

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PARFOR)**

MARIA MARTA DE SOUZA MIRANDA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA TURMA MULTISSERIADA DA ZONA
RURAL DE PACAJÁ-PA: UM ESTUDO DE CASO**

BREU BRANCO-PA

2023

MARIA MARTA DE SOUZA MIRANDA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA TURMA MULTISSERIADA DA
ZONA RURAL DE PACAJÁ-PA: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como parte dos requisitos para obtenção do título de Graduado em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.

Orientadora: Prof.^a Ma. Francisca Maria Cerqueira da Silva

BREU BRANCO-PA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares

M672p Miranda, Maria Marta de Souza
 As práticas pedagógicas em uma turma multisseriada da zona rural de
Pacajá-PA: um estudo de caso / Maria Marta de Souza Miranda. — 2023.
 37 f.

Orientador (a): Francisca Maria Cerqueira da Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências da Educação, Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Breu Branco, 2023.

1. Alfabetização – Pacajá (PA). 2. Prática de ensino. 3. Professores alfabetizadores. 4. Ensino - Metodologia. 5. Escolas rurais. 6. Educação rural. I. Silva, Francisca Maria Cerqueira da, orient. II. Título.

CDD: 22. ed. : 371.41098115

Elaborado por Miriam Alves de Oliveira – CRB-2/583


MARIA MARTA DE SOUZA MIRANDA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como parte dos requisitos para obtenção do título de Graduado em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.


Orientadora: Prof.^a Ma. Francisca Maria Cerqueira da Silva

Aprovado em: 12 de junho de 2023


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 FRANCISCA MARIA CERQUEIRA DA SILVA
Data: 14/06/2023 11:57:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Francisca Maria Cerqueira da Silva (Presidente);

Documento assinado digitalmente
 WALBER CHRISTIANO LIMA DA COSTA
Data: 14/06/2023 12:21:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Walber Christiano Lima da Costa (Examinador Interno);

Documento assinado digitalmente
 SIMONE OLIVEIRA VIEIRA PERES
Data: 15/06/2023 19:55:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Simone Oliveira Vieira Peres (Examinadora Externa).

PACAJÁ-PA

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e Nossa Senhora por ter me dado a oportunidade para chegar ao curso de Pedagogia pela Universidade Federal, que foi um sonho realizado, eu filha de mãe solo com 12 filhos, moradora da zona rural, tive a oportunidade de ser uma das únicas filhas a ter direito a escola em nível superior em escola pública e por ter me fortalecido psicologicamente para terminar este trabalho amparando-me em meio a tantas angústias e dificuldades enfrentadas ao longo desse curso.

Ao meu esposo, minha mãe e irmãos. Adecy Borges esse é o nome do homem da minha vida, meu príncipe, pai dos meus filhos pelo apoio amor e dedicação, pois iniciei esta jornada na cidade que fazia o curso, no segundo período tivemos que nos mudar para a zona rural de Pacajá-PA, área de assentamento a 150 km do polo. Meu esposo esteve a meu lado e sou grata a ele. Temos 4 filhos ainda pequenos e ele quem segurou as pontas para as minhas vindas para cidade para estudar.

Quero aqui também agradecer meus filhos Marryelle Borges, pois por ela eu lutei cada dia mais, quero deixar apenas bons exemplos. Ayron Borges, meu filho que muito me orgulha e minha filha Maria Rita, que ficou em casa ainda pequena para que eu pudesse ir para as aulas, na chegada cheiros e abraços carinhosos que recarregavam minhas energias.

Também gostaria de agradecer a minha orientadora Francisca Cerqueira que esteve comigo nessa luta. E por fim agradecer toda a minha Turma 1, do Polo Breu Branco, e aos professores que estiveram no meu processo de formação acadêmica.

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

RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo compreender os desafios da alfabetização e as práticas docentes em turmas multisseriadas, no assentamento Rio PA Bandeira, no município de Pacajá-PA, a fim de buscar compreender como os professores lidam com os níveis de aprendizagem de cada aluno para desenvolver suas estratégias de ensino. Objetiva ainda aprimorar a compreensão sobre escolas do campo e reconstruir o imaginário sobre o ensino ali ministrado; caracterizar as escolas pesquisadas, quanto a sua infraestrutura, os desafios enfrentados pelos alunos para a chegada na escola, e as estratégias de alfabetização utilizadas pelos professores. A pesquisa tem embasamento teórico em autores de referência da área como Albuquerque (2007), a Mortatti (2006), Arroyo (2006), Hage (2006), Machado (2010), Godoy (1995): HAGE (2005) e HAGE (2006), entre outros autores; e embasamento legal na legislação educacional vigente. Como procedimento metodológico de pesquisa, realizamos um estudo de caso, a partir da pesquisa com natureza etnográfica, com análise de caráter qualitativo, realizadas com duas professoras de ensino multisseriado, em escolas do campo, especificamente do município de Pacajá-PA. Como recursos de coleta de dados utilizamos relatórios de observações de aulas, e uma entrevista, além de serem coletados dados tanto bibliográficos quanto observacionais durante as práticas pedagógicas realizadas. Os resultados apontaram que é possível atingir a qualidade da educação nas classes multisseriadas, por meio de práticas educacionais que utilizem diferentes metodologias, e que proporcionem o desenvolvimento da alfabetização a partir de uma educação transformadora e acolhedora, com aprendizagem significativa.

Palavras-chave: alfabetização; salas multisseriadas; educação do campo, estratégias de ensino.

ABSTRACT

This study aimed to comprehend the challenges of literacy and teaching practices in multi-grade classrooms at the Rio PA Bandeira settlement, in the municipality of Pacajá-PA, in order to understand how teachers address the learning levels of each student to develop their teaching strategies. It also seeks to enhance the understanding of rural schools and reconstruct the perception of the education provided there; characterize the researched schools in terms of their infrastructure, the challenges students face in getting to school, and the literacy strategies employed by the teachers. The research is theoretically grounded in reference authors in the field such as Albuquerque (2007), Mortatti (2006), Arroyo (2006), Hage (2006), Machado (2010), Godoy (1995): HAGE (2005), and HAGE (2006), among others; and is supported by the current educational legislation. As the research methodological procedure, a case study was conducted using an ethnographic approach, with qualitative analysis, involving two teachers of multi-grade education in rural schools, specifically in the municipality of Pacajá-PA. Data collection resources included classroom observation reports, an interview, as well as collecting both bibliographical and observational data during the pedagogical practices conducted. The results indicated that achieving quality education in multi-grade classrooms is possible through educational practices that employ diverse methodologies, fostering literacy development through transformative and welcoming education, leading to meaningful learning.

Keywords: literacy; multi-grade classrooms; rural education; teaching strategies.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Sujeitos da pesquisa	21
TABELA 2 – Questionário de entrevistas	30

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	12
2.1 Ensino no campo, seus desafios e a formação das classes multisseriadas	14
3 METODOLÓGICA.....	16
3.1 Etapas da investigação.....	17
3.2 Caracterização do lócus de pesquisa – O município.....	18
3.3 Caracterização do lócus da pesquisa – As escolas.....	19
3.3.1 Escola 1.....	19
3.3.2 Escola 2.....	20
3.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	21
4 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	21
4.1. Primeira fase da pesquisa – Observação de campo: um olhar sobre as práticas pedagógicas.....	22
4.1.1 Primeira semana de observação.....	22
4.1.3 Segunda semana de observação.....	24
4.1.4 Terceira semana de observação.....	26
4.1.5 Quarta semana de observação	28
4.2 Segunda fase da pesquisa - Entrevistas	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS.....	36

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso visa contribuir para uma educação transformadora e acolhedora, que foca no aluno como o centro da educação. Para tanto teve o objetivo geral de identificar as estratégias de ensino em classes multisseriadas por meio de um estudo de caso em classes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, na zona rural de Pacajá-PA. Partindo desse objetivo geral, os objetivos específicos foram analisar a contribuição dessas estratégias para a alfabetização dos alunos e compreender as dificuldades encontradas em classes multisseriadas no campo. Como metodologia de pesquisa utilizou-se os procedimentos de observação em sala de aula, e de entrevista com os professores das duas turmas, o que caracteriza esta pesquisa como um estudo de caso, com uma investigação de caráter etnográfico e análise qualitativa.

Desse modo, buscou-se reunir informações com a finalidade de responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais as práticas pedagógicas dos professores em turmas multisseriadas para desenvolver ferramentas e estratégias de alfabetização despertando o aluno para aprender e não apenas memorizar e decorar conteúdo?

A análise dos resultados desta pesquisa está respaldada em publicações da área de alfabetização, a partir de autores que são referência nesses estudos, tais como Albuquerque (2007), a Mortatti (2006), Arroyo (2006), Hage (2006), Machado (2010), Godoy (1995): HAGE (2005) e HAGE (2006), entre outros autores; o embasamento legal se ancora na legislação educacional vigente. Estes autores e documentos oficiais respaldam, portanto, as análises e discussões dos resultados desta pesquisa.

Desse modo, este trabalho está dividido nas seguintes sessões: Introdução que apresenta brevemente a temática, justificativa e objetivos desta pesquisa; A sessão I do Referencial Teórico que apresenta as discussões sobre alfabetização, Ensino no campo e seus desafios, Abordagens metodológica e Formação das classes multisseriadas; A sessão II da Metodologia que apresenta o percurso da pesquisa, seus sujeitos, caracterizações dos locais de investigação, entre outros

aspectos; A sessão III da Sistematização e Análise dos dados, as Considerações finais e as Referências.

2 A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

O acesso à educação por muito tempo não era um direito de todos, e apenas poderia ir à escola quem tinha posses e status social, porém esse cenário vem mudando no Brasil desde a universalização da educação em 1930. Mesmo assim, até hoje a educação brasileira enfrenta grandes desafios. Neste trabalho discute-se o recorte da alfabetização e para melhor compreender o que é alfabetização apresenta-se um apanhado breve dos seus percursos e métodos.

Segundo ALBUQUERQUE (2007, p 20.) a alfabetização já existia muito antes de serem inventadas as escolas em que “o processo de alfabetização ocorria de modo informal, a aprendizagem da leitura e da escrita se dava nos grupos aos quais as pessoas faziam parte e nos mais variados ambientes, como a própria casa ou local de trabalho”. Como antes a educação era em casa, os pais quem faziam esse papel. Porém, com o tempo, isso foi mudando e cada dia mais passamos a ter direitos e um deles foi o acesso à escola, para uma educação formal.

A alfabetização em si só foi transposta para a escola a partir do final do século XIX no Brasil, com o intuito de tornar as novas gerações aptas a nova ordem política e social formando uma mão de obra para o mercado de trabalho. Como afirma Mortatti (2006):

“Em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano[...]A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. (MORTATTI, 2006, p.2).

Mortatti (2006), divide a história da alfabetização no Brasil em quatro momentos, o primeiro ocorre por volta de 1875 quando se iniciava o ensino de leitura

com as chamadas cartas de ABC as famosas cartilhas Teoria empirista – ênfase no processo de memorização de curta duração, concebem o ensino e a aprendizagem da língua (conteúdo) como transcrição da fala e a aprendizagem como acúmulo de informações. O “Modelo de cartilha tradicional” abordava a metodologia da alfabetização de base empirista com práticas rotineiras, como cópias, escrita de ditados de palavras e ou frases soltas, leitura mecânica para aprender a balbuciar o sistema alfabético primeiro, aquisição mecânica do sistema; depois, a compreensão.

Até nos dias atuais, infelizmente essas práticas são usadas por muitos professores, principalmente nas escolas do campo e em classes multissérie, pois observa-se que estes professores estão presos no método tradicional de ensino, fazendo uso das cadeiras em filas, das atividades impressas e das copias, fazendo com que o aluno memorize o conteúdo das cartilhas de ABC e tabuadas para assim considerar o aluno alfabetizado.

Baseando-se nos métodos de marcha sintética, que consistia em soletração, partindo do nome das letras, dos sons correspondentes às letras; e da silabação, emissão de sons, partindo das sílabas. A partir deste momento é que se inicia o marco inicial da história das cartilhas e dos métodos.

O segundo momento se deu a partir de 1890 com a criação do método analítico, de acordo com esse método, “o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas”. No terceiro momento que vai de 1930 a 1970, se instaura o “método analítico sintético” o qual se alfabetizava através da decomposição das palavras em sílabas e letras e com base vivencial. Dentro deste método o professor poderia partir da palavra, passando para a frase, formando um texto, retirando novamente a palavra para decompô-la em sílabas; da frase, retirando a palavra para chegar à sílaba; da estória, retirando a palavra-chave para depois destacar a sílaba.

Segundo Mortatti (2006, p.4), é nesse momento que se funda uma nova tradição “a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica”. O quarto momento é o que ocorreu a partir de 1980 quando “introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista

sobre alfabetização” que defendia uma alfabetização contextualizada e significativa através da adaptação didática das práticas de leitura e escrita para sala de aula. Segundo a autora, “o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual” demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, a metotização do processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” já que acreditava ser possível realizar a descoberta do princípio alfabético, quando as crianças são expostas a situações-problema em que são desafiados a criar hipóteses no sentido de refletir sobre a escrita sem ensino explícito sobre o sistema.

Todas as ações pedagógicas, mesmo que nós não percebamos, são resultados da maneira como concebemos o aluno, a aprendizagem, os atos de ensinar a aprender, a leitura e a escrita, e a própria alfabetização. Mal-entendida, a alfabetização encontra-se limitada a uma etapa definida, mecânica, na qual inicia-se e esgota-se, na aquisição do código linguístico, concebido como mera codificação e decodificação.

Nesses termos os PCN (BRASIL, 1997) trazem um texto que orienta a prática docente com relação às diferentes áreas do conhecimento, incluindo os advindos das disciplinas de referência próprias dos currículos e do cotidiano de professores e alunos. Em relação a isso os PCN sugerem que o professor passe a ser considerado mediador na construção social do conhecimento do aluno.

2.1 Ensino no campo, seus desafios e a formação das classes multisseriadas

A educação nas comunidades de assentamento é um desafio constante desde a saída para a escola, com estradas de difícil acesso, transporte escolar, infraestrutura em espaços improvisados e turmas multissérie. Ao me deparar com esse modelo de educação ofertado, busquei compreender melhor essa vivência da realidade na qual hoje me encontro morando no assentamento e meus filhos estudando em turmas multissérie e para isso busquei responder à questão de pesquisa já mencionada.

Entende-se que a escola, busca cada vez mais professores que desenvolvam uma educação numa perspectiva transformadora, saindo dos métodos tradicionais a que Paulo Freire faz referência.

Portanto, é papel do professor contribuir com uma educação de qualidade que desperte o aluno para aprender e não que lhe seja imposto a mecanização de conteúdo, cartilhas, cópias de atividades sem uma perspectiva emancipatória. Diante das expectativas de metodologias de ensino, o professor precisa acompanhar as constantes mudanças, que acontecem no ambiente escolar.

Após falarmos de educação do campo e para entendermos melhor, se faz necessário pensarmos nas classes que se fazem presente nesse meio, e como elas são formadas. As classes nas escolas do campo, na maioria das vezes são classes multisseriadas. Estas são asseguradas por lei e se caracterizam por atender em sala única, alunos de diferentes idades e séries. Segundo Hage (2005):

As escolas multisseriadas são marcadas pela heterogeneidade, ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de unidocentes. Elas localizam-se nas pequenas comunidades rurais, especialmente naquelas que se encontram muito distantes das sedes dos municípios, onde a população a ser atendida na escola não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série, sendo por isso, em alguns casos denominados de escolas isoladas. (HAGE, 2005, p.4)

A existência dessas turmas começa em meio a carência de escolas em comunidades distantes e isoladas como é o caso das áreas de assentamentos, que ficam localizadas em zonas rurais distantes e de difícil acesso. Para assegurar os direitos dos educandos, surgem as classes multisseriadas para que os mesmos pudessem estudar e morar na sua localidade, porém o que se observa é que na maioria das vezes essas turmas são formadas e não recebem apoio que lhes favoreça uma educação de qualidade, pois as estruturas na maior parte são em locais que não comportam os alunos, como em barracão de associações com a falta de professores qualificados, ou em escolas pequenas, sem espaço para comportar os alunos em salas seriadas.

As escolas com classes multisseriadas muitas vezes trabalham com uma infraestrutura precária, em lugares improvisados “encontrando-se em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos estudantes e professores que neles estudam ou trabalham”

(HAGE,2005). Locais em que o professor tem que se desdobrar para atender as necessidades dos alunos tentando mantê-los em salas de aulas, sem o suporte pedagógico, com falta de merenda escolar, entre outras barreiras que trazem prejuízos a aprendizagem.

3 METODOLÓGICA

Apresentam-se neste tópico os resultados da pesquisa de campo, em que foram entrevistados dois docentes que atuam no contexto da educação no campo em turmas de escolas com salas de aulas multisseriadas, em área de assentamento da zona rural de Pacajá-PA. A pesquisa caracteriza-se, pois, como estudo de caso realizado com professores que ministram aulas para alunos de 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

Assim, a metodologia adotada para coleta, registro e análise dos dados caracteriza esta como uma investigação de tipo etnográfico com análise qualitativa. Foram feitas observações com anotações das práticas pedagógicas de dois professores pré-determinados como professor PA e PB com contato direto das ações do profissional docente, além de coletas de dados por meio de entrevistas realizadas com os professores pesquisados. Segundo Machado (2010)

“[...] as principais características desse tipo de pesquisa é o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (trabalho de campo). O ambiente em que se desenvolve a pesquisa deve ser fonte de dados e o pesquisador seu maior instrumento”. (MACHADO, 2010, p.166).

O uso da etnografia fez-se necessário para retratar fielmente como foi realizada esta pesquisa situada no campo, enfatizando as características marcantes quanto ao modelo de ensino e aprendizagem abordados pelos professores em turmas multissérie. De acordo ainda com Machado (2010):

“O que define a etnografia é o esforço intelectual do pesquisador em produzir descrições densas, que é um esforço de registro da experiência vivida das pessoas e um exercício perspicaz de interpretar uma cultura, buscando compreender pelo descrever, não tanto pelo explicar. (MACHADO, 2010, p.167).

Diante do desenvolvimento da pesquisa qualitativa com nuances etnográficas, pode-se também mencionar o estudo de caso em nosso trabalho de conclusão de curso, uma vez que a principal intenção é analisar como ocorre as práticas pedagógicas de determinados professores em turmas multisseriadas, em especial nas escolas pesquisadas. No intuito de compreender a realidade do processo de aprendizado na alfabetização existente da educação do campo, expondo os desafios dos professores para alfabetizar os educandos nas escolas do campo. De acordo com Godoy (1995):

“O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. (...) Este tipo de estudo tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder as questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando a pouca possibilidade de controle sobre eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados de algum contexto de vida real”. (GODOY, 1995, p.25).

Portanto esta pesquisa foi realizada como estudo de caso por descrever e analisar a observação feita durante determinado período que serviu para análise do cotidiano de dois professores atuantes em turmas multisseriadas de 1º ao 5º ano do ensino Fundamental I, de duas escolas com a mesma modalidade de ensino, no município de Pacajá-PA, zona rural Rio PA bandeira, área de assentamento. A pesquisa foi realizada no período de agosto a novembro de 2022.

3.1 Etapas da investigação

A investigação foi realizada no município de Pacajá-PA, com a participação de dois professores de duas turmas e escolas diferentes, definidos como professor “A” e “B” para proteger a imagem dos mesmos, também durante a pesquisa foi realizada uma observação nas turmas dos professores entrevistados. O critério de escolha, das escolas, foi em razão da proximidade na localização geográfica o que propiciaria melhores condições de observação e aplicação dos questionários e também porque as escolas escolhidas ainda atuam com turmas multissérie que é o foco da pesquisa.

Foram realizados os procedimentos iniciais da pesquisa, entrega de solicitações para a pesquisa, pedido de autorizações e apresentação do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes, colaboradoras do estudo realização de uma conversa informal com os professores pesquisados para explicação de como iria acontecer a pesquisa, deixando os mesmo a cientes do objetivo do trabalho para que se sentissem confortáveis durante a observação e a aplicação do questionário.

Foi realizada a etapa de coleta dos dados por meio da observação nas turmas multissérie com os professores "A" e "B" num período de mês, uma vez por semana. Também foi aplicado um questionário para ambos os professores. O encontro foi previamente agendado em comum acordo com os participantes. O questionário teve o objetivo de compreender e analisar os desafios dos professores da alfabetização em turmas multissérie de 1° ao 3° ano

3.2 Caracterização do lócus de pesquisa – O município

O município de Pacajá está localizado na mesorregião do sudeste paraense, localizado no norte brasileiro, a uma latitude 03°50'16" sul e a uma longitude 50°38'15" oeste, estando a uma altitude aproximada de 105 metros. Segundo o senso do IBGE (2010):

As origens do Município têm a ver com o Programa de Integração Nacional-PIN, instituído no ano de 1970 e implantado a partir de 1971, pelo Governo Federal. O objetivo do PIN era o de desenvolver um grande programa de colonização dirigida na Amazônia, trazendo trabalhadores sem-terra de diversos pontos do Brasil, em especial, do Nordeste. A rodovia Transamazônica constituía-se no eixo ordenador de todo o Programa e, no Pará, os trechos Marabá- Altamira e Altamira- Itaituba foram objeto de planejamento e investimento especiais. No trecho da rodovia Transamazônica, situado entre Altamira e Itaituba, deveriam ser construídas agrovilas - (conjunto de 48 ou 64 lotes urbanos, com igual número de casas, instaladas no espaço de 100 hectares). Tais casas estavam destinadas aos colonos assentados no local, os quais também receberam lotes rurais, onde desenvolveriam suas atividades econômicas. Cada agrovila deveria contar com os serviços de uma escola de primeiro grau, uma igreja ecumênica, um posto médico e, em alguns casos, um armazém para produtos agrícolas. Também fazia parte do Programa a construção de agrópolis (reunião de agrovilas, cuja polarização se dava em torno de um núcleo de serviços urbanos). (IBGE, 2010)

O município de Pacajá foi fundado no dia 10 de maio de 1988 e tem 34 anos com a população media aproximada de 49.110 pessoas estimadas sua economia maior é a agropecuária, seguida das empresas varejistas, comercio local e serviços da prefeitura municipal, a cidade tem uma grande área de zona rural e de

assentamentos, isso faz com que a educação nessas áreas afastadas aconteça por meio de turmas multissérie.

3.3 Caracterização do lócus da pesquisa – As escolas

A pesquisa foi realizada em 02 (duas) escolas públicas, com salas de aulas multisseriadas, do Assentamento PA Rio Bandeira, zona rural de Pacajá-PA. O assentamento tem 226 famílias, cujas crianças são matriculadas nestas duas escolas distantes cerca de 15 km uma da outra. As escolas funcionam nos barracões das duas associações de moradores que existem dentro assentamento. Desse modo, a Escola 1 funciona no barracão da Associação PA Rio Bandeira, e a Escola 2 funciona no barracão da Associação Estrela Dalva.

3.3.1 Escola 1

O assentamento tem 17 anos e a dificuldade para arrumar um espaço para ministrar aulas persistiu nos primeiros 5 anos, durante os quais uma moradora com apenas ensino fundamental, assumiu a função de professora, ministrando aulas em uma casinha de barro. Com a ajuda da comunidade a turma foi crescendo e se passaram 3 anos das crianças estudando de modo informal, ou seja, sem estarem matriculadas no sistema de ensino do município. Então a associação foi até a cidade e conseguiu integrar a turma no sistema de ensino do município, assim, a Secretaria de Educação direcionou um professor concursado com nível magistério para atuar no assentamento.

O Presidente do assentamento cedeu o barracão da associação para funcionar como escola. O barracão possuía três divisórias, sendo que os pais se reuniram para fechar uma, para funcionar como sala de aula. Os bancos foram improvisados com tocos e tábuas. Assim se formou a primeira turma multissérie do acampamento de assentados da zona rural de Pacajá-PA, com uma turma multisseriada de 1º ao 5º ano. Dois anos depois segundo o relato do professor chegou algumas cadeiras, bebedouro, livros, fogão e material para funcionar a cozinha com merenda para as crianças e a sala fechada passou a funcionar como cozinha e depósito para os recursos da escola que tinham valor.

No momento da pesquisa, a escola funcionava com uma turma multisseriada de 23 alunos de 1° ao 5° ano, no turno da manhã, com um único professor para ministrar todas as disciplinas do currículo, conforme estabelecido para este nível de ensino. O professor tem formação de magistério apenas, ou seja, não tem nível superior. No turno da tarde, funciona a turma do Fundamental II, composta por 23 alunos do 6° ao 9° ano com dois professores com formação em pedagogia e outro com formação de magistério, a escola possui uma merendeira e dois carros de transporte escolar, é mantida pela prefeitura municipal de Pacajá. Iniciou suas atividades em 2012, e desde então vem ofertando aula para os alunos do assentamento.

A escola foi beneficiada com um ponto de acesso à internet que ficou sendo utilizado por toda a comunidade, no entanto segundo relatos dos professores, esse ponto veio para melhorar e também para atrapalhar uma vez que o ponto de acesso foi instalado na sala que era das crianças que passaram a ser atendidas em outro cômodo da associação, sem paredes para dar maior conforto. Outro problema relatado pelo professor é que o espaço de aulas é próximo ao ponto de acesso à internet onde a comunidade acessa para enviar e ouvir áudios, assistir vídeos, fazer ligações entre outras coisas, trazendo incômodo e desviando a atenção dos alunos. Segundo o professor já era difícil ministrar aula para todas as turmas juntas com graus de aprendizagens diferentes, isso piora com todas essas distrações.

3.3.2 Escola 2

A turma do professor “B” fica localizada na segunda escola do assentamento, a cerca de 15 km de distância da primeira. Esta também funciona em um barracão da associação de moradores, denominada Estrela Dalva. Funciona com duas salas de aula abertas, não tem acesso a internet e a merenda da escola é feita na casa de uma merendeira que trabalha por muito tempo como voluntaria, mas no ano dessa pesquisa a mesma passou a ser contratada pela secretaria de educação de Pacajá para ser a merendeira da escola. A casa dessa senhora que é merendeira fica em uma distância de 1.500 metros de distância, sendo a merenda levada pela mesma em um carrinho de mão.

A escola também não possui água potável nem bebedouro, sendo responsabilidade dos alunos trazerem sua própria água, também na hora da entrega da merenda, a merendeira traz água para as crianças. A estrutura das salas cedidas é de madeira, o piso é de chão, cadeiras de madeira, quadro de giz branco, coberta de telhas e não tem banheiro. As crianças fazem suas necessidades fisiológicas no mato dos arredores da escola. A escola funciona em dois períodos manhã e tarde num total de 48 alunos, de 1° ao 9° ano. A pesquisa foi realizada com a turma da manhã, de 1° ao 5° ano.

3.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Tabela 1 – Sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Caracterização
Professor "A" (Escola 1)	53 anos de idade, 15 anos de atuação, formação nível magistério, ministra aulas no período matutino de 1° ao 5° ano, vespertino de 6° ao 9° com todas as disciplinas do currículo escolar.
Professora "B" (Escola 2)	38 anos de idade, 5 anos de atuação, formação em pedagogia, trabalha no período matutino com a turma de 1° ao 5° ano.

Fonte e elaboração: Pesquisadora

Assim, a investigação teve como sujeitos de pesquisa os professores lotados no turno matutino, nas turmas multisseriadas das duas escolas pesquisadas. Realizando-se além de observação nas aulas, a aplicação de questionários semiestruturados de entrevistas. Todos os professores sujeitos dessa pesquisa eram professores alfabetizadores.

4 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como já vem sendo exposto, para identificar os desafios da alfabetização em salas multisseriadas, foram observadas as estratégias e experiências pelos professores pesquisados durante suas rotinas em sala nas escolas. Acredita-se que com esta pesquisa seja possível realizar uma reflexão sobre a educação do campo frente aos seus desafios e compreender as dificuldades em relação a alfabetização, além de as estratégias identificadas e discutidas neste trabalho poderem ser útil

também para professores de outras instituições de ensino na zona rural de Pacajá-PA

4.1. Primeira fase da pesquisa – Observação de campo: um olhar sobre as práticas pedagógicas

Nesse momento serão apresentados os dados coletados durante a pesquisa acerca da atuação docente diante dos desafios da alfabetização em classes multissérie, com as análises referentes às observações. No período de um mês foi realizado a observação de campo dos professores pesquisados, Professor A e Professora B, sendo feita a realização da observação uma vez por semana em duas escolas distintas no mesmo assentamento, no mês de maio de 2022.

4.1.1 Primeira semana de observação

Uma vez que o foco do trabalho se encontra na prática pedagógica e no desafio de alfabetizar alunos em classes multissérie, se fez necessário observações em classes de dois professores a fim de perceber como os docentes desenvolviam o trabalho de alfabetização levando em consideração as diversidades encontradas, para assim obter os dados a serem analisados neste trabalho. Além das anotações no decorrer das aulas realizou-se também registros por meio de fotos. Algumas falas dos professores também foram reproduzidas com o intuito de ajudar na análise de observação.

O professor A tem 26 alunos de 1º ao 5º ano em classe multissérie, mora na frente da escola chega as 7 da manhã, os alunos chegam entre 7 e 8 h da manhã, no transporte escolar que é realizado por uma caminhonete S10 e uma caminhonete L200 antiga. Vão chegando e se acomodando em suas cadeiras que já estão enfileiradas pelo professor, que pede aos alunos que não retirem do lugar, ele dar bom dia e começa a escrever no quadro, os alunos que já conseguem copiar do quadro iniciam. Quando ele termina se dirige aos alunos menores e escreve atividades para copiar no caderno, fazendo as famílias silábicas e os números, todos os dias. Uma primeira observação, foi que em uma segunda-feira, como não tinha merenda os alunos saíram as 9 da manhã, o que já caracteriza um fator de dificuldade.

Observou-se nessa primeira semana que o professor A se preocupa muito com os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, e pouco com a troca de saberes entre professor e aluno. No entanto, BRANDÃO (2009) nos ensina que “para pensar a Educação é preciso considerar o educador como educador, aquele que exerce troca de saberes”, e não aquele que impõe o saber. Dentro da sala de aula precisa ter uma conexão entre o professor e o educando, sobretudo no contexto rural, para que a educação não seja desvalorizada no campo deixando o aluno ser diminuído no seu processo de aprendizado. Para que o aluno possa aprender a ler ele precisa fazer parte do ambiente de aprendizagem. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

[...] “a leitura não Trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita”. (BRASIL, 1998 p. 53)

O professor deve sempre buscar mecanismos para uma educação transformadora, e precisa ver o aluno do campo como capaz de realizar todas as atividades que lhe são propostas para que sua educação seja plena e não mecanizada, somente com cadeiras enfileiradas e atividades para reproduzir. O indivíduo precisa se sentir capaz de aprender e de ensinar.

Na outra escola visitada nesta mesma semana, me direcionei a 15km de distância da outra escola para encontrar a professora da escola B. Esta ao chegar organizou as cadeiras em roda e recebeu as crianças com uma roda de conversa informal, fazendo agradecimentos a Deus e cantando, e realizou atividades para auxiliar as crianças a entender os movimentos corporais de coordenação motora direita, esquerda, frente, costa, entre outros. Depois pediu que as crianças enfileirassem as cadeiras fez a chamada e para as crianças do 4º e 5º ano entregou o livro para que realizassem as atividades que já se encontravam separadas. Para os alunos do 3º ano entregou e explicou uma atividade impressa; para os alunos do 1º e 2º ano realizou atividades no caderno com as vogais e os encontros vocálicos. Por volta das 9 horas liberou para suas casas, pois não tinha merenda na escola.

Anota-se, pois no diário de observação que a professora B, começa a aula com muita alegria, envolvendo os alunos desde o início da aula, se preocupando com cada um e procura na roda de conversa saber um pouco da vida deles, como estão o que comeram, como são suas famílias, assim, se aproximando e envolvendo os alunos em uma troca de saberes, fazendo com que se sintam importantes e queiram estar ali para aprender. E com essa conversa informal auxilia os alunos em uma leitura de mundo com troca de saberes e de ideias que contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura do texto. Segundo SOLÉ (1998).

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Diante dessa colocação de SOLÉ (1998) compreende-se que a criança no seu processo de alfabetização precisa fazer parte dele, levando em conta suas vivências e experiências, para que aconteça um ensino no qual o educando seja de fato alfabetizado e não apenas memorize o conteúdo de maneira mecanizada.

4.1.3 Segunda semana de observação

A primeira semana passou, agora a observação com o professor A aconteceu na terça-feira. O professor chegou cedo, e na sala tem dois quadros um branco e outro negro de giz, fez o alfabeto em um quadro, e as vogais, no outro; copiou palavras para leitura, quando as crianças chegaram as lousas estavam cheias de atividades, então ele explicou para turma “vocês sabem que o tempo é corrido, então todos vão copiar do quadro os pequenos escrevem as vogais e o alfabeto, e os grandes copiem as palavras, bom dia e uma boa atividade a todos”. O tempo passou, as 9 horas liberou os alunos pela falta da merenda e avisou que para a próxima semana seria horário normal, pois a merenda já iria chegar.

O dia seguinte de observação, na quarta-feira, foi com a professora B que fica durante a semana na casa da merendeira contratada para a escola, por isso quando cheguei a sala de aula ela já estava. Os alunos foram chegando e se acomodando, a professora deu um alegre bom dia e chamou as crianças para

começar a aula. Cantou, agradeceu a Deus, e apresentou um cartaz que levou para a escola com imagens de emojis, e apontando para cada emoji pediu para que a criança se dirigisse até o emoji que representava o sentimento que estava sentindo. A criança escolhia e tinha que dizer por que estava com tal sentimento. No relato de umas das alunas ela escolheu tristeza, a professora perguntou o porquê desse sentimento e a criança respondeu “estou triste, pois estou com fome, meu pai foi embora e na minha casa não tinha nada pra comer e nem na escola, e estou preocupada o que vai ser de nós sem alimento”.

Os olhos da professora lacrimejaram – e ela disse “pra semana que vem isso vai mudar, a merenda está vindo”. Todos se alegraram, porém, a menina ensaiou apenas com um sorriso disfarçado no rosto. A professora chamou a menina e lhe deu uma merenda que tinha levado, e continuou a aula, até as 9 da manhã. Avisou no final, que na próxima semana teria aula com merenda, e assim se encerrou mais um dia.

Observou-se que a professora buscou a participação dos alunos enquanto fazia o quadro das emoções, dando oportunidade para o levantamento de hipóteses, verificando as emoções que ali lhe eram apresentadas, dando espaços para antecipações, visto que experiências como essas além de motivarem os alunos à leitura, criam expectativas, inserindo-os na prática social da leitura e da escrita fazendo com que os mesmos participem de maneira ativa do seu processo de construção de mundo, como cita Brandão e Rosa (2011).

[...] utilizando diferentes estratégias, tais como antecipação de sentidos, formulação e checagem de hipóteses sobre o que estaria escrito no texto, construção de inferências, entre outras, os leitores criam sentidos em interação com os textos. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p.22).

Com essa prática de fazer com que a criança participe da aula a professora B auxilia no sentido da interação com a leitura fazendo parte dela e os alunos desenvolvem estratégias variadas de compreensão textual, introduzindo-se no mundo da escrita e promovendo-se como leitor, por mais que ainda não saibam ler automaticamente.

Ela também passa a ter um vínculo maior e assim poderá ajudar dando apoio emocional e sendo empática como ao dar a merenda à criança que relatou não ter se alimentado em casa. As crianças aprendem também observando atitudes. Mesmo em uma realidade difícil como essa do contexto da pesquisa. A educação no campo não é fácil, além de não oferecer um espaço físico adequado as crianças se encontram em situação de vulnerabilidade e pobreza, como mostra a situação da criança relatando sua preocupação com a falta de alimentação em casa e na escola. A professora só pode saber disso por causa da aproximação com a criança e sua prática pedagógica realizada com empatia.

Os professores A e B, ambos trabalham com a mesma modalidade de classe multissérie, no entanto, o professor A se apresentou preocupado com o tempo para repassar todos os conteúdos em sala de aula, não levando em conta os saberes das crianças nem o que eles ali precisam expressar, apenas se preocupou em trabalhar o conteúdo da escrita; não conta histórias, fábulas ou faz uma leitura compartilhada. Sabe-se que a contação de histórias é fonte de aprendizagem, amplia o vocabulário, desenvolve a habilidade de narrar, inferir, compreender subentendidos, superando-se assim, o mito de que ler é somente extrair informação da escrita, entretanto esse não é um recurso de ensino utilizado pelo professor.

4.1.4 Terceira semana de observação

Comecei pela professora B na quinta-feira, a professora parecia seguir aquele ritmo, sempre com os agradecimentos a Deus, as músicas, mas dessa vez o horário seria prolongado, então ela chamou a todos para fazer uma roda. “Vamos ler um livro, vou contar a historinha dos três porquinhos”, então assim fez, contou a história fez perguntas e depois pediu para que todos colocassem as cadeiras em fila e distribuiu atividades impressas da história. Chegou a merenda e depois da merenda aula de matemática. Entregou os livros aos alunos do 5º ano e copiou a tabuada de adição da casa 2,3,4, e 5 no quadro. Quando os alunos terminaram de copiar ela respondeu e pediu para que copiassem as respostas.

Observou-se que professora B, sempre organizava diferentes momentos da aula com atividades distintas, levando em consideração principalmente o nível de aprendizagem do aluno, além da diversificação de leituras de textos. Entretanto

houve momentos como esse, na aula de matemática, que chamam a atenção, por isso, ao final da aula chamei a professora e pedi que me respondesse o porquê que ela mesma respondeu as tabuadas. Ela me respondeu:

Aqui esses meninos não sabem nem tirar do quadro direito, e o tempo não dava de perguntar, eles chegam tarde, saem cedo e por muitas das vezes nem vem pra escola, então não tem como ensinar todos e para facilitar meu trabalho eu mesma respondo. (Professora B)

Observou-se a preocupação de ambos os professores para repassar os conteúdos programáticos, e a falta dos alunos em sala. Além de lidar com a distorção de idade e aprendizado em sala, a falta dos alunos por motivo de transporte escolar é grande, principalmente nesse período de chuva e também durante a colheita de arroz que as famílias saem em peso para lavoura, chegando a ficar uma semana inteira sem ir para escola.

Os professores relataram também que as aulas começam muito tarde por conta das chuvas e as estradas estarem em péssimas condições de tráfego, sendo também que tem muitas pontes que caem, ladeiras que os carros escolares não rodam e no tempo que passam quebrados. E mesmo que eles tentem dar uma boa aula precisam correr contra o tempo para repassar os conteúdos para que os alunos não fiquem prejudicados.

Nesta semana ainda, na sexta-feira, estivemos com o professor A. Como sempre o professor chegou cedo, avisou para os alunos da merenda, deu bom dia e disse “hoje a aula vai ser muito boa, tenho atividades impressas”. Enquanto o professor explicava como seria a aula, chegaram alguns moradores para usar a internet, falando alto ao telefone, ouvindo música, assistindo vídeos no celular sem se preocupar com os alunos que estavam ali. O professor falou “quem for terminando as atividades pode brincar lá fora da sala, depois vão merendar”, e assim aconteceu, os alunos saíram da sala, o professor entregou uma bola, a merenda foi servida e as crianças ficaram brincando desde as 9 até as 11 da manhã. O Professor chamou todos, e liberou, pois já estava na hora de ir para casa. O carro os levou, e assim terminou mais uma semana. Perguntei ao professor o porquê de muitas horas de

recreio, já que as aulas já haviam voltado ao normal e ele me respondeu que sexta-feira é dia de educação física, dia de brincar.

Observa-se que na escola onde atua o professor A há uma realidade um tanto apática com relação aos alunos; as atividades e atitudes pedagógicas não proporcionam uma socialização e interação entre aluno e professor; as atividades de leitura e escrita são sempre centradas em apenas copiar não apresentando uma educação transformadora e sim uma educação tradicional com cartilhas e tabuadas. Na hora dos jogos as crianças brincam livres sem um direcionamento e os jogos que deveriam dar suporte para uma prática de educação mais significativa tornam-se apenas atividades para cumprir a rotina da escola. Para Sousa (2016):

Quando o professor trabalha com jogos, ele conta com um instrumento valioso, através dos jogos as crianças aprendem brincando. Enfatiza-se que a competição entre os educandos ativa a vontade de conhecer sempre mais, propiciando a aprendizagem da leitura e da escrita (SOUSA, 2016, p.16).

Observa-se que o que deveria ser utilizado como uma boa estratégia vira um passatempo para a aula terminar sem problemas, o que traz prejuízos para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos, pois se encontram em uma comunidade afastada sem as condições ideais para que sejam desenvolvidas essas habilidades no tempo e no ritmo certo.

4.1.5 Quarta semana de observação

Nesta última semana de observação, na terça-feira a observação foi na sala do professor A. O professor chegou, deu bom dia e chamou os alunos para começar as aulas, pois o tempo é curto para ensinar tudo o que tem para fazer, explicou. Entregou o livro para os alunos de 4º e 5º ano. E ordenou “façam essas atividades e respondam”. Chamou os alunos do 2º e 3º ano, entregou e explicou a atividade impressa; em seguida chamou os alunos de 1º ano e fez atividade no caderno com as vogais e o alfabeto para copiar. E assim terminou a aula.

A observação nesta escola/sala de aula mostrou que o professor A utiliza sempre a mesma rotina, preocupado com as atividades no quadro, fazendo as crianças copiarem do livro. Parece que já está no automático a sua rotina de 15 anos na mesma profissão e na mesma comunidade. Em um relato ressalta: “quando me

aposentar vou ficar fora de sala, faltam apenas dois anos pra isso acontecer”. Sua fala corrobora o observado, que o mesmo demonstra o cansaço e a apatia por sua rotina, desejando apenas que chegue o dia de se aposentar.

Na sexta-feira desta semana, dia da última observação com a professora B, a mesma fez a rotina de costume e explicou que seria a culminância do que eles aprenderam durante o mês; entregou atividades impressas relacionadas com as atividades feitas durante o mês, como se fosse uma prova, entregou atividades de pintar e criar, fez um varal deixando as atividades do mês expostas e por último ofertou um lanche bem gostoso, fez brincadeiras com competições entre as crianças, foi bem proveitoso, fazendo uso de cada momento usando o tempo ao seu favor.

Para nossa última observação com a professora B, registramos que durante toda a observação ela fez um trabalho sempre tentando melhorar cada dia mais, buscando metodologias que envolviam o aluno no seu processo de aprendizado, buscando inspirações para enfrentar o desafio que é alfabetizar. Nesse sentido, lembramos Ferreiro (1999), que ressalta que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (Ferreiro, 1999, p.23)

O papel do professor em turmas multissérie é de auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, e ter a noção que o mesmo é o mediador do conhecimento e para que isso aconteça ele precisa socializar e interagir com o aluno respeitando seu modo de vida cultura e vivências, para que aconteça de fato a troca de saberes.

4.2 Segunda fase da pesquisa - Entrevistas

Esta fase da pesquisa foi realizada por meio de questionários impressos, entregues aos professores. Os questionários foram aplicados e respondidos durante o mês de outubro de 2022. O resultado da análise das respostas obtidas pelos professores de alfabetização mostra um fator relevante para obtenção dos objetivos propostos pela pesquisa, já que dos professores tivemos um retorno de 100%. Este

questionário foi a ferramenta metodológica que direcionou a pesquisa, sendo que sua elaboração visou identificar e descrever as práticas pedagógicas e as dificuldades dos professores e alunos no contexto pesquisado, bem como a partir dos dados obtidos, discutir como minimizar as dificuldades dos professores e alunos em salas multisseriadas, em relação aos desafios que são constantemente enfrentados pelos mesmos.

No questionário de entrevistas utilizou-se perguntas abertas, com o objetivo de obter informações mais abrangentes, sobre o perfil dos entrevistados. Os professores foram definidos como professor A e professora B, para proteger a identidade mantendo os mesmo no anonimato.

Nessa sessão buscaremos fazer uma análise da entrevista realizada com estes professores, no intuito de registrar e analisar as suas percepções e vivências na relação com suas práticas pedagógicas. Nossa entrevista foi realizada por meio do seguinte questionário:

Tabela 2 – Questionário de entrevista

Questionário de entrevista
1-Qual sua idade?
2-Qual sua formação?
3-Quanto tempo trabalha com turmas multissérie?
4-Quais séries estão juntas na sua turma?
5-Quantos sabem lê?
6-Quantos sabem escrever?
7-Como é elaborado o planejamento das aulas para turmas multisseriadas?

Fonte e elaboração: Pesquisadora

Assim, de acordo com o quadro, seguem as análises. Visto que são muitas as dificuldades enfrentadas nas escolas públicas principalmente aquelas localizadas na zona rural, que vão desde questões metodológicas até problemas de

infraestrutura e descaso dos órgãos competentes. Questionamos os docentes, inicialmente, para iniciar a conversa sobre “qual sua idade e formação?”

“Minha idade é 53 anos de idade e tenho formação em magistério, por conta que preciso para poder atuar como professor, foi uma exigência para continuar trabalhando”. (Professor A)

“Minha idade é 38 anos de idade, e formação em; magistério, pedagogia e iniciei a licenciatura em português, quero poder estudar muito e buscar formações para poder ajudar meus alunos em sala de aula, quero dar sempre meu melhor” (Professora B)

Diante das respostas dos professores A e B, temos idades e formação diferentes. O professor A se apresenta apenas com magistério, no entanto a professora B apresenta ter um bom currículo e ressalta que ainda tem vontade de estudar e se profissionalizar mais. A professora B com idade de 38 anos apresenta-se com vontade de aprender e de ensinar não querendo parar de se qualificar para poder melhorar sua prática pedagógica.

Durante a entrevista foi perguntado aos professores quanto tempo trabalham com turmas multissérie, e quais séries estão juntas na turma? Essas perguntas serviram para que os professores pesquisados relatassem um pouco dos desafios em sala de aula e as séries trabalhadas.

“Eu trabalho a 15 anos nesse modelo de escolarização em turmas multissérie, as turmas que trabalho no período da manhã é 1°, 2°, 3°, 4° e 5° ano todas juntas sendo eu o único professor dessas turmas, trabalho também no período da tarde com o 6°, 7°, 7° e 9° ano com hora aula de Português, inglês, arte, educação física geografia, história e estudos regionais e tem uma professora de matemática e religião” (Professor A)

“Bom eu trabalho tem 5 anos, comecei trabalhar quando terminei minha pedagogia, pois passei no processo seletivo da cidade para zona rural eu trabalho no período da manhã com as turmas do fundamental menor de 1° ao 5°, sou a única professora e responsável pela merenda e limpeza da escola ganho como 100 hs na minha carga horaria e me preocupo muito com cada aluno e preocupo sempre em dar o melhor de mim para eles” (Professora B)

Na fala da professora B observa-se a preocupação com os alunos no seu processo de aprendizado. De acordo com BRASIL (1997):

Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização (BRASIL, 1997, p.61).

Considerando que os professores pesquisados trabalham com multissérie foi questionado “Como é elaborado o planejamento das aulas para turmas multisseriadas?”

“Bom fazer planejamento para essa turma de 1° ao 5° é quase impossível, se eu for fazer eu não vou ter vida, pego o livro e entrego aos alunos de acordo com sua faixa etária, ou então passo a mesma atividade, pois eles todos tem muitas dificuldades assim não preciso separar conteúdo pois leva muito tempo, sem falar que tem o conteúdo que vem da secretaria para trabalhar realmente não me sobra tempo, eu trabalho 200 horas é muito difícil fazer planejamento, o que faço é separar as atividades ou impressa ou do livro para repassar para eles” (professor A)

“Eu faço o meu planejamento de acordo com os anos escolares dos meus alunos, organizo eles em sala por grupos de acordo com as series, meu planejamento faço quinzenal. (Professora B)

Observa-se a diferença relevante entre as atitudes pedagógicas do Professor A e da Professora B. O professor A alega a falta de tempo para se organizar. Demonstra-se cansado e sem motivação para atuar em classe multissérie, deixa de fazer o planejamento alegando que “eles todos têm muitas dificuldades, assim não preciso separar conteúdo”. Evidencia-se um equívoco deste docente, pois é papel do professor, conforme Brasil (2017):

[...] que o professor defina claramente as atividades, estabeleça a organização em grupos, disponibilize recursos materiais adequados e defina o período de execução previsto, dentro do qual os alunos serão livres para tomar suas decisões. Caso contrário, a prática de sala de aula torna-se insustentável pela indisciplina que gera (BRASIL, 1997, p.66).

Também foi perguntado aos professores quantos alunos sabem lê e escrever?

“Bom na minha turma são 23 alunos e é muito difícil conseguir ensinar esses alunos o tempo não dá, tenho apenas 5 alunos que conseguem lê e escrever o restante ainda estão aprendendo 10 conseguem tirar do quadro porem não conseguem lê, 8 não sabem lê e nem tirar do quando ainda estão fazendo atividades impressas de coordenação e pintura” (Professor A).

“Eu tenho uma turma de 26 alunos no período da manhã e estão bem desenvolvidos os alunos do 4º e 5º que são 12 todos sabem lê e escrever, 8 alunos do 2º e 3º ano que já estão formando frases simples e complexas conseguem escrever, mas apresentando algumas dificuldades, 6 alunos do 1º ano, mas ainda estão em processo de aprendizado, porém não sabem lê e escrever bem. É um desafio para mim conseguir acompanhar todas as turmas em idades e anos escolares diferente mas faço o que posso para poder auxiliar eles no seu aprendizado”. (Professora B)

Novamente a diferença relevante é percebida. Diante da fala do professor A, temos a constatação que a maior dificuldade enfrentada por ele no ensino multisseriado é a falta de tempo e o fato de ensinar todas as séries/níveis juntos, visto que este não é suficiente para atender as necessidades de todos os alunos, já que estamos tratando de educandos em diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem e que necessitam ser atendidos individualmente levando em consideração a diversidade de suas necessidades. Porém também se observa que o número de alunos que não conseguem lê e escrever é bem elevado se comparado com a turma da professora B que apresenta sua turma bem dividida e que estão em fase de aprendizado significativo.

O professor A se preocupa em passar os conteúdos em sala de aula, e seu método de ensino está centrado nas técnicas tradicionais. Observou-se que o professor A entrega as respostas prontas para os alunos e não os deixa construir suas próprias ideias. O principal objetivo de uma pedagogia libertadora conforme ensina Paulo Freire, é ajudar a construir o conhecimento, mas não é o que está subjacente nas técnicas e metodologia do professor A.

A pedagogia para a construção do conhecimento leva a desvelar a realidade, apropriando-se dela, propondo novas reordenações, a partir de uma releitura da realidade de sua vida, de suas experiências para uma educação transformadora, porém com apenas a preocupação do professor em repassar conteúdo como os educandos irão se desenvolver e se tornar seres críticos e pensantes? Mesmo que o aluno tenha em seu próprio bojo a competência para o conhecimento, quem faz essa mediação é o professor e para isso ele precisa ver e ter a consciência que o educando é o centro da educação.

Evidencia-se, portanto, a importância da formação pedagógica. O Professor A, possuindo apenas uma formação, em nível de ensino médio, não passou por uma qualificação que de fato lhe desse condições de ter atitudes pedagógicas e estratégias para um ensino significativo, sobretudo em um contexto tão específico como a educação do campo e as salas multisseriadas, para além de todas as outras dificuldades no processo de alfabetização em língua materna que exigem a formação específica para o ensino de língua nas séries iniciais, o que é possibilitado na licenciatura em pedagogia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho tinha como objetivos compreender a prática docente nas turmas multisseriadas, analisando suas dificuldades e desafios, nesse sentido tornou-se necessário como questionamento: Quais estratégias os professores desenvolvem para lidar com os níveis de aprendizagem de cada aluno frente aos desafios na alfabetização? Assim foi realizada uma pesquisa de campo observando as estratégias dos professores e a rotina em sala de aula, com isso observou-se os desafios desde a chegada até a saída dos alunos.

Durante a pesquisa observou-se que as salas multisseriadas não atendem aos requisitos previstos para um espaço educacional, pois apresenta estrutura física e equipamentos inadequados. Sem suportes de materiais didáticos apropriados, a escola atua sem uma supervisão pedagógica presente, e na formação dos professores ainda deixa a desejar. Usando como justificativa a falta de profissionais formados para atuar, há professores sem a formação necessária.

Os professores das classes multisseriadas relatam conviver com a falta de investimentos constantes na estrutura da escola que possa possibilitar um espaço de qualidade para os educandos, que são privados de uma educação de qualidade que garanta o sucesso escolar dos mesmos. Bem como com a falta de equipamentos e material didático que poderiam proporcionar melhores condições para o trabalho docente.

Os professores entrevistados ressaltam que em sua maioria não conseguem ter um bom aproveitamento nas aulas, uma vez que os educandos por falta de

transporte escolar, e muitas vezes por causa das fortes chuvas, não conseguem chegar em sua totalidade na escola. Assim, a infraestrutura das escolas, e a falta de uma organização pensando nesse contexto específico, deixam a desejar, evidenciando a falta de políticas públicas do governo municipal no assentamento.

Uma estratégia para lidar com a falta dos alunos em sala, em razão do acima exposto, poderia ser a readaptação do calendário escolar, com as aulas iniciando mais tarde, no mês de março, não tendo as férias em julho, assim as chuvas já teriam diminuído, e os alunos poderiam ter mais tempo de aproveitamento. Outro ponto a se pensar poderia ser a formação continuada dos educadores, em especial para o professor A que se apresentou durante a observação estar acomodado na sua rotina repetitiva que não motiva os alunos. O poder público poderia oferecer formação para que os professores de assentamento pudessem trabalhar com projetos que envolvam a rotina dos alunos e os saberes que tem; com momentos lúdicos de atividades diferenciadas respeitando o nível de aprendizagem do aluno; atividades realizadas em grupo, entre outras estratégias que apresentam resultados mais eficientes para o desenvolvimento dos alunos, neste caso, sobretudo, no processo de alfabetização e letramento.

Tomando o conjunto das turmas, em relação ao processo de aprendizado observou-se que a turma do professor A, dos alunos do 3º ao 5º ano apenas três alunos se encontram em período de alfabetização, já na turma da professora B dos 26 alunos que constitui a turma, doze se encontram alfabetizados incluindo dois do 2ºano. Os docentes utilizaram estratégias diferentes em seus ambientes de trabalho para que se chegasse nesse resultado. A reflexão que se faz necessária é a de que o professor precisa acompanhar as constantes mudanças, que muitas vezes acontecem de forma inovadora, para favorecer o aluno colocando-o como o centro da educação e não como um objeto de trabalho.

Levando em consideração que: “A ludicidade desperta o desejo de saber, facilita a concentração e o envolvimento infantil com o desvelar do mundo letrado” (VIEIRA,2018, p.2), com o lúdico, com a contação de histórias, a professora B envolvia o educando a fim de possibilitar e favorecer uma aprendizagem significativa

e prazerosa isso deveria fazer parte das práticas de ambos os professores para um melhor aproveitamento em sala de aula.

Nessa perspectiva, entendemos que a professora B manjava bem com os níveis de aprendizagem dos alunos, partindo deles para elaborar seu planejamento e ações. Uma vez que são educadores que ministram todas as disciplinas em sala de aula realizando seus planejamentos em casa nos finais de semanas para conseguir trabalhar, entende-se por parte a preocupação do professor A em ministrar os conteúdos, porém não justificando seu método de ensino centrado em uma educação bancária. Segundo FREIRE, (1970)

Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1970, p. 33).

Conforme Freire (1970), o educador não pode se entender como o centro e o detentor do conhecimento, tendo a preocupação apenas de depositar o conteúdo como se o aluno fosse um banco receptor servindo para guardar o conhecimento que julgasse ser necessário para a formação do indivíduo dentro da sociedade, como se ele fosse um mero robô, sem pensamentos, desejos, vontades, sentimentos, e principalmente sem o poder de descoberta.

Portanto, diante das práticas pedagógicas realizadas pelos professores durante as aulas observadas, culminando nos resultados já discutidos anteriormente e, fazendo referência ao que foi teorizado enquanto prática docente pelos estudiosos e documentos curriculares organizadores do ensino, acredita-se que a diversificação de atividades, a valorização dos trabalhos em grupos e os momentos de incentivo à leitura por meio do lúdico, além do trabalho com a realidade e o meio social em que vive o aluno, constituem-se estratégias que fazem toda a diferença no processo de alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e letramento: conceitos e relações /

organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1ed., 1.^a reimp.– Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel. Gonzáles. A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: metas. In: Molina, Mônica Castagna. Educação do campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília, Ministério do desenvolvimento Agrário. 2006.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de mundo (v. 3). Brasília: MEC/ SEF, 1998

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da Educação do Campo. Brasília: Inep/MEC, 2006.

_____. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de abril de 2008. COUTINHO, Nivaldo Paixão; Abreu, Waldir Ferreira de.

FERREIRO, Emilia. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999. 23p v.2.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 mai/jun. 1995.

HAGE, Salomão Mufarrej. Escolas Rurais Multisseriadas: Desafios quanto à afirmação da Escola Pública do Campo de qualidade. ICED/ UFPA, 2005.

MACHADO, V. C. Considerações a respeito da pesquisa educacional brasileira e das Investigações de tipo etnográfico e sua relação com a Geografia. Revista Percurso-NEMO Maringá, v. 2, n. 2 p. 163-180, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

SOLÉ, I. Estratégias de Leitura. 6. ed. Porto alegre: Artmed, 1998.

VIEIRA, Haydee Cristina Neves. O uso de jogos no processo de letramento na educação infantil. Revista educação: saberes e práticas, v. 7, n. 2 , São Paulo, 2018