



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DAIANA DA ENCARNAÇÃO ANDRADE

PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS NA MULTISSÉRIE

AMARGOSA/BA
2019

DAIANA DA ENCARNAÇÃO ANDRADE

PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS NA MULTISSÉRIE

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Terciana Vidal Moura

AMARGOSA/BA

2019

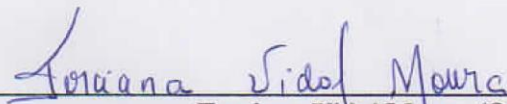
DAIANA DA ENCARNAÇÃO ANDRADE

PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS NA MULTISSÉRIE

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 28/02/2019

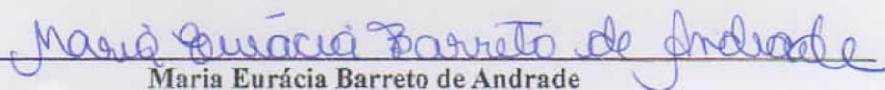
BANCA EXAMINADORA



Terciana Vidal Moura (Orientadora)

Doutora em Ciências da Educação

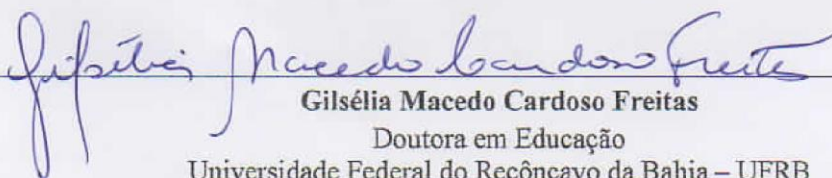
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Maria Eurácia Barreto de Andrade

Doutora em Educação

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Gilsélia Macedo Cardoso Freitas

Doutora em Educação

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Dedico esta monografia primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia; ao meu pai Ildelfonso, minha mãe Idelice e aos meus irmãos Everton, Alan e Gustavo.

AGRADECIMENTOS

Enfim chegou o momento mais aguardado por mim nos últimos quatro anos, a conclusão de um ciclo, e esse é sempre um momento de agradecer as pessoas que de alguma forma se fizeram presentes nesse percurso. Nesse instante as lágrimas vêm nos olhos, foram anos de muitas descobertas, muitas aprendizagens. Foram momentos de alegrias, mas também de aflição.

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e das graças alcançadas até aqui. O que seria de mim sem a fé que tenho?

Aos meus pais, Idelice e Ildefonso, meus maiores exemplos. Sou grata por todo amor, carinho, dedicação, incentivo, cuidado e por terem me ensinado valores que levarei para toda a vida. Em muitos momentos eles deixaram seus sonhos de lado para viverem os meus.

Agradeço ainda pela paciência durante toda a graduação, a qual muitas vezes me impediu de estar presente fisicamente, principalmente nesta fase de finalização do curso.

Ao meu irmão mais velho, Everton, que é meu orgulho, e que mesmo distante se faz presente em todos os momentos da minha trajetória. Obrigada por tudo! Agradeço também aos irmãos caçulas Alan e Gustavo que estiveram presentes esse tempo todo e que me alegravam nos finais de semana em que ia para casa de nossos pais, entre tapas e beijos são os melhores que eu poderia ter. Amo vocês!

Agradeço a minha avó Ovidia, um exemplo de mulher guerreira que ama muito os seus netos e não mede esforços para ampará-los. Ao meu avô Zinho Paciência, o nome já diz tudo. A minha avó Lica, por todo amor. Aos meus tios(as), primos(as). Enfim, todos os meus familiares que torceram por mim.

A minha amiga e companheira de casa Jaqueline Mota agradeço infinitamente pelo convívio, amizade, diálogo, incentivo e por acreditar em mim, até quando eu mesmo não acreditava. Obrigada por me aturar nesses últimos meses só falando do TCC. Foram muitos momentos juntas, desde os felizes e engraçados aos de dificuldades. Nossa vivência jamais será esquecida. Um dia ainda vamos escrever um livro sobre nossa vida de universitária!

Aos meus colegas de curso, em especial Manuella Costa, Luziane Rosa, Rosiane Santos, Julmara Oliveira e Edvandro Oliveira, que em muitos momentos me incentivaram a seguir em frente, e juntos construímos conhecimentos e amizade que levarei para o resto da vida. A Daniela Santos, colega de curso, com orientadora em comum, obrigada por toda parceria, diálogo e companheirismo.

As amizades que construí em Amargosa. Em especial ao meu amigo Vinicius Teles, muito obrigada pela força, pelas palavras de estímulo. Lu Lima, obrigada pela amizade e companheirismo.

A professora Nilda, por me permitir realizar a pesquisa na sua sala de aula. Uma pessoa maravilhosa, encantadora, exemplo de profissional. Meu muito obrigada pela confiança.

Agradeço imensamente a Terciana Vidal Moura, minha orientadora, um ser humano iluminado que Deus colocou em minha vida. Obrigada pelos ensinamentos e por toda a paciência, que com seu jeito alegre, sempre com um sorriso no rosto fez a construção dessa monografia ser menos dolorosa.

A banca examinadora, por aceitar o desafio de avaliar e contribuir para a finalização desta monografia.

A coordenadora do curso de pedagogia pelo ser humano incrível que és.

Aos meus professores, tanto da educação básica quanto da graduação, muito obrigada pelos ensinamentos.

A todos meu muito obrigada por tudo!

Deus os abençoe, abraços!

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

PAULO FREIRE

ANDRADE, Daiana da Encarnação. **Práticas Bem-Sucedidas na Multissérie.** Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Bahia, 2019.

RESUMO

Este trabalho monográfico visa analisar as estratégias cotidianas utilizadas por uma professora de classe multisseriada para superar os desafios desse contexto educacional, tendo como lócus de investigação uma escola situada no município de Mutuípe-Bahia. Para tanto, tem-se como questionamento o seguinte problema: Quais são as estratégias cotidianas construídas por uma professora de classe multisseriada para superar os desafios de sua prática pedagógica? O referencial teórico incorpora os estudos de Hage (2004, 2005, 2010, 2011), Santos e Moura (2010, 2012), Santos (2014) e Arroyo (2010). Trata-se de uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso articulada a análise bibliográfica. Para êxito de tal estudo, foram adotados instrumentos de entrevista e observações além de análise documental para coleta de dados. A sistematização e análise de dados foram realizadas segundo categorias analíticas. Foi possível identificar que são muitos os desafios a serem superados nas classes multisseriadas, dentre eles o fator tempo é o maior obstáculo encontrado. Contudo, o contexto pesquisado evidencia que, mesmo em meio às dificuldades, existem trabalhos exitosos e progressivos nas classes multisseriadas. Portanto, o trabalho pedagógico desenvolvido na turma investigada tem tentado romper com as barreiras encontradas nesse setor educacional, sendo que a docente possui uma prática que consegue atender aos diferentes níveis de aprendizagem na sala de aula, alcançando bons resultados, uma vez que ela possui um planejamento diferenciado, realiza um trabalho fora da lógica da seriação, a organização dos conteúdos comuns a todos os níveis é diversificada na complexidade de abordagem das atividades. Além disso, as sequências didáticas e a afinidade da professora com a escola do campo e a multissérie foram outros fatores observados que contribuíram para boas práticas nessa turma.

Palavras-chave: Classes Multisseriadas. Desafios. Transgressão. Estratégias pedagógicas.

ANDRADE, Daiana da Encarnação. **Successful Practices in Multiseries. Graduation Work in Pedagogy.** Federal University of the Recôncavo of Bahia-UFRB, Bahia, 2019.

ABSTRACT

This monographic work aims at analyzing the daily strategies used by a multi-grade classroom teacher to overcome the challenges of this educational context, having as a research locus a school located in the county of Mutuípe-Bahia. Therefore, the following problem has been questioned: What are the daily strategies constructed by a multi-series classroom teacher to overcome the challenges of her pedagogical practice? The theoretical framework incorporates the studies of Hage (2004, 2005, 2010, 2011), Santos and Moura (2010, 2012), Santos (2014) and Arroyo (2010). It is a qualitative research through a case study articulated the bibliographic analysis. For the success of such a study, interview instruments and observations were adopted, besides documentary analysis for data collection. The systematization and analysis of data were performed according to analytical categories. It was possible to identify that there are many challenges to be overcome in the multi-series classes, among them the time factor is the biggest obstacle encountered. However, the researched context shows that, even in the midst of difficulties, there are successful and progressive works in the multi-series classes. Therefore, the pedagogical work developed in the class investigated has tried to break with the barriers found in this educational sector, being that the teacher has a practice that can attend the different levels of learning in the classroom, achieving good results, since it has a differentiated planning, work outside the logic of serialization, the organization of common contents at all levels is diversified in the complexity of approach to activities. Besides that, the didactic sequences and the teacher's affinity with the school of the field and the multiseries were other observed factors that contributed to good practices in this class.

Keywords: Multiseriate Classes. Challenges. Transgression. Strategies pedagogical.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1: Monumento Fruto do Cacau.....	44
Fotografia 2: Prédio da Escola.....	46
Fotografia 3: Participação da família em evento da Escola.....	50
Fotografia 4: Feira de ciências na Escola.....	54
Fotografia 5: Feira de ciências na Escola.....	54
Fotografia 6: Poema de autoria da professora e seus alunos.....	56
Fotografia 7: Momento de lazer.....	69
Fotografia 8: Atividade de desafio na lousa.....	73
Fotografia 9: Aluna do Ensino Fundamental auxiliando colega da Educação Infantil.....	74
Fotografia 10: Simulação de comércio para trabalhar conteúdos matemáticos – Matemática significativa.....	75
Fotografia 11: Simulação de comércio para trabalhar conteúdos matemáticos – Matemática significativa.....	75
Fotografia 12: Cuidando da horta.....	76
Fotografia 13: Cuidando do jardim.....	76
Fotografia 14: Aula de campo.....	77
Fotografia 15: Aula de campo.....	77

LISTA DE SIGLAS

CFP- Centro de Formação de Professores

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP- Projeto Político Pedagógico

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. HISTÓRICO DAS CLASSES MULTISSERIADAS NO BRASIL: DA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA AOS DIAS ATUAIS	18
1.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NAS CLASSES MULTISSERIADAS: ENTRE REALIDADES INVISÍVEIS E RESISTÊNCIA	18
2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES MULTISSERIADAS: DESAFIOS, TRANSGRESSÃO E POSSIBILIDADES	26
2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROBLEMATIZANDO UM CONCEITO	26
2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES MULTISSERIADAS: ENTRE OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES	30
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	36
3.1 SOBRE A ATIVIDADE DA PESQUISA	36
3.2 QUANTO A ABORDAGEM DA PESQUISA	37
3.3 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS	39
3.3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	39
3.3.2 PESQUISA DE CAMPO	39
3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL	44
3.5 SUJEITO DA PESQUISA	47
3.6 ANÁLISE DE DADOS	47
3.6.1 PRÉ-ANÁLISE	48
3.6.2 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	48
3.6.3 O TRATAMENTO DOS RESULTADOS, A INFERÊNCIA E A INTERPRETAÇÃO	48
4. ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS POR UMA PROFESSORA NO CONTEXTO DA MULTISSÉRIE	49
4.1 CONHECENDO A ESCOLA	49
4.2 PLANEJAMENTO	56
4.3 A AVALIAÇÃO NA MULTISSÉRIE	61
4.4 CONCEPÇÃO DA PROFESSORA SOBRE A MULTISSÉRIE	63

4.5 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA MULTISSÉRIE.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES.....	88

INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico pretende pesquisar as estratégias cotidianas construídas por uma professora de classes multisseriadas para superar os desafios desse contexto. O interesse por esse tema deu-se a partir das minhas¹ recordações da infância, quando estudei em uma escola multisseriada da minha comunidade no campo, Cariri de Lameu, situada no município de Mutuípe-Bahia. A referida escola possuía apenas uma sala de aula para todos os alunos, desde os da educação infantil aos do quinto ano. Essa escola foi desativada, só restando as lembranças de uma infância bem vivida. A sala de aula era ministrada por uma professora que era responsável por conduzir o trabalho pedagógico. Portanto, é a partir dessa experiência, como aluna de classe multisseriada, onde construí minha identidade campesina, que me despertou o anseio de pesquisar essa temática.

Concomitante a isso, no decorrer desta minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, pude notar que a temática multisseriada quase não aparece nas discussões do currículo acadêmico. Assim, alguns colegas mostravam-se abismados ao ouvirem sobre esse modelo educacional, relatando não conhecer tal realidade, e mesmo quando abordavam sobre o contexto da educação multisseriada, o abordavam por meio de discursos negativos.

Diante disso, nota-se que o curso de Pedagogia oferta apenas uma disciplina optativa que trata da Educação do Campo e, talvez pela questão do tempo, aborda superficialmente sobre as classes multisseriadas, uma vez que a carga horária é muito pequena para trabalhar tantas questões que envolvem esse modelo educacional. Destaco também os dois subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – (PIBID)² que acolheram estudantes do curso de Pedagogia³, cujo foco é o processo de iniciação à docência nas classes multisseriadas que possuem grande relevância para a formação docente. No entanto, só essas

¹Optamos, nesse trecho, pela primeira pessoa do singular por se tratar de experiência particular.

² O PIBID é um Programa instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cujo objetivo é fomentar as atividades de iniciação à docência, visando à melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior, sobretudo públicas. O Programa tem como objetivo valorizar os cursos de Licenciatura dentro da estrutura universitária, fomentando ações que busquem o aumento do tempo de convivência dos graduandos no futuro ambiente de trabalho (unidade de ensino médio ou fundamental), permitindo-lhe um maior envolvimento com o cotidiano das atividades didático-pedagógicas.

³ “Física/interdisciplinar – Classes Multisseriada nas Escolas do Campo”. Trata-se de um projeto de caráter interdisciplinar, apresentado pelo curso de licenciatura em Física que envolveu alunos de outros cursos, dentre eles o curso de Pedagogia. E o “PIBID Classes Multisseriadas”.

ações formativas não dão conta de atender a demanda do curso, uma vez que não conseguem abranger a todos os graduandos. Portanto, não há um processo formativo inicial que contribua de maneira significativa para capacitar os futuros docentes que atuarão nesse contexto.

Partindo dessa percepção, a pouca discussão sobre essa temática dentro do curso de Pedagogia faz com que haja uma pequena valorização desse modelo educacional que é tão presente na realidade do campo brasileiro. Além disso, estamos localizados em uma região com forte presença das classes multisseriadas nas escolas do campo e muitos egressos do curso podem ter a sua primeira experiência profissional nessa modalidade. A insuficiente abordagem dessa temática faz com que, de certa forma, gere uma lacuna na formação dos futuros educadores, gerando assim a falta de formação inicial para atuar nesta modalidade. Portanto, urge a necessidade de discussões mais profundas que evidenciem as questões existenciais das escolas multisseriadas.

Segundo Santos e Moura (2010), as classes multisseriadas constituem uma realidade predominante na oferta do Ensino Fundamental nas escolas do campo. Essas se configuram pela junção de alunos de diversos níveis de aprendizagem, agrupados por séries em apenas uma turma e geralmente sob regência de um professor.

Em uma visão mais abrangente, a discussão sobre a temática multisseriada se torna relevante quando compreende-se que o Brasil apresenta um grande número de escolas multisseriadas, sobretudo na região Nordeste do país (SANTOS e MOURA, 2012). Elas somavam, segundo o Censo Escolar (2013), 88.261 turmas no Brasil (SANTOS, 2014).

Segundo Souza e Sousa (2015) a organização multisseriada é uma alternativa possível para as escolas do campo uma vez que, por possuir uma densidade demográfica baixa, acarreta na existência de um número reduzido de estudantes da mesma série em áreas próximas. Desta forma, as escolas multisseriadas tornam-se de suma importância para garantir aos sujeitos do campo possibilidades de acesso à educação em sua comunidade, contribuindo com a afirmação de suas identidades. Não obstante, a multisseriação, historicamente apontada no Brasil como a principal característica das escolas do campo, tem sido apontada como “uma praga que deveria ser exterminada” (SANTOS e MOURA, 2010, p. 35).

Nesse sentido, alguns estudos têm apontado à precariedade do trabalho docente nessas classes. De acordo com Hage (2010, p. 2), “O trabalho docente nas escolas com turmas multisseriadas se configura pela sobrecarga de atividades, instabilidade no emprego e angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico”. Nessa perspectiva, essa condição pode contribuir com a construção de representações negativas sobre esta realidade.

Dessa forma, Santos e Moura (2012, p. 69), na busca pela compreensão da prática pedagógica de professores em classes multisseriadas, constatou que, “[...] mesmo neste contexto desfavorável em que pesam as políticas de controle, racionalização e regulação do trabalho docente, os professores, que atuam em classes multisseriadas, conseguem empreender estratégias didáticas oriundas das experiências [...]”. Pautando-se nesta perspectiva, experiências como esta indicam que, mesmo sob a lógica da seriação, os (as) professores (as) de escolas multisseriadas encontram formas para confrontar a organização dos sistemas de ensino e conseguem criar suas estratégias para que respondam às necessidades de seus alunos e suas classes.

Portanto, é crucial a presença de discussões que evidenciem aspectos da realidade das escolas multisseriadas, bem como a problematização das representações negativas, da negligência do Estado Brasileiro em relação à Educação destinada aos povos do Campo, da precariedade do trabalho docente e da infraestrutura, do quantitativo de turmas, da invisibilidade apontada nos estudos sobre o contexto da multissérie e das possibilidades.

Diante do exposto, estabeleceu-se como problema de pesquisa: Quais são as estratégias cotidianas construídas por uma professora de classe multisseriada para superar os desafios de sua prática pedagógica?

Diante da problemática apresentada se delineou o seguinte objetivo de pesquisa: Analisar as estratégias cotidianas utilizadas por uma professora de classes multisseriadas para superar os desafios de sua prática pedagógica.

Perante o objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos: I. Compreender quais são os desafios metodológicos enfrentados por uma professora de classe multisseriada para atender as demandas e especificidades dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental; II. Conhecer as práticas pedagógicas de uma professora de classe multisseriada; III. Entender como a docente consegue atender as demandas pedagógicas no contexto da classe multisseriada.

A metodologia utilizada neste trabalho consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa e configura-se em um estudo de caso que toma como universo de análise as práticas pedagógicas de uma professora de uma Escola do Campo do Sistema Municipal de Ensino de Mutuípe-Bahia. Para a coleta de dados, utilizou-se como técnicas: entrevistas, observação e análise documental.

Além desta Introdução, a presente monografia está estruturada em quatro capítulos. O primeiro, intitulado “Histórico das Classes Multisseriadas no Brasil: da contextualização

histórica aos dias atuais”, busca apresentar uma discussão teórica retomando fatos relativos sobre a realidade das escolas multisseriadas. No segundo capítulo, intitulado “Práticas Pedagógicas em Classes Multisseriadas: Desafios, Transgressão e Possibilidades”, discorre-se sobre o conceito de práticas pedagógica, bem como aponta-se para a transgressão do modelo seriado e urbano de ensino.

Apresenta-se no terceiro capítulo, denominado “Percurso metodológicos da pesquisa”, sobre a atividade de pesquisa, a abordagem, os procedimentos e técnicas utilizadas no campo para obter as informações e os dados para análise. Além disso, realizou-se a contextualização do local, descreveu-se o sujeito da pesquisa e as fases da análise de dados. Já no quarto capítulo, intitulado “Análises e reflexões sobre as estratégias pedagógicas utilizadas por uma professora no contexto da multissérie”, apresenta-se os dados coletados durante a pesquisa, os resultados e as discussões, estabelecendo um diálogo com teóricos. E, por fim, as considerações finais, na qual realiza-se considerações acerca da análise dos dados e das teorias estudadas.

Para embasar as discussões, utilizou-se como aporte teórico os estudos de Santos e Moura (2010, 2012), Hage (2004, 2005, 2010, 2011), Santos (2014), Arroyo (2010), entre outros fundamentais para as reflexões e discussões.

Sendo assim, espera-se que esta pesquisa auxilie na compreensão da pedagogia praticada cotidianamente pelos professores que atuam em classes multisseriadas.

1. HISTÓRICO DAS CLASSES MULTISSERIADAS NO BRASIL: DA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA AOS DIAS ATUAIS

Para o desenvolvimento deste capítulo apresenta-se uma breve contextualização sobre o histórico das classes multisseriadas no Brasil. Em seguida, explicita os aspectos da realidade das escolas multisseriadas. Nesse contexto são destacadas as representações negativas, a negligência do Estado Brasileiro em relação à Educação destinada aos povos do Campo, a precariedade do trabalho docente e a infraestrutura, o quantitativo de turmas, a invisibilidade apontada nos estudos sobre o contexto da multissérie e as possibilidades pedagógicas desse contexto.

1.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NAS CLASSES MULTISSERIADAS: ENTRE REALIDADES INVISÍVEIS E RESISTÊNCIA

As classes multisseriadas são, no contexto da Educação do Campo, uma realidade predominante na oferta do Ensino Fundamental. Estas se configuram pela junção de alunos de diversos níveis de aprendizagem, agrupados em anos, em uma só turma, geralmente sob regência de um professor (SANTOS e MOURA, 2010). Nesse contexto, vale destacar a origem desse modelo de organização escolar no Brasil, que se expressa em Dilza Atta (2002 *apud* SANTOS e MOURA, 2010, p. 41):

[...] as classes multisseriadas surgem no Brasil após a expulsão dos Jesuítas, com vínculo com o Estado, ou sem esse vínculo, mas convivendo, no tempo, com os professores ambulantes que, de fazenda em fazenda, ensinavam as primeiras letras [...] nas pequenas vilas, nos lugarejos pouco habitados, reuniam-se crianças em torno de alguém que podia ser professor e, aí, elas aprendiam a ler, escrever e contar. Mais tarde, as classes multisseriadas foram criadas oficialmente pelo governo imperial.

No entanto, conforme Santos e Moura (2010), as classe multisseriadas foram criadas pelo governo Imperial através da Lei Geral de Ensino do ano de 1827. O artigo primeiro da Lei mencionada determinava que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (SANTOS e MOURA, 2010, p. 41).

Somente na República, especificamente a partir da última década do século XIX e início do século XX, período em que os Grupos Escolares foram se popularizando no país, surgiu outra forma de organização escolar, a seriação, que passou a ser o modelo adotado. Este era organizado de maneira seriada, por idade e nível de domínio das aprendizagens e, comumente com as crianças separadas por sexo. Enquanto isso, nas vilas, povoados e também

na zona rural, apesar da existência dos Grupos Escolares, continuaram em funcionamento as escolas multisseriadas para atender os problemas de ordem demográfica em localidades afastadas dos centros urbanos e também com baixa densidade populacional, o que vem acontecendo até os dias atuais (SANTOS e MOURA, 2010).

A criação dos Grupos Escolares constitui-se como uma novidade da política de modernização educacional do país. Essa política objetivava o agrupamento das escolas multisseriadas “isoladas” em prédios escolares maiores. Esse objetivo expressou a política de extinção das escolas “isoladas” que funcionavam na configuração multisseriada. Ainda hoje, em municípios do interior da Bahia, é possível encontrar edifícios que foram construídos na década de 1950 com a designação de “Escolas Reunidas”, o que expressa a política de extinção das escolas “isoladas” (SANTOS e MOURA, 2010).

Dessa forma, os Grupos Escolares é um marco da modernização da educação nacional, introduzida no Brasil no início do século XX e que se expandiu nas décadas seguintes. Esses Grupos foram responsáveis pela difusão do modelo educacional seriado, estabelecendo assim uma fragmentação no processo de ensino e uma racionalização do trabalho pedagógico. Os Grupos Escolares se popularizaram pelo interior do Brasil através de ações dos governos estaduais, pois antes da década de 1970, a educação pública era, sobretudo, de responsabilidade dos Estados (SANTOS e MOURA, 2010).

Hage (2010) pontua que o panorama de extinção das escolas multisseriadas vem prevalecendo até os dias atuais, uma vez que os gestores têm adotado a estratégia da política de nucleação vinculada ao transporte escolar que, conseqüentemente, acarreta no fechamento de escolas nas pequenas comunidades rurais. Desse modo, a criança é obrigada a se deslocar de sua comunidade para estudar em escolas situadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo), ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade).

Torna-se evidente que as classes multisseriadas vêm sendo marcadas por mecanismos de exclusão. Uma vez que, ao analisar o contexto histórico das escolas multisseriadas, é notório que as ações políticas voltadas para o atendimento desta modalidade se apresentam de maneira desfavorável, evidenciando uma atuação com ações isoladas, que não mostram uma preocupação com a educação voltada para os povos do campo.

Ao pensar as questões acima e do que está posto nesse contexto educacional, Santos e Moura (2010) destacam que a única política pública voltada para esse setor, em nível

nacional, foi o Projeto Escola Ativa⁴, desenvolvido a partir do ano de 1997. Todavia, esse programa se configura como uma ação isolada que se alicerça em uma concepção política e pedagógica que não tem resistido às diversas críticas que lhe tem sido direcionada.

Nesta perspectiva, pode-se refletir sobre as atribuições negativas que são infligidas a essas classes. Em consonância a tal reflexão, Santos e Moura (2010, p. 39) ressaltam que “as representações negativas atribuídas a essas classes [...] não podem ser tomadas como verdades absolutas e merecem ser problematizadas”. Para além de abordar sobre a problematização das representações negativas, esses autores constatarem que é necessário entender que essas reproduções são derivadas de razões históricas.

Diante disso, destaca-se a necessidade de se refletir e buscar alternativas para o enfrentamento dos índices históricos de exclusão e silenciamento que envolvem esse contexto. Nesse aspecto, considera-se importante destacar que “as situações que os sujeitos do campo vivenciam para assegurar o acesso a qualidade da educação nas escolas multisseriadas, em grande medida estão diretamente relacionadas a falta e/ou à ineficiência de políticas públicas” (HAGE, 2010, p. 26).

Perante as considerações apresentadas pelo autor, entende-se que as políticas públicas ainda não têm um olhar voltado para esse contexto. Nesta direção, Medrado (2012), destaca que:

Diante da falta de uma política pública que dê conta da dinâmica que constitui as classes multisseriadas, e das mazelas que compõem o cenário sócio educacional das mesmas, torna-se um desafio para qualquer professor ministrar aulas nessas classes. A visão política pedagógica capaz de lidar com os fatores mencionados são escassos, tornando um agravante na formulação e desenvolvimento das aulas (MEDRADO, 2012, p. 142).

Alguns estudos têm apontado a precariedade do trabalho docente. De acordo com Hage (2010, p. 2) “o trabalho docente nas escolas com turmas multisseriadas se configura pela sobrecarga de atividades, instabilidade no emprego e angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico”. Nessa perspectiva, essa condição pode contribuir com a construção de estereótipos sobre a realidade da escola multisseriada.

Ainda acerca dessa discussão, Hage (2011) pontua que:

⁴ O programa Escola Ativa foi proposto pelo Ministério da Educação (MEC), com financiamento do Banco Mundial, do Governo Federal e parceria com estados e municípios. É um dos Programas que compõe o “Kit neoliberal” para as escolas do campo. Esse programa inspira-se na experiência da “Escola Nova” desenvolvida nos anos 1970 na Colômbia, voltado exclusivamente para as classes multisseriadas. Consiste em uma proposta metodológica fundada em princípios escolanovistas que não levam em consideração as contribuições da Filosofia da Educação, Sociologia, Política entre outros. Foca a autogestão escolar, fundamentada em um aspecto teórico liberal. Esse Programa é fortemente criticado, pois representa um “pacote pedagógico” pronto, instrumental, possuindo conteúdos, tempos, e ritmos definidos de maneira prévia e rígida, incidindo contra à autonomia do trabalho dos professores que atuam nessas escolas (Moura e Santos, 2012).

Nas escolas multisseriadas, um único professor 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. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais ações de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade, atuando em alguns casos como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário, etc (HAGE, 2011, p.100).

Diante do exposto, torna-se notável que a educação do campo multisseriada vêm apresentando certa fragilidade em relação à qualidade, na medida em que o professor se vê obrigado a exercer diversas funções além da docência, prejudicando assim o ensino que é desenvolvido, pois todos esses fatores influenciam, de certa forma, a educação ofertada nessas classes.

Além disso, Hage (2005) ressalta que as escolas multisseriadas têm assumido um currículo desarticulado da realidade das culturas da população do campo. Essa circunstância precisa ser revista, caso tenha o intuito de superar o fracasso escolar e garantir as identidades culturais dos povos do campo. Nessa perspectiva, concorda-se com o autor e destaca-se a importância de se pensar uma prática pedagógica que ouça todos os seguimentos escolares, para assim selecionar estratégias direcionadas para os sujeitos do campo.

Em termos de infraestrutura e condições de funcionamento, Santos e Moura (2010), afirmam que, na maioria das vezes, as escolas multisseriadas funcionam em prédios inadequados no que diz respeito à arquitetura e infraestrutura que se apresentam mal iluminados, com mobiliários considerados ultrapassados para as escolas da cidade, sendo, portanto, abandonadas ao descaso. Os autores ainda pontuam que é corriqueiro faltar livros, merenda e materiais didáticos.

Nesse mesmo sentido, Hage (2010) chama a atenção para as características ambíguas dessas escolas, das quais muitas não possuem prédio próprio, e por esse motivo funcionam na casa de um morador local, igrejas, barracões de festas, prédios pequenos construídos de forma inadequada, gerando riscos para os professores e alunos, e fortalecendo a visão da escolarização empobrecida e abandonada.

Com base nesse contexto, os estudos de Hage (2011) apontam que dentre os principais problemas que as classes multisseriadas apresentam, encontram-se: precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas; sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego; angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico; currículo deslocado da realidade do campo; fracasso escolar e defasagem idade-série elevados

em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infanto-juvenil; dilemas relacionados à participação dos pais na escola; falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação; e avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar.

Diante do exposto, convém salientar que, a invisibilidade que sofrem estas classes faz com que esse modelo de educação multisseriada, que atende alunos de diversos anos em uma mesma turma e sob a regência de um só professor, venha sendo evidenciada em diversos discursos como uma educação precária, que compromete o processo de ensino aprendizagem dos educandos, e que também precisa ser extinta, ou seja, são muitas as desvantagens apresentadas, inferiorizando, dessa forma, esse modelo escolar, como apontado por Cardoso e Jacomeli (2010):

[...] as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. Porém, o desaparecimento natural não existe na história, trata-se, sempre, de funções sociais que cumprem ou deixam de cumprir para desaparecerem ou para recriarem. Por essa razão, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo ao tempo e adentraram o século XXI. Esse fato, no entanto, não se faz presente frequentemente nas pesquisas em história da educação (CARDOSO E JACOMELI, 2010, p. 175).

Embora todo esse contexto negativo que afeta as classes multisseriadas, a expressividade dessas classes ainda se faz presente de maneira significativa no país. Os dados do Censo Escolar 2013, apontam a existência de cerca de 88.261 turmas multisseriadas no Brasil (SANTOS, 2014). Neste ínterim, cabe salientar que “os estados da Bahia, Maranhão e Pará são os que reúnem maior número de classes com este tipo de organização, respectivamente com 16.549, 11.023 e 10.026 turmas multisseriadas” (SANTOS e MOURA, 2012, p. 70). Esses números permitem-nos refletir sobre as contradições que permeiam esse contexto, como enfatizam Santos e Moura (2010, p. 36): “Não obstante a presença viva no cenário educacional brasileiro, as classes multisseriadas padecem do ‘abandono’, do silenciamento e do preconceito”. Portanto, a resistência e representatividade dessas classes no país contrariam algumas políticas públicas atuais, como a do transporte escolar e a da nucleação escolar, o que corroboram para a sua extinção.

A partir do que está posto, torna-se notável que, o silenciamento sobre essas classes foi construído historicamente na medida em que educadores e políticos optavam por esquecê-las em prol do ensino seriado, este visto como a solução para a educação de qualidade.

Em consonância com as representações negativas e o silenciamento histórico, no que diz respeito à classe multisseriada, esta foi “tratada nas últimas décadas como uma ‘anomalia’ do sistema, ‘uma praga que deveria ser exterminada’ para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido” (SANTOS e MOURA, 2010, p. 35). Diante disso, ressalta-se que é preciso considerar as particularidades desse contexto, contribuindo com a desconstrução de determinados estereótipos e com a valorização da diversidade que compõe esse modelo educacional como potencialidade.

Diante dos dados apresentados até aqui, torna-se indispensável refletir que, no âmbito das políticas públicas, as classes multisseriadas tem sido tratadas com o objetivo de serem eliminadas, no entanto, elas têm resistido. A vasta presença das classes multisseriadas no cenário da educação nacional contrasta com a pouca produção acadêmica sobre essa temática. Tal percepção é apontada por Santos e Moura (2010), quando enfatizam que, o silenciamento revela-se nas universidades que tem se recusado a ponderar a importância e resistência desse modelo educacional, sendo poucas as pesquisas que se debruçam sobre essa realidade e algumas vezes os próprios cursos superiores ignoram o multiseriamento no processo da formação docente. Consequentemente contribuem para a permanência do preconceito e baixa qualidade do ensino ofertado à população rural. (SANTOS e MOURA, 2010).

Em face desta realidade, conforme Santos (2014), o tema classes multisseriadas tem permanecido invisível, embora muito recentemente se tem registrado um crescente interesse acadêmico por esta área. Nesta perspectiva, a produção sobre essa temática começa a se intensificar no período da década de 2000, de maneira mais específica a partir de 2006, e este aumento aconteceu, coincidentemente, no momento em que o Movimento por uma Educação do Campo obteve vigor e abrangência. Assim, as Universidades passaram a incorporar a temática em sua pauta, elevando o quantitativo de pesquisas sobre a multissérie.

Nesse sentido, é possível concordar com Arroyo (2010) ao ressaltar que:

Quando os povos do campo em sua rica diversidade se mostram vivos, dinâmicos, até incômodos fecundam e dinamizam mesmo a escola. Obrigam-nos a redefinir olhares e superar visões inferiorizadas, negativas, com que em nosso viciado e preconceituoso olhar classificamos os povos do campo e seus modos de produção, a agricultura familiar e suas instituições, a família, a escola (ARROYO, 2010, p. 9).

E ainda afirma que é superando e redefinindo os olhares sobre esse contexto que será possível perceber a sua rica diversidade, ultrapassando, desta maneira, as visões inferiorizadas. Nesta perspectiva, Hage (2004) pontua que é preciso termos clareza que:

As escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa (HAGE, 2004, p. 5).

Portanto, se o sujeito tem acesso à escolarização em sua comunidade, ele cria um laço de pertencimento com aquele lugar, enriquecendo sua identidade e cultura, seu modo de ver e de se afirmar como sujeito do campo. Desse modo, as escolas multisseriadas podem contribuir como uma boa alternativa para a Educação do Campo. Entretanto, é necessário que se pense em processos formativos para os professores, para que haja mais qualidade na educação ofertada a esses sujeitos, assim como melhorias na estrutura física (HAGE, 2004).

Para além das representações negativas e silenciamento que têm incidido sobre as escolas multisseriadas, algumas pesquisas recentes têm se debruçado sobre esta problemática mostrando novos olhares. Como exemplo, Santos e Moura (2012) reconhecem que, apesar das condições precárias e falta de políticas públicas, nessa modalidade de ensino ainda é possível encontrar possibilidades de aprendizagens a partir de práticas pedagógicas diferenciadas e oriundas dos saberes experienciais dos professores. Tais práticas são denominadas pelos autores de “Pedagogia das Classes Multisseriadas”. É nesse sentido que concorda-se com Santos e Moura (2012) ao destacar que:

As classes multisseriadas não se constituem aquela “anomalia” ou “praga a ser exterminada” revelada em alguns discursos. Pelo contrário, ela se reveste de um potencial político e pedagógico altamente relevante na promoção de uma educação inclusiva, na medida em que promove uma prática pedagógica voltada para diversidade e diferença (SANTOS E MOURA, 2012, p. 82).

Os autores enfatizam a importância da possibilidade de ampliar os olhares sobre esse modelo educacional, ressignificando a diferença de diversas faixas etárias e experiências enquanto algo positivo. Nesta perspectiva Silva, Camargo e Paim (2008 *apud* SANTOS e MOURA, 2010, p. 46) destacam que:

Apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficientes de seus professores, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por parte dos alunos. Um conjunto de fatores, tais como o compromisso com a comunidade, uma cultura compartilhada e a consciência política de alguns professores (aliada à busca de formação), parece desempenhar um papel

importante nestas escolas, como pudemos constatar em nossa pesquisa de campo.

Através de reflexões como essa, percebe-se que as escolas multisseriadas, apesar das dificuldades que enfrentam, oportunizam condições positivas para a formação dos povos do campo. Na medida em que os professores tenham compromisso com a comunidade e acesso à formação continuada, haverá possibilidades para a superação dos obstáculos encontrados e a construção de práticas que se apresentem bem-sucedidas, possibilitando assim aprendizagens significativas. Partindo desse pressuposto, entende-se a importância de superar as visões estereotipadas dessa organização escolar que, conforme explicitado pelos autores, desempenha um papel importante nesse contexto.

Perante o exposto e de tudo que foi abordado até aqui, percebe-se a escassez no âmbito das políticas públicas que contemplem a modalidade de educação multisseriada e que levem em consideração as especificidades, a cultura, os saberes, a memória e também a história de vida dos povos do campo. Ainda hoje, a multissérie é vista como sinônimo de atraso na sociedade, sofrendo com descaso e enfrentando muitos desafios para se tornar uma educação de qualidade e garantir a sua permanência no cenário nacional, sendo, portanto, evidenciada em muitos discursos como uma representação negativa da educação no Brasil.

As condições de funcionamento é um dos fatores que pode colaborar para a qualidade do ensino. Porém, é necessário salientar que só isto não é suficiente para a melhoria da educação ofertada aos povos do campo. Compreende-se que é imprescindível superar as barreiras encontradas no que diz respeito à falta de formação inicial e continuada específica aos educadores para atuarem nessa modalidade de ensino, a redução de sobrecarga de trabalho do professor, e, além disso, um currículo que não esteja no paradigma urbanocêntrico e seriado, uma vez que intervêm no tipo de educação ofertada aos povos do campo, no sentido que a mesma não dialoga com o seu modo de vida.

Todavia, faz-se necessário salientar que, embora persistam desafios que vão desde precarização do trabalho pedagógico às condições de funcionamento diretamente associadas às ineficiências das políticas públicas descomprometidas com essa realidade, percebe-se que em muitas delas ainda existem experiências riquíssimas com aprendizagem significativa para os educandos desse contexto educacional, as quais evidenciam o empenho e compromisso de professores para a superação das muitas barreiras encontradas. Deste modo, as questões relacionadas às práticas pedagógicas serão discutidas no capítulo a seguir.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES MULTISSERIADAS: DESAFIOS, TRANSGRESSÃO E POSSIBILIDADES

O presente capítulo está dividido em dois sub tópicos, o primeiro busca problematizar sobre o conceito de prática pedagógica, trazendo uma abordagem conceitual sobre o tema. Já no segundo, apresenta-se discussões que evidenciam os desafios enfrentados nas classes multisseriadas, bem como tece considerações sobre a transgressão do modelo seriado e urbano de ensino, evidenciando outros olhares para as classes multisseriadas.

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROBLEMATIZANDO UM CONCEITO

Ao falar em prática pedagógica, Verdum (2012, p. 94) diz que “o significado que a prática pedagógica possa assumir varia, isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia”. Diante disso, entende-se que as definições de práticas pedagógicas são vastas e, dependendo do contexto social que o indivíduo estiver inserido, elas podem se alterar.

Franco (2016, p. 542) salienta que essa mesma linha de reflexão envolve “as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente”. Ou seja, o percurso profissional do educador, as vivências e experiências de sua trajetória refletem diretamente nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, pode-se afirmar que o conceito de prática pedagógica é amplo e marcado por diversos fatores sociais que interferem na vida do sujeito. Em suas reflexões para compreender as práticas pedagógicas, Souza (2005, p. 2) diz que “[...] modificações evidentes na sociedade brasileira contribui para a compreensão de aspectos que envolvem a prática pedagógica”.

Sabendo disso, conclui-se que é necessário compreender as dimensões coletivas que abrangem a sociedade para a compreensão da prática pedagógica. Para tanto, torna-se necessário que se conheça a análise de aspectos das classes sociais, da formação socioeconômica brasileira, das relações de produção, da cultura como prática social e da ideologia (SOUZA, 2005).

Assim, no processo de compreensão da prática pedagógica, a autora aponta que, em primeira instância, a prática pedagógica deve ser considerada como,

[...] parte de um processo social 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’ (SOUZA, 2005, p. 2).

Em segundo lugar, Souza (2005, p. 2) diz que “[...] a prática pedagógica expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar. Podem ser atividades planejadas com o intuito de possibilitar a transformação ou podem ser atividades bancárias [...]”. E segue afirmando que Freire (1987) expressou diversas críticas à educação que denomina bancária, e elaborou uma proposta de educação para a liberdade, centrada no sujeito histórico que produz, vive e apropria a educação, voltada para a transformação social.

Nesse sentido, o educador deve estar atento ao seu papel, pois sua postura no andamento da aula pode contribuir para a transformação social ou interferir diretamente na vida dos estudantes. Nessa perspectiva, refere-se a Verdum (2013, p. 93) quando diz que “a educação, nesse sentido, deve ter o papel de estabelecer ‘pontes’, cruzamentos de redes de comunicação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, para que os homens possam escutar-se uns aos outros”.

Entretanto, vale lembrar que “o mundo escolar e nele as práticas pedagógicas está imbuído das relações sociais que marcam a sociedade brasileira, a exemplo da exclusão, desigualdade social e relações de poder e de alienação” (SOUZA, 2005, p. 2). Para que não se perpetuem, o professor deve ter ciência do seu papel transformador, devendo, portanto, estar em constante vigilância para que suas práticas não incentivem a desigualdade, exclusão, alienação, etc.

A partir da consideração inspirada em Freire (1986), Verdum (2013) compreende que a prática pedagógica deve ser dialógica. De certo modo, entende-se que a construção do conhecimento deve ser realizada no diálogo entre professor e aluno com o objetivo de propiciar uma leitura crítica da realidade.

Tendo em vista os diversos princípios que norteiam a prática pedagógica, Verdum (2013) chega à conclusão de que não há uma resposta pronta. Entretanto, aponta que existem possíveis indicadores para refletir sobre elementos que devem estar presentes em práticas pedagógicas cujo objetivo é a busca de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Conforme Verdum (2013), baseado nas pesquisas de Rios (2008), o comprometimento e a ética são princípios fundamentais para guiar o ato pedagógico voltado para o bem e a

transformação social. Partindo desse pressuposto, o comprometimento deve orientar a ação pedagógica, e nele deverão estar imbuídos os princípios de respeito, solidariedade e justiça para promover o diálogo. Além disso, destaca que a dimensão da ética deve estar atrelada com mais três competências, a citar: a dimensão técnica (domínio do saber); a dimensão política (que se refere à participação na construção coletiva na sociedade e ao exercício dos direitos e deveres); e a dimensão estética (sensibilidade relacionada ao ato educativo).

Ainda nessa direção, Franco (2016) quando diz que:

[...] falar de prática pedagógica é falar de uma concepção de Pedagogia e, além disso, do papel relacional dessa ciência com o exercício da prática docente. Dessa forma, só é possível ajuizar um conceito para práticas pedagógicas quando for definida a priori a concepção de Pedagogia, de prática docente e, fundamentalmente, a relação epistemológica entre Pedagogia e prática docente (FRANCO, 2016, p. 540).

À vista disso, refere-se a Mendes (2008 *apud* MEDRADO, 2012, p. 136) ao sugerir as quatro competências necessárias à atuação docente:

Docente bem-sucedido é aquele que professor que articula as dimensões técnica, política, ética e estética na atividade docente. Ser competente não significa apenas dominar os conceitos de sua disciplina, ser criativo e comprometido, é necessário que reflita criticamente sobre valor do que, para que, por que e para quem ensinar, visando à inserção criativa na sociedade, a construção do bem-estar coletivo e direcionar sua ação para uma vida digna e solidária.

Portanto, entende-se que o docente bem-sucedido é aquele que faz uma reflexão ampla sobre a sua prática, utiliza das quatro dimensões do termo comprometimento em sala de aula, e não apenas aquele que domina os conteúdos.

Nessa mesma perspectiva Franco (2016) diz que;

[...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2016, p. 541).

Franco (2016) ainda afirma que se o professor tem uma proposta, se tem uma dimensão a alcançar, se confia no que ensina, será, portanto, uma prática docente que formará o sentido de prática pedagógica. Pois, essa prática será executada com finalidade, acompanhamento, planejamento, vigilância crítica e, além de tudo, responsabilidade social.

Ao falar das práticas desenvolvidas por professores nas suas pesquisas, Souza (2005, p. 4) tece considerações sobre a importância de refletir sobre a prática:

As práticas que inquietam geram angústias entre os professores que se perguntam a respeito de qual é o caminho mais adequado para a educação. São professores que aprimoraram o sentido da busca do objetivo educacional, que não é meramente a reprodução de conteúdos, mas sim a provocação da indagação entre os alunos, de forma que a apropriação dos conhecimentos ocorra via problematização e não simplesmente pela transmissão de conteúdos poucos significativos socialmente.

Souza (2005) afirma que nas escolas do campo as práticas que se apresentam como bem-sucedidas são de professores que utilizam diversas metodologias, além de ter interesse em aprofundar os assuntos e utilização de temas como luta pela terra, movimento social e reforma agrária.

Diante disso, refere-se a Medrado (2012) quando diz que:

Em se tratando da prática pedagógica que se desenvolve no campo é preciso entender que esse processo ensino/aprendizagem se constituirá em um meio diverso que há várias vivências e experiências na sua diversidade. Tem que entender também, que a educação se estabelece não só e puramente nos arredores escolares, mas no contexto familiar, na relação humana, no trabalho, nos atos religiosos e outras (MEDRADO, 2012, p. 143).

A fim de propiciar o desenvolvimento da sociedade, a prática pedagógica requer uma reflexão da realidade. Como enfatiza Franco (2016, p. 541), “as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”.

Nessa mesma perspectiva, Santos e Moura (2010) têm constatado que a história de vida dos docentes possui extrema influência nas representações que eles constroem sobre as classes multisseriadas. Portanto, os professores que estudaram em turmas multisseriadas parecem implementar práticas mais flexíveis nesse ambiente, uma vez que será uma prática com sentido, que considera os valores, costumes, crenças e experiências.

Desse modo, alguns teóricos como Hage (2011), Santos e Moura (2012), vêm identificando alguns elementos para a promoção de práticas pedagógicas bem-sucedidas nesse contexto, dentre elas, reconhecer e legitimar as diferenças existentes, transcender o ensino seriado urbano, observar as características dos povos que compõem a comunidade escolar, considerar as particularidades identitárias, conhecer as histórias de vida, considerar a visão dos sujeitos e aproveitar a heterogeneidade como elemento que pode potencializar a prática, pensar em um currículo que incorpore a história de vida dos professores e, além de tudo,

estudos e investigações para acolher as experiências e práticas produzidas nesse contexto, que produzem e fortalecem a “pedagogia das classes multisseriadas”.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES MULTISSERIADAS: ENTRE OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES

Ao reconhecer os desafios enfrentados no contexto da multissérie apresentados no capítulo anterior, tornam-se necessárias evidenciar as fragilidades e implicações, assim como apontar para a “transgressão do paradigma seriado e urbano” defendido por Hage (2011), provocando outros olhares para as classes multisseriadas. Além de discutir sobre o trabalho docente nesse contexto, apontando para a uma “pedagogia das classes multisseriadas”.

Hage (2011) enfatiza que as escolas multisseriadas têm construído suas identidades referenciadas na “precarização do modelo seriado urbano de ensino”. Segundo o autor, para que essas escolas ofereçam uma educação de qualidade faz-se necessário que haja a transgressão deste modelo de ensino, que tem se constituído enquanto uma barreira em face da rigidez que trata o tempo escolar, pois institui a fragmentação em séries anuais e submete os alunos a um processo contínuo de provas e testes como condição para que possam ser aprovados e avançar entre as etapas do sistema educacional.

Diante disso, desenvolver um trabalho pedagógico em classe multisseriada tem apresentado grandes entraves aos professores, uma vez que o modelo de educação “seriado” não contempla as diversidades que permeiam esse contexto. O mesmo autor destaca que os professores de escolas multisseriadas possuem pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagens, enfrentando, desse modo, muitos desafios para organizar o trabalho pedagógico e, sem uma compreensão mais abrangente, acabam seguindo a lógica da seriação como maneira para tentar resolver o problema.

Parente (2010, p. 149), em suas reflexões sobre a seriação, ressalta que essa,

[...] por sua característica seletiva e pelas concepções de educação que carrega, produziu inúmeros problemas na educação brasileira, entre eles a reprovação, a evasão escolar e a distorção idade-série, processos esses extremamente marcantes na vida do aluno.

Ao falar da seriação, Pojo e Vilhena (2010 *apud* SOUSA *et al*, 2017, p. 13) enfatizam que:

A seriação se desenvolve no fazer pedagógico por meio de aulas expositivas, centradas na ação e no poderio do professor, bem como efetiva um processo de avaliação sentencioso, punitivo e restrito ao acúmulo de conteúdos pelo

estudante, características que, entre fatores de outras ordens, mas interligados entre si, causam a defasagem idade/série, a evasão e a repetência de um número significativo de estudantes, dado seu caráter seletivo, classificatório e excludente.

A partir do que está posto, torna-se notável que a seriação condiz com um fazer pedagógico hierarquizado, centrada no poder do professor que se materializa nas práticas seletivas e excludentes dentro do sistema escolar causando diversos problemas na educação nacional e de maneira mais agravante nas escolas do campo.

Diante disso, faz-se necessário compreender que, para a superação das barreiras encontradas diante da utilização do modelo seriado e urbano de ensino nas escolas multisseriadas, não se deve deixar silenciar os debates acerca das experiências socioculturais presentes nesse contexto. Faz-se necessário buscar a todo custo a transgressão do modelo seriado e urbano de ensino. A escola multisseriada precisa estar ligada à realidade do campo, às suas culturas, saberes e valores para que possa romper com as disparidades que se perpetuam na história do nosso país e que deixam os menos favorecidos à margem da sociedade. Assim, os gestores educacionais devem “romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multisseriadas (sic.)” (HAGE, 2011, p. 107).

No texto “Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino”, Hage (2011) evidencia que:

Um dos passos importantes na transgressão do paradigma seriado urbano de ensino se efetiva com a participação coletiva de todos os segmentos escolares na construção do projeto pedagógico, do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas a serem efetivados na escola (HAGE, 2011, p. 107).

Segundo o autor, outro passo necessário para a transgressão do paradigma seriado e urbano “se materializa quando no cotidiano da sala de aula se procura valorizar a intermulticulturalidade configuradora das identidades/subjetividades e dos modos de vida próprios das populações do campo” (HAGE, 2011. p. 108). Desse modo,

[...] a transgressão passa a ser assumida como possibilidade de transcendência, como forma de romper com as amarras de toda acomodação que apequena, conduzindo à realização de utopias concretas. A transgressão é entendida como consolidação máxima da possibilidade de um novo tempo na educação (FAZENDA, 1996 *apud* HAGE, 2011, p. 107).

Mas são necessárias diversas alterações nesse setor educacional para que essa transgressão aconteça, acabando com a invisibilidade que acomete o multisseriamento, e realizando modificações na formação dos professores, uma vez que a sua formação vem sendo pensada na padronização. Além disso, o autor chama atenção para o fato de que a educação engloba um leque de sujeitos devendo ser, portanto, contextualizada, para que todos possam compartilhar suas opiniões e práticas educativas. Ainda sobre essa discussão, Hage (2011) explica que:

Assim, construir e implementar as proposições, as políticas e as ações com os sujeitos do campo envolvidos com as escolas e turmas multisseriadas, e não para eles, parecem-nos um caminho apropriado para a materialização das mudanças que estamos perseguindo nesse cenário (HAGE, 2011, p. 108).

Isto sugere o que Hage (2011) denomina de “escuta sensível” desses sujeitos que fazem parte das escolas do campo, destacando as atividades bem-sucedidas, dando valor as boas práticas, além de refletir sobre as experiências negativas, para que com eles possam ressignificar os sentidos da escola, educação, projeto pedagógico e currículo. Em síntese, o referido autor enfatiza que novas propostas devem ser formuladas em sintonia com a realidade vivenciada pelos povos do campo, sem separá-los do contexto urbano, repensando as práticas e construindo sua identidade e subjetividade. Neste ínterim, Hage (2011) reflete que:

Todos, sem exceção, devem participar da produção dessas proposições, políticas e ações: educandos, educadores, gestores, funcionários, pais, lideranças das comunidades e movimentos e organizações sociais locais. Todos têm com o quê contribuir e devem, portanto, participar com suas ideias, críticas, sugestões e ponderações (HAGE, 2011, p. 108).

Nessa reflexão considera-se importante conhecer e explorar as diferentes sugestões, críticas e ponderações de todos os sujeitos que compõem as escolas multisseriadas. Dessa maneira, Hage (2011) explica que é importante estabelecer vínculos com todos os setores da sociedade, pois esse é um requisito fundamental para se compreender os problemas e tentar saná-los, além de ser uma exigência para a democratização do saber, as relações sociais e o poder na escola. Ele destaca ainda que o direito à democracia é claramente reconhecido pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, que foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quando estabelecem:

Art. 10 – O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática,

constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002 *apud* HAGE 2011, p.108).

Contudo, mesmo possuindo o direito à democracia garantido por lei, ao realizar uma análise histórica torna-se evidente que, na prática, essas conexões não se efetivam no cotidiano das escolas, que em muitas das vezes recebem pacotes prontos e essas conexões com escuta de todos os sujeitos acabam não acontecendo. Por isso, enfatiza-se que as políticas educacionais devem ser mais sensíveis, como o afirmado por Araújo (2009 *apud* MOURA e SANTOS, 2012, p. 82):

As políticas educacionais no Brasil não devem perder de vista a expressividade do fenômeno de experiências docentes multisseriadas no meio rural, com vistas se obter um diagnóstico contínuo mais próximo contínuo (sic) e fidedigno, o qual possibilite ações de intervenção junto à prática cotidiana concreta do professor inserido nessa realidade de ensino. [...] Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar multisseriada, pois essa escola, apesar das tramas que ofuscam a sua existência no decorrer da sua história e apesar dos vácuos intencionais empreendidos nessa trajetória, é uma realidade viva que sobrevive ao tempo. Por isso não deve ser negada, mas sim contar com as dignas condições físicas infra-estruturais e de formação de seus professores, para o seu pleno funcionamento.

Em síntese, destaca-se que:

O paradigma seriado urbanocêntrico influencia, predominantemente, na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo [...] (CORRÊA, 2005 *apud* SANTOS e MOURA, 2010, p. 45).

Mas, em meio a essas práticas influenciadas pelo modelo seriado urbanocêntrico de ensino, as quais interferem de maneira acentuada na organização e no desenvolvimento das escolas do campo influenciando um ensino baseado no paradigma seriado, nascem pistas para a transgressão. Essas pistas apontam para a “pedagogia das classes multisseriadas” defendida por Santos e Moura (2012). Os autores defendem que as políticas educacionais devem ser mais sensíveis às práticas cotidianas, histórias de vida e saberes de professores que atuam nas classes multisseriadas. Através dessa escuta devem-se encontrar pistas para o fortalecimento dessa pedagogia, construída cotidianamente para afirmar a heterogeneidade e atender às demandas dos sujeitos do campo.

Além disso, autores como Sousa *et al* (2017) acrescentam que, para aprender a lidar com a heterogeneidade nas classes multisseriadas, torna-se necessário considerá-las em sua concretude, e não como “anomalia” ou algo “residual” a ser superado. Eles defendem que, ao lado de mudanças curriculares, são necessários investimentos nas políticas salariais, de formação de professores e de condições dignas de trabalho.

Desse modo, compreende-se que, além da transgressão do modelo seriado e urbano de ensino, outros fatores também se tornam necessários para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, sendo imprescindível afirmar essas classes em sua concretude, assim como as políticas públicas devem realizar investimentos para que os professores possam dispor de melhores condições de vida e trabalho.

Conforme Santos e Moura (2012, p. 78), as pesquisas realizadas no âmbito das classes multisseriadas tem indicado, por meio das falas e práticas dos educadores que “apesar dos entraves e dificuldades, existe uma pedagogia das classes multisseriadas construída cotidianamente por aqueles que lá atuam”.

Dessa forma, concorda-se com Santos e Moura (2012) ao reconhecerem a riqueza produzida nas classes multisseriadas e também defende, assim como Hage (2011), que, para que essas mudanças possam se efetivar, são necessários diálogos e reflexões que acolham as experiências e criatividade daqueles que lá atuam, pois muitos, mesmo em condições desfavoráveis, conseguem êxito nas atividades que desenvolvem.

Segundo Santos e Moura (2012) os professores de classes multisseriadas, no isolamento do seu trabalho, realizam reflexões sobre o seu agir e procuram criar alternativas para o trabalho nas turmas, enfrentando os obstáculos e potencializando um fazer pedagógico. Os referidos autores, em suas reflexões sobre como superar os desafios desse contexto, exemplificam a partir do depoimento de uma professora que para realizar seu trabalho usa do método chamado por ela de “metáfora do liquidificador”. Nas palavras dela: “A gente pega o que a Secretaria oferece, bate tudo no liquidificador, faz aquela mistura e usa como a gente pode, de acordo com a nossa realidade”. Desta maneira é preciso repensar a multisseriação, uma vez que esses quesitos podem contribuir para enfrentar os desafios que permeiam o contexto, além de cooperar para a construção de práticas bem-sucedidas (SANTOS e MOURA, 2012)

Nessa mesma perspectiva, Sousa *et al* (2017) apontam que é no território das classes multisseriadas que está um referencial de suma importância para a perspectiva de transgressão, pois são esses saberes que sustentam a existência dessas classes. Portanto,

considera-se importante conhecer e explorar estas vivências e práticas construídas cotidianamente, pois são por meio dessas que será possível ressignificar as práticas.

Considerando a existência de uma pedagogia das classes multisseriadas, fruto dos saberes experienciais dos professores que atuam nessas classes, é necessário a construção de políticas públicas de formação docente que respeitem as singularidades do multisseriamento e da Educação do Campo. Políticas que precisam romper com a perspectiva de formação docente centrada na racionalidade técnica, pois essas não dão conta de superar os obstáculos necessários para fazer emergir uma prática pedagógica voltada para esse contexto (SANTOS e MOURA, 2012).

Conforme coloca Araújo (2009 *apud* SANTOS e MOURA, 2012, p. 81), pensar em uma pedagogia para às classes multisseriadas é, sobretudo entender a

[...] necessidade de se aprofundar conhecimentos acerca do trabalho docente elaborado na multissérie a fim de se buscar compreender as concepções didático-pedagógicas que alicerçam de fato a organização da prática escolar no meio rural brasileiro. [...] Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar multisseriada.

Diante do exposto, concorda-se com Moura e Santos (2012) quando afirmam que para formar o professor capaz de lidar com as singularidades das classes multisseriadas é necessário pensar a formação através de outro paradigma, por meio de um currículo que congregue a dimensão da história de vida dos professores como elemento imprescindível para se pensar a própria formação docente nesse contexto.

Essas sugestões desafiam a colocar em curso a transgressão do modelo seriado precarizado de ensino, pois é a escuta aos professores que lá atuam que pode se constituir em pistas para promover a reinvenção das classes multisseriadas, superando essa realidade precarizada e possibilitando o direito a uma educação de qualidade aos povos do campo.

Diante disso, é preciso superar o silenciamento e dar voz aos educadores que fazem com que o ensino em classes multisseriadas seja de qualidade. Apesar de todos os pesares encontrados nesse contexto, é de extrema importância conhecer as concepções didático-pedagógica que baseiam o ensino nas classes multisseriadas, que dão embasamento a essa prática, e não se calar diante dos discursos que diminuem o ensino multisseriado.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Apresenta-se no presente capítulo o percurso metodológico da pesquisa. De início, será feita uma breve introdução da pesquisa, uma contextualização do campo empírico da pesquisa e a caracterização do sujeito da investigação. Em seguida, descreverá os caminhos metodológicos trilhados no decorrer da investigação, visto que, por se tratar de um estudo de caso, tornou-se necessário a seleção de métodos e técnicas que contemplassem os objetivos da pesquisa. E por fim é apresentada as fases da análise de dados.

3.1 SOBRE A ATIVIDADE DA PESQUISA

É na infância, quando aprendemos a nos comunicar, que temos o primeiro contato com a “pesquisa”, ocorrida de maneira abstrata, quando se realizam diversos tipos de perguntas às pessoas com as quais convivemos. Desta maneira, pergunta-se sobre tudo ao nosso redor: Como? Por quê? Tudo é motivo para indagações, e geralmente se obtêm as respostas por meio de conhecimentos do convívio social e familiar. Sobre esse assunto, Gil (1989, p. 19) destaca que “o homem, valendo-se de suas capacidades, procura conhecer o mundo que o rodeia”.

Durante todo o percurso na educação básica a pesquisa se torna mais evidente, todavia ainda de maneira simples, se resumindo apenas em cópias de informações sobre determinado tema, sem uma devida reflexão ou estudo aprofundado sobre o assunto. Nessa perspectiva, concorda-se com Ludke e André (1986) ao ressaltarem que:

No âmbito do ensino de nível elementar e médio, tem-se usado e abusado do tema, de maneira a compromete-lo, quem sabe, para sempre na compreensão dos estudantes. A professora pede para os alunos “pesquisarem” determinado assunto e o que eles fazem, em geral é, consultar algumas ou apenas uma obra, do tipo enciclopédia (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 1).

A partir da conceituação de Ludke e André (1986) sobre a visão de pesquisa construída da educação básica, é possível refletir sobre os impactos que causam nos sujeitos ao ingressarem na Universidade. Sabe-se que a pesquisa está entre os três pilares que norteiam a vida acadêmica (Ensino, Pesquisa e Extensão), e na Academia ela se torna algo muito mais importante do que quando se aprende a comunicar-se e quer conhecer o mundo ao nosso redor, pois não é mais suficiente obter respostas sobre o porquê das coisas e sim fazer uma

análise mais crítica e criteriosa do assunto. Para isso, é preciso a adoção de métodos e instrumentos.

De acordo com Rodrigues (2007, p. 3) a “pesquisa científica é a realização concreta de uma investigação bem planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência”. Desse modo, no processo de desenvolvimento da pesquisa científica é imprescindível muito estudo, foco, dedicação e compromisso para que seja possível produzir conhecimento. Nesse sentido, compreende-se ainda que a pesquisa precisa ser bem planejada e realizada através de critérios rigorosos.

Por estar diante de um ambiente totalmente novo para ele, é comum que o discente tenha receio de realizar uma pesquisa. Entretanto, no decorrer do percurso acadêmico, aproxima-se da pesquisa científica em que se percebe que ela não deve ser algo que provoque medo ou insegurança. E entende-se que, os futuros educadores, devem ter curiosidade pelo saber, pois dessa maneira a produção de conhecimentos, além de possibilitar crescimento profissional e pessoal, poderá contribuir com a sociedade a partir das descobertas.

Gil (2002, p. 17) pontua que a pesquisa é definida como “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.” Portanto, a pesquisa é um conjunto de atividades orientadas para a busca de respostas de alguma questão que causa inquietação ou aguça a curiosidade em se pesquisar.

É nesse sentido que coloca-se em prática, na fase final da graduação, essa discussão sobre a produção do conhecimento científico, quando se elabora o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Para isso, foi escolhido um tema que promova inquietação ou chame atenção, e formulem perguntas sobre o tema. A partir dessas perguntas, permeiam-se um caminho para desenvolver a pesquisa.

3.2 QUANTO A ABORDAGEM DA PESQUISA

Esta pesquisa ancora-se na abordagem metodológica qualitativa. Para Godoy (1995, p. 21), “[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Dessa forma, percebe-se que a abordagem qualitativa apresenta lugar de destaque diante da possibilidade dos estudos dos fenômenos humanos.

Segundo Minayo (2011):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não

deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO 2011, p. 21).

Deste modo, analisar o contexto no qual ocorre o fenômeno é de suma importância para a compreensão do mesmo. A pesquisa qualitativa possui como preocupação principal o estudo e a análise do mundo empírico. Segundo Bicudo (2011), nesse tipo de pesquisa o fenômeno pesquisado é situado em um determinado contexto do qual é levada em consideração a realidade do objeto investigado. Desse modo, obtém-se uma gama de informações contextualizadas acerca do fenômeno investigado. Ludke e André (1986, p. 18), ao falar da pesquisa qualitativa, pontuam que “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Por ser uma pesquisa de caráter qualitativo, foi definido pela direção de um estudo de caso. Segundo Godoy (1955, p. 25), “o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular”. Destarte, o estudo de caso visa abordar de forma profunda uma investigação. Gil (2014, p. 58) ressalta que “o estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos”.

Com o intuito de atender os objetivos dessa pesquisa, além de ser qualitativa, optou-se pela pesquisa descritiva. Conforme Gil (2009, p. 28), “[...] pesquisas deste tipo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis [...]”.

Entende-se que nossas opções metodológicas se adequam aos objetivos da pesquisa, pois a ida à escola multisseriada e a observação do seu cotidiano oportunizaram a obtenção de dados acerca da questão norteadora com mais qualidade e fidedignidade ao possibilitar, *in locos*, a análise das estratégias cotidianas construídas por uma professora de classe multisseriada do município de Mutuípe para superar os desafios de sua prática pedagógica.

3.3 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS

3.3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Iniciou-se esta monografia a partir de um levantamento bibliográfico em livros, artigos científicos, dissertações, teses e outros textos científicos já publicados sobre o que se tem produzido acerca da temática, com o objetivo de examinar e coletar dados acerca do assunto. Esse tipo de levantamento é um processo metodológico utilizado pelo pesquisador para se aproximar do tema de pesquisa. Assim, o procedimento a seguir ilustra os meios pelos quais foram dirigidos os estudos para a aquisição dos dados, a citar, Pesquisa Bibliográfica.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010) a pesquisa bibliográfica

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros e pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. [...] (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 166).

Segundo Gil (2014, p. 50), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Portanto, optou-se por esse tipo de procedimento, pois o mesmo permite ao investigador vastas informações das produções científicas sobre a temática.

3.3.2 PESQUISA DE CAMPO

No intuito de compreender o problema em questão, antes de ir ao lócus executar a pesquisa de campo o pesquisador deve ter ciência exata dos recursos que utilizará para obter os dados e também dos fenômenos que pretende analisar. Assim, Minayo (2009, p. 63) aponta que, “embora haja muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, dois são os instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista”. Para tanto, como recursos utilizados na coleta de dados, foi empregado esses dois instrumentos. E para complementar, utilizou-se a análise documental. A autora ainda pontua que

[...] enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores (MINAYO, 2009, p. 63).

Antes de discorrer sobre os instrumentos utilizados no trabalho de campo desta pesquisa, cabe destacar que, para utilizar essas ferramentas de coleta de dados, foi fundamental o consentimento da professora como voluntária. Desse modo, a docente convidada aceitou espontaneamente o convite, assinando o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE) (Apêndice I) que é uma autorização formal para realizar a coleta de dados com respeito, responsabilidade e ética, o qual possui informações do interesse da pesquisa. Destarte o TCLE, foi analisado e assinado pela professora, provendo assim, a concordância para a participação voluntária na pesquisa. Também foi entregue o Termo de Autorização da Pesquisa (Apêndice II) a diretora das escolas de campo do município para ser assinado, já que foi preciso observar um ambiente escolar sob sua gestão.

Ludke e André (1986), ao falar da observação, destacam que:

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 (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 25).

Dessa forma, para a realização da observação preparou-se um roteiro (Apêndice III) voltado a perceber a estrutura física da escola, o dia a dia da turma, buscando compreender também as dificuldades enfrentadas e quais as estratégias utilizadas pela docente para superar os desafios. Assim, adentramos na sala de aula e direcionamos nosso olhar em: quem são os alunos (idade, sexo, anos de escolaridade, dificuldades de aprendizagem, potencialidades, disciplina/indisciplina, relação professor-aluno e aluno-professor); comportamento dos alunos em relação aos colegas (se há agressividade, se há facilidade para trabalhar em grupo); prática da professora em relação à heterogeneidade, diferença de níveis de aprendizagem, tempo pedagógico, distribuição de tarefas, organização da sala de aula, utilização da lousa, utilização do livro didático, exercícios e atividades em sala de aula, rotina diária, para casa; relação dos alunos diante da prática da professora; identificar os obstáculos encontrados pela professora em sala de aula e formas utilizadas para superá-los, e seus planos de aula.

Sabe-se que a observação é uma técnica bastante utilizada para a realização da pesquisa qualitativa. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 174), a observação “desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade”. Por sua vez, a observação possibilita maior contato com os dados, o que nos proporciona conhecer o cotidiano do sujeito da pesquisa e sua prática. Nesta pesquisa, as observações das aulas foram realizadas durante o período de um mês, entre 24 de outubro e 23 de novembro de 2018, sendo feitas de dois a três dias na semana.

Os educandos e a professora foram bastante receptivos e simpáticos. No primeiro dia de observação fui recebida⁵ de maneira calorosa, com uma música de boas-vindas cantada pela professora e os alunos. Eles se preocupavam em providenciar uma mesa para eu me acomodar na sala de aula durante as observações. Essa atitude propiciou uma boa relação com todos. Em muitos momentos tive, naquele espaço, a sensação de estar revivendo a minha infância, pois fui estudante de classe multisseriada, só que, durante a observação, eu estava ali como pesquisadora diante da possibilidade de vivenciar um dos campos possíveis de atuação do pedagogo. Em muitos momentos os educandos me chamavam de “Pró”. Isso foi muito gratificante e prazeroso, e me senti realizada ao ouvi-los.

Alguns dias após a finalização das observações no campo empírico fui convidada pela professora/participante da pesquisa para substituí-la durante uma aula, mas não pude comparecer por conta das demandas de estar concluindo este trabalho. Destaco que fiquei feliz com o convite, pois foi uma turma que me identifiquei muito durante a pesquisa e fui acolhida por todos da instituição.

Vale destacar que aproximação com a direção das escolas do campo para realizar a parte burocrática da pesquisa, como autorização para ir a *lócus* e o momento de análise de documentos, também foi de maneira acolhedora, pois todos sempre estavam disponíveis para atendimento e solução de dúvidas.

De acordo com Gil (2014, p. 100), em comparação às demais técnicas, “a observação apresenta como principal vantagem [...] a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação.” Com isso, selecionamos a observação para a prática de coleta dessa pesquisa. Marconi e Lakatos (2010, p. 177) salientam que esse tipo de coleta “consiste na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo”. Desta maneira, a observação permite uma visão ampla do contexto observado ao pesquisador.

Por meio da observação tem-se a oportunidade de conhecer de maneira esmiuçada o universo estudado, possibilitando assim a coleta de dados para em seguida analisá-los. A partir disto foi possível identificar as dificuldades do trabalho pedagógico na multissérie e as formas utilizadas pela professora para a superação, além de conhecer um pouco mais da realidade de uma escola do campo multisseriada, e compreender de maneira contextualizada questões pontuadas pela professora durante a entrevista.

⁵ Utilizaremos a primeira pessoa do singular neste momento por ser tratar de um relato particular da pesquisadora.

Para Minayo (2009, p. 70), “a atividade de observação tem também um sentido prático. Ela permite ao pesquisador ficar mais livre de prejulgamentos, uma vez que não o torna prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados”. Portanto, foi utilizado dessas ferramentas para auxiliar no registro de informações dos fenômenos analisados no cotidiano da sala de aula. Conforme a autora:

O principal instrumento de trabalho de observação é o diário de campo, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas variadas modalidades (MINAYO, 2009, p. 71).

Em relação à entrevista, a escolha por essa técnica deu-se por ser um instrumento relevante na etapa da coleta de dados. Desta forma, Minayo (2009) aponta que:

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, onde é realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e a abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2009, p. 64).

A entrevista é realizada com o objetivo de obter informações pertinentes, dadas diretamente pelo colaborador da pesquisa. Segundo Minayo (2009), algumas considerações precisam ser levadas em conta para a realização da entrevista, sendo necessária uma conversa inicial para “quebrar o gelo” e conhecer o sujeito que será entrevistado, explicando resumidamente o interesse da pesquisa, destacando os objetivos, e a instituição a qual está vinculado. Dessa maneira o pesquisador demonstra confiabilidade, além de ser relevante destacar o anonimato do sujeito entrevistado e a importância de sua contribuição para o trabalho, etc.

Ludke e André (1986) destacam que:

É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 37).

Partindo do mesmo pressuposto, Gil (2014, p. 116-117) pontua que

[...] é de fundamental importância que desde o primeiro momento se crie uma atmosfera de cordialidade e simpatia. O entrevistado deve sentir-se absolutamente livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão.

Nessa mesma perspectiva, Ludke e André (1986, p. 34) destacam que, “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

Nesse trabalho utilizou-se a entrevista do tipo semiestruturada. Para isso foi elaborado um Roteiro de Entrevista (Apêndice IV) com perguntas direcionadas à informante da pesquisa. Ludke e André (1986, p. 34) afirmam que uma “entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Em relação ao processo de entrevista, é possível reafirmar que a aproximação com a colaboradora da pesquisa aconteceu de forma acolhedora. Ela sempre se mostrou cordial cooperando para o êxito do trabalho. A etapa da entrevista aconteceu após o período de observação. A entrevista foi realizada e gravada na escola, no dia, horário e local escolhido pela professora. É importante destacar ainda que a professora se sentiu à vontade para responder as questões propostas, se disponibilizando para qualquer esclarecimento.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 34), a técnica da entrevista permite “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. Desse modo, a entrevista assim foi escolhida, uma vez que por meio dela é possível aprofundar questões pertinentes para concretização da pesquisa.

Ainda em relação à entrevista, cabe pontuar que foi utilizado um gravador como instrumento para a coleta de dados. De acordo com Ludke e André (1986), as gravações em áudio são um grande aliado das entrevistas, visto que possibilita o registro de todas as expressões orais, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção no colaborador da pesquisa.

A Pesquisa Documental tem o objetivo de juntar informações para compor fontes de pesquisas futuras (GIL, 2002). Desta maneira, a pesquisa documental intenta colocar em contraste os dados da pesquisa bibliográfica com a realidade que está registrada nos documentos.

Diversos são os materiais que são utilizados na análise documental, dentre eles, jornais, revistas, diários, obras literárias, cartas, relatórios, memorandos, além de elementos iconográficos como imagens, fotografias e filmes (GODOY, 1995).

Nesta pesquisa foram analisados o Projeto Político Pedagógico Integrado das Escolas do Campo do Município de Mutuípe, os planos de aula da professora, e o senso escolar para obter o número de escolas municipais e de alunos matriculados no contexto das escolas do campo do município no ano de 2018. Todos os documentos e dados foram obtidos junto a Direção das Escolas do Campo do Município.

3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL

O município de Mutuípe, situado no Sudoeste da Bahia, localiza-se a 247 km da capital do estado (Salvador). Segundo dados do Censo Demográfico (2010) do IBGE, possui aproximadamente 21.449 mil habitantes. O município pertence ao Território do Vale do Jiquiriçá. A principal atividade econômica é a lavoura cacaueteira, responsável pelo desenvolvimento do município. Destaca-se também o cultivo de mandioca, banana, cravo, guaraná e castanha. Além das expressivas lavouras de cacau, há na cidade uma rotatória que possui em seu centro o monumento Fruto do Cacau, que retrata a importância desta fonte econômica para Mutuípe. Como mostra a imagem a seguir:

Fotografia 1: Monumento Fruto do cacau - Mutuípe



Fonte: Arquivo da pesquisadora (ANDRADE, 2018).

No que tange à educação, o município conta com escolas municipais, estaduais e particulares. Segundo dados levantados junto a Direção das Escolas do Campo de Mutuípe/BA, no final de 2018, das 36 escolas Municipais de Educação Básica existentes, seis se localizam na cidade e as demais 30 escolas estão situadas no campo. Todas as escolas do campo são multisseriadas e são responsáveis por atender cerca de 1120 estudantes.

A escolha desse município se deu por: ser a cidade natal da pesquisadora; fazer parte da constituição de sua identidade enquanto mulher campesina mutuipeense; conter um grande número de escolas rurais multisseriadas;

Desta forma, a pesquisa tem como campo empírico uma unidade escolar⁶ rural multisseriada do sistema municipal de ensino de Mutuípe. A escola situa-se na região da Pindoba, a aproximadamente 10 quilômetros de distância da sede do município. A referida escola funciona no turno matutino e vespertino, atendendo um total de 39 estudantes. Possui no quadro de funcionários uma professora e uma merendeira servente.

Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a comunidade teve a iniciativa de construir uma sede para a Associação de Moradores por volta de 1987. Anos depois houve a necessidade de, além da sede da associação de moradores, uma escola na comunidade, pois poucos alunos restaram na escola localizada no Capim e a escola do Beija-flor foi desativada, obrigando os seus alunos a irem estudar na Pindoba. Os moradores da região se organizaram e pediram que a sede da associação fosse registrada como escola. Isso ocorreu na administração de Clélia Chaves Rebouças (*in memoriam*).

Consta ainda em seu PPP que os moradores lutaram para que a escola fosse estadual, mas sem sucesso. Assim, a reforma geral para ampliação da escola aconteceu por volta de 1990, na administração do ex-prefeito Gilberto dos Santos Rocha (Béu).

A turma em que foi realizada a pesquisa é composta por 19 alunos (as). Sete estão na educação infantil, três no primeiro ano, três no segundo ano, três no terceiro ano e três no quarto ano. Esses dados evidenciaram os diferentes níveis de aprendizagens, idades, sexo, ou seja, um contexto marcado pela diversidade. A idade dos alunos varia de 4 a 10 anos.

Em relação à estrutura física, a instituição encontra-se em bom estado de conservação. É arejada, contém duas salas de aula, uma cozinha, dois banheiros, um depósito, uma biblioteca improvisada, uma área entre as duas salas que é utilizada como refeitório para as crianças realizarem o lanche. Recentemente a instituição passou por uma reforma, na qual foi realizada a pintura. Além disso, possui uma horta que é utilizada pela escola. Como mostra a figura:

⁶ Optou-se pela não divulgação do nome da escola por motivos éticos da pesquisa acadêmica.

Fotografia 2: Prédio da Escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (ANDRADE, 2018).

Os alunos que frequentam a unidade escolar são oriundos da comunidade local e de outras regiões circunvizinhas. A variedade de alunos por regiões que frequentam a escola se dá por conta da política de nucleação escolar apontada por Hage (2010), evidenciando, desta forma, a política de extinção das classes multisseriadas (fechamento de escolas unidocentes e o transporte de alunos para outras comunidades ou para a cidade).

O acesso dos estudantes acontece por meio de transporte escolar e a pé. Em relação às condições da estrada que dá acesso a comunidade na qual a escola está localizada, a mesma não possui asfalto e encontra-se em bom estado de conservação.

A principal fonte de renda da população dessa localidade, assim como do município em geral, está diretamente ligada ao cacau, mandioca, e banana. Além disso, a comunidade possui uma associação de moradores que produz alimentos derivados da mandioca, a saber: beiju, tapioca, farinha e sequilhos. Além desses, também são cultivadas frutas como manga, jaca, laranja, entre outras. De modo geral, as famílias possuem suas pequenas propriedades com água encanada e energia elétrica.

A maioria das famílias é de religião católica, no entanto, há alguns evangélicos. A comunidade conta com uma igreja Católica, situada próxima à escola, que tem como padroeiro São Cristóvão. A festividade em homenagem ao santo acontece no mês de agosto, quando é realizado o novenário com missas, leilões e venda de comidas típicas na comunidade.

3.5 SUJEITO DA PESQUISA

A escolha da professora colaboradora dessa pesquisa foi definida por meio do interesse da pesquisadora frente à compreensão do problema em questão, ou seja, uma pesquisa com uma professora de classe multisseriada, que mesmo diante de todas as dificuldades de trabalhar nessa realidade, é conhecida na região por conseguir desenvolver mecanismos de superação das barreiras encontradas no contexto de seu trabalho. Por isso, foi feito a seguinte indagação: quais as estratégias cotidianas construída na sua classe para superar os desafios de sua prática pedagógica?

A professora participante da pesquisa tem 46 anos de idade, possui formação inicial em Magistério, Graduação em Pedagogia pelo Programa Rede (UNEB), de 2000. De acordo com a docente, esse curso era oferecido na sede do Município e era custeado pela Prefeitura Municipal de Mutuípe. Além de graduação em Pedagogia, a informante possui pós-graduação em Psicopedagogia. Atua na educação há 22 anos, sempre lecionou em classe multisseriada e é professora efetiva do Município de Mutuípe desde 1997.

Além da docência, já exerceu a função de coordenadora pedagógica das escolas do campo durante nove anos e foi vice-diretora das escolas do campo por aproximadamente sete anos, também no Município de Mutuípe. É filha de uma professora de classe multisseriada que também estudou em classe multisseriada. É de origem campesina e reside em uma comunidade situada a aproximadamente três quilômetros da localidade em que se encontra a escola estudada por esta pesquisa. Isso pode ser considerado um indicador positivo, pelo fato de haver um vínculo maior com a comunidade, participando da dinâmica que a envolve. Atualmente, a professora leciona no turno matutino e vespertino na escola pesquisada.

3.6 ANALISE DE DADOS

Após realização da pesquisa de campo, as informações obtidas por meio da entrevista, gravadas em áudio, foram transcritas. De acordo com Manzini (2008, p. 1), “o momento da transcrição representa mais uma experiência para o pesquisador e se constitui em uma pré-análise do material”.

Bardin (1997, p. 31) destaca que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos.” De acordo com a autora, esse tipo de análise se organiza em três fases: a Pré-análise; a Exploração do material; e o Tratamento dos resultados, que se subdivide na inferência e interpretação. Será discutida cada fase a seguir:

3.6.1 PRÉ-ANÁLISE

A Pré-análise se refere a “um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1977, p. 95). Dessa maneira, essa fase corresponde ao período de organização e preparação do material.

Partindo desse entendimento, primeiramente recorre-se a descrição das observações, transcrição da entrevista, e documentos referentes à investigação para uma releitura, a fim de realizar sistematizações de ideias e formulações de hipóteses, sempre retomando aos objetivos da pesquisa. Feito isso, partimos para a próxima fase, a exploração do material.

3.6.2 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

De acordo com Bardin (1977), a exploração do material, “fase, longa e fastidiosa, consiste em essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Nessa fase, procura-se explorar de maneira mais aprofundada as informações obtidas na investigação, sempre as relacionando aos objetivos da pesquisa.

Além disso, foi realizada uma categorização com todos os dados comuns nas diferentes técnicas de pesquisa, formando diversas categorias, a citar: conhecendo a escola, planejamento, avaliação na multissérie, concepção da professora sobre a multissérie, o trabalho pedagógico na multissérie.

3.6.3 O TRATAMENTO DOS RESULTADOS, A INFERÊNCIA E A INTERPRETAÇÃO

A referida fase se refere ao momento de tratamento e interpretação dos dados, sendo a última fase da análise de conteúdo. Nessa direção, Bardin (1977, p. 101) aponta que quando o analista tem a sua disposição “resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Dessa forma, procurou-se aprofundar as análises de maneira significativa.

Apesar de ser um trabalho que demanda muita paciência e atenção, para que seja realizada a melhor interpretação e análise dos dados, essa foi a melhor etapa da construção deste trabalho, uma vez que já se encontrava na fase final para alcançar os resultados e a realização de um sonho sendo concretizado.

4. ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS POR UMA PROFESSORA NO CONTEXTO DA MULTISSÉRIE

4.1 CONHECENDO A ESCOLA

Para conhecer a Escola, realizou-se uma entrevista com a professora Nilda⁷ sobre diversos assuntos do contexto escolar. Por meio da entrevista ela esclareceu algumas dúvidas e enfatizou a sua relação com a escola, além dos desafios enfrentados, como consegue superá-los e perspectivas quanto ao futuro. De início foi perguntado **como ela descreve a instituição a qual leciona com classe multisseriada**. Em resposta, a professora nos apresenta quatro questões específicas que podem ser observadas ao descrever a escola: o atendimento da educação infantil ao quinto ano, os aspectos estruturais da mesma, a faixa etária dos educandos, e a participação comunitária, familiar no dia a dia escolar. Em suas palavras:

A nossa escola né, é uma escola de classe multisseriada, que atende alunos da Educação Infantil ao quinto ano. A faixa etária de alunos é de quatro anos até 12, e assim, é uma escola pequena, na verdade de pequeno porte, a gente tem duas salas, e tem uma área pequena também, e assim, eu considero esse espaço aqui, um espaço onde a comunidade ela participa, né?! Porque assim [...] tem colegas que reclamam muito da questão da participação da comunidade, mas aqui a gente percebe que a participação ela, a participação eu considero boa, sempre nos eventos a comunidade está presente. Ainda tem aqueles casos né, de pais que não acompanham os seus filhos, que essa parceria poderia ser mais efetiva, mas aí tem aquela famosa desculpinha né, - ah eu não tenho tempo! - ah eu não sei, né?! Essas coisas assim... Mas é uma escola, é uma escola que eu considero boa. Boa porque é uma escola que os alunos aprendem, apesar de ser multisseriada né, tem aquele estigma todo de que classe multisseriada os alunos não aprendem e a gente tenta provar ao contrário, que a aprendizagem existe sim (NILDA, 2018).

Nesse ínterim, a professora enfatiza que a instituição atende alunos da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental e a estrutura da escola é pequena. Na observação constatou-se que as crianças da Educação Infantil não têm um espaço adequado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de acordo com os princípios e fundamentos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esses estudantes dividem a sala com os educandos do Ensino Fundamental. Pode-se entender que o contexto observado é um agravante, pois a Educação Infantil demanda uma atenção especial, além de um auxiliar de classe, presença incomum nas escolas multisseriadas.

⁷ Nome fictício sugerido pela professora colaboradora desta pesquisa.

A partir do relato da professora, outra questão a ser destacada é que na instituição há uma participação efetiva da comunidade e os pais frequentam assiduamente. Em contrapartida, Hage (2011, p. 102) salienta que, “na dinâmica pedagógica que se efetiva nas escolas ou turmas multisseriadas, a participação dos pais mostra-se limitada, revelando pouca interação família- escola-comunidade”. Nesse contexto, percebemos que no *lócus* investigado a relação entre família e escola se mostra diferente do apontado pelo autor.

Ao analisar essa questão, reflete-se acerca da importância da família para a potencialização da aprendizagem do educando. Como afirmam Souza e Santos (2007), se entender que a educação acontece em vários espaços e o ambiente familiar é onde o sujeito tem o primeiro contato educacional, é nesse espaço que ele terá o maior apoio para que possa progredir no seu processo escolar. Diante dessa perspectiva, compreende-se que a participação da família tem um papel importante para o incentivo e aprimoramento da aprendizagem dos estudantes.

Fotografia 3: Participação da família em evento da Escola.



Fonte: Arquivo da professora entrevistada (Nilda, 2018).

Após conhecer a Escola e as relações que se estabelecem nesse espaço, procurou-se compreender **qual o perfil da turma e se tem reprovação na escola**, a professora disse que considera bom o nível de desenvolvimento da turma. Em suas palavras:

Bem [...] Eu considero o nível de aprovação bom, nessa turma da tarde eu tenho seis alunos que são avaliados com nota e só um que ficou em recuperação paralela. Os alunos de primeiro e segundo ano que são avaliados com relatórios tão ótimos também a questão dos relatórios, eu considero bons. Tem ainda que precisa melhorar? Tem né?! Mas em linhas gerais eu considero bom (NILDA, 2018).

A análise de sua fala revela que há uma satisfação com o nível de desenvolvimento da turma. Tal atitude evidencia a eficácia do trabalho pedagógico desenvolvido na classe multisseriada pesquisada.

Por conseguinte, foi questionado a professora **como é a sua rotina de trabalho na sala de aula multisseriada**. Ela comentou, de início, que o seu trabalho em turma multisseriada é um trabalho cansativo, porém prazeroso. Nilda destacou que entre as motivações que leva a ser professora na classe multisseriada está o fato de acreditar nesse modelo de ensino como uma das ferramentas que lhe impulsiona a seguir essa rotina:

Eita meu Deus, minha rotina de trabalho. É cansativa! Mas é cansativa assim, primeiro porque o que me impulsiona é que o multisseriado, eu acredito né, eu fui alfabetizada na turma multisseriada, e [...] As minhas filhas estudam na turma multisseriada, uma estudou e já tá no colégio né?! No sexto ano a outra tá no primeiro ano aqui, no nível maravilhoso também e assim, e essa rotina enquanto professor você tem que tá o tempo todo pensando nos seus alunos, nos níveis, é uma turma multisseriado, mas no multisseriado tem níveis diferentes na educação infantil, tem níveis diferentes no primeiro ano, tem níveis diferentes no segundo, no terceiro, no quarto [...] ou seja, é um multisseriado dentro do multisseriado, (risos) bem assim. Mas então o que acontece? Nós planejamos a partir de uma sequência didática, mensalmente, a gente senta com o coordenador pedagógico, mas outros colegas, onde a gente discute as práticas né, as metodologias e aí a gente percebe o trabalho a partir da sequência didática, dos momentos que você vai trabalhar com a turma, então é aquele momento ali você já pensa em como trabalhar com todos os alunos na sala. Agora o que vai acontecer no momento das atividades?! Você tem que diversificar, e esse diversificar as atividades eu tenho que tá fazendo extra né?! No caso, em casa. Já tenho que vim para a escola com as atividades. Oh eu tenho X alunos da educação infantil, mas eu tenho dois em um nível, três de outro nível e dois em outro nível. Então eu tenho que fazer atividades para atender aqueles níveis deles. Porque assim, eu gosto muito de desafiar o aluno num bom sentido. Eu tenho uma educação infantil que não conhece todas as letras ainda, mas eu tenho educação infantil que já forma palavrinha, então eu vou esperar trabalhar fazendo aquelas atividades de formar letrinha, de formar sílaba com aquele infantil que já tá no nível avançado? Não! Ai a gente já vai partir pra tá produzindo frases, produzindo novas palavras, textos. Então assim, aí a gente tenta nessa rotina tá planejando atividades a partir de jogos, de brincadeiras também, quando tem oportunidade de casamento com as atividades, e assim, eu sei que a educação infantil precisa de um momento para tá destinando brincadeiras pra eles, mas no multisseriado eu não tenho como destinar o tempo pra brincadeira da educação infantil. O brincar na educação infantil é necessário, então o que acontece? A gente não tem como, ou você brinca com a educação infantil, mas aí tem o primeiro, tem o segundo, tem o terceiro, tem o quarto... Mas aí eu venho para quebrar esse preconceito que no multisseriado não tem aprendizagem, eu sou prova viva que a aprendizagem existe no multisseriado, eu tenho como provar isso, alguém pode vim aqui na sala (risos) perceber o nível, só não pode ficar assustado viu? (risos) com as conversas (risos), mas faz parte (NILDA, 2018).

Pode-se perceber que o planejamento das atividades ocorre em consonância com a sequência didática, juntamente com o coordenador e outros colegas. Durante as observações, a professora apresentou estratégias diversificadas para atender aos alunos e nesse sentido ela disse que tem que fazer extra: “Você tem que diversificar, e esse diversificar as atividades eu tenho que tá fazendo extra né? No caso, em casa”. Dessa forma, se percebe a preocupação da docente com as atividades pedagógicas, mesmo que isso implique em levar o trabalho para casa.

Outro ponto relevante para ser pensado na fala da professora e que carece reflexão é quando ela diz que, diante da demanda das diferentes séries, não há tempo de brincar com os alunos da educação infantil. Sabe-se da importância do brincar nessa fase e como isso colabora diretamente para o desenvolvimento integral das crianças e sua socialização. O Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil (RCNEI), por exemplo, aponta a importância de jogos e brincadeiras em diversas instâncias, para contribuir com o desenvolvimento nessa fase.

Nesse sentido, é pertinente concordar com a professora, pois se o professor acredita no seu trabalho e se sente identificado com a realidade em que atua, ele fará a diferença na medida em que desenvolverá atividades distintas de acordo com sua criatividade, com o objetivo de atender a diversidade presente no contexto da escola multisseriada, intervindo da melhor forma possível para a promoção da qualidade da educação.

Esta pesquisa, portanto, tem mostrado a partir da fala da professora Nilda que, apesar das dificuldades e dos preconceitos, existem excelentes trabalhos construídos cotidianamente com aprendizagem significativa nesse setor educacional. Isso evidencia que é possível realizar um bom trabalho pedagógico na multissérie. Entretanto, alguns desafios precisam ser superados e dentre eles está a dificuldade de desenvolver práticas específicas com a Educação Infantil dentro do contexto da multissérie, em razão da sobrecarga de trabalho.

Após saber como é a sua rotina de professora na sala de aula multisseriada, foi solicitado que ela **descrevesse e caracterizasse os alunos de sua turma**. Em suas palavras:

Ah, meus alunos (risos) [...] Uma característica dos meus alunos é conversar pelos cotovelos (risos) né?! Entre aspas aí. Na turma do vespertino, é uma turma que a característica principal é conversar demais (risos). Mas é um conversar demais, mas também eu percebo que é aquela turma assim, de ser desenvolvida, de tentar fazer tudo que você manda enquanto professora, no bom sentido assim, os encaminhamentos que a gente dar, aí eu percebo que eles cumprem com as tarefas, é de dar opinião, é de dar sugestões é de participar da aula, tudo ne?! Mas e esse conversar aí é um conversar saudável na verdade, não é um conversar que atrapalha demais, eu percebo que é um conversar que faz parte do processo. Aí eu falo pra eles que se

conversar menos né, um pouquinho, ouvir mais também, mas assim, mas é uma turma de alunos compromissados, é uma turma de alunos que eu percebo que 90% deles tem o acompanhamento da família, o nível de desenvolvimento da turma tá ótimo, tem alunos da educação infantil que já forma palavrinhas, que começou na educação infantil agora e que já escreve de letra cursiva. E aí, alunos também que já tão no primeiro ano, no segundo, que já tão alfabetizados, que ler, que produz né?! Então eu considero o nível de desenvolvimento da turma do vespertino avançado (NILDA, 2018).

Nesse aspecto, ela destaca que a principal característica de sua turma é conversar com bastante frequência. No entanto, esse conversar, segundo ela, não é algo que atrapalha, é um conversar que está imbuído de uma série de outros fatores, entendido pela professora como uma questão pertencente ao processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, compreende-se que é uma turma em que todos participam, dão sugestões, são comprometidos e se desenvolvem muito bem. Sendo assim, a professora destaca que “é uma turma de alunos que eu percebo que 90% deles têm o acompanhamento da família, o nível de desenvolvimento da turma tá ótimo”. Nesse ponto, ela reforça a forte influência da família no processo de ensino e aprendizagem, indicando a positividade dessa participação.

No período de observação a turma era composta por 19 alunos, sendo oito do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com faixa etária entre quatro e dez anos. Destes, sete estavam matriculados na educação infantil e os outros 12 no primeiro, segundo, terceiro e quarto ano do ensino fundamental, respectivamente, sendo três de cada turma.

Convém salientar que o contato com a escola durante as observações permitiu a confirmação de que os alunos conversam com frequência. No entanto, é importante destacar que a turma costuma acolher as propostas de trabalho da professora, pois ela sempre está desafiando e acreditando na capacidade deles. Os educandos participam por inteiro, ficam entusiasmados, são questionadores, opinam e tomam decisões coletivamente. Existe uma boa relação entre a professora e os alunos, uma relação de empatia, o que garante um ambiente saudável, que possibilita o diálogo, a reflexão e críticas construtivas, além de ser evidente a manifestação de afetividade recíproca. Além disso, presenciar o aprendizado dos educandos é imensurável para a professora, ela vibra com cada avanço, com cada conquista, sendo notório o brilho nos olhos.

Fotografia 4: Feira de ciências na Escola.



Fonte: Arquivo da professora entrevistada (Nilda, 2018).

Fotografia 5: Feira de ciências na Escola



Fonte: Arquivo da professora entrevistada (Nilda, 2018).

Portanto, percebe-se a busca da professora pela qualidade de ensino, possibilitando a ascensão ao saber de maneira que torna os alunos sujeitos com competência para trabalhar em grupo. A professora acredita na capacidade de seus educandos para enfrentar desafios e não mede esforços para realizar um trabalho de qualidade. Por isso, acredita-se que a relação professor-aluno deva ser de interação, confiança, diálogo e respeito às diversidades presentes no contexto escolar para possibilitar o desenvolvimento entre ambos. Como salienta Gadotti (1999).

O educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador de conhecimento mais importante: O da vida (GADOTTI, 1999, p. 2).

Desse modo, o referido autor apresenta nessa reflexão que, para o aprimoramento do processo de aprendizagem, o professor precisa atuar como um mediador desse processo contínuo, por meio do diálogo. Portanto ele deve estar aberto às diversas experiências existentes na sala de aula.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, constatou-se que todos os alunos do 1º, 2º, 3º e 4º ano já conseguem ler, apesar de alguns possuírem maior facilidade em relação a outros. No entanto, essa diferença faz parte da relação ensino-aprendizagem e da capacidade cognitiva de cada estudante.

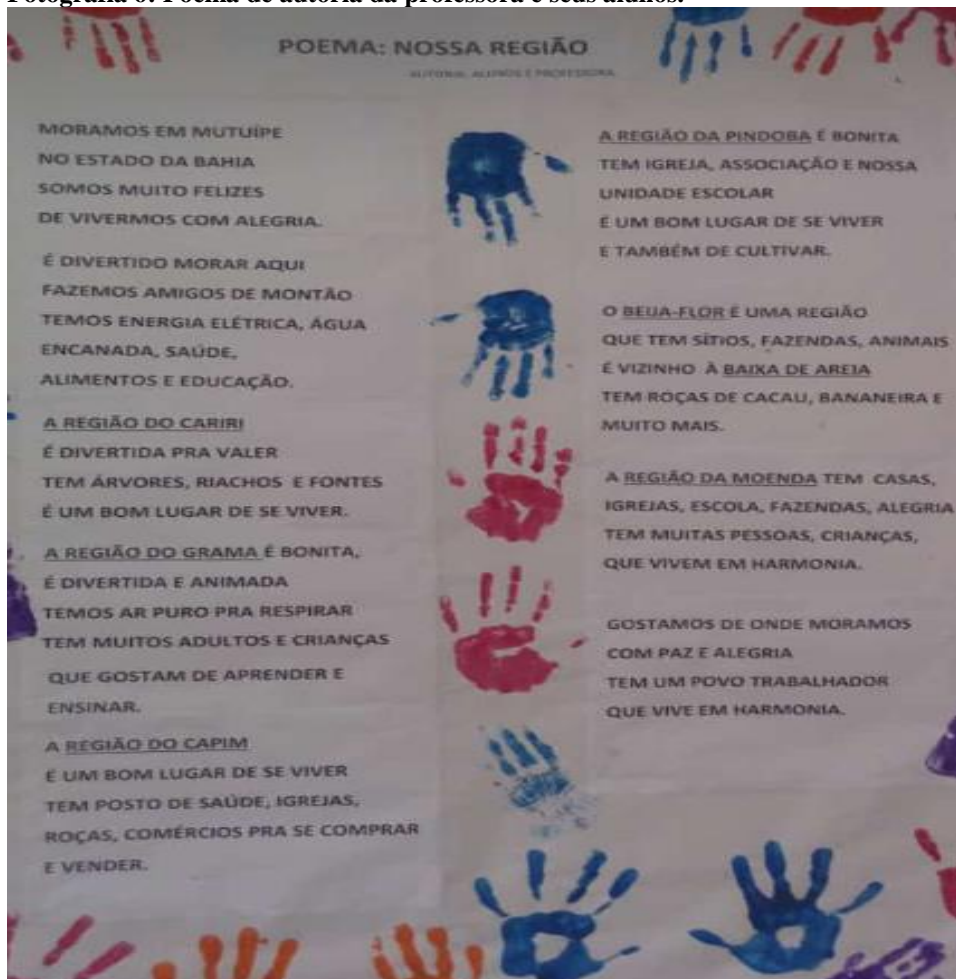
Na Educação Infantil encontrou-se crianças em três níveis, de acordo com a sondagem da professora. Ela tem o cuidado de direcionar atividades diferenciadas em cada nível, uma vez que, segundo ela, tem crianças que estão matriculadas na Educação Infantil, mas já estão bem avançadas. Nesse caso, a professora faz uma atividade diferenciada para intervir da melhor forma e propiciar a aprendizagem de cada um, não esperando que eles mudem de ano escolar para aplicar uma atividade que ela perceba que o aluno já consegue desenvolver. Isso também é uma estratégia para desafiar o aluno.

Também foi perceptível que a professora não reprime os estudantes quando solicitam o uso do banheiro. No entanto, quando muitos querem ir ao mesmo tempo, para que não haja dispersão, ela chama a atenção, solicitando que esperem o colega voltar para o próximo poder ir.

Outro ponto importante que observou-se foi que a escola tem a presença de muitas cores, tornando o ambiente mais agradável e receptivo. Nas paredes se encontra diversos cartazes produzidos na turma. Em um deles é destacado regras do ambiente escolar como: participar das aulas, respeitar a todos na escola, participar dos eventos da escola, não bater nos colegas, cuidar de seus materiais, não gritar.

Outro cartaz que merece destaque é o que está exposto o “Poema: Nossa Região”, de autoria da professora e seus alunos. Nessa produção é notório o cuidado para que todas as regiões dos estudantes fossem contempladas, o que certamente propicia a valorização da identidade campesina do educando, além de ser uma síntese reflexiva das diversas características que compõem as regiões do alunado da escola. Como ilustra a imagem a seguir:

Fotografia 6: Poema de autoria da professora e seus alunos.



Fonte: Arquivo da professora entrevistada (Nilda, 2018).

4.2 PLANEJAMENTO

Em relação a planejamento, foi possível entender que esse se refere ao ato de organizar e esquematizar ações que serão utilizadas com o intuito de alcançar um determinado objetivo. De acordo com Hage (2004), o planejamento em classe multisseriada se constitui num grande desafio, na medida em que:

Os professores enfrentam dificuldades quanto ao planejamento pelo fato de trabalharem em turmas que reúnem até sete séries concomitantemente, incluindo educação infantil e ensino fundamental, situação em que a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado. A alternativa mais utilizada para viabilizar o planejamento nesses casos tem sido seguir o livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos impõem um currículo deslocado da vida e da cultura das populações do campo da região (HAGE, 2004, p. 3).

Nessa direção, procurou-se saber da professora **como é feito o planejamento pedagógico, quem participa, o que é discutido, se o tempo destinado a essa ação é suficiente**. Dessa maneira, ao falar sobre o planejamento, a professora relata que:

Não, o tempo destinado não. Porque planejamos mensalmente e aí os planejamentos esse ano tá acontecendo aos sábados, mensalmente, então o que acontece, aí no planejamento tem o momento da formação e tem o momento da gente planejar, né? Só que o tempo acaba sendo muito curto. É muito curto. Então o que acontece? A gente discute as coisas necessárias, tem o momento da formação continuada junto com o coordenador onde cada um vai tá a depender das temáticas que tá sendo trabalhada, a gente vai tá dando prioridade no primeiro momento, no primeiro momento do planejamento e aí, e depois a gente vai pra prática mesmo, do planejar, do pensar as atividades, e aí quando ver o tempo já esgotou, e o dia já acabou, e aí resultado a gente leva pra casa e continua em casa (NILDA, 2018).

Diante da resposta apresentada tornou-se evidente que o tempo destinado para o planejamento pedagógico não é suficiente, uma vez que esse acontece apenas uma vez no mês. Nessa ocasião, participa o coordenador pedagógico e os demais colegas para a discussão das temáticas que estão sendo trabalhadas. Mais uma vez o quesito tempo se apresenta como um desafio.

Ainda nessa direção foi perguntado **qual tem sido a orientação da Coordenação Pedagógica para o trabalho pedagógico nas escolas do campo** e obteve-se a seguinte resposta:

O coordenador orienta mais a gente para tá trabalhando a questão das sequências didáticas, e assim dentro das sequências, orienta muito a questão de como tá desenvolvendo o acompanhamento individual, como trabalhar com os diferentes níveis e aí a gente enquanto professor vai caminhando por esses níveis aí. Tem a metodologia também que é mais voltada pro método histórico dialético. A gente segue na verdade três passos metodológicos. O primeiro passo metodológico é aquele que você vai apresentar o tema né, pro aluno tá conhecendo, vendo o que é que ele conhece. O segundo passo é dos alunos, ele tá demonstrando o que é que ele sabe a partir daquele tema e o terceiro passo é o que é que isso vai contribuir com a prática, que seria a questão da prática social. Então de que maneira a gente vai tá seguindo esses três passos metodológicos diariamente na escola, então isso aí a gente vai tá sempre, nos momentos de planejamento também, a gente tenta tá trabalhando essa proposta dessa metodologia, é o histórico dialético, o nome é esse mesmo, o método histórico dialético na prática, com todos (NILDA, 2018).

Nesse ínterim, foi possível observar que a maneira como a orientação é dada aos professores do campo parte da questão de se trabalhar a partir de uma sequência didática. É relevante destacar que a professora trabalha com orientações que dão ênfase ao

acompanhamento individual e como trabalhar com os diferentes níveis. Ocorre também a sugestão de trabalhar com três metodologias que atendem as relações e os níveis dos sujeitos da escola. Neste caso, percebe-se que acontece uma valorização dos conhecimentos prévios dos educandos, na medida em que os professores recebem orientações para o trabalho pedagógico em sala de aula, e as observações contribuíram para comprovar que essas orientações são utilizadas em sala de aula, possibilitando a exploração de conteúdo.

Ainda buscando compreender sobre o processo de planejamento pedagógico, perguntou-se à professora sobre **qual tem sido a orientação da Secretaria Municipal de Educação para o trabalho pedagógico nas escolas do campo** e obteve-se a seguinte resposta:

Bem, a Secretaria de Educação, na verdade assim [...] Enquanto escola do campo, a gente tem autonomia de tá [...] porque temos o Projeto Político Pedagógico né, integrado das escolas do campo, tem também uma proposta pedagógica das escolas do campo e aí é assim, enquanto escola a gente tem autonomia de tá elaborando mesmo o nosso planejamento, as nossas atividades, elaborando também os seus passos metodológicos, o que você vai avaliar, o desenrolar da sua sequência didática [...] A gente enquanto escola do campo, a gente tem autonomia pra tá fazendo isso. Então o que acontece, esse elo aí de estabelecer mais conexão com a secretaria, é com os coordenadores, porque lá tem o grupo com os coordenadores pedagógicos, com a coordenação central da secretaria. É onde faz o momento de formação e aí o coordenador pedagógico acaba sendo um multiplicador para com a gente das escolas do campo, então esse elo maior aí é com a coordenação pedagógica. Agora assim, o que acontece, esporadicamente tem os momentos de formação que a secretaria oferece pra todos da equipe, no caso, pra todas as escolas e aí é um trabalho que quem é do campo vai sentar com quem é do campo aí é a partir de oficinas também, e aí oficina da educação infantil, primeiro, segundo ano e aí a gente enquanto professor vai vendo o que mais aproxima a gente pra tá trabalhando (NILDA, 2018).

Em sua fala, a professora pontua que as Escolas do campo do município possuem uma autonomia, pois elas têm um Projeto Político Pedagógico (PPP) de escolas do campo, documento este que tivemos acesso durante a pesquisa. Ele foi construído participativamente por uma gama de sujeitos que representa as escolas do campo do Município de Mutuípe (coordenação pedagógica, professores, alunos, pais e comunidade), e foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação. O PPP é uma ferramenta de suma importância, uma vez que é o plano maior da instituição escolar. Para Vasconcelos (1995),

Construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento. (...) pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada,

que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação (VASCONCELOS, 1995, p. 143).

O Projeto Político Pedagógico da escola traz uma reflexão contextualizada e fundamentada sobre o conceito de Educação do Campo, avaliação, currículo e trabalho pedagógico, reflexões e discussões das práticas educativas, da identidade e concepção da escola do campo, que dialogam com a necessidade da classe trabalhadora, dos obstáculos, das especificidades, dos propósitos da escola e da educação.

Foi possível constatar que nele estão explicitados os princípios norteadores, diretrizes e procedimentos, além de estar fundamentado no Artigo 205 da Constituição Federativa do Brasil, que firma a Educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Seguindo o trabalho investigativo, procurou-se saber **qual tem sido a orientação da Secretaria Municipal de Educação para o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas** e a informante disse que:

Bom, é [...] Na verdade, porque assim a gente faz o elo mais com a coordenação pedagógica das escolas do campo né, a direção. Mas a questão da Secretaria de Educação é promovendo curso mesmo, promovendo formação pedagógica e essa formação pedagógica na verdade não tem aquela formação específica pra a classe multisseriada e esse momento de formação pra a classe multisseriada a gente vai tendo junto com o planejamento, nos dias do planejamento, que acaba sendo momentos poucos, acaba sendo momento curto e aí então você deve tá se destinando, tá fazendo suas pesquisas via internet, livros e se capacitando mais, né?! (NILDA, 2018).

Percebe-se que o maior contato das escolas do campo é com a coordenação pedagógica e a direção, nas quais são realizadas formações específicas para a multissérie, enquanto a Secretaria Municipal trabalha desenvolvendo formações pedagógicas gerais.

Nesse contexto, Hage (2011), ao falar do significado que os órgãos governamentais atribuem às escolas do campo, revela que é corriqueiro a falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação, e isso faz com que professores, pais e demais integrantes da comunidade se sintam discriminados em relação às escolas localizadas na cidade.

Procurou-se saber ainda **como a professora realiza seu planejamento**. Ao ser questionada a esse respeito, ela disse que o planejamento é realizado mensalmente a partir de uma sequência didática:

Bom, com eu falei anteriormente aí em alguma parte, o planejamento a gente faz mensalmente nos grupos de planejamento e aí a gente planeja a partir de uma sequência didática, a partir da temática que está organizada na proposta pedagógica e essa temática é dividida em subtemáticas dos planejamentos. A cada temática de uma unidade tem os itens né, os eixos a partir daquela temática e aí a gente trabalha tentando fazer a sequência didática a partir dos eixos a ser trabalhados. Tem momentos da sequência didática que a gente cumpre, do jeito que a gente tenta planejar, mas tem momentos que você acaba fugindo e aí é o de cada frustração, meu Deus e agora? Saiu da rotina, fugiu da sequência, aí é hora de replanejar a partir da sequência de uma maneira que dê pra você fazer o casamento ali, entre aspas né? Estabelecer os elos e as conexões do planejamento (NILDA, 2018).

Como é possível observar, nessa resposta a professora cita a sequência didática como ferramenta utilizada para organizar o seu trabalho. Segundo Pessoa (S/d, p. 1):

Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares.

Afirma ainda que, independentemente do modelo de sequência didática escolhido pelo docente, em uma perspectiva sociointeracionista os objetivos e necessidades se baseiam em:

Valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; ensino centrado na problematização; ensino reflexivo, com ênfase na explicação verbal, ensino centrado na interação e na sistematização dos saberes, utilização de atividades diversificadas, desafiadoras e com possibilidades de progressão (das atividades mais simples as mais complexas) – lembrando que uma única atividade pode mobilizar diferentes conhecimentos e estimular diferentes habilidades. Nesta perspectiva a criança é sujeito ativo na construção do seu conhecimento (PESSOA, S/d. p. 1).

Dessa forma, tais princípios versam sobre uma forma de organização do trabalho pedagógico que tem se constituído como potencialidade no contexto investigado, uma vez que pode-se perceber o reconhecimento e utilização dessas orientações. No período em que foi realizada as observações, em todos os anos escolares a professora trabalhou com conteúdos iguais, o que diferiu foram as adaptações das atividades. Foram utilizadas atividades diversificadas de acordo com os níveis de desenvolvimento de cada um. Tornou-se explícito

também que a docente desenvolve um ensino centrado em problematizações e valorização dos conhecimentos prévios dos educandos.

Foi possível constatar ainda que todas as aulas são bem planejadas e registradas nos planos de aula da professora. Dessa maneira, ela trabalha com temas e é a partir desses que ela realiza seus planos de aula diários, sempre de acordo com as necessidades da turma.

Em conversa informal, a docente fez a ressalva de que há conteúdos que são possíveis de ser trabalhados com todos os alunos. No entanto, há outros que não possibilita uma conciliação. A professora segue o plano de aula, mas, em alguns momentos, quando não consegue pela falta de tempo, tenta remanejar para o dia seguinte e faz uma adaptação e um replanejamento.

De maneira geral, a observação permitiu identificar que ela consegue trabalhar a mesma temática com todos os alunos, utilizando-se de atividades diferenciadas realizadas coletivamente. Isso ficou evidente quando, após a explicação do conteúdo para turma em geral, fazendo associações, e levando em conta os conhecimentos prévios dos estudantes, a professora se dirigiu aos alunos da Educação Infantil. Nesse momento os alunos se mostraram atentos quanto ao assunto que estava sendo discutido. O tema da sequência didática trabalhada era “Os Meios de Comunicação”. Nessa oportunidade, a professora solicitou que eles dessem exemplos, problematizando e fazendo associações com exemplos da vida cotidiana deles, revelando que a professora conhece muito bem todos os seus alunos. Isso possibilitou mediações que promovam a aprendizagem da temática. Em seguida realizou a confecção de cartazes com a colagem de imagem de meios de transportes.

Percebe-se que a prática pedagógica desenvolvida na turma investigada levava em consideração as especificidades e singularidades de cada educando, entendendo que há várias experiências na sua diversidade. Dessa maneira, notou-se que, para propiciar a aprendizagem, um dos recursos utilizados é a contextualização, a partir de mediações com conhecimentos prévios dos educandos.

4.3 A AVALIAÇÃO NA MULTISSÉRIE

Para compreender como é realizado o processo avaliativo na escola, foi perguntado a professora **quando e como é avaliado o processo de ensino aprendizagem na turma, quem planeja e realiza esse processo**. Em sua fala, a professora destaca que trabalha com avaliação processual, somatória e qualitativa. Percebe-se ainda que há uma diversificação quanto à maneira de avaliação a depender do ano escolar, diferenciando-se em relatórios para os

educandos da Educação Infantil, primeiro e segundo ano, já os alunos do terceiro e quarto ano são avaliados por nota.

Quem planeja, geralmente é o professor que planeja as atividades. A gente trabalha com avaliação processual, onde assim, tudo é avaliado, é processual e somatória também que a gente faz, os instrumentos [...] e aí a primeira atividade aos alunos do terceiro quarto que são avaliados com nota né?! Educação infantil, primeiro e segundo são realizados através de relatórios e terceiro e quarto com nota como acabei de dizer e aí o que acontece, essas atividades têm a primeira atividade que vale três pontos, é uma atividade onde a gente avalia de diversas maneiras diferentes, através de um debate, de um jogo, de uma produção de texto, de uma apresentação de um seminário, de um cartaz, de um trabalho em grupo, na primeira atividade. A segunda atividade é uma atividade mais objetiva, aí a gente geralmente opta em fazer uma atividade individual, tipo uma avaliação escrita mesmo, onde a maioria das vezes eu faço avaliação escrita, onde eu quero que ele prove ali né, o que realmente ele e a avaliação escrita, ele consegue captar, conseguiu captar do conteúdo que foi trabalhado e a terceira avaliação é a avaliação que é a qualitativa e ai são vários critérios que tem a avaliação qualitativa, onde a gente avalia desde assiduidade, o compromisso com as atividades, a participação oral nas atividades, é [...] o compromisso em sala de aula, a relação do ambiente, ou seja, a gente tem vários itens, são seis itens, na verdade seis eixos e ai a gente avalia cada um daqueles eixos, ai atribui uma média de zero a três pontos na qualitativa, e a prova não citei, mas ela vale quatro pontos, aí a gente soma quatro pontos, mas o três da qualitativa, mas o três das outras avaliações que a gente vai desenvolvendo. E aí quem desenvolve na verdade é os alunos e à medida que os alunos desenvolvem as atividades também, eu também sou avaliada, a minha prática é avaliada, meu planejamento é avaliado. É a hora de eu perceber se o que foi trabalhado deu certo. Se deu certo então todos ganham, né?! Eu percebo que tou no caminho certo, percebo que a minha prática tá caminhando certo e percebo que eles estão aprendendo, mais aí se a gente percebe que o nível de aprendizagem não foi bom, é hora de repensar tudo, e hora de avaliar tudo, que não tá no caminho certo (NILDA, 2018).

A professora foi além do questionado e acrescentou que nesse processo de avaliação não só os alunos são avaliados, mas ela também. Isso evidencia a importância de se autoavaliar e a necessidade de perceber o que pode melhorar em sua prática para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. À vista disto, percebe-se que a avaliação não é apenas para avaliar a aprendizagem do estudante, também é um elemento para verificar o desempenho da prática pedagógica, no sentido de que possibilita ao professor refletir sobre sua prática e reorganizar seu planejamento em busca de melhores resultados. Hoffman (1989), ao falar de avaliação, enfatiza que:

A avaliação é essencial à educação no seu sentido de problematização, de busca, de constante desequilíbrio, de dúvida. Um professor que não se avalia constantemente ou que não avalia a ação educativa, em seus inúmeros

aspectos, no sentido de aprimorá-la, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas (HOFFMAN, 1989, p. 57).

Desta maneira destaca-se que, saber perceber as falhas e os avanços da prática em sala de aula é um instrumento de suma importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

4.4 CONCEPÇÃO DA PROFESSORA SOBRE A MULTISSÉRIE

Para melhor compreender as relações das quais constitui a prática da professora com a classe multisseriada, procurou-se saber **como ela se sente trabalhando em uma classe multisseriada:**

Realizada, me sinto mesmo. Se fosse pra dizer assim, - oh, você quer trocar de turma, uma turma seriada? Entre aspas aí, eu acho que não existe turma seriada. Eu não trocaria. Primeiro porque, como eu já falei né anteriormente, eu acredito na turma multisseriada. Se eu acredito na turma multisseriada né?! Porque optar em sair, ir pra uma outra turma. De jeito nenhum, o multisseriado faz parte, e então enquanto escola do campo, eu acho que, porque assim, aqui [...] a gente atende alunos de, se não me engano são ou é oito ou é nove regiões que tem aqui na escola. Alunos que vêm de outras regiões que não têm escola e então o transporte vai né, tem o transporte intracampo, ele roda, traz os alunos pra escola e então assim, de todas as regiões têm alunos de todas as séries, não tem como você formar turmas seriadas, porque esse ano aqui a gente tá com a realidade de 39 alunos. Alunos no turno matutino e no turno vespertino. O transporte faz um percurso no período matutino que tem alunos de todas as séries, de todos os anos e no período vespertino também do mesmo jeito, então não tem como, então de uma maneira ou de outra o multisseriado vai existir, escola do campo sem multisseriado eu acho que não é escola do campo, pelo menos aqui a nível de Mutuípe (NILDA, 2018).

Percebe-se que a professora é apaixonada por essa modalidade de ensino e que a opção por atuar nesse modelo foi uma escolha ciente. Entende-se que sua motivação de lecionar em classe multisseriada é o fato de ela acreditar no ensino multisseriado. Em suas palavras:

Se fosse pra dizer assim: - Oh, você quer trocar de turma, uma turma seriada? Entre aspas aí, eu acho que não existe turma seriada. Eu não trocaria. Primeiro porque, como eu já falei né anteriormente, eu acredito na turma multisseriada (NILDA, 2018).

Portanto, isso é um incentivo para ela trazer o melhor para sua sala de aula, para seus alunos. Almejando confirmar a informação, foi indagado: **Como você se sente trabalhando em uma escola do campo? Por quê?**

Eu me sinto, (risos) eu acho que até já falei né? Mas assim, eu moro no campo né, não troco viver no campo. É aquela música, não troco essa vida

por nada nesse mundo, e aí morar no campo é um prazer, é tudo de bom, eu gosto, eu me sinto campo de verdade e não tenho vergonha de sair e dizer eu sou do campo. Tem pouco tempo mesmo que eu tava em Salvador e perguntaram: você mora onde? - Mutuípe! - E como é a cidade? - Não moramos na cidade, a gente mora no campo, numa região mais distante da cidade, mas é uma região maravilhosa. Aí eu falava o lado bom que tem no campo, e aí assim. E outra coisa é que no campo, a gente que mora no campo, já é desprovida de várias coisas, a gente que mora no campo é desprovida. Então se tem uma escola no campo, porque não transformar aquela escola no campo de multisseriada em uma escola onde a aprendizagem acontece, uma escola onde todos têm o prazer de ir, uma escola onde é a extensão da casa da gente, que a gente cuida com carinho, com amor e assim, acho que o que me impulsiona é isso, eu digo assim, a minha escola [...], né? A gente acaba tomando posse, mas é posse no sentido bom, é posse no sentido de dizer assim: ah é a escola que eu gosto, a escola que eu amo, a escola que eu quero, que eu quero ver o melhor. É a escola que eu fico triste quando as coisas não vão dando certo, é a escola que eu fico alegre por uma conquista. Então assim, eu me sinto muito feliz de ser professora da escola do campo, muito, muito, não trocaria não, de jeito nenhum (NILDA, 2018).

A partir das respostas observa-se que a professora é plenamente identificada com o contexto que atua e sente uma alegria imensa. Ela ainda enfatiza: “eu me sinto muito feliz de ser professora da escola do campo, muito, muito, não trocaria não, de jeito nenhum.” Percebe-se ainda que, para ela, ser professora de uma escola do campo é um privilégio, além de ter suas raízes e identidade nesse lugar. Portanto, o vínculo que Nilda possui com o campo pode ser um fator que fortalece as relações estabelecidas com a comunidade, contribuindo com a construção de práticas bem-sucedidas na multissérie.

Após saber como a professora se sente trabalhando em uma escola do campo multisseriada, e os motivos de lecionar nessa modalidade, procurou-se saber da professora se ela considera que **existe(m) fator (es) que influencia(m) na boa ou má qualidade do trabalho em classes multisseriadas**. De acordo com ela:

Existe! É [...] assim acho que o principal, o principal fator né?, pra contribuir é, eu vou dizer assim, seria o perfil do professor, porque, como é que se diz?, você falar do chão que você pisa né?, é uma realidade e assim [...] porque um professor que ele não tem experiência nenhuma com a classe multisseriada, que ele não tem identidade nenhuma com a classe multisseriada, um professor que é urbanocêntrico, ele vim pra fazer um trabalho na turma multisseriada, sincera e honestamente, o trabalho não surte efeito, ao invés de tá ajudando o progresso da turma, ele está ajudando ao atraso, eu vejo assim, então eu acho que [...] o perfil do professor contribui muito, o acompanhamento da família é outro fator necessário, é [...] e assim a questão até de materiais também, mas se bem que materiais didáticos não é nem tão, porque você enquanto professor, você tem que fazer, se você não tem o material necessário na sua frente, você precisa ter a criatividade pra desenvolver outra atividade, sendo que você precisa, né? Então se eu vou

produzir um cartaz, eu não tenho papel metro, mas eu tenho sobra de papel ofício, o que é que eu vou fazer? Colo papel ofício, utilizo o verso do papel. Isso impede de produzir um trabalho com cartaz? Não! Ah então não tem papel ofício, então não tem nada! Não, não tem papel metro não tem nada. Não, é hora de você também saber como você vai trabalhar pra você entender o processo mesmo da turma, e outra coisa, outro fator necessário é você saber entender os níveis de cada aluno, então isso eu acho que ajuda bastante e o que dificulta muito é também, é isso, como eu falei o professor né, se o professor não tem a identidade com o campo, não funciona, se a família não acompanha, não funciona (NILDA, 2018).

A professora foi bastante enfática ao afirmar que existem fatores que influenciam na qualidade do ensino na turma multisseriada. Dessa maneira, ela enfatiza que o principal fator é a identidade do educando com o campo. Essa afirmação da professora vai de encontro com o afirmado por Silva, Camargo e Paim (2008 *apud* MOURA e SANTOS, 2012, p.78):

Um conjunto de fatores, tais como o compromisso com a comunidade, uma cultura compartilhada e a consciência política de alguns professores (aliada à busca de formação), parece desempenhar um papel importante nestas escolas, como pudemos constatar em nossa pesquisa de campo.

Rodrigues (2009), ao falar da relação do educador com a comunidade, pontua que isso é um diferencial na prática do professor que reside na zona rural. Pois, o contato que ele estabelece com a comunidade, por residir próximo e possuir laços afetivos com os integrantes, faz dele mais que um professor e acaba se tornando membro da comunidade.

Com o intuito de conhecer mais a fundo a opinião da professora em relação a existir fatores que contribuem para a boa ou má qualidade do trabalho pedagógico nas escolas do campo, foi perguntado: **você acha que existe(m) fator (es) que influencia(m) na boa ou má qualidade do trabalho pedagógico nas escolas do campo?** E ela disse:

É [...] assim, trabalho do campo. A gente tem, eu já falei anteriormente a respeito do material didático, né? E assim, a gente sabe que tem material didático, recursos audiovisuais, tudo na turma que auxilia muito o trabalho. Aqui [...] mesmo, nós temos impressora, temos *notebook*, aí tem televisão, tem DVD, tinha uma caixa de som mas deu problemas (risos) e assim, é [...] aí é [...] é fogão, é geladeira, é liquidificador, na verdade assim, ventiladores, e o que acontece? Boa parte desses recursos foram adquiridos com o PDDE, que é o Programa Dinheiro Direto na Escola, e esse PDDE, ele veio ajudar bastante, porque assim, a gente acaba através do PDDE, comprando materiais que a gente utiliza na escola. Então de uma maneira ou de outra eu seria muito hipócrita se eu dissesse, não, não é preciso material, porque precisa sim, pra a gente tornar uma aula mais atrativa a gente precisa de material, seja um lápis de cor, seja tesoura, o mais simples que seja, né? Tendo material, um papel colorido pra a gente organizar um cartaz, uma ornamentação junto a turma, auxilia bastante e aí a gente, tendo material disponível, torna mais rica a aula com certeza e aí é assim, tendo um escola

bem equipada, com materiais audiovisuais, com recursos didáticos pra você tá utilizando ali, é imprescindível isso. Tem também outro fator, é a questão do transporte escolar intracampo, onde décadas atrás os alunos caminhavam, vinham a pé e aí hoje tem o transporte intracampo em todas as regiões, muito importante isso. Questão de merenda escolar também, a gente, pelo menos aqui na escola [...], a merenda escolar não falta, a gente percebe que tem alunos também que, [...] principalmente alunos que saem de casa muito cedo, muitos acabam não tomando café em casa e acaba chegando na escola, aí a merendeira prepara alguma coisa logo de manhã, eles chegam, merenda um pouquinho, volta pra sala. Porque a gente sabe que com fome, né? Ninguém apreende e aí a gente percebe também que esses fatores assim têm auxiliado. - Precisa de outras coisas? Precisa, mas que é necessário a questão de materiais, a questão do transporte, da merenda escolar, é preciso. É necessário essas coisas todas aí (NILDA, 2018).

Esse depoimento da professora evidenciam três pontos que merecem destaque: a questão de materiais didáticos, merenda e transporte escolar. O material didático com recursos audiovisuais é muito importante na medida em que torna a aula mais atrativa, potencializando, desse modo, o trabalho do professor. Dessa maneira, diante da resposta da professora, percebe-se que a escola apresenta aspectos positivos no que se referem a esses recursos, os quais advêm do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

No que se refere à alimentação, ela destaca que não há falta. O transporte escolar atualmente faz o percurso intracampo, conduzindo os educandos das regiões circunvizinhas até a escola.

Em seguida, procurou-se saber da professora **o que, em sua opinião, deveria ser feito para melhorar o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas**, e ela respondeu que melhorias são necessárias. Em sua fala, descreve:

É. Eu acho, se por um acaso a gente tivesse uma auxiliar na classe, alguém né?! Uma outra pessoa que pudesse tá junto a ti. Digo assim, porque têm alunos que ele tem autonomia de desenvolver determinadas atividades sozinhos, né?! Mas têm, têm alunos que ainda não têm essa autonomia, então essa outra pessoa que estaria junto com a turma multisseriada, né? tipo esse auxiliar, ele estaria ajudando o professor da os encaminhamentos, com todos no início da aula, com todos juntos, diversificaram as atividades, deu atividade X, então o que é que acontece? Ele pode tá acompanhando de perto a educação infantil. Um exemplo assim, a educação infantil ele pode ir pra um outro espaço fazer uma atividade diferenciada com a educação infantil, uma brincadeira, e partir pra tá ajudando ali, que o professor na turma não vai poder desenvolver a brincadeira, aquele trabalho com todo mundo naquele momento, porque é uma atividade que na verdade não tá coincidindo com o trabalho com os alunos dos quarto, do quinto ano, por exemplo. Então assim, aqui na sala é saudável porque é [...] sempre, né? musiquinha, tudo, eu tô gente, é educação infantil mas os alunos maiores podem participar também, não tem problema nenhum e aí cai todo mundo na brincadeira, na atividade e aí o que é que faz? Outro dia mesmo, tem pouco

tempo que eu fui trabalhar com o jogo da trilha e aí o que acontece? Com o mesmo jogo da trilha eu trabalhei com a educação infantil, com o primeiro, com o segundo, com o terceiro, quarto [...] A educação infantil foi pra dizer as letrinhas e aí eu fui complicando até o quarto ano. Nos locais que caía o dado, caía o dado lá, eu fazia uma pergunta sobre um conteúdo que tava sendo trabalhado, então isso assim a gente vai diversificando, partindo de uma brincadeira e aí poder todos participarem, mas você precisa planejar também né? Porque não adianta fazer de qualquer jeito, tem que fazer com planejamento pra surtir o efeito (NILDA, 2018).

De maneira geral percebe-se na fala da professora que o trabalho pedagógico na classe multisseriada é possível. Entretanto, poderia melhorar se existisse a presença de um auxiliar de classe, uma vez que há uma dificuldade muito grande para desenvolver atividades específicas para os educandos da Educação Infantil, pois a sobrecarga de trabalho, em certa medida, limita o professor de estar realizando essas atividades. Diante disso, recorre-se a Hage (2011), quando enfatiza que a sobrecarga de trabalho é um agravante nas escolas multisseriadas, na medida em que apenas um professor é responsável por desenvolver o trabalho pedagógico com educandos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em seguida foi perguntado a Nilda **como ela vê o trabalho dos professores que atuam no contexto das classes multisseriadas**. Em sua fala, pontua:

Eu vejo assim, a maioria dos professores que trabalham em classe multisseriada, porque esse ano tá tendo muita gente contratada, né? Mas assim, eu vou falar pelo meu grupo de, de planejamento porque é o grupo que eu estou mais próxima, né?, dos colegas, mas eu percebo que tem aqueles que já são veteranos, né? Professor de mais de dez anos, de quinze anos no multisseriado, que eles já sabem o chão que pisa, então fala coisas boas, reclama também, né? Que eu também reclamo o necessário, quando é necessário, mas é [...] mas eu percebo que boa parte fala - Meu Deus! o que é que eu vou fazer? E agora? O que é que eu vou fazer? É questão de se lamentar, é questão de meu Deus do céu, têm momentos que eu fico perdida na sala, eu não sei o que é que eu vou fazer, quando vê o tempo passou e é assim, e aí a gente percebe que é porque no momento que a gente estudou não teve formação nenhuma para atuar com multisseriada, não teve, e aí é fruto de experiência mesmo, de você ir no decorrer do tempo. Você vai percebendo o que tá dando certo, o que tá dando errado, o que tá dando certo, continuar, o que tá dando errado, melhorar e aí você vai fazendo isso. Quando você percebe, você já tá amadurecida naquele assunto, né? Entre aspas aí, que a gente nunca tá amadurecida pra lhe dá com a dificuldade, lhe dá com o diferente, mas a gente vai aprendendo no processo. Mas eu percebo que a maioria dos professores se dissesse assim: - Quer trocar por uma sala seriada? Eu acho que a maioria queria, porque acaba lamentando, aí volta e meia eu falo, a gente precisa enquanto professor do campo falar das coisas boas, parar de se lamentar. Porque é isso que a gente ouve. Ah e faz isso, e reclama, e que o aluno não aprendeu e que não sei o que, e contou uma história que não contagiou a todos, que não sei o que. Se a história não

contagiou a todos muda pra uma outra história diferente, uma maneira de trabalhar diferente. Mas é assim, acaba reclamando e não fala das coisas boas que acontece, porque tem muitas coisas boas que acontece na classe multisseriada. E aí o que acontece é assim, quando acaba passando tantas coisas ruins, que o outro ouvindo as coisas ruins vai pensar, tirar as leituras que o multisseriado é uma porcária, que o multisseriado não tem aprendizagem nenhuma e acaba generalizando né? Que não é o caso, que a gente percebe muitas escolas do campo, quando eu estava na direção eu acompanhava de perto e eu percebia trabalhos belíssimos no campo de Mutuípe (NILDA, 2018).

A professora é bem enfática e menciona que muitos não se identificam com a multissérie e acabam reclamando, destacando que se tiver a opção de ir para uma turma seriada eles não pensam duas vezes.

Diante disso, Hage (2011), ao falar dos significados que a visão urbanocêntrica atribui ao espaço urbano como o lugar do desenvolvimento, modernização e educação de qualidade, salienta que isso faz com que professores, pais, estudantes e diversos outros sujeitos que residem no campo ou na cidade acreditem que o modelo de educação seriado e urbano deve ser a referência de uma educação de qualidade. Nessa mesma direção, Santos e Moura (2012) destacam que:

[...] há professores das classes multisseriadas que não se sentem nada bem em lecionar nessas turmas, porque, na verdade, se escolhas lhes fosses oferecidas, optariam em lecionar em escolas da cidade, já que ser professor da roça é um status que ainda carrega uma conotação negativa; geralmente esses professores são concebidos como os menos capazes (SANTOS e MOURA, 2012, p. 74).

Contudo, diante dessas questões pontuadas, a professora enfatiza que existem trabalhos pedagógicos de qualidade nas classes multisseriadas.

Almejando uma resposta mais profunda, foi perguntado a professora **como ela vê o trabalho dos professores que atuam no contexto das escolas do campo**. Ela diz:

Eu considero, eu percebo no caso assim, dedicação, compromisso. É aquilo que eu te falei antes, muitos acabam reclamando demais, mas assim, o descompromisso eu não vejo, pelo menos no grupo de planejamento, a gente tem um grupo também via, um grupo *online* né, de *WhatsApp*, aí são postadas várias atividades que são desenvolvidas no grupo, depoimento de alunos, depoimentos de professor, vídeos das aulas e aí a gente percebe o compromisso que tem os professores das turmas, mas é aquilo que eu digo, boa parte deles se por acaso perguntar quer sair do campo pra uma escola seriada, não pensa duas vezes (NILDA, 2018).

Diante do exposto, torna-se evidente que em ambas as respostas é destacado que muitos professores da educação do campo reclamam muito, embora existam outros que possuem compromisso com o trabalho desenvolvido.

Comportamento dos alunos em relação aos colegas e trabalho em grupo:

Ao se tratar do comportamento dos alunos em relação aos colegas, na observação não foi constatado nenhum conflito específico em relação à heterogeneidade. Os alunos não são agressivos. Eles têm facilidade para trabalhar em grupos. Perante o exposto, enfatiza-se que o trabalho em grupo pode favorecer a aproximação, propiciando a troca de experiências e estabelecer relações de respeito entre as diferenças presentes no contexto da sala de aula.

Passeio realizado no período de observação:

Nos dias de observação estava sendo organizado um passeio ansiosamente esperado pelas crianças no qual a pesquisadora foi convidada pela docente a participar desse momento.

Fotografia 7: Momento de lazer



Fonte: Arquivo da pesquisadora (ANDRADE, 2018).

Destaca-se que essa ocasião foi muito prazerosa. Toda comunidade escolar estava presente. Durante o passeio, os educandos tiveram a oportunidade de conhecer um lugar divertido, acolhedor, favorecendo as relações de convivência entre todos. Foi notório que todos amaram o momento de lazer organizado pela professora.

4.5 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA MULTISSÉRIE

Para melhor compreender como a docente realiza o seu trabalho na sala de aula multisseriada, procurou-se saber **como ela administra o tempo de 4h de aula para atender as diferentes “séries”** e ela relata que:

É uma briga entre eu e o tempo viu, eu confesso. Porque assim, têm momentos que a gente tá, é [...] diante do planejamento, a gente tenta tá seguindo três horários, pra trabalhar também, cumprir a carga horaria das disciplinas, mas ai tem momentos, por exemplo, a gente começa a trabalhar um assunto e aquele assunto ele vai puxando outros quando ver o tempo de trabalhar com outra disciplina já passou e ai o que acontece? Ai o jeito de eu fazer o seguinte, o planejamento, é eu casar, é eu tentar casar uma disciplina com a outra ali, aí tentar trabalhar um texto, a partir daquele texto, por exemplo, ou de uma história que foi contada, que foi trabalhada, ou um vídeo, ou puxar para as outras disciplinas e trazer o conteúdo pra aquela disciplina, porque é assim. E aí a gente percebe o fato também de ter diferentes níveis pra a gente atender, o tempo que a gente dar não é o suficiente, a gente percebe que o fator tempo compromete muito a questão do trabalho, e ai a gente tenta fazer né, dentro do possível, o possível pra da conta de atender a todos num período ai de quatro horas (NILDA, 2018).

Ao analisar a seguinte fala nota-se que o tempo é um dos maiores desafios para a professora da classe multisseriada desenvolver um bom trabalho, e para administrá-lo, planeja com o intuito de trabalhar seguindo três momentos e utiliza de estratégias de “casar” uma disciplina com a outra e vai tentando realizar as adaptações, evidenciando uma autonomia e tenacidade para dar conta de atender a todos.

Dessa maneira percebe-se que o tempo que a professora possui para atender as diferentes “séries” é muito pouco. Diante disso, Rodrigues (2009, p. 179) pontua que:

O professor da sala multisseriada tem que saber aproveitar bem o tempo, utilizando todos os percursos possíveis a seu favor, porque enquanto o professor de uma sala seriada tem as quatro horas para dedicar a uma única série, o da multisseriada tem que dividir esse tempo. O que não é nada fácil (RODRIGUES, 2009, p.179).

Diante do exposto, é possível compreender que o fator tempo na classe multisseriada é um dos maiores agravantes para a realização do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva os professores devem utilizar de estratégias ao seu favor para aproveitar o pouco tempo que possui.

Continuando a investigação, foi perguntado **qual a estratégia que ela utiliza para ensinar diferentes conteúdos em diferentes “séries”?**

(risos) Ai meu Deus do Céu, estratégias. Bem, as minhas estratégias, é geralmente no início aula, né? Que tem o primeiro momento que a gente faz a leitura, é a leitura espontânea né, a leitura deleite aí cada um escolhe, escolhe o livro que quer ler, aí a educação infantil faz a leitura de imagens e aí viaja na leitura, né?! Então todos participam desse momento da leitura deleite e aí a partir daí é hora de tá dando os encaminhamentos, né?! A gente é [...] geralmente começa com um texto, ou com uma história, ou com um vídeo, como eu já falei anteriormente e a partir daí a gente tenta tá fazendo o elo com as outras disciplinas, né?! E assim, no momento que a gente planeja também a sequência didática, a gente vai pensando o que é que a gente vai fazer com a educação infantil dentro desse texto, é uma história, por exemplo, uma história X, dentro da história aí o que eu vou poder fazer com a educação infantil? É uma ilustração, é um reconto, é trabalhar um acrostico de uma palavra, é trabalhar, escolher uma palavra pra a gente escrever palavrinhas. O que é que vai fazer com o primeiro e segundo ano? É uma ilustração, é escrita, reescrita daquele texto, é escrever frases, é escrever palavras do texto e aí o quarto ano, terceiro e quarto ano gente já complica entre aspas, um pouquinho mais, é hora de fazer uma interpretação oral, a interpretação escrita da história, ou um re-conto da história e aí a partir daquela história ali você pode puxar também, se coincidir uma história que for um assunto da próxima disciplina né, a ser trabalhada. É um assunto de ciências, então se eu vou trabalhar um assunto de ciências, eu vou poder escolher um texto de português que vai trabalhar, que dê pra fazer interpretação oral, a interpretação escrita, com conteúdo gramatical a ser trabalhado e também eu trabalhar com questão do assunto do conteúdo de ciências, e aí tá puxando também situações problemas a partir de texto, tem momentos que não dar pra a gente seguir, a gente foge, foge da, da.... Não tem como estabelecer a conexão um conteúdo e o outro, aí a gente já puxa um gancho, trabalha uma coisa diferente, que não tá na maneira sequenciada. Mas é um desabafo da gente lá no grupo também com o coordenador: - Oh coordenador, a gente fugiu da sequência, trabalhou algo que não tava, mas ele acaba entendendo também porque assim, é o jeito que a gente vai dando na classe multisseriada pra a gente tá atendendo. Então cá surtindo efeito, a gente tá percebendo que tá tendo aprendizagem a gente vai seguindo. Qualquer coisa que não deu certo é hora da gente entrar em contato com ele, registrar também, o registro diário é muito importante, ao final da aula você perceber o que é que deu certo, o que é que não deu certo, e você replanejar pra o outro dia e aí a gente vai fazendo desse jeito, né?! (NILDA, 2018).

De início a professora relata sobre a prática da leitura deleite que é uma técnica adotada para incentivar a prática da leitura. Esta técnica consiste em oferecer aos alunos a leitura de livros por conta própria, sem a obrigação de realizar nenhum trabalho ou atividade sobre ele. É a leitura pelo simples prazer de ler. Possibilita a estimulação da concentração, fantasia, imaginação, além de possibilitar que as crianças tenham acesso a diversos gêneros textuais, lendo pelo prazer de ler. Nessa perspectiva, enfatiza-se que:

Para tornar os alunos bons leitores, para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e

desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar-se-á torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (BRASIL, 1997, p. 43).

Durante o período de observação foi possível constatar que a prática da leitura deleite é realizada diariamente, utilizando livros de literatura infantil de diversos gêneros textuais disponíveis na biblioteca da escola, textos autorais produzidos pelos estudantes, além de diferentes textos que eles têm acesso, que os incentivam a desenvolverem o prazer no ato de ler.

Todos os alunos participaram desse momento. Os educandos do Ensino Fundamental realizaram a leitura de textos escritos e os da Educação Infantil fizeram a leitura de imagens, no intuito de desenvolver a oralidade, imaginação e fantasia. Todos ficaram entusiasmados para participar desse momento. A professora participante da pesquisa realizou os direcionamentos. Vale destacar que quando os alunos da Educação Infantil estavam realizando a leitura de imagens, os demais ficaram muito atentos, se deliciando e viajando na imaginação juntamente com os menores.

Em seguida, ao relatar sobre a sua rotina, a professora pontuou que sempre tenta trabalhar com um texto igual para todos, buscando um elo com as disciplinas, evidenciando sua atuação bem dinâmica, transversal e multidisciplinar do conteúdo trabalhado.

Diante disso, a professora tem construído cotidianamente práticas que tentam superar os desafios que estas classes apresentam. Nessa perspectiva, recorre-se a Santos e Moura (2010) quando sugerem que:

Os saberes docentes dos professores de classes multisseriadas construídos cotidianamente nas suas salas de aulas, as suas histórias de vida, etc. merecem ser melhor investigadas para que se produza e sistematize um conhecimento acadêmico capaz de influenciar na formulação e desenvolvimento de políticas públicas (de formação de professores, de reformulação curricular, de produção de materiais didáticos, etc.) que acolham, incentivem e aperfeiçoem o trabalho desenvolvido nas classes multisseriadas (SANTOS e MOURA, 2010, p. 13)

A organização espacial da sala de aula é feita em grupos e duplas, de acordo com o ajuntamento de “séries”. Possui um grupo da Educação Infantil e um grupo com os alunos do primeiro e segundo ano. Durante as observações, os alunos do terceiro e quarto ano foram organizados de dois modos diferentes, que consistiam em duplas (com junção dos dois anos escolares) ou em um grupo (com o ajuntamento dos dois anos).

Além de organizar a sala em grupos, a professora incentiva a participação individual das crianças quando realiza atividades de desafios na lousa, confrontando a heterogeneidade de conhecimentos e favorecendo interações de aprendizagens. Dessa maneira, os alunos dispunham da possibilidade de aprender coletivamente. Como mostra a imagem a seguir:

Fotografia 8: Atividade de desafio na lousa.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (ANDRADE, 2018).

Durante as observações percebe-se que alguns alunos necessitam de uma atenção maior da professora. Dessa maneira, ficou evidente a preocupação da professora em realizar um acompanhamento mais individualizado para trabalhar as dificuldades desses educandos.

Observou-se ainda que em alguns momentos nos quais a professora estava tirando a dúvida de um aluno ou explicando algo, e outra criança se direciona a ela com dificuldade, ela solicitou que os alunos mais avançados auxiliassem os menores (educação infantil) e assim que possível ela foi até a criança. De tal modo, nota-se que no geral, o estímulo e a interação entre as crianças não se restringem aos pedidos da docente, uma vez que ficou perceptível durante a observação, situações em que os alunos mais avançados auxiliaram os menores sem o comando da professora.

Nesta perspectiva, entende-se que a questão da heterogeneidade na turma era explorada, enquanto possibilidade de favorecer situações de interação entre os alunos, que demonstravam relação de parceria com a professora ao auxiliar os colegas. Dessa forma, pode-

se destacar essa prática enquanto uma das estratégias utilizadas pela professora para superar o desafio encontrado em relação ao pouco tempo que ela possui para atender a todos.

Fotografia 9: aluna do ensino fundamental auxiliando colega da educação infantil.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (ANDRADE, 2018).

Ainda com foco nas estratégias, em conversa informal, a professora destacou que tem que ter a base, que é construída na Educação Infantil e nos primeiros anos. Por isso ela dá uma atenção especial para os alunos que estão nessa fase. Destaca ainda que já houve muitos relatos de que alunos da Educação Infantil de sala multisseriada muitas vezes são deixados de lado, sem uma atenção, brincando sem direcionamentos. No entanto, salienta que se o aluno é bem preparado desde esse período, ele se desenvolverá bem nos anos seguintes. Ela ainda pontua que o acompanhamento individual é indispensável, bem como o da família.

Para tanto, buscando resposta para nosso problema de pesquisa, procurou-se compreender **quais as estratégias que a professora utiliza cotidianamente para que o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas consiga atingir os objetivos traçados em torno da aprendizagem dos alunos** e ela respondeu o seguinte:

É [...] Eu trabalho muito com questões orais, a oralidade, é um fator necessário. A questão também da produção escrita, eu trabalho também com jogos, com brincadeiras, assim, volta e meia a gente acaba fazendo brincadeiras na sala, dentro do conteúdo a ser trabalhado, é [...] trabalhos em grupos, que eu percebo também que é necessário e é muito importante a questão da troca de ideias entre colegas, apresentação de trabalhos, produção de cartazes, né?! É [...] e aí trabalhar também, gosto de trabalhar muito com poesias, então assim a gente trabalha com questão de poesias, de construção de paródias a partir de temas que são trabalhados a gente produz paródias. Tem pouco tempo mesmo que a gente produziu paródia e apresentou lá na cidade e aí, né?, foi ótimo a paródia que os alunos produziram dentro do tema que estava sendo trabalhado, então é assim, a gente percebe que essas atividades né?, essas estratégias aí que tão sendo utilizadas tá surtindo efeito, e aí é mais ou menos assim (NILDA, 2018).

A resposta evidencia que a professora desenvolve um trabalho pedagógico bem diversificado e dinâmico, a fim de propiciar a aprendizagem do educando, o que permite a interação entre eles. Além disso, demonstra preocupação com o resultado das atividades desenvolvidas.

Dessa maneira, ela aposta em diversas metodologias de trabalho, dentre elas, questões orais, atividades lúdicas, trabalhos em grupos, brincadeiras, seminários, poesias e paródias. Portanto as práticas realizadas evidenciam uma rotina de uma professora dinâmica, que executa diversos tipos de atividades, para propiciar a aprendizagem dos educandos.

Fotografia 10: Simulação de comércio para trabalhar conteúdos matemáticos - Matemática significativa



Fonte: Arquivo da professora entrevistada (Nilda, 2018).

Fotografia 11: Simulação de comércio para trabalhar conteúdos matemáticos - Matemática significativa



Fonte: Arquivo da professora entrevistada (Nilda, 2018).

Constata-se nas observações que os recursos didáticos utilizados pela professora para auxiliar na aprendizagem são diversificados. São utilizados vídeos, papel metro, jogos

pedagógicos, *notebook*, lápis de cor, revistas, atividades xerocopiadas, lousa, dentre outros. O livro didático foi um material pouco utilizado pela professora durante o período de observação, e raramente consultado como apoio das atividades de casa.

No que se refere ao espaço utilizado para a realização do trabalho pedagógico, pode-se destacar ainda que a escola possui uma horta e um jardim que foram construídos coletivamente pelas crianças, pais, professora e familiares da professora Nilda. Os alunos são responsáveis por zelar desse espaço. A professora estabeleceu uma escala na qual os alunos são divididos em pequenos grupos encarregados de regar as plantas diariamente, fortalecendo, desse modo, o espírito de responsabilidade, valorização do meio ambiente e qualidade de vida.

Fotografia 12: Cuidando da Horta



Fonte: Arquivo da pesquisadora (ANDRADE, 2018).

Fotografia 13: Cuidando do Jardim



Fonte: Arquivo da pesquisadora (ANDRADE, 2018).

É perceptível que a professora consegue fazer uma diversificação no que se refere às formas de ensino, havendo uma flexibilidade no seu planejamento, pois ela não se limita às quatro paredes da sala de aula e utiliza ambientes de aprendizagens que a natureza oferece, valorizando em sua prática a questão do plantio e cuidado, realidade essa pertencente ao cotidiano dos educandos. Além da horta e do jardim, constatou-se, por meio da visualização de um mural de fotos em que estavam expostas atividades desenvolvidas na escola, que a professora também realiza momentos pedagógicos em matas e curral que ficam nas imediações da instituição, qualificando ainda mais seu trabalho.

Fotografia 14: Aula de campo



Fonte: Arquivo da professora entrevistada (Nilda, 2018).

Fotografia 15: Aula de campo



Fonte: Arquivo da professora entrevistada (Nilda, 2018).

E nesse sentido que pode-se concordar com Santos e Moura (2010), quando pontuam que professores de classe multisseriadas realizam reflexões sobre os seu agir, e buscam

alternativas para o trabalho pedagógico, evidenciando criatividade e ousadia para agir do contexto da multissérie.

Percebe-se que a professora tem construído cotidianamente práticas que tentam superar os desafios que sua classe apresenta. Nessa perspectiva, concorda-se com Santos e Moura (2010) quando sugerem que:

[...] Saberes docentes dos professores de classes multisseriadas construídos cotidianamente nas suas salas de aulas, as suas histórias de vida, etc. merecem ser melhor investigadas para que se produza e sistematize um conhecimento acadêmico capaz de influenciar na formulação e desenvolvimento de políticas públicas (de formação de professores, de reformulação curricular, de produção de materiais didáticos, etc.) que acolham, incentivem e aperfeiçoem o trabalho desenvolvido nas classes multisseriadas (SANTOS e MOURA, 2010, p. 13).

Quanto o “para casa”, a professora, em conversa, relatou que há pouco tempo houve uma formação tratando dos usos das histórias nas séries iniciais. Nessa ocasião, a professora responsável pela formação falou da questão do professor corrigir e fazer a atividade do aluno no caderno, e que isso é ultrapassado.

No entanto, ela afirma, e foi possível constatar durante as observações, que faz atividades no caderno da Educação Infantil, e dá visto na turma em geral. A prática de fazer atividades no caderno dos alunos da Educação Infantil é justificada pela docente, pois os pais compram e mandam o caderno, então a professora faz atividades para casa e incentiva os alunos a escrever e desenhar. Dar visto nas atividades é, segundo ela, um incentivo, pois os alunos gostam e cobram essa prática da professora.

A prática de atividades do “para casa” no caderno é tão presente na prática da professora que quando não há tempo para fazer essas atividades na sala de aula, ela faz no transporte escolar. Foi possível constatar isso durante as observações, quando a pesquisadora se deslocava para a escola no mesmo transporte que as crianças, e a professora realizando o percurso feito por eles.

Na turma, a maioria dos alunos ia para a aula com a atividade do “para casa” respondida, exceto um a dois casos que geralmente não respondiam. Com esses alunos a professora destinava alguns minutos do intervalo para conversar e ajudá-los a responder.

Buscando uma resposta mais profunda para um de nossos objetivos de pesquisa, insistiu-se na seguinte pergunta: **Quais as maiores dificuldades que você aponta do trabalho pedagógico em classe multisseriada? E quais os elementos você vai construindo para superar esses desafios?** A partir da fala da professora compreende-se que o fator tempo é o maior obstáculo encontrado para desenvolver o trabalho pedagógico em sua turma:

As maiores dificuldades? [...] O fator tempo, te juro, porque tem momentos assim, você planeja pensando na turma e aí você percebe que deu cinco horas da tarde e que você vai tá com metade do planejamento que você não conseguiu executar, né? Eu acho que o fator tempo, porque é o tempo que você precisa com aqueles que têm mais dificuldades, é o tempo que você precisa dedicar àqueles que tá no nível mais avançado, que já terminou a atividade, que ficou ali sem fazer nada, que você precisa automaticamente partir pro plano B pra atender aquele que já adiantou o lado, mas que você precisa tá cuidando daquele que precisa, que tá lá ainda com dificuldade na aprendizagem. Eu acho que o fator tempo aí pra mim... Não é nem questão de indisciplina, eu citei a questão da conversa paralela, mas é uma conversa saudável da turma, não é aquela questão de indisciplina que atrapalha, não, de jeito nenhum. Mas eu acho que é o fator tempo mesmo (NILDA, 2018).

Dessa maneira, a professora utiliza de todas as estratégias possíveis a seu favor, pois enquanto um está realizando uma atividade, outro aluno já terminou. Logo, ela tinha que dividir o tempo, partir para o plano B, situação que não é nada fácil e exige “jogo de cintura”.

Em uma das conversas informais com a professora, ela reafirmou o que disse na entrevista, pontuando que uma das maiores dificuldades que ela encontra na sala multisseriada é otimizar o tempo para trabalhar sozinha com 19 alunos (da Educação Infantil ao 4º ano) com diferença de ritmos de aprendizagens.

A professora destaca ainda que, para a turma da Educação Infantil, ela tem que ter um tempo destinado a brincar com eles, mas o tempo acaba sendo pouco. Dessa forma, a docente tenta criar estratégias para que esse momento não seja negado aos educandos.

Uma das estratégias utilizadas para realizar esses momentos é o planejamento de uma atividade em que os demais possam realizar sozinhos. Nessa ocasião, a professora senta com os alunos da Educação Infantil com o intuito de desenvolver brincadeiras e atividades específicas para eles.

Esse diálogo permitiu identificar que, mesmo diante de condições que diríamos insuficientes, como escassez de tempo e espaço, a professora tenta criar estratégias para superar tais barreiras, e não nega aos educandos da Educação Infantil o direito de se desenvolver plenamente. No entanto, é importante destacar que nem sempre ela consegue realizar esses momentos, suprimindo-os com atividades de escrita, pintura, jogos, colagem, cálculos matemáticos de acordo com o nível de cada um.

Dessa forma, percebe-se que a professora tenta elaborar práticas educacionais que atendam às necessidades de sua classe. Uma vez que, em sua fala, é possível compreender que ela entende a importância de trabalhar atividades específicas para a Educação Infantil, pois é necessário um trabalho pedagógico que contemple as singularidades dessa modalidade

educativa, proposto nos princípios das Leis e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Assim, ela utiliza estratégias didáticas para enfrentar os desafios que a organização multisseriada apresenta.

Outra prática da professora para otimizar o tempo em relação a diferença de níveis é a da utilização da lousa para realização de atividades. A educadora divide a lousa em duas partes, e direciona as atividades para o primeiro e segundo ano de um lado e terceiro e quarto do outro. Diante disso, Dilza Atta (2003 *apud* SANTOS e MOURA, 2010, p. 45) destaca que:

Tenta-se fugir da dificuldade, “seriando” a multisseriada seja na distribuição do tempo, na organização do espaço, na fusão das quatro séries em duas (reduzindo os conteúdos das séries mais adiantadas aos das mais atrasadas), no uso de mais de um quadro de giz e assim por diante.

Nesse contexto, concorda-se com Moura e Santos (2010, p. 45) quando afirmam que:

[...] mesmo fortemente influenciados pelo paradigma curricular seriado, não podemos desconsiderar a existência de uma “pedagogia das classes multisseriadas”, caracterizada por uma prática pedagógica fundada nos saberes construídos nas relações e mediações que se estabelecem no interior das classes multisseriadas cotidianamente.

Ao refletir sobre essa questão, é possível reconhecer que, apesar das dificuldades do trabalho pedagógico na multissérie ser muitas vezes influenciadas pelo modelo seriado, ainda existe uma “pedagogia das classes multisseriadas” contextualizada, que reflete de maneira positiva neste ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatos apresentados nesta pesquisa, tornou-se perceptível a extrema importância das classes multisseriadas no contexto da educação no campo, seja para alunos, pais, professores e comunidade. Foi possível perceber que a multissérie ainda enfrenta muitos desafios como a precariedade do trabalho docente, as condições de infraestrutura, currículo urbanocêntrico, dentre tantas outras especificidades. Contudo, o contexto pesquisado evidencia que, mesmo em meio às dificuldades, existem trabalhos exitosos e progressivos nas classes multisseriadas.

Portanto, enfatiza-se que o trabalho pedagógico desenvolvido na turma investigada tem tentado romper com as barreiras encontradas nesse setor educacional, sendo que a docente possui uma prática que atende os diferentes níveis de aprendizagem na sala de aula, alcançando bons resultados. Convém ressaltar que esses são frutos de uma prática pedagógica intencional que conhece o perfil dos estudantes. É relevante destacar que a docente sente-se parte da comunidade e se identifica com a multissérie, fato que influencia em um trabalho preocupado com os resultados e que pensa em atividades diferenciadas e significativas para os estudantes.

Nessa perspectiva, enfatiza-se as estratégias cotidianas utilizadas pela professora para superar os desafios no contexto da sala de aula, sendo que, durante a pesquisa, tornou-se notável que o tempo é um dos maiores desafios na classe multisseriada para o desenvolvimento de um bom trabalho. Dessa forma, a aula deve ser planejada pensando na melhor forma de utilizar o tempo. É nesse sentido que, no contexto pesquisado, a docente planeja com o intuito de trabalhar seguindo três momentos e utiliza a estratégia de “casar” uma disciplina com a outra, realizando adaptações. Essa prática evidencia uma autonomia e tenacidade para dar conta de atender a todos.

Outro ponto relevante é que a professora solicita aos que estão em um nível de aprendizagem mais avançado para auxiliar os que estão com dificuldades, enquanto ela auxilia outros até chegar a este. Esta estratégia, além de aperfeiçoar o tempo, é muito significativa, pois as crianças aprendem na interação, trocam informações, dúvidas, fato que contribui diretamente na construção de conhecimento significativo.

Além disso, enfatiza que sempre trabalha com um texto igual para todos, tentando fazer um elo com as disciplinas, evidenciando sua atuação dinâmica, transversal e multidisciplinar do conteúdo. Convém ressaltar que, ao fazer um elo entre as disciplinas, a professora trabalha de forma interdisciplinar, o que possibilita aos estudantes uma visão total

acerca dos conteúdos; facilita a compreensão; oportuniza aos alunos a atribuição de significados aos conteúdos, fazendo diversas relações com o seu cotidiano; e rompe com o paradigma da segmentação e a lógica de disciplinas isoladas e hierarquizadas.

Outro aspecto a ser destacado do ensino nas classes multisseriadas é a identidade docente, a relação do professor com a comunidade em que se localiza a escola. Nesse sentido, enfatiza-se a importância do professor ter vínculo com a comunidade. No contexto pesquisado esse fato se apresentou como de suma relevância para uma prática exitosa, sendo que a prática da professora estava interligada a sua trajetória de vida, com seus saberes experienciais, uma vez que ela destacou que se o docente não tiver uma identidade com o campo, o trabalho não surte efeito.

Para atender os diversos níveis de aprendizagem na multissérie é preciso que o docente tenha conhecimento e “jogo de cintura”, dessa maneira para atender as especificidades no contexto pesquisado a docente desenvolve um trabalho pedagógico bem diversificado e dinâmico, a fim de propiciar a aprendizagem do educando, o que permite a interação entre eles.

Para tanto, ela organiza o trabalho pedagógico a partir da sequência didática e aposta em diversas metodologias, dentre elas, aulas de campo, questões orais, atividades lúdicas, trabalhos em grupos, como jogos, brincadeiras, seminários, poesias, paródias, matemática significativa, leitura deleite, horta escolar, jardim etc. Portanto, as práticas realizadas evidenciam a rotina de uma professora dinâmica, que executa diversos tipos de atividades para propiciar a aprendizagem dos educandos.

Percebe-se que a professora consegue fazer uma diversificação no que se refere às formas de ensino, havendo uma flexibilidade no seu planejamento, pois a educadora não se limita as quatro paredes da sala de aula e utiliza de ambientes de aprendizagem que a natureza oferece, valorizando em sua prática, a questão do plantio e do cuidado. Isso qualifica ainda mais seu trabalho.

Diante do exposto, pode-se refletir que, historicamente, as classes multisseriadas sofreram com a negligência e os preconceitos, fato que, muitas vezes, dificultou o desenvolvimento de um trabalho exitoso nesses ambientes. Contudo, é importante enfatizar e evidenciar que, mesmo em meio às dificuldades, existem muitas práticas exitosas no contexto da multissérie que têm utilizado de várias estratégias para superar as dificuldades e têm buscado meios para a concretização de uma educação de qualidade no campo.

Dessa forma, pode-se destacar esse fato enquanto algo muito positivo, para que os educandos deste contexto educacional possam desfrutar da educação do campo de maneira satisfatória, encontrando sentido para permanecer nesse espaço, bem como a afirmação da identidade das classes multisséries e sua relevância no contexto campesino. Todavia, a pesquisa trouxe alguns elementos sobre a precarização dessas escolas, o que incita a busca e a intensificação da luta por melhorias na educação das escolas do campo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Escola: terra de direito**. In. ____ROCHA, Maria Isabel Antunes. *Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Livro%20apresentacao%20Escola%20de%20direito%20%20reinventando%20a%20escola%20multisseriada.pdf>. Acesso em 11 de fevereiro de 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod_resource/content/1/BARDIN%2C%20L.%20%281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa_%20edi%C3%A7%C3%B5es%2C%2070%2C%20225..pdf. Acesso em 23 de janeiro de 2019.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. _ São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação, (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 10 de Janeiro de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
- CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Considerações sobre as Escolas Multisseriadas: Estado da Arte**. *Educere et Educare*, Vol. 5 n° 9 Jan./jun 2010. p. 267-290, UNIOESTE campus de Cascavel-PR. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/3878/3803.pdf>. Acesso em 11 de setembro de 2018.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (On-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2018.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa Social**. 6. ed. 6. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.
- GODOY, Arilda S. **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n.2. 1995, p. 57-63. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em 11 de fevereiro de 2019.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas da Legislação Educacional**. 2004. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2018.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Educação do Campo e Transgressão do Paradigma (Multi)Seriado nas Escolas Rurais** – UFPA, 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Escolas multisseriadas. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2488/2445>. Acesso em 11 de Fevereiro de 2019.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Educação do Campo e Transgressão do Paradigma (Multi)Seriado nas Escolas Rurais**. UFPA, s/d. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6181--Int.pdf>. Acesso em 09 de Fevereiro de 2019.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: um estado de alerta permanente sobre o significado da ação educativa**. Educação e Seleção, n. 20, p. 57-62, jul./dez. 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/viewFile/2645/2593>. Acesso em 28 de Jan. 2019

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: __. **A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. Marília: UNESP, 2008. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. Acesso em: 29 jan. 2019

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. **Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas**. Rev. Entrelaçando, Nº 7, V. 2, Ano III set-dez, 2012, p.133-148. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/186?download=196:10-prticas-pedaggicas-em-salas-multisseriadas-henrique-pdf>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____ DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.135-156, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a07v26n2.pdf>. Acesso em 29 de novembro de 2018.

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. **Sequência didática**. Faculdade de Educação da UFMG, s/d. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em 09 de Janeiro de 2019.

RODRIGUES, Carolina Leite. **Educação no Meio Rural: Um estudo sobre salas multisseriadas** (Dissertação). Belo Horizonte: UFMG, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MAHYM/educa__o_no_meio_rural_um_estudo_sobre_salas_multisseriadas.pdf?sequence=1> Acesso em 10 de janeiro de 2019.

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica**. Paracambi: FAETEC/IST, 2007.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: _____ ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), pp. 35-48.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. **A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente**. Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012, p. 65-86. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403>. Acesso em 11 de Janeiro de 2019.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A Produção acadêmica sobre o tema “Classes Multisseriadas” no Brasil: um olhar sobre as Teses e Dissertações (1987-2012), Amargosa-Ba: UFRB/Mestrado Profissional em Educação do Campo; Salvador: Programa de Pós Graduação em Educação do Campo e Contemporaneidade, 2014.

SOUSA, Rosiane Costa de; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SOUZA, Elizeu Clementino de; BASTOS, Adson dos Santos; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. **Trabalho docente em classes multisseriadas na Contemporaneidade: resistências, incertezas e (re)invenção**. UNICAMP: IX Encontro Brasileiro da Redeestrado, 2017. Disponível em: http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/217/original/TRABALHO_DOCE_NTE_NAS_CLASSES__MULTISSERIADAS_NA__CONTEMPORANEIDADE.pdf. Acesso em 13 de novembro de 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. **Prática pedagógica: conceito, características e inquietações**. 2005. Disponível em: <http://files.metodologiacientifica4.webnode.com/200000019->

9c76a9d73f/Artigo-5-Pr%C3%A1ticaPedagCONCEITOS.pdf. Acesso em 5 de novembro de 2018.

SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. **Educação do campo: Prática do professor em classe multisseriada.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.labeduc.fe.usp.br/wp-content/uploads/Fernando-Henrique-1dialogo-1584.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Rosiane Costa de. **Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professores no território do Baixo Sul baiano: significados e sentidos.** Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 2, p. 380-480, maio/ago. 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **“Planejamento: Plano de ensino e aprendizagem e Projeto Educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização”**, Editora Cortez.1995.

VERDUM, Priscila de Lima. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?** Revista Educação por Escrito: PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013, p. 91-105. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/14376/9703>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária(o) da pesquisa intitulada **Práticas bem-sucedidas na multissérie**, que tem como objetivo geral, analisar as estratégias cotidianas construídas por uma professora de classe multisseriada para superar os desafios de sua prática pedagógica.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista e permitir a observação da pesquisadora na sua sala de aula durante um período de um mês. Os dados coletados pela entrevista serão gravados para posterior transcrição – que será guardada por cinco (05) anos e incinerada após esse período. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento e/ou fase do estudo será divulgado o seu nome. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído.

Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados serão utilizados na publicação da monografia e em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação não é obrigatória, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador. Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à sua participação será o de aumentar o conhecimento científico educacional. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação,

agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Pesquisadora responsável: Daiana da Encarnação Andrade

Endereço: Fazenda Cariri de Lameu - Mutuípe

Telefone: (75) 98853-4644

E-mail: daiana.1369@hotmail.com

Professor orientador: Terciana Vidal Moura

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informada pela pesquisadora dos procedimentos que serão utilizados, riscos, desconfortos, benefícios e confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Local e data:

Mutuípe: ____ / ____ / 2018.

Nome e assinatura do sujeito:

(Nome por extenso)

(Assinatura)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA**

Prezado Diretor/a das Escolas do Campo de Mutuípe

Venho por meu deste solicitar a V. Sa. a autorização para a realização de uma pesquisa de campo na Escola _____ . Trata-se de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulada **Práticas bem-sucedidas na multissérie**, vinculada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRB/CFP. A presente pesquisa tem como foco de investigação analisar as estratégias cotidianas construídas pela professora da classe multisseriada para superar os desafios de sua prática pedagógica. A pesquisa tem como responsável a discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Daiana da Encarnação Andrade, e tem como orientadora a Professora da UFRB Terciana Vidal Moura. Nossa atividade de pesquisa consistirá em observação, análise de documentos e entrevista. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o anonimato e o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Nesse sentido, gostaríamos de sua colaboração, autorizando a realização de pesquisa.

Certa de contar com a colaboração de V. Sa., agradeço antecipadamente.

Amargosa, 17 de outubro de 2018.

Atenciosamente,

**Terciana Vidal Moura
Professora Assistente da UFRB
Orientadora da pesquisa
SIAPE 1755097**

Centro de Formação de Professores (CFP)

Av. Nestor de Melo Pita, n. 535, Centro, Amargosa/BA, Brasil. CEP: 45.300-000. Fone: (75) 3634.3042

APÊNDICE III
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Estrutura física da escola (tirar foto);
- Histórica da escola;
- Contextualizar a comunidade que está inserida à escola;
- Crianças/alunos quem são? (Idade, sexo, anos de escolaridade, dificuldades de aprendizagem, potencialidades, disciplina/indisciplina, relação professor-aluno e aluno-professor);
- Comportamento dos alunos em relação aos colegas, se tem agressividade, se tem facilidade para trabalhar em grupo;
- Proposta pedagógica da escola;
- Prática da professora em relação à: heterogeneidade, diferença de níveis de aprendizagem, tempo pedagógico, distribuição de tarefas, organização da sala, organização da turma, utilização da lousa, utilização do livro didático, exercícios e atividades em sala de aula, rotina diária, para casa...;
- Planejamento pedagógico (plano de aula);
- Desenhar a disposição da sala de aula todos os dias para verificar se a forma de dispor os alunos/carteiras tem relação com o processo ensino–aprendizagem;
- Identificar os obstáculos encontrados pela professora na sala de aula;
- Focar nas formas utilizadas pela professora para superar os obstáculos encontrados;
- Reação dos alunos diante da prática da professora.

APÊNDICE IV
ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Qual a sua idade?
2. Em que município você reside?
3. Reside no campo ou na cidade?
4. Em que município você trabalha?

II. INFORMAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

5. Qual a distância aproximada entre sua residência e a escola onde trabalha?
6. Como você faz o deslocamento de casa para a escola e vice-versa?
7. Qual o seu tempo total de serviço **em sala de aula**?
8. Qual o seu tempo de serviço em **escola do campo**?
9. Tempo de serviço em **classe multisseriada**?
10. Já exerceu ou exerce alguma **outra função** profissional na Educação, além da docência? Qual?
11. Qual o seu regime de trabalho atual?
12. Qual o tipo de rede à qual é vinculada, atualmente?

III. INFORMAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

13. Qual o seu histórico de formação profissional? Universidade, cursos, especialização, outros?

IV. INFORMAÇÕES SOBRE O TRABALHO COM A TURMA MULTISSERIADA

14. Descreva **a escola** em que você atua com turma multisseriada.
15. Descreva/caracterize **os alunos** de sua turma multisseriada.
16. Explícite a **sua rotina** de trabalho na sala de aula multisseriada.
17. Como é feito o **planejamento** pedagógico? Quem participa? O que é discutido? O tempo destinado a essa ação é suficiente? Por quê?
18. Quando e como é **avaliado** o processo de ensino aprendizagem nessa turma? Quem planeja e realiza esse processo?
19. **Como você se sente** trabalhando em uma classe multisseriada? Por quê?
20. Como você **administra o tempo** de 4h de aula para atender as diferentes “séries”?

21. Qual a estratégia que você utiliza para ensinar diferentes conteúdos em diferentes “séries”?
22. Quais as estratégias que você utiliza cotidianamente para que o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas consiga atingir os objetivos traçados em torno da aprendizagem dos alunos?
23. Na sua opinião, **existe(m) fator(es) que influencia(m) na boa ou má qualidade** do trabalho em classes multisseriadas? Descreva sobre isso.
24. Em sua opinião o que deveria ser feito para melhorar o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas?
25. Qual tem sido a orientação da Secretaria Municipal de Educação para o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas?
26. Qual tem sido a orientação da Coordenação Pedagógica para o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas?
27. Como você vê o trabalho dos professores que atuam no contexto das classes multisseriadas?
28. **Como você se sente** trabalhando em uma escola do campo? Por quê?
29. Na sua opinião, **existe(m) fator(es) que influencia(m) na boa ou má qualidade** do trabalho pedagógico nas escolas do campo? Descreva sobre isso.
30. Qual tem sido a orientação da Secretaria Municipal de Educação para o trabalho pedagógico nas escolas do campo?
31. Qual tem sido a orientação da Coordenação Pedagógica para o trabalho pedagógico nas escolas do campo?
32. Como você vê o trabalho dos professores que atuam no contexto das escolas do campo?
33. Qual o perfil da sua turma? Tem reprovação na escola?
34. Quais as maiores dificuldades que você aponta do trabalho pedagógico em classe multisseriada? E quais os elementos você vai construindo para superar esses desafios?
35. Como realiza o seu planejamento?