



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

MARINEIDE JOSÉ DOS SANTOS

**PROFESSORES (AS) DE CLASSES MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE
UBAÍRA-BA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Amargosa/Ba
2019**

MARINEIDE JOSÉ DOS SANTOS

**PROFESSORES (AS) DE CLASSES MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE
UBAÍRA-BA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no
Centro de Formação de Professores como requisito
necessário para obtenção do título de Graduação em
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora Prof^a Dr^a Terciana Vidal Moura

**Amargosa/Ba
2019**

MARINEIDE JOSÉ DOS SANTOS

**PROFESSORES (AS) DE CLASSES MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE
UBAÍRA-BA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Formação de Professores como requisito necessário para obtenção do título de Graduação em Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Terciana Vidal Moura – UFRB (Orientadora)
Doutora em Ciências da Educação / Universidade do Minho-Portugal

Profª Drª Mariana Martins de Meireles – UFRB
Doutora em Educação e Contemporaneidade/Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Gilselia Macedo Cardoso Freitas – UFRB
Doutora em Educação/Universidade Del Mar-Chile

*Dedico este trabalho a minha filha Samilly Pires por ser uma das maiores
motivações da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha fonte de fé: Deus, que me consagrou a vida e me fortalece diariamente na minha trajetória.

Gratidão eterna à minha filha Samilly Pires por suportar a minha ausência em uma das fases tão especial de sua vida e que mesmo na distância inspira-me a sonhar.

À toda a minha família pelo apoio às minhas lutas, pelo cuidado afetivo e pelo respeito a esse sonho. Especialmente à minha mãe Teodora, ao meu pai Benedito e aos meus irmãos Maurício e Maria das Graças por me colocaram em suas orações diariamente.

Ao meu irmão Marcelo Santos por escutar meus anseios e dificuldades retribuindo-me inúmeros incentivos ao dirigir suas palavras inspiradoras ao longo desses anos.

Ao meu companheiro e amigo Edenilton Oliveira pelo cuidado e carinho em partilhar desse sonho, e mesmo que convivíamos, na maioria do tempo, com a distância física não mediu esforço em dedicar o seu amor e afeto, e juntos somamos forças para alcançar essa meta.

Aos meus amigos que estiveram presentes nesta caminhada e aos que mesmo distante somaram forças para que eu continuasse.

Aos meus colegas e professores do curso de Pedagogia e aos demais de outros cursos do Centro de Formação de Professores da UFRB por compartilharem conhecimentos e pelos momentos construtivos que tivemos, todos fazem parte dessa história.

À minha orientadora Prof^a Dr^a. Terciana Vidal Moura por aceitar me guiar na construção desse trabalho, pelo cuidado e carinho que manteve comigo neste longo processo. Sua contribuição é imprescindível no encaminhar-me aos caminhos da pesquisa. Obrigada por compartilhar saberes.

À minha coordenadora de curso Prof^a Dr^a. Maria Eurácia Barreto de Andrade por fortalecer nossa fé na educação. Seus ensinamentos me possibilitou uma ampla reflexão sobre a educação e me fez enxergar que os valores humanos são essenciais na potencialização desta.

À banca examinadora que na minha trajetória acadêmica contribuíram magnificamente na minha formação e ao avaliarem esse trabalho contribuem para que eu reflita sobre meus acertos e erros e quem sabe encontrar novos caminhos.

Enfim, obrigado a todos que contribuíram direta e indiretamente na concretização deste sonho.

SANTOS, Marineide José dos. **Professores (as) de classes multisseriadas do município de Ubaíra-Ba: desafios e possibilidades da prática pedagógica.** Orientador(a): Terciana Vidal Moura. Amargosa/BA, 2019. Monografia (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Centro de Formação de Professores - CFP.

RESUMO

Compreendendo a importância das classes multisseriadas para a população rural, em que situam atividades pedagógicas desenvolvidas por professores, a presente pesquisa tem como objetivo principal compreender os principais desafios e as possibilidades no processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas apontados pelos professores (as) que atuam em classes multisseriadas no município de Ubaíra-Ba. A pesquisa se ancora na abordagem qualitativa e se configura como exploratória-descritiva. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturada com três professores de classes multisseriadas e da análise documental sobre algumas informações do senso escolar do município. Como referencial teórico, apoia-se nas ideias de autores como Hage (2010, 2015), Moura (2014, 2015), Santos (2015) Parente (2014), Santos & Moura (2015), Souza & Sousa (2015), Verdun (2013), entre outros, para abordar os elementos que têm configurado o contexto multissérie, apresentar unidades conceituais de prática pedagógica, destacar as principais características da atividade pedagógica de professores que atuam em classes multisseriadas e as condições do trabalho a que são submetidos e discorrer sobre as alternativas pedagógica adotadas pelos professores no processo educativo. Os resultados obtidos revelam que os professores de classes multisseriadas do município de Ubaíra-Ba vivenciam em suas experiências práticas situações adversas que influenciam a atividade docente das quais se tornam referência para a construção de meios que consideram mais eficazes para o processo ensino/aprendizagem. O modo como organizam suas práticas, percebem a multisseriação, estabelecem relação com seus alunos e elaboram alternativas para auxiliar este processo, mostra os fatores que condicionam a ação educativa. A pesquisa mostrou que em meio a tantos fatores que interferem a atividade pedagógica no contexto multisseriado, os professores constroem estratégias didáticas que garantem a efetivação do processo ensino/aprendizagem, numa dinâmica de enfrentamento e superação dos entraves encontrados nesse universo.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Classes multisseriadas. Circunstâncias pedagógicas. Ubaíra-Ba

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ubaíra (sede). Registro histórico.....	23
Figura 2. Ubaíra (sede). Atualmente.	25

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características profissionais e biográficas dos professores entrevistados	26
Quadro 2. Estimativa da proporção de turmas ou escolas multisseriadas em diferentes países.....	33

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. DESENHO INVESTIGATIVO	17
2.1. CONHECIMENTO CIENTÍFICO.....	18
2.2. ABORDAGEM QUALITATIVA.....	18
2.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO	19
2.4. TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	21
2.5. CAMPO EMPÍRICO.....	23
2.6. SUJEITOS DA PESQUISA.....	25
2.7. TECNICA DE ANÁLISE DE DADOS	26
3. CLASSES MULTISSERIDAS: UMA ANÁLISE DE UM CONTEXTO	28
3.1 . CLASSES MULTISSERIDAS NO BRASIL: HISTÓRICO	29
3.2. AS CLASSES MULTISSERIDAS NO CONTEXTO INTERNACIONAL	32
3.3. CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NAS CLASSES MULTISSERIDAS	36
3.4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIDAS.....	39
3.5. CLASSES MULTISSERIDAS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	41
4. PRÁTICAS PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIDAS	45
5. PROFESSORES (AS) DE CLASSES MULTISSERIDAS DO MUNICÍPIO DE UBAÍRA-BA E OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	57
5.1. O TORNAR-SE PROFESSOR (A)	58
5.2. MULTISSÉRIE: ENCONTROS E PERSPECTIVAS	60
5.3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CLASSE MULTISSERIDA E O COTIDIANO ESCOLAR	62
5.4. DIMENSÕES DO PLANEJAMENTO	71
5.5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA ENTRE OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES .	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE	97

1. INTRODUÇÃO

Em nossa vida cotidiana estamos sempre retomando acontecimentos que tiveram grandes impactos em nossa trajetória. Nossas ações muitas vezes são reflexo desses marcos que carregamos ao longo da vida. É daí que considero¹ muito marcante minha trajetória escolar especificamente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse período foi marcante porque realizei meus estudos em uma classe multisseriada localizada em uma área rural, onde sempre morei, no município de Ubaíra-Ba. Nesse contexto o que me encantava era o modo pelo qual a professora desenvolvia as atividades com os alunos ao mesmo tempo em que ela estava preocupada em fazer outros trabalhos como fazer a merenda e cuidar da limpeza da sala de aula. Além disso, a turma apresentava um número significativo de alunos com séries e idades variadas, mas a professora demonstrava esforço em desenvolver a aprendizagem de cada um deles.

As classes multisseriadas são grupos que reúne estudantes com diferentes níveis de aprendizagem e idades. Geralmente apresentam-se com um único docente na sala de aula e são abordadas por autores como Hage (2010), Moura (2014a, 2014b, 2015) e Santos (2015) pelas suas especificidades e contradições, visto que, atualmente um grande número de professores atuam nesse tipo de organização escolar e convivem diariamente com essa dinâmica de ensino aperfeiçoando suas práticas pedagógicas.

Ao considerar a relevância desta etapa no meu processo escolar, ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e cursar a disciplina de Educação do Campo me fez perceber minha aproximação com a temática de classes multisseriadas. O primeiro contato com a temática na disciplina foi durante uma apresentação de seminário realizada por colegas da turma. Entre as discussões apresentadas, dialogou-se sobre as classes multisseriadas e sua predominância no meio rural brasileiro inclusive na Bahia. É no processo de formação acadêmica que sinto o desejo e a necessidade de conhecer melhor a dinâmica desse tipo de organização escolar.

Santos (2014) acentua a grande prevalência das classes multisseriadas no cenário brasileiro que se faz historicamente presente nas áreas rurais do país. Dados do Censo Escolar de 2013, segundo Reis (2015), apontavam que de 42 mil escolas no campo 74% delas apresentam classes multisseriadas. A predominância destas

¹ O uso da 1ª pessoa do singular refere-se aos dados de responsabilidade da autora.

turmas no campo e sua grande importância para os sujeitos que nele habitam fomentaram as discussões sobre esse tipo de organização escolar nos últimos anos. Dados levantados por Santos (2014) no Banco de Teses e Dissertações da Capes, indicam que entre 1987 e 2012 foram produzidas 55 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado sobre o tema, perfazendo assim um total de 62 trabalhos. Atualmente o número de trabalhos relacionado a esta temática teve um aumento significativo “impulsionados pela maior atenção dada à temática da educação do campo no contexto brasileiro” (PARENTE & SANTANA, 2012, p.1), mesmo que ainda represente uma quantidade inferior comparado a outras temáticas relacionadas a educação.

Diante do exposto, percebi a fundamental importância dessa discussão na formação de professores, já que é possível verificar que “grande parte dos egressos do curso de pedagogia tem sua primeira experiência profissional como docente em turmas multisseriadas” (MOURA, 2015). Porém, no entanto, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) não existe nenhuma disciplina obrigatória que trata especificamente desta modalidade de ensino. Regulamentado pela Diretrizes Curriculares Nacionais os cursos de Pedagogia são indiferentes as singularidades do campo (MOURA, 2014a) e não apresentam uma discussão aprofundada que embasa a formação dos professores. Sem conhecimento do assunto a primeira experiência do egresso do curso de Pedagogia muitas vezes é com uma turma multisseriada, logo não se sabe o que fazer nesse ambiente, já que pouco se sabe ou exatamente nada se sabe sobre o ensino neste contexto escolar.

Nesse sentido a formação do profissional é um fator de grande importância para um bom desempenho nas práticas pedagógicas dos professores de classe multisseriadas. Ela é fundamental nas escolhas pedagógicas do docente ao lidar com as necessidades e as demandas do ensino que visa melhorias na qualidade deste.

Ao discutir questões relacionadas as práticas pedagógicas em classes multisseriadas me coloco frente a diversas indagações: que saberes trazem os professores (as) das classes multisseriadas para trabalhar com essa especificidade de ensino? Como estes (as) professores (as) lidam com a multissérie? Como eles (as) organizam seus trabalhos em sala de aula? O que tem dado certo no ensino das classes multisseriadas? O que não tem? O que as instituições superiores de educação têm ofertado aos professores (as) das classes multisseriadas?

No *lócus* da pesquisa, município de Ubaíra-Ba as classes multisseriadas é um realidade expressa. Os dados do ano de 2018 do município revelam um registro de 29 escolas multisseriadas, com um total de 36 turmas e 705 alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dos 3.136 alunos matriculados na rede municipal de ensino 22,4% estudam em escolas multisseriadas. Essas escolas estão distribuídas em todo o território do município, especificamente nos espaços rurais onde a densidade demográfica é relativamente baixa. Em sua grande maioria, as escolas possuem prédios próprios com uma ou duas salas de aulas e com uma estrutura regular para o funcionamento. Em geral, os alunos utilizam carros para se deslocarem até a escola que são contratados pela prefeitura durante o ano letivo. Em período chuvoso as estradas de terra tornam o trajeto perigoso, já que ficam escorregadias e esburacadas.

Além desses elementos os professores que atuam em escolas multisseriadas do município vivenciam diversas situações que não estão ao alcance do nosso olhar. O que acontece diariamente dentro da sala de aula as vezes não é do conhecimento de quem se encontra externo a essa realidade. Daí a necessidade de conhecermos muito além do visível, é preciso compreender as questões subjetivas que sustentam as práticas dos professores de classes multisseriadas do município de Ubaíra-Ba.

Diante dessas questões me desafio a discutir os elementos que envolvem o processo de desenvolvimento do ensino nas classes multisseriadas especialmente para entender como se dão as práticas pedagógicas neste contexto e como os professores (as) analisam suas próprias práticas. Esta é uma tarefa complexa já que existe uma inter-relação educacional que influencia direta e indiretamente o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. O que daria para escrever infinitas páginas.

Dessa forma esta monografia será orientada pela seguinte questão problema: quais os desafios e as possibilidades apontados pelos professores (as) das classes multisseriadas do município de Ubaíra-Ba no processo de desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?

Diante o problema apresentado definiu-se como objetivo geral compreender os principais desafios e as possibilidades no processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas apontados pelos professores (as) que atuam em classes multisseriadas no município de Ubaíra-Ba. Tendo como objetivos específicos 1) analisar nos relatos dos professores (as) como se dá a organização de suas práticas pedagógicas;

2) investigar as dificuldades enfrentadas na execução das práticas pedagógicas no contexto das classes multisseriadas; 3) identificar as possibilidades existentes nas práticas pedagógicas dos professores (as) de classes multisseriadas; 4) entender de que maneira os professores (as) convivem com os desafios das práticas pedagógicas garantindo o aprendizado dos discentes.

Para fundamentar esta monografia buscou-se apoio nas ideias de Hage (2010, 2015), Moura (2014a, 2014b 2015), Santos (2015), Parente (2014b), Santos & Moura (2015), Souza & Sousa (2015), Verdun (2013), entre outros. Estes autores apresentam discussões acerca dos elementos que caracterizam as classes multisseriadas e os elementos que envolvem o processo de desenvolvimentos das práticas pedagógicas neste contexto.

Hage (2010, 2015), Santos (2015) e Santos & Moura (2015) abordam os elementos que têm caracterizado o contexto multissérie principalmente sobre o caráter unidocente, as infraestruturas inadequadas das escolas e a sobrecarga de trabalho dos professores. Somado a isso, os autores também apontam o excesso de funções desenvolvidas nas escolas e os poucos investimentos nas escolas do campo, o que tem comprometido a qualidade de ensino nestes espaços. Segundo eles essa carência de investimentos é percebida pela total precariedade que se encontram muitas escolas.

Souza & Sousa (2015), Parente (2014b) e Verdun (2013), pontuam aspectos conceituais de prática pedagógica e trazem elementos que caracterizam a atividade pedagógica de professores que atuam em classes mutisseriadas. Os autores também ressaltam as condições do trabalho docentes nesse contexto e dialogam questões importantes para o fazer docente.

Moura (2014a, 2014b, 2015) analisa a questão da formação de professores para atuação em classes multisseriadas. Segundo a autora, um grande número de professores que atuam nestes espaços não tem formação em nível superior ou não tiveram acesso ao assunto durante o processo de formação. Para a autora, a falta de discussão dessa modalidade de ensino no currículo de cursos de formação de professores implica diretamente na qualidade do ensino desenvolvido no âmbito da multisseriação e na segurança destes profissionais em atuar nesse contexto.

Esta monografia ancora-se metodologicamente na abordagem qualitativa e se caracteriza como uma pesquisa exploratória-descritiva. A partir do problema

apresentado adota-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Como técnica de pesquisa, na construção de informação pertinentes a esta (MINAYO, 2016), utilizamos a entrevista e a análise documental. A entrevista foi realizada com três professores de escolas multisseriadas do município de Ubaíra-Ba, que fica localizado na região do Vale do Jequiriçá à aproximadamente 270 km de Salvador. Os professores atuam em escolas localizadas no meio rural do município em três comunidades diferentes, situadas próximas a comunidade da qual faço parte, um dos motivos para a tal pesquisa. Para a análise de dados utilizamos a análise de conteúdo. As técnicas aqui propostas proporcionam compreender as práticas pedagógicas dos professores (as) de classes multisseriadas no município de Ubaíra-Ba e perceber as demandas e as alternativas pedagógicas no processo de ensino/aprendizagem desta organização escolar, através dos relatos destes professores.

Esta monografia se estrutura em cinco capítulos. O primeiro refere-se a introdução, onde está presente a justificativa, o problema, os objetivos: geral e específicos e a metodologia. O segundo traça-se um “Desenho investigativo” delimitando os caminhos escolhidos para tal pesquisa. O terceiro corresponde ao título “Classes Multisseriadas: análise de um contexto”. Nesse capítulo discute-se o contexto histórico brasileiro, o contexto internacional das classes multisseriadas, as condições do trabalho docente das classes multisseriadas, a formação dos professores das classes multisseriadas e as políticas públicas para as classes multisseriadas. O quarto capítulo é intitulado “Práticas de Professores no Contexto das Classes Multisseriadas”, onde se destaca os elementos característicos das práticas pedagógicas desses professores. O quinto capítulo corresponde ao título “Professores (as) de Classes Multisseriadas do Município de Ubaíra-Ba e os desafios e possibilidades da prática pedagógica em que se faz uma discussão sobre os resultados obtidos. E por fim as considerações finais.

Portanto, compreendendo que diversos fatores influenciam diretamente na ação pedagógica dos docentes que atuam nas classes multisseriadas faz-se necessário enfatizá-los e problematizá-los a fim de dialogar sobre as questões envolvidas neste processo na tentativa de buscar alternativas que propiciem práticas inovadoras nesse contexto. Assim, tratar dos desafios e das possibilidades que os professores (as) encontram em suas práticas pedagógicas no ensino das classes

multisseriadas pode ser um caminho para refletir o sistema de ensino e compreender melhor as peculiaridades desta organização escolar.

2. DESENHO INVESTIGATIVO

2.1. CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A construção de conhecimentos é fundamental para que o homem se desenvolva no mundo, e este “desenvolve conhecimento conforme necessidade” (GUERRA, 2014, p. 4). O conhecimento científico é construído a partir de metodologias e princípios próprios, o que o diferencia de outros tipos de conhecimentos. Ou seja, mesmo que estes estejam no cotidiano das pessoas e se relacionam entre si, a exemplo do conhecimento popular e o conhecimento científico, eles se diferenciam pela forma, pelo modo ou pelo método e instrumentos do ‘conhecer’. (FRANCELIN, 2004; MARCONI & LAKATOS, 2003). Para Francelin (2004, p. 31) “a pesquisa científica tem início no conhecimento vulgar, porém dele se diferencia através de metodologias e princípios que visam a legitimá-la enquanto conhecimento científico”. O autor aponta uma aproximação entre o conhecimento científico e o senso comum, mas acentua um distanciamento entre estes, já que o primeiro possui métodos especiais de pesquisa e organiza-se a partir de normas estabelecidas, enquanto que o segundo é construído socialmente e aceito como verdade.

Por se tratar de uma pesquisa científica busca-se aqui fazer uma interpretação do objeto estudado a partir das experiências dos professores de classes multisseriadas.

2.2. ABORDAGEM QUALITATIVA

Esta pesquisa ancora-se metodologicamente na abordagem qualitativa, que de acordo com Godoy (1995), esta preocupa-se com o mundo empírico e o pesquisador tem papel fundamental na coleta de dados. Possui um caráter exploratório-descritiva onde busca conhecer as práticas pedagógicas nas classes multisseriadas através das “perspectivas dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados” (ZANELLA, 2006 apud SILVA, 2015, p. 54).

Atualmente é muito comum a utilização desta abordagem nas pesquisas sociais que tem como foco investigar e compreender determinado fenômeno. Godoy (1995) ao descrever a trajetória histórica da pesquisa qualitativa menciona que esta aparece na metade do século XIX em obras como as de Frédéric Le Play (1806-1882), Henry

Mayhew, os Webbs, entre outras. No período entre 1930 e 1960 tem uma queda na produção de trabalhos de cunho qualitativo e só a partir de 1960 é que tem um aumento significativo de pesquisas em diferentes áreas.

Considerando o avanço dessa abordagem verificamos que esta possui características próprias que a distingue da pesquisa quantitativa. Ao ser empregada nas pesquisas sociais:

a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Neste processo de investigação, ao delinear-se nos caminhos da pesquisa qualitativa o foco é buscar compreender os principais desafios e as possibilidades no processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas apontados pelos professores (as) que atuam em classes multisseriadas no município de Ubaíra-Ba. Sendo que o principal objeto de estudo são os professores, portanto a aproximação direta com os sujeitos investigados garante uma pesquisa mais completa.

2.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

São utilizadas o levantamento bibliográfico, a pesquisa documental e a pesquisa de campo como procedimentos metodológico desta pesquisa.

O levantamento bibliográfico é o primeiro passo na investigação de uma determinada temática. Assim para analisar o que já se tem dito sobre as classes multisseriadas utilizo diversas bibliografias, dentre estas bebo na fonte de Hage (2006, 2010, 2015), Moura (2014ab, 2015), Parente (2014b), Santos (2014, 2015), Santos e Moura (2015) Verdun (2013), entre outras. A grande maioria das referências foram indicadas e disponibilizadas pela orientadora que em seguida foram selecionadas a partir do principal assunto, lidas, fichadas e resumidas, construindo-se a escrita.

Outro procedimento foi a análise de documentos. Estes têm papel significativo na pesquisa qualitativa apresentando-se como uma valiosa fonte de dados. Godoy

(1995) alerta para a necessidade de atentar-se aos três aspectos da pesquisa documental: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. Através deles buscamos interpretar e sistematizar as informações para a construção dos resultados desta pesquisa mantendo a originalidade dos dados em diálogo com as proposições.

O documento aqui analisado foi o censo escolar do município, para identificar o número total de alunos matriculados na rede municipal e nas escolas multisseriadas no ano de 2018, o total de escolas multisseriada no município e o total de turmas multisseriadas. Este documento foi analisado na Secretaria Municipal de Educação do Município pesquisado junto com um diretor das escolas do campo o qual autorizou a pesquisa.

Na pesquisa de campo existe uma aproximação com a realidade do objeto de estudo. O contato direto com o campo empírico é fundamental para a pesquisa no sentido de nos colocar frente a realidade investigada. Para Minayo (2016) e Godoy (1995), o trabalho de campo tem como finalidade construir um conhecimento empírico e este é fundamental na interação entre o pesquisador e os pesquisados. Nesta pesquisa ela se concretiza na ação da entrevista. Ao referir-se à entrevista Silva (2015, p. 56) diz que ela tem “como finalidade principal alcançar determinadas informações”. Aqui ela apresenta um caráter especial já que traz as informações fundamentais construídas a partir das perspectivas dos sujeitos pesquisados, a qual é essencial na elaboração dos resultados. Considerando sua grande importância a entrevista tem papel fundamental na construção de informação pertinentes à pesquisa ela é “fonte de informação que pode nos fornecer dados secundários e primários” (MINAYO, 2016, GATTI, 2010 p. 59).

Adoto o conceito de entrevista semiestruturada de Minayo (2016, p. 59) quando ela afirma que esta técnica “combina perguntas fechadas e abertas em que o entrevistador tem a possibilidades de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Nesta pesquisa ela foi aplicada aos professores sob forma de roteiro que ao decorrer das entrevistas foram introduzidas outras questões.

2.4. TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de pesquisas para a coleta de dados são respectivamente a análise documental e a entrevista semiestruturada. Para Silva (2015, p. 58) a análise documental é a “investigação em documentos internos ou externos de instituições”. Na construção desta pesquisa foi analisado o censo escolar do município de Ubaíra-Ba, na intenção de colher as informações concernentes as classes multisseriadas, que foi realizada na Secretaria de Educação do município quando me dirigir até lá para solicitar autorização para fazer a pesquisa com os professores da rede municipal e para colher informações sobre as classes multisseriadas do município. Fui encaminhada para conversar com um diretor das escolas do campo, que no entanto afirmou não ter os dados em mãos, mas solicitou a outro funcionário da Secretaria os dados referentes ao censo escolar de 2018. Em conversa ele explicou-me que era diretor apenas das escolas que não tinha uma equipe de gestores na própria escola situada no campo. Não divulgou números de escolas que gerenciava. Com os dados em mãos ele se dispôs a sentar junto comigo e analisar o documento e encontrar as informações que eu buscava. Assim, finalizamos o encontro após reunir as informações que eu procurava e conseguir autorização para realizar a pesquisa com os professores do município.

Para a entrevista elaborou-se um roteiro com questões relativas a atuação profissional e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores que atuam nas classes multisseriadas do município em *lócus*.

As entrevistas foram realizadas com a professora Terra, o professor Saturno e o professor Júpiter² em locais e datas diferentes. A primeira foi realizada no dia 3 de Dezembro de 2018 na escola em que a professora Terra trabalha. A segunda, foi realizada no dia 14 de Dezembro de 2018 com o professor Saturno em seu estabelecimento comercial e a terceira foi realizada no dia 15 de Dezembro de 2018 com o professor Júpiter em um escritório de um supermercado.

A entrevista com a professora Terra foi realizada na escola em que ela trabalha. Uma escola com uma sala de aula, em que se encontra distribuídas carteiras adaptadas para os alunos maiores e para os menores; um armário de aço, uma

² Adotou-se nomes fictícios (nomes de planetas) para os colaboradores no sentido de preservar a identidade dos mesmos.

estante com diversos livros didáticos e literários, diversos jogos pedagógicos, uma mesa da professora, um quadro de giz. A escola dispõe ainda de uma cantina, um banheiro, usado tanto pelos meninos como pelas meninas e um pátio aberto que dá acesso ao terreno de um morador da comunidade.

A entrevista com o professor Saturno foi realizada no seu estabelecimento comercial em horário oposto ao seu trabalho, pois ele optou que fosse neste local já que segundo ele, as atividades na escola eram intensas e seu tempo estava apertadíssimo para realizar a entrevista na escola, preferindo que fosse em seu estabelecimento comercial.

Com o professor Júpiter marcamos a entrevista para uma determinada data, na véspera ele me ligou e desmarcou a data, afirmando haver uma atividade extra classe no dia marcado. Reagendamos para um outro dia. No dia remarcado me dirigi até a escola em que ele trabalha, porém encontrei a escola fechada. Perguntei a um morador vizinho se ele conhecia o motivo da escola está fechada, mas ele respondeu que não sabia. Ao chegar em casa o professor Júpiter me legou pedindo desculpa e justificou sua ausência na escola devido ao falecimento de sua avó. Solicitou então, que fizéssemos a entrevista no dia seguinte, um sábado já que ele estaria na cidade. No sábado nos encontramos em um supermercado, e ele sugeriu que fizéssemos no próprio escritório daquele supermercado, foi onde realizamos a entrevista.

Todas as entrevistas foram mediadas por roteiro de perguntas que duraram em torno de trinta minutos cada uma, mas ao logo delas outras questões foram inseridas permitindo que os professores discorressem naturalmente sobre outros quesitos importantes de suas atividades práticas.

É possível notar que por preferência dos professores as entrevistas foram realizadas em locais distintos. Com o professor Saturno e o professor Júpiter a entrevista foi realizada fora do local de seus trabalhos. Mas vale lembrar que o principal foco da pesquisa são os relatos dos professores, o que eles dizem sobre suas práticas. Assim, informações do estabelecimento de trabalho são complementares e nesta situação foram transmitidas pelos próprios professores.

Nesse sentido, estas técnicas proporcionam compreender as práticas pedagógicas dos professores de classes multisseriadas no município de Ubaíra-Ba, através das perspectivas de cada um deles. É possível perceber também as demandas e as alternativas pedagógicas que estes utilizam no processo de ensino-

aprendizagem, considerando os desafios enfrentados e as possibilidades dentro do contexto escolar da multissérie.

2.5. CAMPO EMPÍRICO

A pesquisa foi feita no município de Ubaíra que fica localizado na região do Vale do Jequiriçá, a cerca de 270 km de Salvador. Segundo os dados de um arquivo municipal (encontrado na biblioteca pública do município) em 1790 João Gonçalves da Costa foi encarregado de conquistar os índios mongóis que habitavam às margens do Rio Jiquiriçá. Perto deste local havia as Sesmarias de S. Paulo e Poço do Facão que foram doadas a Manoel de Souza e Domingos de Matos Aguiar. Entretanto, desde 1777 os terrenos com meia légua para cada lado do Rio Jiquiriçá, já haviam sido dadas ao primeiro explorador da Região, Francisco de Souza Feio, que tomou posse das terras com solenidade em 7 de maio de 1785 e assim a cidade foi fundada. Em 17 de junho de 1868 o município foi criado recebendo o nome de Areia. Só em 1943 pelo Decreto Estadual nº 141, de 31 de Dezembro de 1943 é que o município recebe o nome de Ubaíra.



Figura 1. Ubaíra (sede). Registro histórico.

Fonte: Arquivo da biblioteca municipal de Ubaíra (foto da foto).

Ao norte o município faz limite com Amargosa, Brejões e Laje, ao sul com Venceslau Guimarães e Teolândia, ao leste com Jiquiriçá e ao oeste com Santa Inês e Cravolândia. Ubaíra possui três distritos: Ubaíra (sede), Engenheiro Franca e Baixinha. Seis povoados: Patioba, Três Braços, Barra da Estopa, Sapucaia, Pindobas e Alto da Lagoinha e alguns aglomerados. Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) o censo de 2010 indicava um total de 19.750 habitantes sendo 10.928 moradores rurais e 8.822 moradores urbanos. Atualmente o número estimado de habitantes é de 19.914 pessoas.

O município possui uma área total de 659, 138 km². E sua grande extensão é ocupado por espaços rurais que em geral mantem um aspecto montanhoso. É um território com muitas riquezas naturais dentre estas as florestas ombrófilas, rios, várias espécies de animais, etc. Dentre as atividades econômica desenvolvidas no município destaca-se a agricultura, com a produção de cacau, mandioca, café, banana, etc, e a pecuária com a criação de bovinos, suínos, aves, entre outros.

Os números revelam que a maioria dos habitantes do município vivem no campo. E este é de grande importância no desenvolvimento econômico do município, já que as maiores atividades econômicas estão diretamente ligadas ao campo. Isto permite deduzirmos também que grande quantidade de alunos matriculados na rede municipal de ensino advém do campo e parte deles já passaram por uma turma multisseriada, já que as escolas multisseriadas é fortemente presente nos espaços rurais do município.

Os números encontrados no censo escolar do município fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação indicam um registro de 29 escolas multisseriadas, com um total de 36 turmas e 705 alunos matriculados nas classes multisseriadas dos 3.136 alunos matriculados na rede municipal de ensino no ano de 2018. As escolas em que os professores entrevistados atuam ficam localizadas em comunidades rurais com distância entre 8 a 25 quilômetro da sede do município.



Figura 2. Ubaíra (sede). Atualmente.

Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL UBAÍRA, 2016.

2.6. SUJEITOS DA PESQUISA

Entende-se enquanto sujeitos inclusos (DESLANDES, 2016) desta pesquisa três professores que lecionam em turmas multisseriadas no município de Ubaíra-Ba, entre eles estão a professora Terra, o professor Saturno e o professor Júpiter (os nomes de planetas são fictícios para preservar a identidade pessoal dos colaboradores). Foram selecionados por atuarem no contexto das classes multisseriadas em regiões próximas a comunidade da qual faço parte, existe também uma pequena relação afetiva que tenho com estes profissionais de amizade e admiração que me levaram a investigar as possibilidades e os desafios no processo de realização das práticas pedagógicas destes professores no contexto da organização escolar multisseriada.

O convite inicial para que eles participassem da pesquisa foi feito através de redes sociais. Após confirmado interesse em participar da pesquisa agendou-se uma data para apresentar e autorizar a pesquisa e outra data para fazer a entrevista. Uma das professoras convidadas não quis participar da pesquisa alegando intensidades de trabalhos naquele período. Respeitei sua decisão. Foi aí que convidei o professor

Saturno e ele imediatamente aceitou. No quadro abaixo destaco o perfil dos professores investigados:

Quadro 1. Características profissionais e biográficas dos professores entrevistados

Professor (a)	Idade	Formação	Tempo de serviço	C/h semanal	Regime de trabalho	Residência	Números de alunos que atende
Terra	37 anos	Graduação em Pedagogia/ Pós-Graduação (não especificada)	15 anos	40hs	Efetiva	Cidade	36 alunos (15 matutino e 21 vespertino)
Saturno	42 anos	Magistério/ Graduação em Pedagogia em andamento	20 anos	20hs	Contratado	Cidade	15 alunos (vespertino)
Júpiter	30 anos	Graduação em Pedagogia	10 anos	20hs	Contratado	Campo	16 alunos (vespertino)

Fonte: Autora, 2019.

Como observado no quadro anterior a professora Terra tem 37 anos, possui formação em Pedagogia e pós-graduação não especificada, trabalha na educação há 15 anos, sua carga horária semanal é de 40 horas. É docente efetiva do município, após concurso público, reside na cidade e atende 36 alunos: 15 no turno matutino e 21 no turno vespertino. O professor Saturno tem 42 anos, tem formação em Magistério e está cursando Pedagogia, possui um total de 20 anos de serviço, trabalha 20 horas semanais, é contratado, reside na cidade e atende 15 alunos no período vespertino. Já o professor Júpiter tem 30 anos, é formado em Pedagogia, trabalha na educação há 10 anos, tem carga horária semanal de 20 horas, é contratado, reside no campo e atende um total de 16 alunos no período vespertino.

2.7. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise de dados utilizou-se a análise de conteúdo que é considerada como uma “técnica de tratamento de dados coletados, que visa à interpretação de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta dos mesmos” (GUERRA, 2014, p. 38). Segundo Minayo (2016) a análise de conteúdo surgiu no início do século XX e foi

primordialmente concebida numa perspectiva quantitativa, baseava-se numa descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo. Depois de muitas discussões ao longo do anos e atualizações ela passa a ter um vasto campo de aplicações.

Aplicada em variadas situações e organizada em diferentes etapas (GUERRA, 2014, MINAYO, 2016) a análise de dados se configura como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47 apud CÂMARA, 2013, p. 182).

Minayo (2016) observa que as técnicas para analisar conteúdos são: análise de avaliação ou representacional, de expressão, de enunciação e temática. Na análise temática Câmara (2013), Guerra (2014) e Minayo (2016) indicam que são três as fases da análise de conteúdo: Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados/inferência/interpretação. Na Pré-análise, fase de organização, faz-se uma leitura para compreender o material disposto, onde deve-se buscar a *exaustividade*, *representatividade*, *homogeneidade*, *pertinência* e *exclusividade*. Na fase de Exploração do material os procedimentos a serem adotados são: *codificação*, *classificação* e *categorização*. (CÂMARA, 2013 e GUERRA, 2014,). E por último a elaboração de uma síntese interpretativa.

A análise de dados se deu a partir da transcrição do material colhido e sistematização em categorias analíticas, retomando-se ao apoio teórico desta pesquisa.

3. CLASSES MULTISSERIDAS: UMA ANÁLISE DE UM CONTEXTO

3.1. CLASSES MULTISSERIADAS NO BRASIL

As escolas multisseriadas no Brasil são uma realidade histórica que se apresenta como forma de organização escolar para atender a população do campo. Para compreender os parâmetros do contexto da multisseriação é necessário analisar seu processo histórico de construção e organização. Assim, é possível identificar os avanços e os resquícios que se perpetuam até os dias atuais.

No Brasil as classes multisseriadas existem desde muitos anos, segundo Santos & Moura (2015, p. 41) seu início se deu a partir do “Método Lancasteriano³, trazido para o Brasil como grande novidade na terceira década do século XIX, procurava difundir o que então chamava de ‘Ensino Mútuo’ ou monitorial, sob patrocínio do Estado”. Dessa forma o ensino multisseriado foi disseminado nos espaços rurais brasileiro. Santos (2015) afirma que o processo histórico dessa organização escolar no Brasil se deu desde o período colonial. Desse modo sua existência:

No Brasil, por exemplo, no período colonial, Escolas Jesuíticas, Aulas Régias, Método Mútuo ou Monitorial configuram formas de organização da escolaridade em que as diferenças de idades e níveis de conhecimento, não só estavam presentes, como eram vistas com a mais absoluta naturalidade (SANTOS, 2015, p. 4).

Percebe-se que o modelo de ensino multisseriado tem suas raízes no ensino jesuítico do período colonial no Brasil e assim surge “na sede das fazendas ou na casa do professor que ensinava as primeiras letras às crianças e adolescentes filhos dos trabalhadores, uma vez que os filhos dos fazendeiros iam estudar na cidade, nos colégios para a elite brasileira” (REIS, 2015, p. 13). Mais tarde “foram criadas oficialmente pelo governo imperial, pela Lei Geral do Ensino de 1827” (SANTOS & MOURA 2015, p. 41) prevalecendo até os dias atuais no âmbito rural.

Esta forma de organização escolar era predominante por todo país, até então. Só a partir da República, nos Grupos Escolares, é que surge o modelo seriado de

³ Para Castanha (2012p. 2) este método foi “desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII e início do século XIX” criado por Andrew Bell e Joseph Lancaster. Onde “o professor ensinava a lição a um ‘grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes’. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a ‘lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado’”. O objetivo era instruir toda população pobre.

organização escolar, porém as classes multisseriadas continuaram presentes nas vilas, nos povoados e na zona rural (JANATA & ANHAIA, 2015; SANTOS & MOURA 2015).

Segundo Santos & Moura (2015) estes grupos vão se constituir como grande novidade e se configuram pela modernização educacional. Sobre o assunto Faria Filho (2001) afirma também que os grupos escolares se configuraram como forma de *organizar e reinventar* a escola no sentido de estabelecer uma relação de racionalização na educação. As pretensões do novo modelo de organização do ensino era o de “transformar a produção das escolas isoladas em símbolo de um passado que deveria ser ultrapassado, quando não esquecido”, ao mesmo tempo em que se produzia “uma nova identidade para os profissionais que se ocupam da instrução primária” (FARIA FILHO, 2001, p.3).

Para o autor a proposta do modelo escolar seriado foi pensada para atingir determinados objetivos na educação brasileira e como consequência houve modificações e implicações no setor de trabalho dos professores que tiveram muitas dificuldades em trabalhar com o novo modelo de ensino. Entretanto, realizaram esforços para se adequarem às novas regras estabelecidas. O autor evidencia ainda que em meio as dificuldades os grupos escolares foram se constituindo processualmente.

Com as grande mudanças no contexto educacional novas necessidades surgem ao passar dos anos. Santos & Moura (2015) mencionam que com a municipalização do ensino a partir de 1990 a educação passa a ser responsabilidade também dos municípios, especificamente os anos iniciais da educação básica. Diante disso, essas escolas passam a ter constantes interferências, principalmente no âmbito do didática. É possível validar esta afirmação nas palavras dos autores ao afirmarem que:

o trabalho pedagógico do professor, que antes era desenvolvido de forma mais livre e autônoma, passe a ser constantemente acompanhado – noutra palavra, “vigiado” – pelos membros da secretaria, através de estratégias diversas, dentre as quais a realização de encontros periódicos de planejamento pedagógico (SANTOS & MOURA, 2015, p. 43).

Com a implantação de políticas neoliberais e conseqüentemente a disseminação de uma “racionalidade técnica” (MOURA, 2014ab; MOURA & SANTOS,

2012 SANTOS & MOURA, 2015) exercido sobre a ação pedagógica dos professores, as escolas com turmas multisseriadas padece de vários impactos. Entre estes, o fechamento e nucleação⁴ dessas escolas conforme Janata & Anhaia (2015) nos descreve:

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9394/96, viveu-se um momento de fechamento das escolas/classes multisseriadas do campo, com a nucleação nas sedes dos municípios, advinda da municipalização e da adoção das reformas neoliberais que atingiram também a educação. Ao mesmo tempo, houve a constituição da Educação do Campo como fruto das lutas dos movimentos sociais do campo pelo acesso às políticas públicas de educação aos trabalhadores que produzem sua vida neste espaço (JANATA & ANHAIA, 2015, p. 686).

Frequentemente as escolas do campo têm sido tratadas como uma “anomalia do sistema de ensino”, prevalecendo assim, uma política de nucleação e fechamento das escolas multisseriadas. Com a disseminação do modelo seriado urbano a educação do campo manteve ao longo do tempo um currículo baseado neste modelo de ensino e muitas vezes distanciado da vida dos sujeitos do campo, tendo como implicação o desinteresse e altas taxas de reprovação de alunos.

A educação desenvolvida nas escolas multisseriadas sempre manteve um caráter “urbanocêntrico” sem considerar as especificidades dos sujeitos do campo, diante isso, emerge as mobilizações sociais da população do campo em busca de garantia pelo direito a educação e de políticas públicas que atendessem aos interesses do povo que ocupa esses espaços, é daí que ocorre a constituição da Educação do Campo (JANATA & ANHAIA, 2015).

A partir de 1990 a Educação do Campo torna-se pauta de discussões nas políticas educacionais e alcança grande conquistas. Dessa forma, as classes multisseriadas têm predominantemente marcados os espaços rurais brasileiros e são denominadas também de “escolas isoladas”. Segundo Lage & Boehler (2013) o número total de escolas no Brasil em 2013 com esse modelo de ensino era de 55.714, no Nordeste um total de 32.335. A Bahia é o estado que abriga a maior quantidade de

⁴ Ver mais em BARROS, O. F.; HAGE, S. M. Panorama estatístico e aspectos legais das políticas de nucleação e transporte escolar: reflexões sobre a extinção das escolas multisseriadas e a sua permanência nas comunidades do campo. I Encontro de Pesquisa e Práticas em Educação do Campo da Paraíba. Centro de Educação – UFPB, João Pessoa/PB. Junho, 2011.

escolas com turmas multisseriadas em que segundo Reis (2015) o censo escolar de 2013 apontava um total de 7.867 escolas com classes multisseriadas no estado.

A presença das classes multisseriadas nos espaços rurais brasileiros é fato. Esta realidade educacional se perpetua ao longo do tempo despercebida das políticas públicas. Só a partir de mobilizações dos povos do campo é que surge uma luz de esperança, a busca de transformações para esta veracidade se torna urgente. Santos (2014) observa que:

Apesar de ser, historicamente, o tipo de escola preponderante nos espaços rurais, elas sempre padeceram da invisibilidade. Sua grande presença no cenário nacional e estadual deveria ensejar a implementação de políticas públicas arrojadas que contribuísse para a melhoria da escolarização ali oferecida, mas, ao contrário, o que se tem observado é um silenciamento desta realidade. Nas últimas duas décadas tem prevalecido uma política da extinção destas classes e das escolas onde estas se situam, orientada pela perspectiva da nucleação escolar e da oferta do transporte de alunos da roça para as escolas da cidade. As classes multisseriadas são vistas como sinônimo do atraso, do não moderno, do anômalo, que precisa ser extinto (SANTOS, 2014, p. 4-5).

Diante disso, percebe-se a necessidade de se voltar o olhar para as escolas multisseriadas principalmente para os profissionais desta área para compreender e discutir as complexidades presentes neste contexto relevando a importância destas para o sistema de ensino brasileiro e de outros países já que Santos (2015) nos afirma que este é também um fenômeno mundial e não apenas brasileiro.

3.2. AS CLASSES MULTISSERIADAS NO CONTEXTO INTERNACIONAL

A partir da ideia de universalização da educação constitui-se maneiras de garantir o acesso à educação ao povo. É daí que as escolas multisseriadas aparecem como uma forma de garantir esse direito às populações rurais principalmente nas regiões com baixa densidade demográfica.

Muitos países utilizam-se desse modelo de organização pedagógica para assegurar o direito à educação dos camponeses, apesar de que estudos apontam sua existência no contexto urbano. As expressões como “*multigrade*”, “*multi-age grouping*”, “*multigardo*” “*small schools*”, entre outros são usadas para definir as classes multisseriadas (PARENTE, 2014a) ou ainda classes “isoladas”, assim, reconhecida no Brasil.

Parente, (2014a) e Santos (2016) apontam a multisseriação como realidade na educação de muitos países desenvolvidos e em países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil. Segundo esses autores alguns países concebem esse tipo de organização escolar como uma opção pedagógica. O que se busca superar são os “problemas do próprio sistema educativo que privilegia questões de ordem econômica, secundarizando questões mais relevantes de ordem pedagógica” (PARENTE, 2014a, p. 78).

Em seus estudos, buscando situar as classes multisseriadas no panorama internacional Santos (2016) revela números expressivos em relação a presença de escolas com turmas multisseriadas em todo o mundo como parte do sistema de ensino em diversos países. Nos dados elaborados pelo autor ganham destaque os países como a Finlândia, a Índia e o Peru, onde concentram o maior número de turmas multisseriadas. Conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 2. Estimativa da proporção de turmas ou escolas multisseriadas em diferentes países.

Categoria	País	Turmas multisseriadas / escolas (%)
Países desenvolvidos	Finlândia	70
	Holanda	53
	Irlanda	42
	Austrália	40
	Suécia	35
	França	34
	Nova Zelândia	33
	Inglaterra	25
	Escócia	25
	Canadá	20
Países em desenvolvimento	Índia	84
	Peru	78
	Laos	64
	Sri Lanka	63
	Paquistão	58
	Burkina Faso	36
	Zâmbia	26

Fonte: SANTOS (2016, p. 11). Elaboração própria com base em dados apresentados por Mulkeen & Higgins (2009, p. 5), que consultou diferentes fontes.

As razões consideradas para a presença desse modelo de organização escolar no contexto internacional são desde a baixa densidade demográfica, se

configurando com uma necessidade ou uma alternativa pedagógica. Essa observação também é expressa nas falas de Lage & Boehler (2013) ao afirmarem que:

[...] no Canadá e no interior da França, a maior parte das turmas é formada por alunos de diversas idades, devido à baixa densidade populacional. A questão não é um problema nesses países, já que o modelo de classe multisseriada não está associado à pobreza ou à marginalidade - como é o caso nas escolas rurais multisseriadas do Brasil, que vêm sendo, historicamente, deixadas de lado. Na América do Sul como um todo, a incidência de classes multisseriadas também é grande, já que as cidades pequenas não costumam ter muitas crianças na mesma idade escolar (LAGE & BOEHLER, 2013, p. 8).

No Brasil as escolas multisseriadas são consideradas como uma “necessidade” por isso, vistas com “indesejável” ocasionando em sua maioria no fechamento. Parente (2014a) mostra ainda que assim como no Brasil alguns países europeus também decorrem do processo de fechamento e nucleação das escolas rurais, dentre os motivos está a “diminuição da demanda, à migração das famílias para a cidade em busca de trabalho e ao declínio da taxa de natalidade, bem como a problemas financeiros para a manutenção das pequenas escolas” (PARENTE, 2014, p.71).

A autora afirma ainda que nestes países, diferentemente do Brasil, os cursos de formação incluem a temática em suas metodologias apesar de não haver cursos específicos para atuação em turmas multisseriadas. No entanto, nota-se algumas demandas como “dificuldade de atender a todas as exigências de escolarização; o fato de muitos professores acumularem funções também de diretores prejudica o ensino; a distância e o isolamento das escolas também é um fator prejudicial” (idem, *ibidem*, p. 73)

Enfatizando o contexto das classes multisseriadas em alguns países europeus, a autora destaca o país da Noruega, que segundo ela, mesmo que estas escolas apresentem problemas ocasionando o fechamento, algumas iniciativas beneficiam o ensino neste ambiente, a exemplo da criação de um manual e associações das escolas multisseriadas. A autora aponta ainda a igualdade de desempenho dos alunos destas escolas em relação as escolas maiores, ou seja, as urbanas.

Em seus estudos sobre a multisseriação nos países em desenvolvimento Parente (2014a) enfatiza a preocupação da América Latina em incluir a multissérie em suas discussões a partir da experiência da Escuela Nueva na Colômbia que sucedeu-

se a outras experiências em outros países. No Brasil por exemplo, criou-se o Programa Escola Ativa tendo como referência o modelo colombiano.

Em outros países da América Latina este modelo de organização escolar também se faz presente. No México por exemplo Weis (2000) afirma que as escolas rurais decorrem de uma necessidade imposta por condições geográficas:

Actualmente en México, el fenómeno del multigrado ya no se debe a la falta de plazas de maestros, sino obedece a la geografía montañosa o lacustre (como en el caso de Tabasco) y a la dispersión poblacional que va en aumento por la migración. En el ámbito nacional, 30% a 40% de las escuelas son de multigrado (WEIS, 2000, p. 58).

O autor afirma ainda que iniciativas políticas têm buscado garantir a permanência dos professores nas escolas multigrado por meio de programas compensatórios, já que o país tem apresentado uma grande ausência e rotatividade de professores.

Em uma resenha do trabalho de mestrado de Paola Arteaga Martínez denominada de *Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado*, premiado pela COMIE (*Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C.*), Maldonado (2012) aponta que Arteaga Martínez enfatiza a presença das classes multisseriadas no México e no contexto internacional. Segundo a autora os grupos multigrados representam 48,6% dos cursos primários existentes no México. E em outros países da América Latina essa porcentagem pode ser ainda maior.

Nota-se que a presença das classes multisseriadas nos espaços rurais é uma questão mundial e não apenas brasileira. Embora em muitos países esse fenômeno apresenta algumas disparidades em outros ele é reconhecido e concebido como um fator importante para a qualidade de educação.

Dessa forma, o modelo de ensino multisseriado é uma maneira de garantir o acesso à educação da população campesina de muitos países situadas em regiões com baixa densidade demográfica, entretanto, esse tipo de organização escolar é concebido e cogitado de maneiras diferentes, como uma “necessidade política ou como uma opção pedagógica” (PARENTE, 2014a).

3.3. CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NAS CLASSES MULTISSERIADAS

Os profissionais que atuam em classes multisseriadas estão condicionados a uma série de fatores que refletem em suas práticas vivenciam diariamente lutas e experiência expressiva que os tornam sujeitos de suas práticas e construtores de identidades, ao ultrapassarem os limites da educação. Nessa condição, os professores destes espaços nem sempre contam com apoio de políticas públicas para desenvolver um trabalho de qualidade.

Muitos professores que trabalham nas escolas do campo brasileiro organizadas na perspectiva multissérie sofrem com o “descaso”, “abandono”, “precariedade das infraestruturas”, “silenciamento”, “preconceito”, “falta de políticas públicas”, e “invisibilidade” (HAGE, 2011; 2015; SANTOS & MOURA, 2015; SOUZA & SOUSA, 2015) que afetam o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, existe ainda a baixa remuneração, dificuldade com transporte, grande rotatividade dos professores (MOLINA E FREITAS, 2011, HAGE, 2011)

Hage (2010, 2011, 2015) e Antunes-Rocha & Hage (2015) fazem uma discussão acerca dos elementos característicos do contexto da multissérie, em que, segundo eles, se configuram pelo caráter unidocente, pelas infraestruturas inadequadas das escolas e principalmente pela sobrecarga de trabalho dos professores. Em muitos casos, segundo os autores, o professor fica responsável por desenvolver diversas funções, tais como a distribuição de merendas, a realização de matrícula, a limpeza da escola, entre outros, acarretando na qualidade de ensino. Hage (2011) observa que:

o acúmulo de funções e de tarefas que assumem nas escolas multisseriadas, dificulta aos professores realizar o atendimento necessário aos estudantes que não dominam a leitura e a escrita, implicando na elevação das taxas de reprovação e defasagem idade série nas turmas. Por outro lado, essa situação se torna problemática, porque os professores têm sido pressionados pelas secretarias de educação a aprovar o maior número de estudantes possível no final do ano letivo, como forma de relativizar os índices elevados de fracasso escolar (HAGE, 2011, p.126).

Hage (2006) aponta as particularidades que comprometem o processo ensino-aprendizagem e que provocam a infrequência e a evasão. Ao se sobrecarregar de atividades o professor muitas vezes não dá conta de desenvolver ações necessárias

à aprendizagem do aluno, sendo responsabilizado pelo insucesso escolar, e assim é obrigado a camuflar a situação promovendo o aluno com dificuldade a séries posteriores. O autor enfatiza o quão tem sido desafiador para alguns professores ao trabalharem em escolas rurais, compreendendo que:

Os professores enfrentam uma sobrecarga de trabalho, sendo forçados a assumir outras funções, além da docência, a saber: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro, etc. Eles também enfrentam interferências no trabalho advindas das secretarias de educação, como reflexo das relações políticas que envolvem o poder local, mudando constantemente de escola em função da instabilidade no emprego (HAGE, 2006, p. 3).

Além disso, as escolas multisseriadas sofrem com a falta de políticas públicas (SANTOS, 2015) que visem a melhoria do ensino, como a falta de recursos didáticos pedagógicos na sala de aula levando o professor a utilizar aquilo que está ao seu alcance, como por exemplo, o uso frequente do livro didático e isolamento do trabalho do professor, o qual, acaba por desenvolver um trabalho solitário (HAGE, 2010).

No que diz respeito a instabilidade dos professores no emprego, isso acontece porque muitos são contratados e ainda sofrem constantemente com pressões de políticos ou de empresários locais, que levam, muitas vezes, os professores a serem despejados de seus cargos, acentuando uma rotatividade de professores nas escolas rurais (HAGE, 2011).

Além dos itens acima citados que caracteriza o trabalho do professor que atua em classe multisseriadas existe também turmas que “funcionam em espaços inadequados, improvisados, sem infraestrutura física que oferece condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade” (SANTOS, 2015,) dificultando ainda mais a qualidade do ensino neste espaço.

Outra dificuldade que os docentes das classes multisseriadas enfrentam que Hage (2010) e Moura & Santos (2012) nos apontam é na realização do planejamento curricular. Muitos organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação utilizando o livro didático como único recurso disponível para transmissão do conhecimento mesmo que este “impõe um currículo deslocado da vida e da cultura das populações do campo” (HAGE, 2006, p. 5). Dentro da lógica seriada do currículo os professores ainda são pressionados a seguirem normas estabelecidas pelas secretarias de educação ao prestarem conta das demandas que estas lhe impõem.

Ao afirmar que muitos professores visualizam a multissérie como a junção de várias séries/ano em uma mesma sala e ainda contam com pouco suporte dado ao trabalho pedagógico, os autores mencionam que a estratégia mais usada é a organização de diferentes planos para cada nível de escolaridade fragmentando o tempo/espaço e utilizando-se de agrupamentos por série/ano no desenvolvimento das aulas, o que tem acarretado em angústia que estes profissionais carregam ao trabalharem nesse contexto.

O longo percurso que estes profissionais fazem até chegarem às escolas também é reconhecida por Hage (2010, 2015) como um grande desafio, pois muitos deles percorrem uma distância muito grande de suas casas até a escola, sem, em muitos casos, haver estradas adequadas para o tráfego de veículos. O professor leva horas no caminho até chegar a escola e mesmo assim este tempo gasto em seu deslocamento e o tempo gasto para realizar o planejamento das atividades não são reconhecidos pelas secretárias de educação, nesse sentido:

É sabido que a profissão professor ultrapassa os muros da escola, encontra cadeira cativa nas residências dos professores. Quando nos referimos à docência em classes multisseriadas, ao que tudo indica, há uma ampliação dessa jornada de trabalho extraclasse, não remunerada, considerando que o planejamento de rotinas, de atividades se multiplicam nesse cenário educacional (SOUZA & SOUSA, 2015, p.400).

Somada a estas dificuldades nas condições de trabalho dos professores de classe multisseriadas encontra-se ainda uma grande distorção série/idade (HAGE, 2006, 2010, 2011,) de alunos que frequenta estas escolas, falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de educação, falta de acompanhamento escolar dos alunos por parte da família, entre outros. Uma série de fatores, segundo Hage (2011) estão relacionados a questão do abandono e da repetência, desde à falta de merenda nas escolas ao trabalho infanto-juvenil devido as condições precárias das famílias.

Ainda assim, Moura e Santos (2012) têm apontado que mesmo diante as condições precárias em torno do contexto multissérie muitos professores criam estratégias pedagógicas próprias em sua atuação nas classes multisseriadas existindo-se assim uma “pedagogia das classes multisseriadas” construídas por estes profissionais.

3.4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS

Há décadas que o nível de formação exigido legalmente para se tornar professor era o magistério. Atualmente a LDB 9.394/96 determina que o nível mínimo de formação de um professor para atuar na educação básica é o ensino superior, conforme destacado abaixo:

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

Apesar da lei estabelecer formação em cursos de nível superior para professores da educação básica muitas pesquisas têm demonstrado a ausência dessa formação para alguns professores que atuam em classes multisseriadas, muitos deles apenas possuem o curso em nível médio na modalidade Normal (Magistério). Outro fator também apontado pelas pesquisas é a falta de preparo destes profissionais para atuar com a multissérie. Daí decorre as dificuldades.

Dentre as dificuldades que os professores das classes multisseriadas encontram em suas práticas a formação é uma questão pertinente a ser considerada no processo de atuação dos profissionais das escolas rurais. Isso acontece, muitas vezes, pela ausência de formação em curso de nível superior dos professores de classes multisseriadas ou pela falta de inclusão do tema nos currículos dos cursos de formação de professores (MOURA, 2014a, 2014b).

Sem uma formação adequada que trata do ensino no contexto da multisseriação muitos professores se encontram “perdidos” na sala de aula e buscam alternativas para atender as demandas do ensino em suas práticas. Nesse ponto de vista, “a falta de uma formação que atenda as especificidades políticas e pedagógicas desse contexto faz com que os professores recorram aos seus saberes experienciais como possibilidade de autoformação” (MOURA, 2014b, p. 6).

Moura (2014a) ao investigar sobre a formação ofertada para os professores do campo e como esta contribui na gestão do trabalho pedagógico aponta que, a partir da reforma do Estado e das mudanças no mundo do trabalho grandes implicações

tem ocorrido à educação. Junto a isso, a escola e principalmente o professor são culpabilizados pelo “‘fracasso’ escolar”. Isso ocorre quando a escola não atende as expectativas das políticas neoliberais que visam desenvolver uma educação para o capital. Dentro dessa perspectiva, segundo a autora, as políticas de regulação da educação pelo Estado têm assumindo um caráter neoliberal, modelando o docente e o aluno no paradigma capitalista de consumo e produção.

Nesta perspectiva a autora afirma que “as políticas de formação docente sofrem grandes influências, pois passam a ser orientadas a partir dessa racionalidade técnica, afetando profundamente o trabalho docente” (MOURA, 2014a, p.9). Essas influências decorrem de tendência internacional baseadas em pedagogias do ‘aprender a aprender’ de ‘competências’ que buscam desenvolver na formação habilidades produtivas para atender o mercado capitalista (MOURA, 2014ab; MOURA E SANTOS, 2012).

Moura (2014b, p.14) afirma ainda que a formação docente pode ser uma ação contra hegemônica ao projeto do capital em busca de superar os “parâmetros estabelecidos e impostos pelas políticas neoliberais”. Na mesma perspectiva Molina e Freitas (2011) compactuam com a ideia ao discorrer que:

No sentido de uma construção contra-hegemônica, a formação de educadores para as escolas do campo tem como desafio colocar a escola a serviço da transformação social, no sentido de mudar não apenas os conteúdos, mas suas práticas, estrutura organizacional e funcionamento (MOLINA & FREITAS, 2011, p. 85).

Janata e Anhaia (2015, p. 698) aponta que uma formação qualificada “assume uma potencialidade para o avanço das escolas multisseriadas”, além disso os autores afirmam ainda que é necessário haver uma ação coletiva entre os profissionais das escolas multisseriadas, organizando-se assim, “equipes multidisciplinares atuando nas escolas” onde possam problematizar e refletir o trabalho pedagógico e contribuir para “um atendimento de melhor qualidade às crianças e adolescentes”.

Desenvolver o fortalecimento da qualidade do ensino e a qualidade do trabalho docente nas escolas multisseriadas é uma necessidade, aliada a defesa de uma formação que vá de encontro às políticas neoliberais difundidas nesses espaços e que amplifique a experiência profissional além do trabalho em sala de aula, considerando

os elementos pertinentes que o torna propulsor de suas próprias práticas no processo de ensino-aprendizagem, e assim é possível garantir:

Uma formação que se constituía num processo que vá além dos parâmetros estabelecidos e impostos pelas políticas neoliberais, que leve em consideração os diversos aspectos da vida do professor; isso implica o conhecimento do contexto social, base curricular articulada com a teoria e com a prática garantindo aos professores do campo, “o direito ao conhecimento inalienável” (MAUÉS, 2003), e, que possa trazer impactos diferenciados no modo de agir e pensar desses profissionais desde as lutas por condições dignas de trabalho, a valorização profissional, entre outros, cujo impacto maior seja a qualidade que a educação do nosso país merece, e não o que o sistema neoliberal determina” (MOURA, 2014, p. 12-13).

3.5. CLASSES MULTISSERIADAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação no campo brasileiro tem passado por diversas transformações, muitos espaços de discussões têm sido ocupados pelos defensores da mesma, trazendo como resultados alguns avanços educacionais alcançados através de grandes lutas que a população do campo tem enfrentado. Por outro lado, algumas conquistas na educação do campo não têm sido efetivamente correlativas as necessidades pelas quais foram alcançadas, em especial as escolas multisseriadas. Nos parece que apesar de alcançar alguns passos a falta de políticas públicas compromete a educação desenvolvida no contexto multisseriado.

Em pesquisa sobre a realidade vivenciada por educadores e educandos nas escolas multisseriadas Hage (2006, p. 1) sinaliza que a questão da “ampliação das oportunidades de ensino efetivada a partir da instituição da legislação vigente, não têm sido capaz de provocar alterações significativas no atendimento à escolarização dos povos do campo”. Para ele existe um confronto entre a realidade das classes multisseriadas e as legislações educacionais vigentes. Ele apresenta dados de 2002 da Amazônia e do Pará em que indica grandes demandas das escolas rurais, na qual muitas escolas multisseriadas funcionavam em condições precária e os estudantes apresentam pouco rendimento de aprendizagem, além da alta taxa de distorção idade-série, de reprovação e do baixíssimo número de professores com Ensino Superior. Apesar da pesquisa ser feita há dezesseis anos atrás este cenário pouco mudou.

Analisando os estudos acerca das políticas públicas para as classes multisseriadas muitos pesquisadores apontam a invisibilidade destas no contexto

educacional do campo brasileiro ou mesmo quando elas aparecem não têm garantido mudanças significativas na educação dos sujeitos do campo ou não condiz com esta realidade. Nessa perspectiva Moura (2014) aponta que:

Especificamente tratando da Educação do Campo, a investida das políticas públicas oficiais tem, geralmente, se revestido de um caráter urbanocêntrico e alienígena às singularidades e ao contexto sócio-cultural desses territórios, impossibilitando assim a consolidação de uma educação *do/no* campo (MOURA, 2014, p. 8).

Ao longo do tempo têm se difundido nas escolas do campo brasileiro um currículo desarticulado com a realidade deste povo por considerar este espaço como um lugar de “atraso”, de “não moderno”. Na tentativa de “modernizar” este espaço o que se tem estabelecido durante anos para a educação do campo não corresponde aos interesses da população campestre. Marcada pelo distanciamento da realidade do campo nas últimas décadas algumas políticas foram introduzidas nas escolas do campo brasileiro. Dentre elas o Programa Escola Ativa.

Baseado nas políticas neoliberais e direcionados para as escolas rurais em 1997 é criado no Brasil o Programa Escola Ativa, inicialmente implantado nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, após muitas críticas passa por uma reestruturação e se amplia para outras regiões, (BEZERRA & BEZERRA NETO, 2011; JANATA & ANHAIA, 2015; MOURA & SANTOS, 2012). Para Moura e Santos (2012, p. 68-69):

O Programa Escola Ativa é um dos programas que compõe o “kit neoliberal” para as escolas do campo. Constitui-se num projeto instituído pelo Ministério da Educação-MEC, em 1997, no âmbito do Projeto Nordeste, com financiamento do Banco Mundial, do Governo Federal e parceria com estados e municípios. O Programa inspira-se na experiência da Escuela Nueva desenvolvida nos anos 1970 na Colômbia e replicada em diversos países da América Latina na década de 1980, com “apoio” do Banco Mundial.

Para os autores o programa representava um verdadeiro “pacote pedagógico” no sentido de estabelecer “tempos, ritmos e conteúdo” a ser trabalhados em sala de aula, além de acometer a autonomia do professor. Ainda sobre o assunto Antunes-Rocha e Hage (2015, p. 50) enfatiza que a proposta é considerada como um pacote educacional porque foi “construída com pouco diálogo com os sujeitos e contextos para o qual é dirigida”.

Ao fazer uma análise do caderno *Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores do 'Programa Escola Ativa'* que objetiva orientar a formação de educadores das escolas do campo Marsiglia e Martins (2010) apontam questões contraditórias no documento. “Em diversos trechos valoriza-se a ação do professor, a educação escolar e os conteúdos curriculares. Mas em contrapartida, são trazidas justificativas e fundamentações que contradizem essas afirmações ou as apresentam de forma incompleta” (MARSIGLIA & MARTINS, 2010, p. 7).

Para as autoras o programa é alicerçado na pedagogia do *aprender a aprender*, em que valoriza-se as técnicas de aprendizagem deixando em segundo planos o conteúdo a ser apreendido. Algumas ideias são incabíveis à realidade da educação nas escolas do campo brasileira, que vão desde a “ideia de trabalhar com o particular em detrimento do universal” ao reconhecimento e valorização da multiplicidade de tarefas do professor nas escolas multisseriadas presentes no caderno.

Elas destacam ainda conceitos incompletos e confusos, falta de clareza em relação ao referencial teórico na concepção de gestão democrática, incoerentes atribuições de atividades ao Conselho Escolar, entre outros. Esses elementos foram propulsores de várias críticas ao programa que o levaram a uma reavaliação e reformulação. “Ele foi o pivô de debates e alvo de críticas de movimentos sociais e de alguns setores da academia, passando por mudanças em seus textos-base, como tentativa de incorporação dessas críticas” (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2015, p. 53). Em 2008 o programa passa a ser de responsabilidades da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC e é expandido em todos os Estados brasileiros.

Há de se reconhecer que mesmo apresentando deficiências na sua elaboração o Programa Escola Ativa teve sua grande importância para o cotidiano dos professores, já que foi uma das primeiras políticas dirigida à formação de professores de classes multisseriada (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2015).

Outra política dirigida para as escolas do campo foi o Programa Escola da Terra que faz parte de uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO. Foi lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013 tem como principal objetivo

Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do

apoio à formação de professores que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e escolas quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (BRASIL, 2013, p. 9).

Este programa tem como principais componentes a formação continuada de professores; disponibilidades de materiais didáticos e pedagógicos; monitoramento e avaliação e gestão, controle e mobilização social. Vale lembrar que segundo Vieira, Maciel e Maciel (2017) apenas 14 estados brasileiros aderiram ao programa.

Esses autores mencionam que o programa possibilita aos formadores a problematização da realidade dos sujeitos do campo e dos professores envolvidos “que servem de base para a construção do currículo crítico e emancipatório dos educadores e educandos, a partir de suas identidades agropesqueira, da agricultura e outras práticas socioculturais” (VIEIRA, MACIEL E MACIEL, 2017, p. 31).

Outros marcos legais conquistados pela Educação do Campo que favoreceram o trabalho nas classes multisseriadas foram a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e o Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Nota-se que ao longo do tempo os sujeitos do campo foram esquecidos e invisibilizados o que levou-os a se organizarem enquanto movimento em busca de conquistar políticas que os reconhecessem como construtores de práticas sociais e culturais. Ressaltamos também que ainda é preciso passos maiores para firmar as conquistas e garantir avanços na educação rural brasileira.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS

Ao longo da história a sociedade cria, organiza e estabelece maneira de afirmar e conduzir as relações humanas. É das necessidades sociais que surgem atividades educativas que vão se modificando ao longo do tempo. Nesse processo a educação “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” (VERDUN, 2013, p. 93).

Alicerçadas nas relações humanas as práticas pedagógicas permitem uma reflexão da realidade e possibilitam o desenvolvimento educacional da sociedade. Diante disso Souza (2005), nos lembra que as modificações existentes no campo cultural e social da sociedade brasileira “contribui para a compreensão de aspectos que envolvem a prática pedagógica” (SOUZA, 2005, p. 2). Ou seja, é necessário compreendermos os processos coletivos, no que tange as transformações sociais, que abrange o processo educativo da sociedade, para então entender as dimensões da prática pedagógica. Ao discutir as configurações da prática pedagógica a autora aponta o quanto as ações sociais têm influenciado a realidade educacional:

É importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o “educativo” (SOUZA, 2005, p. 2).

Dessa forma entende-se que a ação desenvolvida pelo professor reflete o conjunto de relações estabelecida no propósito educativo. Reconhecendo essa abrangência Araújo (2010) salienta que “na essência, a profissão docente não detém a responsabilidade única sobre a atividade educacional, visto que essa tarefa recebe influências mais amplas: políticas, econômicas, culturais” (ARAÚJO, 2010, p.140).

Tendo em vista as múltiplas interferências no contexto educacional Araújo (2010) salienta a necessidade de compreender o conceito de prática pedagógica numa sistematização de vários contextos que conduzem a atividade docente. Nas palavras da autora:

As análises sobre o sistema de práticas educativas permitem entender que tratar da prática docente implica sempre relacioná-la a vários contextos que se entrecruzam, influenciam e definem a atuação do professor. O professor não define a prática, mas o papel que nela ocupa, através de sua atuação,

na qual se difundem e concretizam as múltiplas determinações dos contextos de que participa (ARAÚJO, 2010, p.142).

Ainda sobre as características da prática pedagógica Souza & Santos (2007) enfatizam sua função social na vida das pessoas em que possibilita que elas construam sua própria realidade. Mas, para isso, é preciso que o professor desenvolva uma prática politicamente comprometida com a educação sem perder de vista a configuração e andamento da sociedade. Os autores ainda mencionam a necessidade de compreender a prática pedagógica numa relação social em que:

A prática do professor deve ser compreendida dentro do universo plural das relações sociais, econômicas e culturais da sociedade, apontando as possibilidades e limites da realização de uma proposta de educação que não vise a conformidade ao mundo, todavia, que forme o sujeito capaz de transformar sua realidade (SOUZA & SANTOS, 2007, p. 214).

Na mesma linha de considerações, Verdun (2013, p. 2) ressalta 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”. Assim, o trabalho do professor faz parte de umas das dimensões da educação, arraigado por um conjunto de fatores que permeiam o processo ensino/aprendizagem.

Do ponto de vista de Medrado (2012) é importante refletir sobre a prática pedagógica fundamentada a partir das questões sociais, cuja finalidade é possibilitar a construção da aprendizagem do aluno. Para ele, os fatores considerados na proposta pedagógica das classes multisseriadas determinam o processo de ensino/aprendizagem.

Quando o professor compreende as dimensões sociais embutidas em sua prática ele desenvolve-a numa perspectiva de fazer com que a educação dos sujeitos seja direcionada para a transformação da sociedade. Ao enaltecer o conjunto de relações humana na educação do outro o trabalho desenvolvido em sala de aula poderá elevar a compreensão e reflexão da realidade como essencial para as mudanças sociais.

Diante dessas discussões é importante ressaltar a complexidade de atribuir uma definição universal sobre a prática pedagógica, já que pesam o contexto social ideológico e as transformações sociais. Para Verdun (2013, p. 94) “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”. Isso porque o sentido que damos a algo se constrói a partir de nossas experiências pessoais e profissionais.

Nesse sentido, deve-se compreender como professores pensam a ação pedagógica, visto que são um dos principais propulsores do processo educativo. Ao tratar dessa questão em seu estudo, Verdun (2013) evidencia o cruzamento entre dois aspectos no que ela chama de *memória educativa*: a trajetória pessoal e profissional. A primeira, expressa na palavra, diz respeito a trajetória pessoal do professor combinada com o percurso profissional. E a segunda tem relação com o trajeto educativo institucional percorrido pelo professor por toda sua vida. Para ela ambos “são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o fazer pedagógico” (VERDUN, 2013, p. 92).

Em seus estudos, a autora revela ainda que muitos professores possuem concepções de prática pedagógica atribuída à “transmissão de conhecimento”, a “prática ligada a um objetivo”, “uma finalidade, vista como uma ação intencional” (VERDUN, 2013, p. 99). Essas atribuições são decorrentes das experiências vividas pelos próprios professores ao longo do tempo que são refletidas no trabalho pedagógico destes profissionais.

Da mesma forma Parente (2014b) enfatiza as diferentes concepções e modo como os professores trabalham em classes multisseriadas. Enquanto muitos veem a multissérie como um direito à educação outro concebem com uma necessidade. Entende-se também, segundo a autora, que existe diferentes formas da multisseriação, ou seja, ela não possui um formato homogêneo. Isso reflete na maneira como organizam, planejam e desenvolvem suas práticas pedagógicas influenciando também suas concepções.

Dentro dessa ótica, Souza & Santos (2007) ao analisarem a prática pedagógica de um professor de um assentamento do MST no Paraná destacam muitos elementos no cotidiano deste profissional que também se encontram em muitas outras práticas desenvolvidas em classes multisseriadas. Os autores evidenciam as possibilidades e

os limites que este professor vivencia no contexto da multisseriação. No quesito das possibilidades eles destacam, por exemplo, a inserção de elementos próximos dos alunos na explicação de conteúdos e um notável respeito do professor pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno, além de demonstrar uma preocupação com a realidade deles.

O fato de relacionar os elementos presente na cultura dos alunos com os conteúdos escolares é tida por Oliveira, Santos e França (2012) como uma questão relevante, possível da prática pedagógica de professores de classes multisseriadas. Inserir o contexto local na administração de conteúdo torna o aprendizado mais prazeroso e significativo. Embora se perceba que algumas propostas pedagógicas ainda não dialogam com a realidade dos sujeitos envolvidos na educação, principalmente, com a cultura camponesa onde geralmente se localizam as classes multisseriadas.

No que diz respeito aos limites Souza & Santos (2007) apontam a falta de recurso essenciais na escola como telefone, biblioteca, armários e livros literários. Além desses itens Souza & Sousa (2015) apontam para a falta de materiais básicos de apoio como laboratórios, recursos audiovisuais, etc, que são vistos como limitações nas condições materiais do fazer docente.

Autores como Souza & Sousa (2015), Hage, (2011; 2015), Santos & Moura, (2015), Souza & Santos (2007) apontam as irreverências encontradas nas classes multisseriadas como a ausências de recursos e infraestruturas inadequadas das quais exercem uma forte influência sobre a atividade docente. Esses estudos têm demonstrado que a existência de uma precariedade nas escolas rurais brasileira interfere nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo além de dificultar o alcance de uma educação de qualidade.

Hage (2015), Antunes-Rocha, Hage (2015) e Monteiro & Nunes (2008) indicam também que grande parte dos entraves encontrados nas classes multisseriadas estão relacionados às questões de infraestrutura das escolas, inadequação dos currículos à realidade dos sujeitos do campo, dificuldades de deslocamento de alunos e professores, baixo rendimento e evasão escolar, entre outros. Esses autores afirmam ainda que esses agravantes têm sido utilizados como justificativa para o fechamento das escolas do campo ou para o processo de nucleação escolar.

Os autores citados apontam que o trabalho pedagógico realizado nesse contexto são provas de anos de resistência ao sistema de ensino. Muitos professores lutam diariamente contra as objeções do ensino e lidam com uma série de dificuldades que limita suas atuações em sala de aula. Dentre as dificuldades destacadas que limitam a atividade docente estão a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio pedagógico por parte das instâncias superiores, dificuldades com o planejamento, etc. É preocupante a negligência com as escolas do campo e com a vida profissional dos professores que atuam nesses espaços em que as pesquisas têm apontado que vão muito além do que apresentamos. Conforme expressa Monteiro & Nunes (2008):

Outro agravante é a precária situação da educação produzida no campo em virtude das condições de trabalho do professorado. Ele é obrigado a trabalhar com salários escassos; residir, em sua maioria, no meio urbano; e ter, por isso, que se sujeitar às condições precárias do ir e vir no dia-a-dia, além das precárias condições das escolas que atuam (MONTEIRO & NUNES, 2008, p. 5).

Em virtude desses fatores a prática pedagógica encontra-se limitada a utilizar apenas ao que é alcançável. O que acontece é que quando não existe aparato suficiente para desenvolver as atividades pedagógicas gera-se uma desmotivação pelo contexto de atuação, levando ao abandono de trabalho e incidência de rotatividade de professores no contexto da multisseriação. O abandono é característico da “inexistência de uma política de incentivo ao trabalho do professor no campo” (PARENTE, 2014b, p. 681) e pela falta de recursos pedagógicos e políticas educacionais voltada para essas escolas.

Outro impasse, apontado por Moura & Santos (2012) e Hage (2011) é um não rompimento com o modelo seriado de educação quando percebe-se que as políticas de regulação exigem que o professor elabore seu planejamento a partir a lógica da seriação e ensine os diferentes conteúdos para cada série/ano.

Uma preocupação também apontada por Hage (2011) e Souza & Santos (2007) é a pouca participação dos pais na gestão da escola e na vida escolar dos filhos, segundo eles ao identificar que alunos têm dificuldade em realizar as atividades de casa percebe-se que muitos pais dirigem a responsabilidade da educação escolar apenas para a escola. Essa é uma questão que precisa ser analisada com cautela, uma vez que muitos pais são analfabetos por não terem oportunidade de escolarização ao longo da vida. Mas também é preciso entender que esses elementos

se configuram como complicadores do processo ensino/aprendizagem, tendo em vista que cabe apenas ao professor o papel de inserir a linguagem escrita no desenvolvimento da criança.

Também o trabalho de Souza & Sousa (2015) ao analisar as questões relacionadas com as condições de trabalho docente de professoras de classes multisseriadas do meio rural do Território do Baixo Sul baiano enfatiza um distanciamento entre o que a realidade revela sobre as condições de trabalho docente e a legislação educacional vigente, observando que “formação, instalações físicas e equipamentos, materiais didáticos e supervisão pedagógica são precários e/ou inexistentes em muitas escolas rurais multisseriadas” (SOUZA & SOUSA, 2015, p. 385).

Ao apresentar em seus estudos aspectos como contrato de trabalho, formação, remuneração condições materiais, estrutura física e de apoio, jornada laboral nas condições de trabalho docente no cenário da multisseriação Souza & Sousa (2015) salientam que a entrada destes professores “na profissão docente” se dá, em maioria das vezes, por concurso ou por convite, “sem a preocupação por parte do poder público em relação à formação”. Sendo grande maioria leigas ao iniciarem suas carreiras.

A formação destes profissionais e os saberes que estes constroem sobre a realidade da multisseriada também são importantes para o encaminhamento das ações educativas, tendo em vista que o os conhecimentos do ofício e do contexto de atuação são fatores fundamentais para o desenvolvimento destas ações.

Outros aspectos também revelados por Souza & Sousa (2015) são as expressões de insatisfação dos professores com relação aos salários que recebem e um desconforto a respeito das múltiplas atividades que precisam desenvolver atualmente no exercício docente. No contexto multisseriado ainda é possível encontrar professores que desenvolvem várias atividades ao mesmo tempo (HAGE, 2010) sem que recebam nenhum acréscimo em seus salários. Também é apontado a ampliação da jornada de trabalho dos docentes ao desenvolverem atividades educacionais além da sala de aula, como mostra o anunciado a seguir:

“É sabido que a profissão professor ultrapassa os muros da escola, encontra cadeira cativa nas residências dos professores. Quando nos referimos à docência em classes multisseriadas, ao que tudo indica, há uma ampliação dessa jornada de trabalho extraclasse, não remunerada, considerando que o

planejamento de rotinas, de atividades se multiplicam nesse cenário educacional” (SOUZA & SOUSA, 2015, p.400).

O exercício docente está muito além das atividades desenvolvidas em sala de aula. Ser professor exige a elaboração de estratégias no enfrentamento das questões pedagógicas. É daí que nasce a necessidade de discutir e compreender as circunstâncias de uma prática pedagógica e as ações que têm tomados os professores para direcionar o processo ensino/aprendizagem.

Sabemos que diante dos condicionamentos sociais e na tentativa de atender as demandas da educação muitos professores resignificam suas práticas buscando garantir o desenvolvimento do ensino/aprendizagem e assegurando que os alunos apropriem-se do conhecimento. Tudo isso associado as constantes lutas contra as mazelas educacionais.

A partir desses impasses, dos sérios problemas vivenciados nas escolas multisseriadas e dos grandes desafios enfrentados diariamente na vida profissional muitos professores buscam adequar e inovar suas práticas em busca de melhores resultados para educação. Se articulam de diversas maneiras para garantir a efetivação do processo ensino/aprendizagem.

Para driblar os dilemas da multissérie, são muitos os esforços dos professores para reconhecer as possibilidades dentro da sala de aula. Ao referir-se sobre o assunto Parente (2014b) destaca alguns aspectos suscetíveis da multisseriação apontados pelos professores que atuam nesse espaço. Dentre eles:

- interação, socialização e trocas de experiências entre alunos matriculados em diferentes séries,
- a multisseriação possibilita ao aluno frequentar a escola em sua própria comunidade,
- independentemente da matrícula em uma série específica, a multisseriação possibilita compreender que “existem alunos que estão no mesmo nível de aprendizagem”
- “os aspectos positivos não são decorrentes da multisseriação e sim por conseguirmos torná-los positivos dentro da prática pedagógica”.
- os alunos mais novos aprendem com os mais velhos e os alunos mais velhos ensinam os mais novos. Esse aprendizado também ocorre sem referência direta à idade: quem sabe mais ensina quem sabe menos (PARENTE, 2014b, p. 687).

Enxergar as possibilidades dentro das classes multisseriadas permite que os professores criem e executem estratégias pedagógicas que favoreçam o processo

ensino/aprendizagem. Não basta apenas apontar os obstáculos que comprometem este processo é preciso identificar os possíveis caminhos que direcionam para os resultados significativos.

Um aspecto que evidencia a configuração das práticas é a maneira como os professores organizam e distribuem os alunos na sala de aula. As classes multisseriadas, em suas especificidades, impõem que os professores criem as condições de aprendizagem, portanto, a organização espacial e divisão de alunos na sala de aula indicam traços de uma prática pedagógica. Esse aspecto também é comentado por Araújo (2010) quando argumenta que:

O próprio ambiente exige e solicita, a todo instante, variadas estratégias metodológicas para que a professora possa conduzir todos os anos escolares presentes em sua classe. As professoras do contexto multisseriado não têm como opção realizar a redistribuição dos alunos em classes separadas, formando turmas de crianças com grandes dificuldades, turmas com dificuldades medianas ou turmas alfabetizadas. Não há professoras nem espaços escolares para tal medida. Com isso, as professoras dividem os alunos em grupos na sala de aula. Realizam agrupamentos de todas as formas possíveis, propõem atividades em grande quantidade e qualidade diversificadas (ARAÚJO, 2010, p. 101).

Considerando as peculiaridades da multissérie e as limitações existente nesse contexto, a atividade docente se desenvolve a partir do conhecimento construído pelo professor na formação, nas experiências e na vida. Essa situação reflete na escolha, do caminho e do meio mais eficaz e facilitador do processo ensino/aprendizagem.

A esse respeito, vale salientar que os professores recorrem a diferentes propostas como procedimentos para atingir a finalidade educativa. Uma dessas variantes é a construção de um único planejamento com atividades diferenciadas para cada série/ano, levando em consideração os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos (PARENTE, 2014b; URSULINO, 2014; OLIVEIRA, SANTOS, FRANÇA, 2012).

Também são recorrentes nas práticas pedagógicas da multissérie o agrupamento de alunos por nível de aprendizagem. Com essa organização os professores desenvolvem atividades que consideram adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos. Outro recurso que também leva em consideração os níveis de aprendizagem é colocar os próprios alunos como instrutores de outros. Sobre isso, Oliveira, Santos e França (2012) revelam que:

Nesse processo diferenciado em série, mas integrado por assunto, as crianças da série de nível mais elevado auxiliam as crianças dos demais níveis, sendo estabelecidas boas relações entre as crianças. Com essa estratégia a professora minimiza o problema da diversidade de formação dos alunos, bem como o tempo que precisaria dispor para atender as necessidades específicas das crianças” (OLIVEIRA, SANTOS E FRANÇA, 2012, p. 21).

Outra alternativa que configura a prática pedagógica nas classes é a realização de atividades extraclasse como opção que incrementa o processo educativo permitindo a realização de aulas diferenciadas. Segundo Ursulino (2014)

Ao proporcionar aulas como essa o professor está desenvolvendo o potencial de comparar, conjecturar, questionar os diferentes tempos e espaços e os diversos conhecimentos adquiridos nas aulas em classe, isso estimula a curiosidade fortalecimento da identidade individual e coletiva dos sujeitos (URSULINO, 2014, p. 11).

Assim como as atividades extraclasse a inserção de atividades lúdicas na dinâmica de sala de aula também é uma estratégia de ensino. Hage, Medeiros e Costa (2012) afirmam que as atividades lúdicas na multissérie é um recurso pedagógico que:

auxilia na construção do conhecimento, no processo de socialização tornando o aprender gratificante, o jogar, brincar requer concentração, desenvolve a autonomia a liberdade, a competitividade, pois no jogar a criança tem que seguir regras para ganhar e o vencer é prazeroso e satisfatório (HAGE, MEDEIROS E COSTA, 2012, p. 5).

Esse meio condiciona a interação entre os alunos, possibilita a construção de estratégias para alcançar um determinado objetivo através do trabalho coletivo e permite que o educando aprenda divertindo-se.

Todos esses caminhos assumem funções importante na atividade pedagógica desenvolvidas em classes multisseriadas e revelam os esforços efetuados pelos educadores para garantir a efetivação do processo ensino/aprendizagem. Revelam também possíveis meios impulsores de mudanças no cenário em que se encontram as classes multisseriadas.

Sobre os elementos que incidem a prática pedagógica Moura & Santos (2012) ressaltam as políticas de regulação que afetam o trabalho pedagógico a medida que exercem maior controle sobre as atividades pedagógicas, diminuí a autonomia docente e intensifica o trabalho. Por outro lado, afirmam que mesmo diante desses

condicionantes professores de classes multisseriadas elaboram alternativas didáticas que se contrapõem a essa lógica. Conforme defendem os autores:

Entretanto, mesmo neste contexto desfavorável onde 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, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos no contexto da multissérie, revestidas de uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que desafiam e potencializam um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais e do planejamento pedagógico hegemônico definidos pelos programas oficiais e pelos técnicos das Secretárias de Educação (MOURA & SANTOS, 2011), colocando assim o professor como autor e sujeito de sua prática (MOURA & SANTOS, 2012, p. 69).

Com isso, os autores afirmam a existência de uma “pedagogia das classes multisseriadas” construída a partir das experiências, dos saberes e autonomias dos professores. A partir desta constatação, eles salientam que é necessário “defender a construção de políticas públicas de formação docente que respeitem as singularidades do multisseriamento e da Educação do Campo” (MOURA & SANTOS, 2012, p. 80).

Nessa perspectiva, o trabalho de Hage (2011, p. 107) indica possíveis pistas para a “transgressão do modelo seriado urbano de ensino”, melhor explicitado em suas palavras:

as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas ou turmas multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas (HAGE, 2011, p. 107).

Essa possibilidade segundo o autor só é possível se concretizar a partir de muito diálogo e reflexão em um processo lento que envolva todos os seguimentos escolares. Isso pressupõe uma articulação entre todos os que circundam o processo educativo para construir uma proposta que atenda as especificidades do meio rural e das classes multisseriadas.

Assim, esses pressupostos são indicativos da urgente necessidade em assumir o compromisso pela transformação da realidade do contexto multisseriado no sentido

de construir coletivamente as alternativas adequadas e necessárias às especificidades e heterogeneidades da multisseriação.

**5. PROFESSORES
(AS) DE CLASSES
MULTISSERIADAS
DO MUNICÍPIO DE
UBAÍRA-BA E OS
DESAFIOS E
POSSIBILIDADES
DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

É compreendendo a prática pedagógica como um processo educativo fruto das relações sociais que busco analisar minuciosamente neste capítulo os fatores que caracterizam a ação educativa dos professores de classes multisseriadas. Quando busco compreender os principais desafios e as possibilidades no processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas apontados pelos professores (as) que atuam em classes multisseriadas no município de Ubaíra-Ba, me coloco frente a infinitas questões que fazem parte do cotidiano escolar destes profissionais. São elementos que caberiam descrevê-los em outras análises, e por isso aqui foram selecionadas.

Como apresentado no capítulo 2, especificamente no quadro 01, os professores participantes da pesquisa são respectivamente a professora Terra, o professor Saturno e o professor Júpiter que atuam em classes multisseriadas localizadas em comunidades rurais do município de Ubaíra-Ba. Apenas a professora Terra trabalha como efetiva e os demais como contratados. Além disso, os educadores afirmam nunca terem exercido nenhuma outra profissão na educação, sempre trabalharam como professores. O tempo de atividade docente entre eles variam entre 10 e 20 anos.

Nenhum dos entrevistados moram na comunidade em que trabalha. O professor Júpiter habita no meio rural, mas trabalha em outra comunidade e se desloca de moto até a escola percorrendo um total de 7 quilômetros em um intervalo de 15 minutos. A professora Terra e o professor Saturno moram na cidade e também utilizam transporte para fazer o deslocamento até a escola. A professora Terra diz fazer o percurso de moto e as vezes de carro próprio, numa trajetória de 21 quilômetros em um tempo aproximado de 35 minutos. O professor Saturno afirma se deslocar em um ônibus escolar até metade do caminho em seguida toma um outro carro até a escola. Apenas a professora Terra conta com auxílio transporte os demais professores não recebem nenhuma ajuda com custos de deslocamento.

5.1. O TORNAR-SE PROFESSOR (A)

Ao longo do tempo buscamos transformar nossas vidas e com isso vamos nos aperfeiçoando em um determinado caminho. É a partir de nossa trajetória, nossas

escolhas, que vamos nos adaptando em certas especificidades. Mas chegar a uma decisão daquilo do queremos ser nunca foi simples e instantâneo, é um processo que se constrói ao longo do tempo a partir de nossas experiências. São vários os motivos pelo qual escolhemos uma profissão, as influências de algo ou alguém, a curiosidade, o contato, o sonho, a falta de opções, etc. nos dão aptidão para desenvolver uma determinada função na sociedade e, com isto vamos nos reconhecendo em um determinado campo.

Tornar-se um/a professor/a também é fruto de um conjunto de intervenções que se efetua no decorrer das experiências. Ao investigar os professores colaboradores sobre como eles se tornaram professores, os mesmos apontam as seguintes justificativas:

Eu sempre tive uma certa queda pela educação. É claro que o pontapé inicial foi um concurso público. Foi o que me levou a ser professora. Até porque... de uma família que vem de professores. Tem influência da família também (Professora Terra).

Assim que conclui o magistério fui convidado a trabalhar. Eu sempre tive isso comigo. Sempre tive vontade de ser professor... e aí meu primeiro trabalho foi no curso AJA Bahia, um estágio remunerado de quatro meses. Meu primeiro trabalho foi esse. Foi um estágio remunerado de quatro meses pelo Estado (Professor Saturno).

Desde quando eu estudo, teve uma certa vez que eu estava na escola e a professora fez um trabalho e fez a seguinte pergunta o que cada um queria ser. E eu não sei se foi realmente aquilo que eu queria naquele momento, mas eu acabei dizendo que eu queria ser um professor. Daí o tempo passou, saí do Ensino Fundamental fui pro Médio, aprendi a gostar também da profissão e coincidência ou não eu acabei me tornando professor. Atuando na área já tenho entre dez ou onze anos que eu já faço esse trabalho. E foi mais ou menos por esse lado também. Tem aquela questão que a gente não tinha tanta opção. Quando se mora na zona rural você não tem tantas opções. E aí surgiu a oportunidade de lecionar, eu abracei a causa e estou até hoje na lida (Professor Júpiter).

Observa-se que existem motivos comuns que levaram os entrevistados a se tornarem professores. A professora Terra indica uma motivação por parte dos familiares, que também eram professores, e seu ingresso na profissão após um concurso público. O professor Saturno revela que sempre foi um sonho e se tornou professor após concluir o magistério. Já o professor Júpiter argumenta que a vontade de ser um professor nasce desde o Ensino Fundamental, quando sua professora lhe interroga sobre o que queria ser, daí percebe sua vontade de ser professor. Ele revela que a falta de opções também o levaram aos caminhos da docência, já que reside em

um lugar com poucas opções de trabalho cabendo optar pela profissão mais ofertada na região. Assim, nota-se que o tornar-se professor pode ter influência de diversos fatores que vão desde o incentivo familiar a falta de opções.

5.2. MULTISSÉRIE: ENCONTROS E PERSPECTIVAS

Em vários momentos de nossas vidas nos encontramos diante de alguma situação ou de alguma coisa pela primeira vez. Muitos desses primeiros encontros exigem-nos uma reflexão ou até mesmo uma mudança em nosso comportamento que, geralmente, ficam guardados em nossa memória. A trajetória docente é assinalada de acontecimentos marcantes incluindo o primeiro contato com o espaço de trabalho, que por vez, pode ser uma experiência significativa ou embaraçosa. Daí que analiso como e quando ocorreu o primeiro encontro dos professores entrevistados com a classe multisseriada.

Depois do concurso. Eu vim direto para uma turma multisseriada. Meu primeiro trabalho foi numa turma multisseriada. Porém, na época não era um multisseriado do pré ao quinto ano. Como eram quarenta horas, eram divididas. Eu tinha pré ao segundo e do terceiro ao quinto em turmas separadas. Então, era um multisseriado, mas não completo (Professora Terra).

Foi em 2001. Foi um contato meio assustador. Ter que cuidar de várias classes (diferentes séries) ao mesmo tempo sozinho. Mas foi um desafio bom porque eu aprendi bastante (Professor Saturno).

Meu primeiro contato com a multisseriada foi no ano de 2016. Foi quando eu comecei com a classe multisseriada. Fiquei um final de ano, que foi de agosto até dezembro. Depois eles me recontrataram de novo. E esse ano mais uma vez eu continuo. Em classes multisseriada antes eu só fiz estágio. O estágio também me proporcionou o contato com a multissérie (Professor Júpiter).

Nos relatos dos professores são expressas as impressões após iniciarem seus trabalhos em uma classe multisseriada. O primeiro trabalho da professora Terra e do professor Júpiter são em uma escola multisseriada, entretanto o professor Júpiter já conhecia a realidade através do estágio, na época de sua graduação. A professora Terra não demonstra espanto em seu primeiro contato com a multisseriação, apesar de destacar a diferença do seu primeiro trabalho em uma classe multisseriada com a realidade atual, já que ela diz ter iniciado com uma quantidade menor de séries por turma. A experiência inicial do professor Saturno numa classe multisseriada é

marcada pelo seu desapontamento, quando ele é tomado pela frustração de lidar com as condições da multisseriada, entretanto considera construtivo para sua profissão.

Esses encontros que marcam a trajetória profissional destes professores os fazem lembrar o início de suas carreiras conduzindo-os a uma análise sobre seus percursos profissionais e o reconhecimento das mudanças e estabilidades de suas atividades pedagógicas. Permite também que os mesmos avaliem o contexto de atuação e construam seus próprios conceitos sobre a realidade em que trabalham.

As representações que construímos sobre determinado objeto ou fenômeno direcionam nossas ações e nos fazem compreender o espaço em que habitamos. Nesse aspecto é fundamental entendermos como os professores interpretam suas experiências com a multisseriada.

Por experiência, pedagogicamente, acho que é bom porque trabalho em grupos. Porém, o professor dificilmente vai dizer que é bom. Como eu trabalhava antes de pré ao segundo, era bom de trabalhar porque estavam todos no mesmo nível (de aprendizado). Porque o professor de multisseriada não se preocupa com a série do aluno. Ele se preocupa apenas com o desenvolvimento do aluno. Então ele forma os grupos conforme o desenvolvimento do aluno. O professor em si... dentro de uma sala, como hoje eu tenho aqui na turma da tarde de pré ao quinto ano, não é bom, não é bom. O professor... não adianta, ele não consegue desenvolver o trabalho que ele queria desenvolver (Professora Terra)

Na verdade, eu acho que é um retrocesso, apesar que tem classes que avançam, mas eu acho um retrocesso. Apesar de tudo também, que a gente entra em salas seriadas e encontra também uma multisseriada. Mas ainda afirmo que a multisseriada é um retrocesso. O professor tem que cuidar de quatro, cinco classes (séries) sem nenhum auxílio, sem nenhuma assistência. Assistência dentro da sala de aula porque fora a gente tem, não vou mentir. A Secretaria (de Educação) faz um trabalho brilhante de apoio. Mas dentro da sala de aula é a gente mesmo e os alunos (Professor Saturno).

A questão das classes multisseriada eu acho que é uma questão pertinente para todos os profissionais que trabalham nessa área e eu creio que seria também uma resposta padrão para todo mundo. Na verdade é um desafio... que nós enquanto professores... quando nós assumimos uma classe multisseriada a gente sabe que vão ter “enes” desafios ali que a gente vai ter que está enfrentando. E assim, terão dias que serão bons outros não serão tantos, mas o professor precisa ser um articulador dentro da sala de aula. Alguém que tenha estratégias, porque é um desafio que você enfrenta desde o primeiro dia que você chega. Você vai lidar com “enes” situações. Alunos de diferentes tipos de natureza, diferentes tipos de comportamento. E para você chegar no final de ano e parar e olhar para trás e ver que você fez um bom trabalho... Você sabe que vai ter dias que você vai estar bem, vai ter dias que você vai passar por situações adversas ali, mas, no geral, como eu disse é um desafio, mas é um desafio bom. Por que no final das contas, quando você chega no mês de dezembro que você vê seu aluno que não sabia ler, que não tinha o domínio da escrita, da leitura, da questão da matemática e você consegue perceber que ele avançou, ele melhorou, sendo dez, vinte ou trinta por cento, já é uma satisfação para o profissional que está ali dentro da sala (Professor Júpiter).

Um marco comum nas falas dos professores é considerar a multissérie como um desafio. O fato de trabalhar com várias séries em uma única turma é tido como um agravante. É preocupante a concepção do professor Saturno ao considera-la como um retrocesso. Santos e Moura (2015) enfatizam que as representações negativas sobre as classes multisseriadas é resultado do cruzamento de elementos históricos, políticos, sociológicos, culturais e pedagógicos.

Daí que compreendemos que as representações construídas sobre algo são frutos de nossa interação com a sociedade. As perspectivas que estes profissionais constroem sobre a multissérie denuncia o envolvimento desses elementos sociais que influenciam a ação pedagógica desenvolvidas em sala de aula.

5.3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CLASSE MULTISSERIADA E O COTIDIANO ESCOLAR

Ser professor impõe a construção de estratégias que oriente o processo ensino/aprendizagem. Para garantir a efetivação da atividade pedagógica os professores constantemente buscam elaborar meios que consideram mais eficazes para apropriação e aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Essas ações permitem que os educadores organizam e estruturam suas aulas diariamente concedendo requisitos para o aprendizado.

Diante desses pressupostos os relatos a seguir revelam a forma de organização e estruturação da prática pedagógica nas classes multisseriadas.

Normalmente eu começo planejar a noite, mas transcrevo para o papel no dia seguinte. Eu faço meu planejamento diário com estratégias, com metodologia, com objetivos que eu quero para aquela aula durante a tarde, o quê que eu quero que meu aluno aprenda, o quê que eu quero que ele realmente absorva. Eu trabalho dois conteúdos quando eu tenho tempo que normalmente a regra é para se trabalhar duas matérias durante o dia, só que, dependendo do conteúdo que a gente propõe para a turma, nem sempre de uma até três a gente dá conta. Então, quando a gente não consegue a gente trabalha depois do recreio ou a gente trabalha dois conteúdos quando dá para conciliar (Professor Júpiter).

O professor Júpiter descreve os itens que compõem seu plano diário e a estratégia que ele utiliza para administrar os conteúdos. A Secretaria de Educação do município requisita que sejam administradas duas disciplinas diariamente nas classes multisseriadas, no entanto ele relata que muitas vezes não é possível seguir esse

padrão já que alguns conteúdos demandam um tempo maior de dedicação. A seguir o professor Saturno aponta que o primeiro passo da prática é o planejamento. Em suas aulas há uma rotina diária com elementos que fazem parte do seu cotidiano escolar, e assim ele descreve:

Através de planos de aulas e coordenação. Tem o AC, o planejamento... tem a rotina, a gente inicia com a acolhida depois vem a oração, o pai em nosso que todos os dias a gente ora na classe, depois vem a leitura deleite, um momento que a gente faz leituras, correção de dever de casa e segue a rotina. A aula de português ou matemática no primeiro período. No segundo período tem outras disciplinas também que a gente trabalha para fechar o segundo período (Professor Saturno).

Já a professora Terra relata que na sala de aula normalmente ela desenvolve seu trabalho *dividindo a sala em grupos. É a única forma que a gente tem de trabalhar. Por aprendizado e não por série. Por nível de desenvolvimento.* Observa-se que um dos meios que ela utiliza para administrar suas aulas é a divisão da turma em grupos. Os grupos é uma ferramenta importante no contexto multisseriado, já que ele promove a interação e a troca de conhecimentos.

A escolha dos meios e ações que determinam o processo ensino/aprendizagem variam entre os professores. É das experiências pedagógicas que surgem outras necessidades educativas e exige que o professor tenha habilidades para construir os caminhos mais adequados para alcançar os objetivos educativos.

Para desenvolver sua prática pedagógica os professores utilizam os mais diversos recursos que incrementam a aprendizagem dos alunos. São elementos que dão significados a prática e enriquece as aulas. Infelizmente a realidade de muitas escolas multisseriadas é o sofrimento com a ausência de materiais e recursos (HAGE, 2015, SOUZA & SOUSA, 2015) cabendo aos professores utilizarem os que lhe são acessíveis. Mas nem sempre o que está ao alcance é suficiente e satisfatório para atender a demanda de uma classe.

Eu venho há três anos reclamando do livro didático que eu acho horrível. É horrível o livro didático que vem para os alunos. Um livro fraco de conteúdo... Porque é assim, quando você tem o material concreto bom. Você já tem metade pronto. Você só precisa fazer outra parte [...] Ele é muito restrito em relação aos conteúdos. É o que leva o aluno a copiar conteúdos as vezes. E nem sempre copiam da maneira adequada. O que dificulta a aprendizagem na hora de estudar. Em relação ao espaço, hoje por ter uma turma grande no turno vespertino eu acho pequeno. Olha que a sala não é nem tão pequena, mas com tanto material que a gente vai recebendo, com livros, com jogos a

sala se torna pequena. Seria interessante... A maioria das escolas daqui do município têm mais de uma sala, mesmo as escolas com um professor só, tem mais de uma sala. O que pode levar o professor a botar por exemplo, o cantinho de leitura em um lugar, os jogos... e deixar a sala apenas para a sala de aula mesmo. E aqui não, a gente acaba colocando tudo, arrumando e sem contar que fica uma poluição visual (Professora Terra).

Suficientes não são porque falta muita coisa, falta televisão... eu como professor penso o seguinte, toda sala de aula hoje deveria ter um Datashow, para você dar a sua aula, fazer seus slides independentemente da idade dos alunos, porque é importante. Não é suficiente por esse lado aí. Mas na parte pedagógica... de livros, de material é suficiente sim, agora, individualmente, como eu, um professor, penso é que hoje toda sala de aula deveria ter um Datashow, um retroprojektor para trabalhar com imagens. Para ter uma aula bem dinamizada, bem informativa, bem figurada, bem textualizada. Para mim hoje é fundamental toda sala ter um, não por escola, por sala mesmo. E tem como né? Porque tem grana, o negócio é que depende de outras demandas. (Professor Saturno).

Dentro da minha sala o espaço físico sim, é suficiente. Mas os materiais que eu tenho e a área de lazer dos meninos... Eu não tenho essa área de lazer. Não tem porque tem a sala, depois da sala, quando você desce a escadinha que tem três degraus a gente dá de cara com a estrada. Então, até para desenvolver uma brincadeira, para fazer um trabalho extra fora da sala, a gente não tem condição. Tudo que a gente faz é dentro da sala. O espaço físico dentro, sim, é suficiente, mas a área do lado de fora e os materiais disponíveis que nós temos, não. Não são suficientes e não atende nossas expectativas nem nossas nem dos próprios alunos (Professor Júpiter).

A denúncia nos relatos anteriores sobre as limitações nestes espaços mostra que ainda é preciso fazer muita coisa para mudar a realidade das escolas multisseriadas que ao longo dos anos foram caracterizadas pela negligência política. Há elementos que dependem de interesses conjuntos para que sejam resolvidos. Mas para isso, é preciso que todas as partes reconheçam a importância que a escola possui na vida das pessoas, principalmente quando esta se localiza em comunidades rurais.

Embora algumas escolas sejam desprovidas de recursos pedagógicos alguns professores se desdobram para apresentar o melhor na educação das crianças. A prática pedagógica é complementada com os recursos que são disponíveis. A seguir os professores relatam quais são os recursos mais acessíveis em suas atividades práticas:

A gente está falando de uma sala multisseriada, no campo, pública, infelizmente a gente só tem quadro e giz, porque até o quadro branco que mandaram não presta. Mas a gente procura... Tem internet. Agora, assim... só tem dois computadores que eu trago, não são computadores da escola, porque quebraram e não vieram outros. Você não pode nem usar esses recursos. E até porque o aluno não sabe manusear. Você perde muito tempo. Recentemente eu fiz um trabalho utilizando a internet, que na escola já tem. Mas demora muito. Leva muito tempo porque eles não sabem manusear o

computador. São poucos os que sabem. E aí acaba dificultando. Resultado? O professor fica realmente restrito ao material de pesquisa, ao livro, livro de pesquisa, como eu disse antes, não o livro didático. E ou jogos ou o quadro (Professora Terra).

Cartazes, eu mesmo preparo cartazes, figuras referentes ao conteúdo que vou trabalhar. Eu sempre levo. Materiais, objetos, materiais concretos tanto de matemática como de outras disciplinas que a gente vai usar, pesquisas e experiências científicas também que hoje a gente usa bastante mesmo em sala de aula para séries iniciais, nos livros já tem lá, né? Experiências científicas sobre o ar... tudo que a gente faz tem uma experiência no livro de ciências. A gente trabalha com bastante experiências é um recurso fundamental (Professor Saturno).

Eu utilizo livro, utilizo também algumas ferramentas tecnológicas, o celular, o notebook também, a gente leva para a escola de vez em quando, quando tem alguma coisa específica. Mas eu também não abro mão do tradicional, porque ninguém dentro da área de educação pode abrir mão do tradicional. Porque o tecnológico é muito útil, muito importante, mas a gente não tem. Normalmente o que era para se utilizar com maior frequência a gente não disponibiliza. A gente usa muito o lúdico também, o material concreto, objetos, qualquer coisa que eles conseguem visualizar, ver, tocar, sentir, pois quando eles conseguem ver, ao invés de só falar... é uma maneira de você conseguir do aluno uma facilidade maior na questão da aprendizagem. Utilizo quadro. Não utilizo giz porque não tem quadro de giz mas eu utilizo piloto. O quadro branco eu utilizo praticamente todos os dias (Professor Júpiter).

É notável nas falas acima a variedade de meios que os professores utilizam para dar significados às suas práticas. A restrição de alguns recursos é um fato, mas ainda assim é possível desenvolver atividades relevantes na aprendizagem dos alunos. A materialidade do ato de ensinar se expressa no conhecimento construído pelos alunos resultante de esforços e variabilidades de professores compromissados com a educação pública.

A partir desses argumentos considero que a atividade docente exige diferentes saberes para lidar com o processo educativo dentro de uma sala de aula que se modificam a cada experiência prática. É fundamental que o professor que trabalha no contexto multissérie tenha diferentes saberes e esteja disposto a aprender novos para alcançar a proposta da educação. Nesse jogo de domínio e apreensão de saberes o docente adapta sua prática buscando diferentes estratégias para alcançar ao propósito educativo. É a partir das necessidades pedagógicas e dos saberes construídos que cada professor encontra caminhos para atingir a finalidade do ensino. Nas falas a seguir percebemos as estratégias que os professores colaboradores utilizam para ensinar diferentes conteúdos em uma turma multisseriada.

Hoje por orientação da equipe pedagógica a gente vem puxando, vamos dizer assim, um gancho do assunto que vem para a Educação Infantil. E aí você vai trabalhando com as outras turmas. Claro! Buscando o nível deles. Mas

tendo como base um conteúdo só para que todas as turmas estejam trabalhando a mesma coisa, entendeu? Que todos estejam... que seja apenas um conteúdo dentro da sala de aula naquele dia. Eles pedem que a gente trabalhe assim. Nem sempre dá para fazer. Não vou mentir. Porque não tem como. Tem assunto que você dá para um pré que você tenta puxar um gancho no quinto ano e você não consegue. Mas... a gente tenta desenrolar dentro da sala de aula (Professora Terra).

A professora Terra relata seguir a sugestão da equipe de coordenação pedagógica do município trabalhando com apenas um conteúdo para todos os graus de ensino, mas desenvolvendo competências diferentes para cada nível de aprendizagem. Entretanto, ela observa que nem sempre é possível fazer esse exercício pois alguns conteúdos são inviáveis para trabalhar desde a Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Os professores Saturno e Júpiter descrevem como desenvolvem suas atividades:

No caso, as atividades são diferentes atendendo a série e idade. No caso aí, animais vertebrados, aí pro quinto ano a atividade vai ser como? "Classifique os animais vertebrados de acordo as características: corpo coberto de penas nasce de ovos, aves". Já na Educação Infantil "pinte de vermelho as aves", "circule os mamíferos", Educação Infantil, entendeu? E aí, é métodos diferentes que a gente trabalha. A gente não vai pedir para um menino de quatro anos escrever as características de um animal vertebrado porque é complicado para ele. Mas também trabalhamos com a Educação Infantil com letras e números diariamente. Estimular desde já porque é importante (Professor Saturno).

Esse é um desafio que... Na hora da gente aplicar o conteúdo é bem complicado, né? Mas assim, existe alguns macetes que a gente... nós que somos professores da multissérie utilizamos, que são as atividades diferenciadas. A gente trabalha o mesmo conteúdo. Por exemplo, quando nós vamos trabalhar meios de transportes, então a gente abrange isso para toda turma, mas na hora de aplicar as atividades a gente tem sempre uma preocupação de está... tipo, se eu trabalho isso com a multisseriada mas a atividade que eu vou propor para o primeiro, para o segundo, para o terceiro, para o quarto e quinto são diferentes. A gente também divide em grupos... aqui fica o primeiro, aqui fica o segundo, ali fica o quarto. A gente se articula durante o período das atividades para poder está... não dificultando. Que todo mundo consiga absorver e responder uma atividade, por exemplo, dentro do seu nível de aprendizagem e de série (Professor Júpiter).

Os professores afirmam que também trabalham com um único conteúdo para toda a turma, porém desenvolvem atividades diferentes para cada série/ano. O uso de diferentes atividades para cada série/ano é recorrente na lógica seriada que ainda incute sobre o contexto multisseriado e leva esses professores a desenvolver atividades variadas para cada série na sala de aula.

Outro fator importante para o trabalho pedagógico é o tempo em que esse se realiza. O elevado número de alunos a serem atendidos dentro de uma mesma sala de aula com diferentes necessidades educacionais exigem um tempo maior de dedicação. Para o Professor Saturno o período de quatro horas diária é suficiente para desenvolver sua prática. Segundo ele esse tempo “dá para trabalhar tranquilo”. Mas, para alguns professores nem sempre esse tempo é suficiente para atender as necessidades de uma classe multisseriada. Como nos apontam a professora Terra e o professor Júpiter:

Nem sempre. O dia seguinte. Normalmente... não é direto, sabe? Porque os anos de experiências já faz a gente ter uma noção daquilo que a gente... digamos que o tempo está cronometrado na mente. Então sempre acaba fazendo que dê no tempo. Mas caso não dê porque a gente... não é só o professor, a gente depende do aluno. Tem o dia em que o aluno está rápido, e tem o dia que o aluno está mais lento, a depender da atividade. Então se não dê fica para a aula seguinte. Agora eu particularmente prefiro logo no dia seguinte por que a gente tem a carga horária. Mas eu prefiro trabalhar no dia seguinte logo (Professora Terra).

Nem sempre é suficiente. Quando a gente não consegue dá conta do trabalho no primeiro período a gente vai para o segundo, depois do recreio. E se for uma atividade extensa, porque tem conteúdos que você não consegue dá conta em uma tarde só, então, a gente joga para o dia seguinte para não ficar um trabalho mal feito, no bom sentido, né? Então a gente dá seguimento no dia seguinte para que... a gente precisa perceber que o aluno conseguiu absorver o que você quis passar, porque as vezes a gente trabalha um conteúdo ou um projeto e a gente percebe que ao final o aluno não conseguiu absorver, ou uma porcentagem deles não conseguiram absorver o que a gente quis propor. Então, a gente volta de novo se for necessário, mas nem sempre esse tempo que a gente tem é satisfatório porque é um tempo curto e as vezes a gente tem que trabalhar dois conteúdos em um dia. Por isso que quando a gente não tem essa condição a gente joga para o dia seguinte (Professor Júpiter).

O dia seguinte aparece como solução da insuficiência do tempo para ambos os professores. Quando não há possibilidades de trabalhar um conteúdo no dia planejado o dia seguinte é o caminho encontrado. Mesmo que exista uma série de predefinições, e sequência que a secretaria de educação exige que os professores sigam, a melhor maneira de ministrar um conteúdo só o professor que vive a realidade da escola sabe como lidar. E neste caso a professora Terra e o professor Júpiter preferem não interromper um assunto mesmo que o tempo não permita concluir em uma aula, eles, então, retornam a temática no dia seguinte. E dessa forma esses e outros professores que atuam em classes multisseriada têm buscado alternativas para compensar a insuficiência do tempo.

O tempo didático assim como as especificidades individuais dos alunos, são uma das dimensões da prática pedagógica em classes multisseriadas. Cada aluno apresenta uma necessidade e o professor precisa encontrar maneiras de atender esses atributos.

Diante da heterogeneidade das classes multisseriadas muitos professores criam estratégia para atender as especificidades desse contexto, mas atender cada um dos discentes em suas necessidades, dentro da sala de aula com uma grande quantidade de alunos, muitas vezes é uma tarefa difícil. Quando indago dos professores entrevistados sobre o atendimento individual ao aluno eles afirmam que:

Eis a pergunta! Essa é a parte mais difícil no multisseriado. O atender particularmente, individualmente cada criança. Porque a criança não entende que o outro naquele momento está precisando. E ela está ali o tempo todo. E se ela não estiver ocupada você não consegue fazer nada. Na realidade do multisseriado é isso. Para eu trabalhar com uma turma individualmente a outra tem que está ocupada fazendo algum tipo de atividade, e olha que hoje eu conto com uma pessoa em sala de aula para ajudar no serviço, mas mesmo assim é complicado, mesmo com duas dentro da sala de aula é complicado (Professora Terra).

Ouvir, não tem jeito, né? É ouvir, é observar, observar o comportamento de cada um, observar as necessidades de cada um, e sentar perto. Os menores eu sempre coloco mis pertinho de mim. Tem alunos que estão aprendendo alfabetização é que mais necessita da atenção do professor. No meu caso eu faço isso, né? Sento mais próximo... sempre eu sento próximo, converso em particular, não tenho aquele negócio de estar gritando em sala de aula, entendeu? Para conversar, a gente conversa diretamente, individualmente, independentemente da idade (Professor Saturno).

Normalmente quando a gente tem uma classe extensa... eu esse ano não tenho um grande número, porque já tive até vinte e dois, vinte e três alunos, eu estou com dezesseis, e assim, eu sempre divido por grupos. Então, quando eu proponho uma atividade eu falo assim "eu quero isso, isso, isso e isso", então, eu vou sentando com os grupos individualmente e aí eu vou puxando deles, ou explicando para eles o que eu quero, perguntando se está tudo certo, se tem alguma dificuldade, se quer tirar alguma dúvida, então eu vou me articulando dessa maneira (Professor Júpiter).

A professora Terra aponta que atender individualmente é uma das maiores dificuldades dentro de uma turma multisseriada pelo fato de existir variadas demandas, cada aluno tem uma necessidade diferente, sendo inviável atender todos ao mesmo tempo. Para isso, ela procura ocupar os demais alunos em alguma atividade para então atender individualmente cada um deles.

Para o professor Saturno, o ouvir, o observar e principalmente sentar junto dos alunos e conversar com cada um deles é essencial no acompanhamento individual.

Um dos caminhos para facilitar o acompanhamento é colocando os alunos em processo de alfabetização mais próximos dele. Já para o professor Júpiter o atendimento individual acontece quando ele forma os grupos, assim ele consegue sentar próximo do aluno e através do diálogo identificar as necessidades de cada um buscando as possíveis soluções.

Assim como o atendimento individual o professor precisa ter artifícios para trabalhar com grupos em sala de aula. A formação de grupos é uma estratégia que favorece a troca de informações entre os alunos. É a partir disso que os professores ressaltam como trabalham com grupos em sala de aula:

É como eu disse antes. A questão do desenvolvimento do aluno. Normalmente esse trabalho em grupo pega um pouquinho a série. Claro que que pega, né? Por exemplo, tem um aluno do pré que é bem desenvolvido, mas é óbvio que ele não vai trabalhar com aluno de terceiro ano. Não tem condição nenhuma. A gente acaba pegando dentro daquela série dele e fazendo grupos ali dentro. Agora eu procuro, por exemplo, com as turmas de terceiro, quarto e quinto ano... O quê que procuro fazer se for um trabalho em trio ou em dupla? Eu procuro colocar sempre um que tenha mais desenvolvimento que o outro para que um possa ajudar o outro. Um que tem mais conhecimento com um que tem um pouco de dificuldade. Acho que ajuda (Professora Terra).

Grupos é pelas séries, em ralação as séries. Tem um trabalho para fazer o pessoal do terceiro ano faz o trabalho, se reúnem em grupo, o quarto ano é outro grupo, os grupos são feitos relativos as séries (Professor Saturno).

Eu sempre divido por série ou quando é uma atividade que as vezes a gente consegue conciliar com uma outra série, então, as vezes eu coloco junto, mas normalmente eu faço sempre separado, grupos de séries separados e aí a gente vai trabalhando (Professor Júpiter).

A divisão série é um fator marcante no trabalho com grupos nas turmas multisseriadas dos professores entrevistados. Essa lógica se dá pela influência do modelo urbano seriado de ensino no trabalho desses profissionais. Medrado (2012, p. 145) salienta que o uso de metodologias seriadas nas classes multisseriadas indicam que “o trabalho docente ainda não atende as características heterogenias dessas classes”.

O processo ensino/aprendizagem é desenvolvido a partir de metodologias diferenciadas, seja através de grupos ou individualmente. A avaliação da aprendizagem se manifesta como uma das dimensões desse processo e consta em toda atividade pedagógica. No que se refere as maneiras de avaliar a aprendizagem dos educandos os professores consideram diferentes critérios de avaliação nas

práticas que desenvolvem nas classes multisseriadas. Os principais elementos que integram essa ação no trabalho destes profissionais são anunciados nos relatos a seguir:

É processual. A gente não tem... assim... sabe aquela coisa de antigamente? Avaliação... não. Um aluno é avaliado a todo momento com o desenvolvimento dele, com a participação, com trabalhos, também tem avaliações, atividades. Então a gente tem que buscar várias pontes para chegar à nota final. Porque têm alunos que se saí muito bem, por exemplo em um jogo e na hora que você passa para uma avaliação... E o professor sabe quando o aluno sabe o assunto e quando ele não sabe. Quando ele tem domínio e quando ele não tem. E a vezes em uma avaliação ele não mostra tamanho domínio (Professora Terra).

Através da leitura, da escrita, da oralidade, processo sequencial também, são várias avaliações que hoje a gente usa. Mas os critérios mais observados são esses, escrita leitura, oralidade. Utilizo também avaliação, só que essa avaliação é mais por critério, por nota entendeu? A minha avaliação mesmo é através do desenvolvimento do aluno. Eu busco isso aí (Professor Saturno).

Isso é uma particularidade minha. Eu começo a avaliar os meus alunos desde o primeiro dia que eu entro na sala. Ali eu já começo a observar quem é quem, quem é que mais responde às perguntas, quem é que mais participa, nas avaliações, quem tem uma facilidade maior, entendeu? Eu tenho sempre essa preocupação de está observando os meus alunos, questão de comportamento... Eu avalio os meus alunos no geral. A própria avaliação escrita, que é uma das formas que a gente tem de avaliar, mas eu também... tem sempre aquela questão da oralidade, né? Quando você vai perguntando e o aluno consegue entender o seu raciocínio, eu também uso como forma de avaliação (professor Júpiter).

Nestes relatos a professora Terra aponta buscar diferentes alternativas de avaliação ao perceber discrepâncias no desempenho dos alunos nas atividades propostas. O professor Saturno descreve os vários critérios que ele utiliza para avaliar seus alunos, mas enfatiza avalia-los principalmente observando seus desenvolvimentos. O professor Júpiter evidencia que inicia o processo de avaliação dos seus alunos desde o primeiro dia de aula observando seus desenvolvimentos. Ele destaca também que um dos instrumentos de avaliação que ele utiliza é a avaliação escrita, mas considera outros fatores importante na hora de avaliar, como a oralidade.

Vale ressaltar que a prática avaliativa deve ser compreendida como indispensável na atividade pedagógica. Sua função é direcionar o trabalho dos educadores, ajudando-os a tomar as decisões e os métodos mais adequados no processo ensino/aprendizagem.

5.4. DIMENSÕES DO PLANEJAMENTO

O professor organiza, estrutura e desenvolve suas aulas a partir de suas experiências profissionais, mas antes de tudo ele planeja. Isso garante que ele reflita sobre o cidadão que ele deseja formar e sobre o conhecimento que vai ser proporcionado. Nesse processo, o planejar é uma atividade para *organização e sistematização da prática* (URSULINO, 2014) que todo professor necessita realizar. Quanto ao planejamento pedagógico os professores indicam que acontece:

Quinzenalmente, com todo os professores da rede municipal do campo. Que se concentram na Secretaria de Educação junto com a equipe pedagógica de quinze em quinze dias (Professora Terra).

O planejamento pedagógico é feito com os professores e as coordenadoras presentes. A gente senta, discute o que vai ser trabalhado durante os quinze dias e aí vai executar o que foi planejado. Em casa geralmente acontece o seguinte... A gente se reúne na secretaria e já faz uma lista do que vai trabalhar, os dias que vai trabalhar e em casa geralmente eu preparo cinco planos para trabalhar na semana, preparo cinco... final de semana preparo mais cinco. Até porque os planos são flexíveis, né? Eles mudam de acordo as necessidades dos alunos, do professor também, chuva bastante quando cai na zona rural né? As vezes uma quantidade não vai aí a gente tem que mudar o plano para não... para atender todo mundo. Meu plano é bastante flexível. Faço um plano por dia. Faço um plano só. Agora tipo assim, vou trabalhar animais vertebrados aí eu trabalho com todas as classes (séries) porém, a atividade é diferente, entendeu? É referente, é de acordo a idades, a série. Um único assunto para todos, mas atividades diferentes atendendo as necessidades de cada um e referente a série e a idade (Professor Saturno).

O planejamento pedagógico a gente faz com uma equipe de profissionais que já trabalha com a gente desde o início do ano. E nós, professores, levamos algumas estratégias que eles sempre propõem. Eles também já têm um estilo de metodologia para trabalhar com a gente. Tem alguém que faz os planos da multisseriadas e tem um profissional que é específico para a classe de Educação Infantil. Isso ajuda muito o nosso trabalho, porque é um recurso a mais que a gente tem, uma ferramenta a mais também. São outros pensamentos que também trabalham visando o mesmo objetivo no final do ano, né? Que é o resultado positivo. Esses profissionais que são, esses coordenadores que trabalham com a gente têm toda uma comunicação com os professores durante a semana, durante o mês... quando eles querem trabalhar com um tema específico, então há uma conversa entre os professores e os coordenadores. A gente mantém sempre um diálogo para que não se saía do foco. Quando é um trabalho que de repente eles propõe, mas que a gente sabe que não vai influenciar no aprendizado, porque quando se trata de multisseriada da zona rural a gente sabe que há uma diferença entre zona rural e cidade, né? Tem coisas que não dá pra gente trabalhar, então, há sempre uma conversa, e aí a gente sempre acaba chegando no consenso que fica bom para todo mundo. E no final temos sim um resultado positivo (Professor Júpiter).

Através das falas nota-se que o planejamento pedagógico junto com coordenadores e professores acontece quinzenalmente na Secretaria de Educação do município. Um fato interessante é a participação de um profissional específico para a Educação Infantil e outro para os anos Iniciais do Ensino Fundamental nas classes multisseriadas no momento do planejamento pedagógico. Essa iniciativa permite que os professores desenvolvam seus planos na perspectiva de atender todas as especificidades de uma turma multisseriada, inclusive a Educação Infantil.

Como observado na fala do professor Saturno em casa tem-se um momento para organizar e estruturar os planos diários, de traçar o percurso do planejamento. Ele salienta uma flexibilidade no planejamento, já que algumas situações inesperadas são sempre possíveis de acontecer e exemplifica os dias chuvosos em que poucos estudantes aparecem em sala de aula, por isso a necessidade de ter planos flexíveis.

O Professor Júpiter destaca a importância desse momento para a trabalho com as classes multisseriadas e enfatiza o diálogo que eles mantem com a equipe pedagógica. O suporte pedagógico também é fundamental para o desenvolvimento educacional e ao discorrer sobre o assunto o professor Júpiter relata existir uma preocupação desse setor em manter um constante contato para que sejam atendidos no momento das necessidades:

Esse apoio... a gente tem sempre um contato via celular, pelo WhatsApp, mas também tem os planejamentos que são quinzenais que nós fazemos com eles as sextas feiras, de quinze em quinze dias. A gente tem sempre contato com eles. E são pessoas que estão sempre disponíveis para a hora que a gente precisar. A gente pode estar contando com eles para dúvidas, para apoio, para um evento, para uma reunião se for uma coisa extra, ou numa necessidade rápida. A gente ligou, eles estão sempre disponíveis pra gente (Professor Júpiter).

Concernentemente ao que esclarece o professor Júpiter, aparece nas falas da professora Terra e do professor Saturno esse auxílio recebido da Secretaria de Educação do município:

Pra mim é ótimo o apoio deles no planejamento, vou enfatizar bem isso. Eu não recebo a visita pedagógica em sala de aula, não porque eles não querem, mas é um município grande com muitas escolas multisseriadas, e eles não têm a disponibilidade de carro para estar fazendo este acompanhamento em sala de aula. Seria bom chegar, vim, olhar tudo... Porque o olhar do professor é sempre... você está convivendo, você se habitua com aquilo ali e quando chega alguém de fora, ele te mostra caminhos. Você tem dificuldades... Eu por exemplo tenho uma aluna aqui que tenho dificuldade imensa de trabalhar

com ela. Não sei mais o quê que faço... não fica nada na mente dela. Eu precisava de um apoio pedagógico exclusivo para aquela menina. Eu não tenho. Precisava. Isso aí é a falha do setor pedagógico que no fundo, no fundo não é culpa deles. É uma coisa burocrática. Vamos dizer assim. Demanda muitas outras coisas. E eles vão em algumas. A estratégia deles eu acredito que é essa, a escola que há mais necessidade, que são apontadas com maiores necessidades, eles vão e fazem o acompanhamento. A gente vai para o planejamento e é rico, muito rico em materiais, em opiniões, até atividades, eles dão modelos de atividades. Por exemplo, essa semana você vai trabalhar... está aí no natal, semana do natal, eles dão todo suporte para aquilo ali, textos, poemas, atividades... facilita muito a vida do professor. O tempo que a gente perde, no bom sentido, procurando aquilo tudo, de certo modo já é dado a gente. Se não lhe agradou você vai buscar uma nova fonte. A equipe é de tirar o chapéu (Professora Terra).

Eles contribuem com reuniões, que a gente se reúne... através de cursos também, cursos de alfabetização. Teve o PROEI, que foi um curso do município que a secretaria implantou para nos preparar melhor para trabalhar com a Educação Infantil, específico para a Educação Infantil, tem o PACTO, que é outra formação para o terceiro ano, jogos também que o pessoal ... tanto eles elaboram jogos como também repassam para a gente. A literatura infantil também não falta, materiais como livros, outras coisas não faltam para a gente trabalhar. Então é um apoio bom, significativo para a realização do trabalho (Professor Saturno).

As contribuições aparecem de diversas maneiras, seja na acessibilidade de várias opções de atividades, disponibilidade de alguns materiais e oferta de curso de aperfeiçoamento. Esses professores afirmam que os cursos de formação continuada que participaram nos últimos anos foram o Pacto, PNAIC e PROEI⁵.

Todos esses elementos são essenciais para o trabalho pedagógico e precisam ser acessíveis para todos os profissionais. Por outro lado, algumas situações exigem a mobilização de vários setores para que sejam resolvidas. O professor por si só não consegue solucionar todos os problemas que aparecem na escola. A aluna da professora Terra que apresenta dificuldade de aprendizagem, por exemplo, precisa ser encaminhada a um outro profissional que estude e compreenda os motivos que a inibe de apreender. Mas isso demanda interesse de todos os órgãos e nem sempre os recursos disponíveis são satisfatórios para tal ação.

O planejamento, entendido com *um processo de reflexão sobre que tipo de cidadão se quer formar e que tipo de conhecimento vai ser proporcionado* (URSULINO, 2014, p. 8) é parte do processo de desenvolvimento da prática. Para planejar é preciso acessibilidade a certos recursos que ajudam na construção desse instrumento. A professora Terra diz utilizar *a internet, diferentes textos, livros e aquilo*

⁵ Não obtive mais informações sobre o curso.

que contribui de alguma maneira no planejamento. Os demais professores mencionam usar:

Livros, revistas. Hoje tem a internet que é uma ferramenta que nos possibilita encontrar recursos para trabalhar. E também a gente usa *Os Conceitos Metodológicos para Definições de Direitos de Aprendizagem*. A gente usa para as atividades e os conteúdos estarem diretamente atendendo o que a criança precisa aprender. Um documento que veio através do MEC e distribuído pela Secretaria de Educação do Município justamente para sabermos o que os alunos de tal série precisam para estar bem letrado em relação à idade/série e vários aspectos que... são ferramentas indispensável hoje, que a secretaria pede para a gente fazer isso, entendeu? (Professor Saturno)

Eu, além do livro que é uma ferramenta que a gente já usa a gente também usa materiais concretos, aquele que o aluno tem condições de pegar, de palpar, mas eu também uso a questão do tradicional, né? Além do livro a gente usa também a tecnologia, usa revistas, usa material de apoio... tudo que a gente tem, dicionários, a própria internet que também nos auxilia, a impressora que está a nossa volta. Então, tudo que a gente tem como recurso que dá para incrementar a aula eu utilizo (Professor Júpiter).

Os recursos utilizados pelos professores para planejar são diversificados, mas o uso da internet e do livro são comuns entre eles. Os professores usam o que consideram viável e que são acessíveis na construção do planejamento. Vale lembrar que para planejar suas atividades os professores utilizam um tempo que muitas vezes não é contabilizado em sua carga horária de trabalho. Apesar de terem um momento específico para o planejamento pedagógico a maioria dos professores preparam e finalizam seus planejamentos em suas residências.

Os entrevistados afirmam os tempos que utilizam para preparar o planejamento em casa:

Normalmente eu gasto três, três horas e meia, quatro no máximo. Depende do que a gente vai trabalhar naquele dia. Tem coisas que dá para você fazer em duas horas, mas tem coisa que não dá. Então, é essa média de duas até quatro horas (Professor Júpiter).

No dia do planejamento tem um momento que eles passam algumas informações para a gente. E depois tem um momento de fazer um esboço, vamos dizer assim, de planejamento. Não é bem um planejamento completo, mas você já sai dali com um esboço todo pronto. E a gente faz os quinze dias em cerca de duas horas. [Em casa] sem a parte pesquisa... porque sempre tem. Normalmente em meia hora eu faço tranquilo. Porque a gente também faz o planejamento... não faz o planejamento voltado apenas para uma série, entendeu? A gente faz um planejamento no todo (Professora Terra).

Assim, é necessário compreender que o planejamento em si não acontece apenas no encontro com a equipe pedagógica. Os professores estruturam, organizam e escolhem os métodos a serem utilizados na aula também em suas casas utilizando um tempo a mais de sua carga horária de trabalho. Cada professor utiliza um determinado tempo e os recursos que lhe são disponíveis na hora de planejar.

5.5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA ENTRE OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES

O trabalho em sala de aula ao buscar ampliar o conhecimento dos sujeitos que dela participam é assinalado não só por experiências significativas, mas também por experiências não exitosas. O professor diariamente tenta encontrar caminhos que facilite o processo de ensino/aprendizagem, alguns são essenciais, mas nem sempre o caminho tomado é o ideal para o objetivo proposto. De acordo com os entrevistados algumas atividades não têm garantido êxito nas turmas em que trabalham.

Como eu te disse antes alguns jogos. É assim, a Secretaria de Educação hoje, a equipe da secretaria pede que a gente trabalhe muito com jogos. Que na realidade ajuda muito, muito, principalmente com as turmas menores. Claro né? O aprender brincando é outra coisa. Mas no momento em que você faz por exemplo um jogo com a turma de segundo ano, uma turma de quinto ano no meio... Os meninos não têm a paciência que o professor tem de esperar o menino chegar ao objetivo do jogo, eles querem dá a resposta de imediato. E é difícil de controlar. Para mim uma das maiores dificuldades ainda é essa. Dentro da sala de multisseriada de pré ao quinto ano. A dificuldade é essa. Agora é uma proposta que a secretaria traz sempre. Jogos, diversidade de jogos bastante. Nem tudo dá pra gente colocar em prática. (Professora Terra)

Um das atividades que eu mais tenho dificuldade de realizar são os jogos. Porque normalmente os meninos ficam muitos dispersos. E eu percebo que desde 2016 que eu estou lá é um tipo de ferramenta que eu trabalho que eles não se adequam muito, eles não gostam muito de jogos. Fazendo uma análise rápida é a única coisa que eu não consigo... não tenho muito sucesso com eles (Professor Júpiter).

Nota-se que a professora Terra e o professor Júpiter compartilham da mesma dificuldade, trabalhar com jogos. A diferença dos níveis de aprendizagem aparece na fala da professora Terra como um dos motivos do insucesso ao trabalhar com jogos, já que os alunos mais avançados não compreendem o ritmo dos alunos em níveis inferiores avançando para o resultado final do jogo. A falta de interesse e dispersão dos alunos do professor Júpiter no momento de um jogo também é um dos entraves de sua prática. Vale lembrar que o jogo pedagógico é uma atividade que *pode ser*

utilizado para superar as dificuldades de aprendizagem, no aprender e pensar... (HAGE, MEDEIROS, COSTA, 2012, p. 5), mas é preciso saber o momento certo de introduzir e como deve ser introduzido em uma turma multisseriada, entendendo que são vários níveis e ritmo de aprendizagem.

Para o professor Saturno umas das dificuldades que ele tem com a turma multisseriada é trabalhar por exemplo uma peça teatral. Ele explica da seguinte forma:

As maiores dificuldades que eu tenho é para produzir uma apresentação teatral por exemplo. É uma dificuldade que eu tenho, por quê? Porque na escola trabalha eu e outro rapaz, outro homem, então tem aquela questão de trocar a roupa, aquela coisa né? E a gente mesmo não se sente bem em fazer esse tipo de trabalho. Por também, tem meninas na escola e o profissionalismo da gente está acima de qualquer coisa, mas a gente tem..., não é medo, se previne em relação a esse tipo de coisa. Acho que um grupo de pessoas na escola, e mulheres também trabalhando com homem, nesse sentido facilitaria entendeu? Apesar de que o rapaz tem filho lá na escola e tudo, mas a gente tem essa prevenção aí. Não o medo da gente próprio, mas para evitar certos problemas e coisas, entendeu? Então a maior dificuldade da gente é essa aí. Tipo assim, uma menina precisa fazer um papel de uma princesa, ela se vestir, se pintar, se maquiar, se pentear, né? E aí a gente não tem essas habilidades. Então a maior dificuldade é essa (Professor Saturno).

Para o professor Saturno a figura masculina nas classes multisseriadas sem um apoio de uma figura feminina aparece como um obstáculo na hora de realizar determinada atividade. Por trabalhar em uma escola com apenas dois funcionários do gênero masculino o mesmo indica insegurança em realizar atividades que envolva maquiagem, trocas de roupa e penteados. Ele aponta não ter habilidades para tal procedimento e também como forma de evitar algum tipo de constrangimento entre as crianças ou os pais.

Os professores Terra e Júpiter ainda relatam sobre algumas dificuldades gerais das turmas e apontam quais os caminhos mais adequados que eles encontram para lidar com estas situações.

Dificuldades da sala.... não deixa de ter os gritos. Normal. Mas quando você tem um certo jogo de cintura dentro da sala de aula por questão de experiência você consegue. Não sei nem te explicar como, mas você consegue manobrar. As vezes até mostrar... Uma estratégia que eu gosto de usar muito é pegar esses maiores e botar eles como instrutor do outro. Eles se acham professores da vez. Então se eles se acham o professor da vez automaticamente ele não vai dá resposta e vai exigir do colega. Isso eu gosto muito de fazer com a questão da leitura. Porque as vezes a criança tem medo de ler para o professor, as vezes não, a maioria das vezes ela tem medo de ler para o professor, ela tem medo de errar. E quando você coloca colega

lendo com ela... ela flui mais. Foi a questão da avaliação também. No momento em que você coloca um que tem um melhor desempenho com outro que não, o colega que não tem... é mais fácil ele dizer para aquele outro colega o quê que ele não entende do que dizer para o professor, porque ele tem vergonha. Apesar de ter um convívio grande, mas inibe. Não tem jeito que não inibe (Professora Terra).

Dificuldades a gente enfrenta todos os dias, né? Eu acho que uma das formas da gente lidar com as dificuldades dos alunos e a gente conseguir ter um resultado positivo é a questão do diálogo, a questão também de... além do diálogo entre o professor e o aluno a questão da família. Quando tem tipo alguma coisa que a gente percebe que a nossa conversa somente não surte efeito, então a gente traz a família para a escola, e de alguma forma tenta inserir. E já é um processo que deve ser feito desde o começo das aulas. Família e escola são parcerias que não pode ficar de fora. Mas, a questão de lidar com as dificuldades, eu primo muito por esse lado. Diálogo, família e escola... O que a gente pode fazer para poder amenizar e ajudar eles na dificuldade a gente sempre faz (Professor Júpiter).

A professora Terra menciona que a experiência ajuda na forma de como reagir em uma determinada situação. Ela diz colocar um aluno maior como instrutor de outro aluno menor como estratégia para que o aluno com dificuldade de se expor ao professor sinta confiança em seu próprio colega ajudando-o a perder a insegurança e favorecendo a interação entre eles.

O professor Júpiter indica sua preocupação em manter o diálogo nas horas das dificuldades. A conscientização da família sobre o que se passa com os alunos na escola também é uma forma que ele acredita ser essencial para resolver as dificuldades da turma.

A forma de resolver determinados problemas dentro da sala de aula depende das especificidades de cada turma e dos conhecimentos adquiridos pelo professor. Cada docente utiliza a estratégia que ele acha mais adequada para solucionar tal situação.

Nesse sentido, compreendemos que toda ação tem suas objeções o que não nos impossibilita de buscarmos alternativas adequadas para alcançarmos os objetivos que desejamos. Em meio às dificuldades da prática pedagógica em uma classe multisseriada, existem o esforço dos professores em executar atividades potencializadoras do conhecimento dos alunos. A partir das dificuldades apresentadas busco investigar dos professores como manobrá-las propondo atividades potenciais para o desenvolvimento do aprendizado de seus alunos e obtenho as seguintes pontuações:

Nós fazemos jogos voltado para a alfabetização, para o desenvolvimento do letramento, da leitura e da escrita. Nós realizamos dinâmica também, brincadeiras, músicas, no caso eu toco, então já levo o violão. A gente faz várias coisas, passeios também. Essas aulas que a gente faz fora da escola é muito interessante. E a gente aprende bastante, por quê? Porque eles são criados no campo. Tem muita coisa que já é do conhecimento prévio deles, já está dentro deles. Então a gente aprende bastante. Quando a gente fala de adubação, eles já vivem aquilo ali no dia a dia com os pais deles. Então eles já sabem (...) A gente não trabalha só dentro da sala de aula. Um exemplo, se a gente for trabalhar relevo... o lugar que eu trabalho é maravilhoso para trabalhar relevo. Tem vales, tem montes, tem serra, tem depressões, então a gente si com os meninos, vamos fazer uma caminhada ali ao redor da escola. Aí eles não só estudam a parte teórica, mas veem na prática, sentir, pegar no solo, subir um barranco, descer um buraco que é uma depressão, que é uma erosão. Vai trabalhar sobre água a gente vai para um riacho, rios? Vai para a beira do rio para saber o que é margem esquerda, margem direita, o leito. Sobre agricultura a gente vai para a lavoura que tem lá, irrigação, dá pra fazer uma drenagem. Tudo isso a gente faz no dia a dia. Tem vídeos também, tem fotos que a gente sempre tira para postar (Professor Saturno).

Algumas atividades alternativas que a gente sempre usa é por exemplo, quando nós trabalhamos um conteúdo ou um projeto, além do que a gente aplica dentro da sala a gente sempre propõe pesquisas, que eles fazem fora, fazem na comunidade, fazem na própria casa, fazem com amigos... são atividade que a gente faz extra... que são fora dos muros da escola. Pesquisas, entrevistas com pessoas da comunidade, com os próprios amigos deles, com avós. A gente sempre vê pessoas que são dotadas de experiências, até do cotidiano deles (...) Também tem as atividades que nós fazemos fora da sala, que a gente tira eles para um passeio ecológico, ou para trabalhar a questão da natureza, para levar na casa de alguém para trabalhar alguma coisa específica. É muito bom e surte resultados positivos (Professor Júpiter).

As atividades que vão além do ler e escrever e que fazem parte das vivências dos próprios estudantes são as alternativas que os professores Saturno e Júpiter propõem como fortalecedoras do processo ensino/aprendizagem. Trabalhar com a realidade em que os alunos estão inseridos para explicar um determinado conteúdo valoriza as especificidades local (MEDRADO, 2012) e facilita a aprendizagem. Essa prática rompe com os modelos engessados de educação que são dirigidos para as classes multisseriadas e permite que o aluno aprenda a partir do seu lugar de vida.

Vale ressaltar que existem também outras formas de trabalhar um conteúdo, que são significativas para a aquisição do conhecimento. Uma delas é a atividade com jogos e brincadeiras. Estas ferramentas favorecem a cooperação entre os sujeitos envolvidos levando o trabalho em conjunto na tentativa de atingir um único objetivo, além disso, permite o desenvolvimento da criatividade da criança proporcionando prazer e movimento. Apesar de mencionarem dificuldades em trabalhar com jogos em

suas turmas, os professores entrevistados reconhecem como excelentes procedimentos para auxiliar a aprendizagem.

Jogos de pergunta e respostas, eles gostam muito. Quando envolve enigmas, diagramas, eles gostam, interação, pois para eles estão brincando. É fácil. O trabalho às vezes flui, a depender do assunto (Professora Terra).

Trabalhar com jogos é muito importante. Jogos educativos é muito importante porque atrai a atenção deles. Um querendo ajudar o outro... é importante jogos. (Professor Saturno).

Uma das atividades que eu percebo que eles conseguem se sobressair são as brincadeiras. Mas brincadeiras lúdicas com um objetivo específico. Jogo de pergunta e respostas eles também gostam, (Professor Júpiter).

Não é o bastante ter habilidades em desenvolver diferentes meios para administrar uma aula, os resultados de uma boa prática também são refletidos na relação estabelecida entre o professor e o aluno. Sem parcerias e respeito dificilmente haverá um retorno positivo. Os professores entrevistados acreditam ser um fator importante na atuação profissional e dizem estarem convictos dessa necessidade para o bom encaminhamento da educação. Assim, eles afirmam como acontece a relação professor/aluno:

Eu acho ótima. Não sei se eles acham, mas eu procuro ter um convívio com eles, quebrar aquele tabu que sempre existiu, professor/aluno... uma distância. Eu não tenho isso com os meus alunos. Eu gosto de ter o respeito deles e respeitá-los sem mostrar aquela diferença que existia antes entre o professor detentor do saber e o aluno que está ali como aprendiz. Isso não existe mais hoje. A gente sabe que trocamos experiências dentro da sala de aula. O professor erra, assim como o aluno erra. Como mediador a gente tem que botar em nossa cabeça que o aluno pode passar muita experiência para a gente. Ele sempre tem um conhecimento para dar pra gente (Professora Terra).

Boa, de muito respeito de muita compreensão e cumplicidade também, um ajuda o outro (Professor Saturno).

Se houver comunicação e uma parceria entre professor e aluno... eu vejo muito a questão da amizade. Além da amizade, o diálogo. Você deixar o aluno a vontade para lhe fazer perguntas, para tirar dúvidas... Quando nós entramos dentro da sala de aula a gente sabe que são pessoas de diferentes idades, pessoas que têm uma trajetória de vida diferenciada... Eu por exemplo, tenho um grupo de alunos que os pais são alcólatras, então, eu tenho sempre esse cuidado de estar dialogando com eles, de deixar eles a vontade comigo. A gente brinca quando tem que brincar, zoa quando tem que zoar, na hora do sério também é sério. Mas essa questão de parceria, de amizade, de você permitir ao educando saber que ele não tem só um professor ali, aquele cara que é ditador, mas alguém que é amigo, que está ali para lhe auxiliar em alguma dificuldade, para tirar uma dúvida, para apoiar numa determinada situação, se precisar ir ao médico ou de conversar com alguém, ele está ali disponível. Eu acredito que essa ação... essa é uma de

tantas outras ferramentas que deixa o aluno a vontade e permite a ele ter uma relação de amizade com o profissional dentro da sala (professor Júpiter).

Deve-se considerar nos relatos anteriores que professor e aluno possuem conhecimentos diferentes e ambos compartilham seus saberes. O diálogo e a solidariedade também aparecem como processos centrais na construção do conhecimento, são peças fundamentais para o desenvolvimento da educação. A integração desses elementos na prática pedagógica permite que o educador esteja preparado para lidar com as especificidades da educação nas classes multisseriadas. Quer que sejam nas situações simples ou nas situações complexas do ensino.

Daí a afirmativa que toda prática tem seus níveis altos e baixos, identificar esses pontos possibilita que o docente avalie sua atuação e busque mudar aquilo que precisa ser mudado e intensifique as ações positivas de sua atividade, aquilo que está dando certo. Quando um professor percebe que seu trabalho gera resultados significativos ele se sente motivado a reforçar o que desenvolve. É daí que professores entrevistados destacam os aspectos relevantes da prática pedagógica:

Eu sou suspeita a falar. Você dentro da sala de aula tem hora que se acha... principalmente na multisseriada, tem hora que você se acha totalmente competente. Mas... eu não vou mentir. Tem dia que eu saio daqui e digo "meu Deus o defeito está em mim ou é porque o aluno não quer nada mesmo?" Eu acho que não existe o cem por cento. Tem o dia que a aula é esplêndida, e tem aquele dia que não. Tem trabalho que você vem acreditando que vai ser um show e na hora que você chega aqui cai por terra. Não foi aquilo que você esperava. E já tem outro que você chega aqui e acha que é uma aula simples sem mais nem menos e o aluno mostra um interesse absurdo. Eu não poderia jogar como bom ou ruim, acho que tem os dias bons e tem os dias ruins (Professora Terra).

Aspecto positivo é a sede de vontade de trabalhar mesmo. Os aspectos positivos é poder está vendo o desenvolvimento... é acompanhar o desenvolvimento dos meninos, entendeu? Em relação a série/idade... referente ao que a gente traz, o material da secretaria, eles visitam também, está todo mundo ok, dentro do que eles acham importante ou acham certo. Eu destacaria isso aí, os meninos realmente estão dentro do nível bom, idade/série (Professor Saturno).

Acho que você falar de você mesmo é complicado. É bom quando outra pessoa fala. Pelo menos é isso que eu acho. Graças a deus eu sempre escuto isso, essa questão de "Júpiter você é uma pessoa que se dedica ao que você faz", "você é uma pessoa espontânea", "você é uma pessoa que gosta de dialogar" "você dá atenção a todo mundo" "você é amigo dos meus filhos". Eu acho isso pontos positivos porque influencia também no seu trabalho. Quando você é amigo da comunidade possivelmente ou com certeza você vai ser amigo da sua turma. São alguns pontos positivos... Eu gosto muito de brincar também, mas, enfim, eu acho que essa pergunta é meia complicada da gente responder (Professor Júpiter).

A professora Terra prefere não destacar esses elementos que considera relevantes em sua prática, mas evidencia as imprevisibilidades da prática como um processo comum de toda atividade docente, onde os resultados gerados nem sempre são os esperados e por isso a não existência de uma prática perfeita. O professor Saturno considera positivo e enaltecido quando se percebe o desenvolvimento do aluno. Para ele acompanhar o avanço escolar de uma criança estimula ainda mais o trabalho. Para o professor Júpiter nada é tão gratificante que ser reconhecido por alguém pelo trabalho que exerce e pelos resultados gerados, um fato que motiva o exercício profissional.

Infelizmente nem toda atividade é marcada apenas por pontos positivos, existe as frustrações que fazem parte desse processo, mas que podem ser construtivos para o trabalho. Do ponto de vista dos aspectos negativos os professores salientam que:

Tem os aspectos negativos aí também. É assim, você imagina uma coisa e a criança vai trazendo outra naquele dia, são seres humanos que um dia está de um jeito e outro dia está de outro. Há atividades que as vezes você faz e não adianta. Você está focando apenas em uma turma. Você acaba focando só em uma. No máximo com aquela ali. E quando você vê aquela outra turma acaba te atrapalhando completamente. É um vacilo humano. Você acaba não fazendo essa ligação completa. Não é direto, mas acontece (Professora Terra).

Eu acho que os aspectos negativos que tem no trabalho é a questão de você, as vezes, não poder dar conta de todo mundo, as vezes você está atendendo uma classe, uma série e tem mais dois ou três ali “professor! Precisando de uma forcinha aqui”, aí tem que esperar, o tempo passa também, e as vezes você não dar aquela assistência necessária ao aluno que ele precisaria ter por questão de ter que atender todo mundo. Quando é um assunto só, você pode chegar e dizer, “ó gente fulano de tal teve dúvida nisso aqui” o outro também tem lá, então você já explica a um? Não, explica a todo mundo. Multisseriado não, é diferente. Tem que explicar de perto mesmo, não tem jeito, sentar pertinho em cada série, em cada turma (Professor Saturno).

Negativos eu tenho muitos. Eu vejo isso como um ponto negativo porque existe situações que você tem que tomar algumas medidas que pode não ser boas aparentemente, mas são necessárias. Pontos negativos meus... as vezes eu não consigo ser pontual nos meus horários, por exemplo. Tipo, eu tenho que está ali uma hora, mas as vezes eu acabo chegando um pouco mais tarde, dez ou vinte minutos depois. É um ponto negativo porque pontualidade é pontualidade. Se você tem que estar ali tal hora é necessário estar ali naquele horário determinado. E o que eu encontro como dificuldade na multisseriada é a questão do material didático. Que nem sempre a gente tem tudo que a gente precisa. E as vezes quando a gente precisa eles não têm. Aí tem sempre aquela conversa “vai chegar” “não pode pegar porque vocês não têm o PDDE da escola”. Eu destacaria dentro da multisseriada essa questão do material que a gente não tem. Tudo que a gente precisa, porque a escola já não dispõe de recursos tecnológicos. É uma escola que fica... eu não diria isolada, mas bem afastada de todo mundo, da secretaria em algumas situações. Quando a gente não tem esse apoio do material dificulta, porque o que a gente ganha nem sempre dá pra gente sanar isso,

comprar, ter tudo a nossa volta. Eu já não tenho ajuda de custo, então eu tenho que dispor do pouco que sobra para mim para poder está comprando algum tipo de material. Eu destacaria isso como ponto negativo (Professor Júpiter).

Perceber as frustrações da prática também é um exercício de reflexão. Novamente a professora Terra se dirige as imprevisibilidades de uma aula, quando se planeja algo com tanto entusiasmo para uma turma e esta não corresponde aos objetivos que o professor deseja alcançar. O professor Saturno destaca sua infelicidade quando não consegue atender as necessidades dos alunos. Por se tratar de uma turma com diferentes níveis de aprendizagem, cada aluno com uma necessidade diferente ele não consegue auxiliar todos em um único momento.

Na fala do professor Júpiter seu desapontamento é com sua própria conduta, de não conseguir manter-se pontual nas atividades e também com a ausência de materiais pedagógicos na escola, que segundo ele muitas vezes tira do próprio salário para comprar os materiais que faltam na escola.

A partir desses aspectos ressalto os fatores que influenciam na qualidade da educação nas classes multisseriadas. A falta de materiais, por exemplo, acarreta o trabalho do professor fazendo com que este fique restrito a utilizar apenas alguns materiais disponíveis. Hage (2015) enfatiza outros fatores como precariedade na infraestrutura, dificuldades com o deslocamento de professores e alunos que também *prejudicam a obtenção de resultados positivos no processo ensino-aprendizagem* (p. 48). Mas não somente os fatores concretos interferem no desenvolvimento educacional existem também ações, ideias, atitudes que norteiam a atuação docente. Os relatos seguintes apontam quais são esses fatores que interferem sobre a prática pedagógica:

Existe. Demais. Como eu disse, a questão as vezes de você focar mais em uma turma acaba influenciando. A questão da interação dos alunos. Na sala de multisseriadas ou você prende a atenção de todos ou ele atrapalha sua aula, sem contar aqueles que mesmo com a turma toda centrada tem sempre um ou dois que acaba desequilibrando a turma. E outro fator para mim que pesa muito no multisseriado é a presença de pais. Se os pais soubessem a importância deles na vida escolar do aluno, multisseriado tirava de letra. Porque têm pais que deposita aquilo ali apenas para o professor, para a escola. E não vai... não flui. Essa é uma dificuldade que tenho no meu turno matutino. Os pais não trazem para eles a responsabilidade do filho. Joga apenas nas costas do professor. E o aluno já percebeu que é assim. O filho já percebeu que é assim. E eles vão empurrando. Essa para mim é a pior coisa que tem (Professora Terra).

Na boa prática é que um aprende com o outro. É uma boa e uma má prática também, serve para as duas coisas, por que? Hoje até que não, porque o nível de série/idade está normal, mas quando eu cheguei lá tinha alunos de dezesseis anos que estava com menino de dois, de quatro, cinco anos, então parece que as vezes há uma troca de personalidade, aqueles que ficam na multisseriada muito tempo, envelhecendo, fica com a mentalidade de criança e tem criança que fica com a mentalidade de um mais maduro. Os aspectos negativos são esses. Que as vezes tem aluno da multisseriada que fica grande com aspectos de criança, infantil, por conviver. Tem aquele ditado que o ser humano é fruto do meio... então se você pegar um menino de dezesseis anos e ficar ali quatro, cinco anos com uma criança de cinco anos ele vai ficar quase a mesma coisa, as brincadeiras são quase a mesma coisa, ele quer brincar. Então os aspectos negativos são esses aí. A diferença de idade retarda até o desenvolvimento mental de alguns (Professor Saturno).

Sim. Os fatores que influenciam na questão positiva da multisseriada. Mesmo sendo um fluxo grande de pessoas, mas a gente tem ali toda uma parceria. A gente precisa montar estratégias para poder se articular ali dentro e conseguir no final das contas, trazer para os alunos e para a própria família o resultado positivo. A gente tem além da questão da parceria, a gente também tem o apoio deles quando a gente precisa. É um grupo, então se é uma tarefa mais complicada você consegue abarcar essa quantidade de pessoa, de meninos e conseguir realizar em tempo recorde. No tempo que poderia demorar mais, a gente pode fazer em um tempo mais rápido. A gente tem também a questão do coleguismo. A gente trabalha sempre isso. Eu não tenho essas preocupações de aluno bater em outro, de estar brigando, a gente trabalha sempre essa questão de coleguismo, de parceria, de estar junto. Eu destacaria isso como um ponto positivo. Os negativos é que cuidar de uma turma de quinze, vinte ou até mais alunos de séries diferentes, eu destacaria como ponto negativo porque mesmo a gente querendo desenvolver um trabalho com excelência nem sempre a gente tem condição. Aí eu volto a questão do tempo. A gente não tem um tempo suficiente para fazer esse trabalho. Como nós dividimos em grupos, mesmos ficando com grupos fazendo uma participação em um, dois, três, quatro grupos, a gente não tem um tempo suficiente para poder conseguir, no geral, resolver os problemas que eles têm. Porque cada que você está ali perto apresenta uma dificuldade. E lidar com essas dificuldades não é fácil. Esse tempo que a gente tem não supre essa necessidade nem nossa e nem dos próprios educandos (Professor Júpiter).

A ausência dos pais na vida escolar dos alunos aparece como um dos obstáculos no desempenho pedagógico. Essa é uma preocupação discutida por Souza & Santos (2007) quando enfatizam que alguns pais depositam a responsabilidade da educação escolar apenas para a escola. Também aparecem como dificuldade a insuficiência do tempo didático e dificuldade em atender as demandas da classe multisseriada quando se trata de uma grande número de alunos com várias séries/anos e necessidades diferenciadas e diferença de idades que interferem no desenvolvimento cognitivo do aluno, ou seja, um adolescente que estuda em uma multisseriada por muito tempo pode apresentar os mesmos comportamentos de uma criança da Educação Infantil.

Em contrapartida a esses estorvos a progressão prática nas classes multisseriadas se deve a parcerias entre os envolvidos, em que um conta com o apoio do outro, a formação de grupos favorável ao desenvolvimento de atividades e ao atendimento a turma e ainda a possibilidade de um aprender com o outro.

As falas dos professores revelam muitas questões que fazem parte do cotidiano escolar e influenciam o trabalho com as classes multisseriadas. Revelam também as ausências, os conflitos e superações que fazem parte deste processo e que marcam a atividade prática.

Diante de todos esses anunciados e a partir do ponto de vista dos professores busco compreender as questões relevantes de uma classe multisseriada na atividade docente. Essa análise parte do entendimento de que toda experiência prática gera um resultado seja ele proveitoso ou não e nos induz a tomar certas decisões. É por isso que é preciso reconhecer e fortalecer as ações que são desenvolvidas nesse contexto.

A questão do trabalhar em grupos, acho que é o ponto chave da educação. Trabalhar em grupos. Porque quando você trabalha em grupos, não só o aprendizado é bom, você está trabalhando também a formação do indivíduo. Tem alunos que chegam aqui que é totalmente egocêntrico. E no momento em que ele interage, ele está ali junto, ele vai aprendendo. Sem contar que você não vê racismo, você não vê preconceito, você não vê nada disso quando você trabalha em grupos. Quando eles já são acostumados a trabalhar em grupos. Ele (o grupo) quebra isso tudo (Professora Terra).

É interessante a troca de informações que existe entre os mais novos e os mais velhos, os alunos de quinto ano com os da Educação Infantil, primeiro ano, segundo, pois um aprende com o outro, não deixa de aprender. Eu tenho um aluno que é do terceiro ano que está no nível de quinto. Por que eles observam o conteúdo que a gente trabalha, e por incrível que pareça esse menino pediu “professor! Quero trabalhar com conteúdo de quinto ano”. Ele produz texto. Eles aprendem, é uma troca de informações, um com o outro. As vezes tem aquela troca de informação negativa. Um maiorzinho já tem uma mentalidade meio... um denginho em casa, aí parece que vai ficando com a mentalidade infantil também. Mas a troca de informações que eles têm, um aprende com o outro (Professor Saturno).

Parceria, o apoio que a turma multisseriada lhe oferece e também poder desenvolver atividades em grupos. O coleguismo, o respeito um com o outro (Professor Júpiter).

O destaque para o trabalho com grupos na multissérie aparece nas falas da professora Terra e do professor Júpiter como um potencial no processo ensino/aprendizagem e no desenvolvimento humano. Outro ganho marcante citado pelo professor Saturno desse contexto é uma favorável troca de informações entre os

alunos que contribuem na construção de novos conhecimentos e estimula o seu desenvolvimento.

Essas e as outras circunstâncias se configuram essenciais para o avanço educacional no contexto da multisseriada, a partir disso procuro indagar dos entrevistados quais seriam os passos mais adequados para melhorar o trabalho pedagógico nesse âmbito e obtenho as seguintes respostas:

Primeira coisa que eu acho é sempre ter o auxílio de mais uma pessoa. Um professor só com multisseriada completa não dá conta. Não ser que a turma seja bem pequena. E mesmo assim é difícil. Por conta do trabalho individual. Você precisa uma hora está individualmente com o menino, então você precisa de alguém. Precisa de um suporte. A turma pode ser a menor que for, você precisa. Para mim o ponto principal é isso. É claro, se a escola tivesse uma TV, se a escola tivesse... a internet não posso falar mais porque a escola tem. Mas uma televisão ajudaria muito, um aparelho de som adequado. Porque isso tudo é recurso para você trabalhar na aula. Enriquece o trabalho. Computadores deveriam ter. Pelo menos uns dois em sala. Como tinha aqui antigamente dois, infelizmente deu defeito e a gente sabe que é difícil voltar (Professora Terra).

Seria necessário o professor ter um monitor para ajudar e a questão de recursos, Datashow, televisão, aparelho de som. Por que são recursos que o professor precisa para trabalhar, que atrai os alunos, numa aula com figuras, com textos... Você pode estar ali se relacionando com o aluno de uma forma bem legal. Falta isso. O monitor para ajudar na parte do contato com o aluno. Um está cuidando de uma parte, outro cuida de outra. Se precisar orienta o outro (Professor Saturno).

O que eu destacaria e que eu vejo como algo que seria útil, viável e que de alguma maneira ajudaria nesse processo... uma das coisas seria a questão da família mais presente na escola [...] A questão da família na escola presente eu creio que ajudaria bastante para até ver o acompanhamento, como é, o que poderia fazer a mais, tendo uma opinião deles. A questão também da equipe pedagógica, porque a gente tem um apoio, mas esse apoio é na secretaria, a gente não tem a equipe pedagógica junto para estar acompanhando diretamente, para ficar ali uma tarde com a gente, ou até nos orientar numa questão que possivelmente poderia nos ajudar. E a gente não tem. Se a gente tivesse seria uma das coisas que nos ajudaria (Professor Júpiter).

Prevalece nos relatos dos professores a necessidade de existir numa classe multisseriada mais de um profissional, compartilhando a função de ensinar. Essa é uma necessidade fundamental que diminuiria o excesso de atividades de um único professor e este teria um tempo maior para atender as necessidades dos alunos. Investimentos em recursos para a escola também são apontados como uma questão urgente na multisseriada. Além disso o Professor Júpiter ainda ressalta ser indispensável para esse processo a participação mais ativa da família na escola.

Esses caminhos foram considerados pelos professores entrevistados como os mais urgentes e mais cabíveis para melhorar a atividade pedagógica no âmbito da multissérie. Essas propostas precisam ser apresentadas e discutidas com todas as esferas da educação para que se realizem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As classes multisseriadas compreendida como uma modalidade de ensino que reúne estudantes com diferentes níveis de aprendizagem e faixas etárias em uma única sala de aula sob a supervisão de um único professor assume um caráter especial quando reconhecida pela sua importância social para os sujeitos do campo.

A presença das escolas com classes multisseriadas nos espaços rurais se dá, na maioria das vezes, pela baixa densidade demográfica que se apresentam nesses espaços. Esse tipo de organização escolar é também uma realidade no contexto internacional que se justificam por questões demográficas ou como uma alternativa pedagógica.

No Brasil, esta se define como uma realidade histórica que se manteve invisível no âmbito das políticas públicas ao longo do tempo, mas apesar disso, foram lentamente introduzidas como resultado das mobilizações sociais conduzidas pela população do campo. Embora, seja perceptível as conquistas em torno da educação da população camponesa, suas necessidades não foram efetivamente atendidas já que as políticas públicas direcionadas para a educação do campo não dialogam com essa realidade.

Diante disso, as características que predominantemente tem configurado as classes multisseriada são precariedade de infraestrutura, ausências de políticas públicas, além de concepções negativas sobre a multisseriação, decorrentes dos processos históricos, políticos, sociológicos, culturais e pedagógicos. Esses elementos incidem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto multissérie e confirmam a necessidade de construir coletivamente propostas que atendam a demanda da população do campo.

Dessa forma, as condições do trabalho de professores que atuam na multissérie evidenciam a ausência de recursos pedagógicos, a multiplicidade de tarefas do professor, os modelos padronizados de ensino exigidos pelas Secretaria de Educação e dificuldades em lidar com a peculiaridade da multisseriação resultante da falta de discussão no processo formativo.

Por fim, a docência no contexto das classes multisseriadas constitui-se como uma das dimensões do processo educativo, visto que um conjunto de relações se estabelecem em torno da educação e se manifestam na atividade docente. Em suma, o processo de ensino/aprendizagem materializa-se numa dimensão em que diversos

fatores exercem uma forte influência na ação pedagógica e exige que os professores adotem medidas que garantam o aprendizado dos alunos.

Desse ponto de vista, a pesquisa constatou a influência de vários fatores sobre a atuação docente, observados a partir das perspectivas dos colaboradores sobre a multisseriação, na forma como organizam suas atividades práticas, na relação que estabelecem com os alunos e na maneira como lidam com as dificuldades presentes nesse contexto.

A multisseriação é concebida pelos entrevistados como um desafio pela forma em que está se constitui em unir diferentes séries/ano num mesmo espaço, e mesmo como algo não moderno. Há forte influência da Secretaria de Educação no modo como organizam suas práticas de modo que direcionam rotinas de trabalho, sequência de atividade, etc o que acarreta na pouca autonomia dos professores na atividade docente.

A pesquisa mostrou também que em meio a tantos fatores que interferem a atividade pedagógica no contexto multisseriado, os professores constroem estratégias didáticas que garante a efetivação do processo ensino/aprendizagem, numa dinâmica de enfrentamento e superação dos entraves encontrados nesse universo.

Os resultados revelam que os professores de classes multisseriadas do município de Ubaíra-Ba vivenciam em suas experiências práticas situações diversas que influenciam a atividade docente das quais se tornam referência para a construção de meios que consideram mais eficazes para o processo ensino/aprendizagem. O modo como organizam suas práticas, percebem a multisseriação, estabelecem relação com seus alunos e elaboram alternativas para auxiliar este processo mostram que mesmo que variados fatores condicionam a ação educativa eles criam possibilidades pedagógicas que conduzem o ensino no contexto da multisseriação.

Portanto, as informações obtidas nesse trabalho contribuem para o fortalecimento e ampliação das discussões sobre os processos educativos e os sujeitos neles envolvidos no âmbito da multissérie. Este trabalho também traz elementos que abrem caminhos para novas investigações que caberão serem destacadas em outro momento investigativo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Orgs.). **Escola de Direito: reiventando a escola multisseriada**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ARAÚJO, N. C. G. **Práticas pedagógicas de professoras em classes multisseriadas: uma contribuição para a atuação docente no ciclos de alfabetização**. 2010. 180 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101558>>. Acesso em: 08/01/2019

BARROS, O. F.; HAGE, S. M. **Panorama estatístico e aspectos legais das políticas de nucleação e transporte escolar: reflexões sobre a extinção das escolas multisseriadas e a sua permanência nas comunidades do campo**. I Encontro de Pesquisa e Práticas em Educação do Campo da Paraíba. Centro de Educação – UFPB, João Pessoa/PB. Junho, 2011.

BEZERRA, M. C. S.; BEZERRA NETO, L. **Programa escola ativa: qual educação para o trabalhador do campo?** In: X jornada do Histedbr: História da Educação: intelectuais, memória e política, 2011, Vitória da Conquista. Jornada HISTEDBR, 2011. p. 1-16.

BRASIL. Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO: Documento orientador. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 dez. de 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 14 fev. 2019.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), 179-191. Jul/dez, 2013. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

CASTANHA, A. P. **A introdução do método Lancaster no brasil: história e historiografia**. IX ANPEDSUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

DESLANDES, S. F. O projeto de Pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 26-55. 2016.

FARIA FILHO, L. M. de. A emergência da seriação nas escolas de Minas Gerais. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, n.41, p. 41-50, 2001.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural: formação, identidades, saberes e práticas**. 1. ed. – Curitiba: PR: CRV, p. 95-98. 2014.

FRANCELIN, M. M. Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos. *Ci. Inf.*, Brasília, v.33, n. 3, p.26-34, set./dez. 2004.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, p. 43-66. 2010.

GUERRA, E. L. de A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: 2014

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. Mar./abr. 1995.

HAGE, M. do S. C.; MEDEIROS, N. dos S.; COSTA, F. W. D. **O jogo no processo ensino aprendizagem nas classes multisseriadas**: uma experiência desenvolvida na escola pública no município de Igarapé-açu. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP. Campinas. 2012.

HAGE, S. M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional – UFPA. GT: **Educação Fundamental/** n.13. Agência Financiadora: CNPq , 2006.

_____. 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.

_____. 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.

_____. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, Soraya e PEIXER, Z. (Org.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. 1ed. Florianópolis: Editora Insular Ltda, 2011, v. 01, p. 123-144.

_____ (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Grafica e Editora Gutemberg Ltda., 2015.

JANATA, N. E.; ANHAIA, E. M. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

LAGE, A. C. M.; BOEHLER, M. Multissérie em questão. **Jornal Letra A**. Belo Horizonte-MG, ano 9. nº 36, p.8-11. Out./nov, 2013.

MALDONADO, R. M. Una realidad negada el trabajo docente en escuelas con grupos multigrado. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 17, n. 54, p. 973-980. 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas. p. 75- 80. 2003.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. "Programa Escola Ativa": análise crítica. In: BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem como processos humanizadores**: propostas da teoria histórico-cultural para a educação básica: coletânea de textos da 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2010.

MEDRADO, C. H. de S. Prática pedagógica em classes multisseriadas. Entrelaçando **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. nº. 6 , v.2 , ano III, p.133-148, set./dez. 2012.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, p. 9-28. 2016.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. (Orgs.). Educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011.

MONTEIRO, A. L.; NUNES, C. do S. C. **Modelos formativos e dificuldades vividas na formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo**. In: 31 Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambú-MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: ANPEd, 2008.

MOURA, T. V. Formação de Professores, Estágio e Diversidade: iniciação à docência nas classes multisseriadas. In: LIMA, I. M. da S.; CARVALHO, C. X.; FRANCO, M. J. do N. **Educação do Campo e Diversidade Cultural: faces e interfaces**. Recife: Editora UFPE, p. 181-192. 2015.

_____. **Formação dos professores do campo: que princípios? que diretrizes? que epistemologia?** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB / Universidade do Minho – Portugal, maio/2014a.

_____. Formação de professores que atuam em classes multisseriadas nas escolas do campo: que princípios? que diretrizes? que epistemologia? **XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)**, Natal/RN, outubro/2014b.

_____; SANTOS, F. J. S. dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Revista Debates em Educação**, UFAL, Maceió-AL, v. 4, nº 7. 2012.

OLIVEIRA, I. A.; FRANÇA, M. P. S. G. A.; SANTOS, T. R. L. **Práticas de educação do campo em classes multisseriadas na Amazônia**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012

PARENTE, C. M. D.; SANTANA, Susilene de Oliveira. Perfil dos professores de escolas multisseriadas: contribuições de um estudo de caso. Anais do VII seminário regional de política e administração da educação do nordeste, 2012

PARENTE, C. M. D. **Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88. jan./mar. 2014a.

_____. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógico**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 676-695. set./dez, 2014b.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBAÍRA. **Fotos da zona urbana de Ubaíra**. Disponível em: <https://www.facebook.com/Prefeitura.Ubaira/photos/a.1046360872065742/1046360895399073/?type=3&theater>. Acesso em: 14 fev. 2019.

REIS, M. dos. **Entendendo suas origens**. São Paulo: Fundação Victor Civita. Coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo. v.1 2015.

SANTOS, F. J. S. dos. **Escolas de turmas multisseriadas: entre improvisações do passado, ameaças do presente e apostas do futuro**. Feira de Santana: UEFS E UFRB, 2015.

_____. **A produção acadêmica sobre o tema “classes multisseriadas” no Brasil: um olhar sobre as teses e dissertações (1987-2012)**. Amargosa-Ba: UFRB, 2014.

_____. **Números esquecidos, realidade invisível: uma geografia internacional das escolas multisseriadas**. XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), Reunião científica regional da ANPED, Teresina-PI, set./2016.

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAJE, S. M. **Escola de Direito: reiventando a escola multisseriada**. – 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 35-47. 2015.

SILVA, A. M. da. **Metodologia da Pesquisa**. 2ª ed. UAB/UECE, Fortaleza-Ceará, p. 45-64, 2015.

SOUZA, E. C. de; SOUSA, R. C. de. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do baixo sul baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 380-408, maio/ago. 2015.

SOUZA, M. A. de; SANTOS, F. H. T. dos. Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada. In: **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227. set./dez, 2007.

SOUZA, M. A. de. **Prática pedagógica: conceito, características e inquietações**. Anais do IV encontro ibero-americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola. Univates: Lajeado, RS, 2005.

URSULINO, J. O. **Planejamento e a prática docente: como esses elementos se configuram nas classes de multiano na zona rural de Santana do Ipanema, semiárido alagoano**. 3ª Semana Internacional de Pedagogia - VII Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas, Universidade Federal de Alagoas/Centro de Educação, 2014.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**. PUCRS, v.4, n.1, p. 91-105. jul. 2013.

VIEIRA, N. C.; MACIEL, R. A.; MACIEL, W. R. A. Formação continuada de professores do campo no Programa Escola da Terra e a concepção do currículo. **Revista Teias** v. 18, n. 50, 2017 (jul./set): Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos p. 30-48

WEIS, E. La situación de la enseñanza multigrado en México Perfiles Educativos. **Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México**, vol. XXII, núm. 90, p. 57-76. 2000.

APÊNDICE

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DE CLASSES
MULTISSERIADA DE UBAÍRA/BA**

QUESTÕES PRELIMINARES

PROFESSOR(A) ENTREVISTADO(A)	RESPOSTAS
IDADE	
FORMAÇÃO	
TEMPO DE SERVIÇO	
CARGA HORÁRIA SEMANAL	
REGIME DE TRABALHO	() contratada () efetiva () outros
RESIDE	() campo () cidade
TEMPO DE DESLOCAMENTO DE CASA PARA ESCOLA	
QUILÔMETRO PERCORRIDO DE CASA PARA A ESCOLA	
NÚMEROS DE ALUNOS QUE ATENDE	

- 1- Como você tornou-se professor (a)?
- 2- Qual foi seu primeiro contato com a multissérie?
- 3- Já trabalhou em classe seriada? Por quanto tempo?
- 4- Já exerceu outra profissão na educação? Qual?
- 5- Como você considera a multisseriação?
- 6- Como você faz o percurso até a escola?
- 7- Você recebe algum auxílio transporte?
- 8- Como você organiza (estrutura) suas aulas diariamente?
- 9- Quais recurso você utiliza no planejamento?
- 10- Como é feito o planejamento pedagógico?
- 11- Quanto tempo você gasta para planejar suas aulas?

- 12-Qual a estratégia que você utiliza para ensinar diferentes conteúdos em diferentes “séries”?
- 13-O tempo diário de realização do seu trabalho é suficiente para desenvolver o planejado? Quando não, que alternativas você busca?
- 14-O que você faz para atender os alunos individualmente?
- 15-Quando e como é avaliado o processo de ensino aprendizagem de seus alunos?
- 16-Como você trabalha com grupos em sala de aula?
- 17-Quais atividades você tem dificuldade em realizar em sala de aula?
- 18-Como você lida com as dificuldades da sala de aula?
- 19-Que atividades alternativas você propõe para melhorar a apropriação do conhecimento de seus alunos?
- 20-Qual (ais) atividade (s) você desenvolve obtendo resultado positivo com a turma multisseriada?
- 21-Como você caracteriza a relação professor/aluno?
- 22-Como acontece o apoio pedagógico da Secretaria Municipal de Educação?
- 23-Que aspectos positivos você destacaria em sua prática?
- 24-Que aspectos negativos você destacaria em sua prática?
- 25-Na sua opinião, existe(m) fator(es) que influencia(m) na boa ou má qualidade do trabalho em classes multisseriadas?
- 26-O espaço físico da escola e os materiais disponíveis são suficientes e satisfatório pra você realizar sua prática?
- 27-Quais recursos são úteis na realização de sua prática diária?
- 28-Em sua opinião o que deveria ser feito para melhorar o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas?
- 29-Quais pontos positivos você descreve da multissérie?
- 30- Nesse último ano você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional? Qual (ais)?
- 31-Quais desses Programas/Projetos você já participou?
- () Gestar
 - () Pro Letramento
 - () PACTO
 - ()PNAIC
 - ()Escola Ativa

INFORMAÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBAÍRA

Total de alunos matriculados na rede municipal de ensino	
Total de alunos matriculados em Escolas Multisseriadas	
Número de Escolas Multisseriadas	
Número de turmas multisseriadas	