direcionado o estabelecimento da prática pedagógica no contexto investigado:

As práticas pedagógicas são basicamente as dos livros, mas eu converso com os professores para fazerem adaptações, porque essa

prática já vem praticamente da secretaria da educação, porque o calendário da escola acompanha o calendário das escolas do Estado. Esse ano a prefeitura mudou um pouco, teve autonomia de fazer uma mudança. Os nossos conteúdos e livros são o mesmo do Estado, esse ano que chegou uma coleção nova de acordo com a base nacional comum curricular (BNCC), que estamos estudando esse ano a BNCC para ano que vem trabalhar.

Tal constatação evidencia a importância de discussões acerca da prática pedagógica arraigada no contexto investigado, as quais devem promover a reflexão sobre o trabalho docente a partir de ações mais condizentes com as especificidades dos sujeitos e a realidade da comunidade. Um equilíbrio entre os direcionamentos institucionais (documentos padronizados) com os modos de ser e viver dos educandos.

Dificuldades e desafios no processo de ensino e aprendizagem

Os professores das salas multisseriadas do referido contexto escolar apresentam grandes dificuldades para executar a prática pedagógica, pois elas são desenvolvidas por meio de um processo que o mais importante é saber ler e escrever, fazer contas de subtração, divisão, multiplicação, e o principal elemento para a realização de aula é o livro didático e o caderno do futuro. Tendo por base esses materiais, os professores copiam

no quadro as atividades e fazem adaptações para o multisseriado.

Acredita-se que neste processo de ensino os professores precisam desenvolver práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem do estudante e tragam sempre elementos que compreendam o contexto do educando, pois, como ressalta Libâneo (1994, p. 229), a “verificação das condições potenciais de rendimento escolar depende de um razoável conhecimento dos condicionantes sócio-culturais [sic] e materiais: ambiente social em que vivem, a linguagem usada nesse meio, as condições de vida e de trabalho”. Deste modo, é importante salientar a importância da preservação da identidade do indivíduo que ali está inserido, levando em consideração as suas dificuldades e potencialidades no processo de aprender.

Ao realizar as entrevistas e as observações na sala de aula, foi possível entender melhor como se constitui a realidade da Escola Municipal Manoel de Sousa Lima, situada no Povoado Folha Grossa no Município de Tocantinópolis-TO. De início, fica claro que a experiência ou o tempo de trabalho dos professores contribuem para que o docente possa desempenhar seus trabalhos educacionais com mais êxito. As dificuldades e desafios

encontrados pelo professor dentro das salas multisseriadas são muitos.

O P2 ressalta que não sente tantas dificuldades, porém, ao iniciar seu trabalho na Escola Pedro Isaías, situada no meio rural no Município de Tocantinópolis-TO, local que constituiu o seu primeiro contato com sala multisseriada, foi bastante difícil. Quando passou a trabalhar na escola do Povoado Folha Grossa já não sentiu tantas dificuldades. O desafio encontrado na sua sala de aula hoje, segundo ele é:

Aqui eu tenho uma dificuldade bem acentuada quanto a relação família escola, percebe-se que os pais daqui da comunidade não ajudam muitos os filhos, tem alguns que levam as atividades para casa do jeito que levam, voltam. Quando voltam. Se a família, o aluno chegou em casa: pai tenho uma atividade, disso e disso para fazer. O pai dizer vou te ajudar, o pai ajudasse, tudo bem, mas na verdade isso não é o que acontece. Sempre os alunos que tem mais dificuldade são os que não são acompanhados. O professor tem parte nisso aí. Quando o aluno não desenvolve a culpa é do professor. O pai não se coloca dentro do processo de aprendizagem do aluno ele só coloca o professor e aluno. O que eu sinto dificuldade é a distância entre a escola o pai e o aluno. Não generalizando.

Deste modo, fica evidente como a família precisa se fazer presente na escolarização dos filhos, para que possa

contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Agindo assim, poderá amenizar a dificuldade do professor. Como ressaltam Bhering e Siraj-Blatchford (1999, p.192):

O envolvimento de pai não só contribui com todo processo escolar (tudo que isso implica) como também contribui para uma melhoria dos ambientes familiares (no sentido de provocar uma maior compreensão do processo de crescimento e, portanto, da aprendizagem das crianças) e eventualmente poderá influir positivamente o curso do desenvolvimento das crianças, como o rendimento escolar.

O papel dos pais na escola é essencial, pois, para que o professor tenha êxito nos seus objetivos é fundamental que haja uma parceria entre os diferentes participantes do processo de ensino e aprendizagem. Sendo que uma das partes necessita de uma formação para o trabalho em salas multisseriadas, para nortear soluções, rumos e sentidos aos planos de aula e possíveis processos metodológicos, neste caso, esse é o papel desempenhado pelo professor.

Nessa percepção, os familiares e responsáveis assumem suas responsabilidades não só com os materiais didáticos ou no compromisso de trazer e buscar os alunos na escola, mas com uma atitude ativa e participativa nas atividades propostas pelo professor, visto que o

educador tem parcela importante nesse desenvolvimento: ministrando os conteúdos com clareza. Porém, os pais precisam entender sua importância nessa construção formativa, em que sua atuação pode estender-se para uma espécie de professor particular que trabalha de uma forma mais individualizada, e assim poderá contribuir de modo profícuo no aproveitamento e no rendimento das atividades realizadas pelos seus filhos.

Já o P1 sente muita dificuldade devido a sua pouca experiência e ausência de formação específica para atuação em salas de aulas multisseriadas, como o mesmo ressalta: *“A minha maior dificuldade é a falta de formação específica que venha nortear os planejamentos e a auxiliar na adaptação das metodologias nos diferentes níveis de aprendizado”*.

Fica evidente que trabalhar em salas de aula multisseriadas é um trabalho que exige muito empenho do docente, mas verifica-se, pelas falas dos colaboradores da pesquisa, que com o tempo e experiência vão sendo encontradas alternativas e meios que possam facilitar o trabalho docente, levando em consideração que no contexto de atuação necessitam de um olhar mais específico direcionado às características culturais específicas e

diferentes dos sujeitos situados no campo.

Dentro de uma sala multisseriada são visualizados muitos desafios, mas esses podem ser vencidos no decorrer do ano letivo. Como salienta o P2, um dos maiores: *“É fazer o aluno aprender os conteúdos que são aplicados a eles, por que vou me sentir uma pessoa frustrada se eu não conseguir fazer com que eles aprendam”*.

O P1 ressalta que uma das suas grandes dificuldades é a indisciplina dos seus alunos, que apesar de morarem em um mesmo povoado, existem muitas “briguinhas” que dificultam bastante o andamento das aulas, devido o professor ter que parar a explicação do conteúdo para colocar os alunos nas carteiras e isso resulta em pouco aproveitamento na absorção dos conteúdos ministrados.

A P3 externa que o P1 sente mais dificuldade de trabalhar devido ter alunos que não sabem ler nem escrever com autonomia, mas deixou evidente que a escola tem materiais para que o P1 e P2 possam trabalhar na busca de resultados satisfatórios, cabendo a eles a utilização de estratégias próprias. A mesma disse que o P1 e P2 têm toda capacidade de obter resultados: *“Eles todos são bem esclarecidos, eles têm internet, tem os livros para pesquisar, eles sempre estão*

inovando suas práticas pedagógicas, para que os alunos tenham toda facilidade para aprender”.

Outra dificuldade encontrada refere-se ao que aborda a P3 sobre a comunidade valorizar a escola que tem:

Eu sempre converso com os pais dos alunos, para que eles não tirem os seus filhos daqui da comunidade para colocar na rua [área urbana], porque o mesmo aprendizado que eles possam obter lá na rua eles podem obter aqui. Pois tem crianças daqui da comunidade que estudam na cidade sendo que aqui oferece, e que assim pode chegar um tempo que a escola possa fechar, e depois pode-se reclamar que a comunidade não tem escola para seus filhos.

Portanto, é de suma importância esse diálogo com os pais e a conscientização destes sobre esse aspecto, isso porque é sabido que a cada ano que passa a quantidade de estudantes na referida escola vai diminuindo, o que pode chegar até um ponto de fechamento da instituição, refletindo a realidade de muitas escolas situadas no contexto do campo.

As escolas localizadas no campo no Brasil são fechadas em grande quantidade. Segundo Alentejano e Cordeiro (2019),

Com base nos dados do INEP sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica revela que entre 1997 e 2018 foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro, o que indica que escolas rurais seguiram sendo fechadas em grande quantidade.

Deste modo, cada ano que passa vai aumentando o índice de escolas sendo fechadas, é importante salientar que as escolas do campo precisam ser reconhecidas e valorizadas, uma vez que os estudantes têm todo direito de estudar no lugar que moram.

Considerações finais

O desenvolvimento da pesquisa possibilitou verificar como acontece a prática pedagógica na Escola Municipal Manoel de Sousa Lima, localizada no Povoado Folha Grossa no Município de Tocantinópolis-TO. Mostrou que a maior dificuldade entre alunos e professores é a falta de uma formação específica e materiais didáticos que venham nortear as exigências metodológicas que devem ser direcionadas à educação ofertada no campo, em particular para salas multisseriadas.

As práticas pedagógicas são elaboradas, majoritariamente, de maneira tradicional, em que os professores trabalham com apoio de livros didáticos projetados para escolas urbanas que têm pouca relação com a realidade da comunidade e com o ensino multisseriado. Algumas das atividades propostas já vêm prontas e acabadas, retiradas da internet, e as dos livros didáticos têm pouca ou

nenhuma adaptação às características das escolas multisseriadas.

Os professores das salas de aula multisseriadas têm um bom relacionamento com os alunos, porém, o que dificulta são as estratégias usadas para que as aulas tenham mais êxito em sua execução e alcancem o objetivo desejado. Como foi mostrado na pesquisa, os professores trabalham de maneira tradicional escrevendo o conteúdo e posteriormente aplicando exercícios que têm mais a ver com as escolas seriadas do que com a realidade da escola em que trabalham. Contudo, por vezes procuram trabalhar de maneira mais dinâmica com jogos e brincadeiras, uso do material dourado, jogos de letras e sílabas, bingo, tangram, ábaco, jogos de damas, jogo da memória. Mas apesar da escola disponibilizar esses materiais, os professores, ainda assim, necessitam de livros adaptados à necessidade das pessoas que residem no campo e que estudam em escolas multisseriadas.

A implantação contínua e a efetivação de políticas públicas e uma secretaria que se preocupasse com mais ênfase com a realidade do ensino multisseriado poderia contribuir com o trabalho desses professores. Formações direcionadas e livros didáticos específicos poderiam contribuir com o suporte

necessário para o planejamento e conseqüentemente ajudaria no desenvolvimento dos alunos. Entretanto, as salas multisseriadas precisam ser reconhecidas para que haja uma compreensão para quem elas se destinam.

Deste modo, o trabalho em uma sala de aula multisseriada é bastante desafiador devido, em parte, aos desníveis de aprendizagem por parte de alguns alunos, que apresentam extrema dificuldade na assimilação dos conteúdos propostos em sala de aula. Pode-se levar em consideração que o problema encontrado é algo que está presente no contexto das salas de aula multisseriadas. Por fim, fica evidente a necessidade de maior preocupação dos governantes das esferas municipal, estadual e federal na implantação de políticas públicas que visem à melhoria das escolas pertencentes a essa realidade.

Referências

Antônia, M. S. (2005). Prática pedagógica: Conceito, características e inquietações. In *Anais IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola* (s/p). Porto Alegre.

Alentejano, P., & Cordeiro, T. (2019). *80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos*. Recuperado de <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiroem-21-anos/>

Arroyo, M. (2010). G. Escola: terra de direito. In M. I. A. Rocha, & S. M. Hage (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 3-12). Belo Horizonte: Autêntica.

André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95-103. <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.v22.n40.753>

Bhering, E., & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: Um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de pesquisa*, 106, 191-216. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000100010>

Cardoso, M. A. (2013). *A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Decreto nº 7.352. (2010, 4 de novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm

Fernandes, C. (1999). À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In I. P. A. Veiga. (Org.). *Aulas: gênese, dimensões, princípios e práticas* (pp. 145-165). Campinas: Papirus.

Furtado, E. D. P. (2004). Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil. *PROYECTO FAO; UNESCO; DGCS ITALIA; CIDE; REDUC*, 2004. Recuperado de: http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_brasil.pdf

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Recuperado de http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf

Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor*. São Paulo: Paz e Terra.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Hage, S. M. (2006). Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87(217), 302-312. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i217.805>

Hage, S. M. (2011). Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Em Aberto*, 24(85), 97-113.

Leite, S. C. (1991). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo, Cortez.

Libâneo, J. C. (2005). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.

Locatelli, A., Nunes, K. C. S., & Pereira, F. (2013). Educação do campo no estado do Tocantins: Desafios pedagógicos e curriculares. *Espaço do Currículo*, 6(3), 583-594. <https://doi.org/10.15687/rec.v6i3.18996>

Nunes, K. C. S., & Bezerra, M. C. S. (2018). Escolas multisseriadas rurais no Estado do Tocantins e pedagogia histórica-crítica: Aproximações. *Revista HISTEDBR On-line*, 18(1), 258-275.

<https://doi.org/10.20396/rho.v18i1.8645922>

Oliveira, F. J., Santos, W. L., & Souza, A. (2017). Entre desafios e possibilidades: práticas docentes desenvolvidas em classes multisseriadas. *Revista Científica da FASETE*, 3, 68-83.

Parente, C. M. D. (2014) Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(82), 57-88.

Resolução CNE/CEB 1. (2002, 3 de abril). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>

Resolução CNE/CEB, nº 2/2008. (2008, 28 de abril). Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Tassoni, E. C. M. (2000). *Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno*. Campinas: ANPED. Recuperado de <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF>

Vázquez, A. S. (2011). *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular.

ⁱ O presente artigo é parte de uma pesquisa de trabalho monográfico.

ⁱⁱ Cabe assinalar que a utilização da nomenclatura de escola situada “no” campo (localização geográfica), não significa dizer que ela seja “do” campo, levando em consideração os princípios e organização pedagógica que compõem a Educação do Campo, em suas dimensões epistemológica, metodológica e ontológica.

ⁱⁱⁱ Foram adotadas as abreviaturas: P1, P2, P3 para designar os participantes da pesquisa, com o intuito de garantir o sigilo de identidade, conforme acordado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

^{iv} É um caderno didático utilizado pelo professor no qual os conteúdos vêm simplificados para as disciplinas de Língua portuguesa, matemática, história, ciências e geografia do 1º ao 9º ano do ensino fundamental I e II, e inglês para a partir do 6º ano do ensino fundamental II. O mesmo é elaborado pela editora instituto brasileiro de educação profissional (IBEP).

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 27/01/2020
Aprovado em: 19/05/2020
Publicado em: 29/07/2020

Received on January 27th, 2020
Accepted on May 19th, 2020
Published on July, 29th, 2020

Contribuições no artigo: A autora Francilene Lopes de Amorim foi responsável pela elaboração, análise e interpretação dos dados; a coautora Juliane Gomes de Sousa orientou todo o processo de coleta de dados e sistematização da escrita e, ainda, foi responsável pela correção e ajustes de conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.


Author Contributions: The author Francilene Lopes de Amorim was responsible for the elaboration, analysis and interpretation of the data; the co-author Juliane Gomes de Sousa guided the whole process of data collection and systematization of the writing and, also, was responsible for the correction and adjustments of the manuscript content. The authors were approval of the final version published.

Conflitos de interesse: Juliane Gomes de Sousa é editora assistente da Revista Brasileira de Educação do Campo, porém, não teve qualquer participação no processo de avaliação do manuscrito. As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.


Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Francilene Lopes Amorim

 <http://orcid.org/0000-0002-9700-6104>

Juliane Gomes de Sousa

 <http://orcid.org/0000-0002-1745-2834>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Amorim, F. L., & Sousa, J. G. (2020). Práticas pedagógicas em salas multisseriadas. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e8312. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8312>

ABNT

AMORIM, F. L.; SOUSA, J. G. Práticas pedagógicas em salas multisseriadas. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e8312, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8312>