

## JNT - FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL ISSN: 2526-4281 - QUALIS B1



**O ENSINO DE MATEMÁTICA EM  
CLASSE MULTISSERIADA EM UMA  
ESCOLA NO CAMPO EM TERESINA  
DE GOIÁS**

**TEACHING MATHEMATICS IN  
MULTISERIARY CLASS IN A  
SCHOOL IN THE COUNTRYSIDE IN  
TERESINA DE GOIÁS**

**Hélio Rodrigues dos SANTOS**  
Universidade de Brasília (PPGE/UnB)  
E-mail: rodrigueshelio75@gmail.com

**Jair RECK**  
Universidade de Brasília (PPGE/UnB)  
E-mail: reckjair@gmail.com



## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre a atuação do professor que ensina matemática em uma sala de aula multisseriada. Para alcançar o objetivo, propomos estudar o planejamento escolar e as propostas pedagógicas em sala de aula. Entendemos que a matemática é dinâmica e que a contextualização numérica é um dos principais atributos no processo de aprendizagem do letramento numérico. Optou-se, pela pesquisa qualitativa, pesquisa de campo, pesquisa e a pesquisa bibliográfica, Para coleta de dados propomos entrevistas semiestruturadas, diário de campo e conversas informais com professores que atuam com matemática em salas multisseriadas. A presente pesquisa embasou-se nos estudos de Hage (2006), Caldart (2012), Silva e Souza (2014). De acordo com a análise dos dados, concluiu-se que os professores encontram muitas dificuldades para ministrarem neste tipo de organização escolar, pois o planejamento atende apenas ao currículo escolar e não à prática social cotidiana dos educandos. Acrescentam-se a falta de currículo para a atuação em multisseriado e a formação específica para a área de atuação que contemple os anseios da Educação do Campo e a necessidade da implementação da educação infantil.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Classes multisseriadas, Prática de ensino. Método.

## ABSTRACT

The present work has as general objective to reflect on the performance of the teacher who teaches mathematics in a multigrade classroom. To achieve this goal, we propose to study school planning and pedagogical proposals in the classroom. We understand that mathematics is dynamic and that numerical contextualization is one of the main attributes in the process of learning numerical literacy. We opted for qualitative research, field research, research and bibliographical research. For data collection we propose semi-structured interviews, field diary and informal conversations with teachers who work with mathematics in multigrade classrooms. This research was based on studies by Hage (2006), Caldart (2012), Silva and Souza (2014). According to the data analysis, it was concluded that teachers find it very difficult to teach in this type of school organization, as the planning only addresses the school curriculum and not the students' everyday social

practice. Added to this is the lack of a curriculum for multigrade work and specific training for the area of expertise that addresses the concerns of Rural Education and the need to implement early childhood education.

**Keywords:** Rural education. Multigrade vlasses. Teaching practice. Method.

## INTRODUÇÃO

No que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem em matemática, conforme os estudos de Moraes 2016 demandam por parte dos docentes e discentes a habilidade do raciocínio lógico dedutivo, aplicação da matemática embasada no real, um olhar para matemática como ciência social capaz de emancipar e de incluir. Com base nos estudos de D'Ambrosio (2002), existe uma intensa preocupação para que o ensino de matemática esteja estar voltado para a imersão na realidade no contexto da sala de aula.

As salas multisseriadas, para Santos, Benedito e Oliveira (2016), historicamente, foram interpretadas como atraso, baixa qualidade de ensino e aprendizagem, pelo fato de reunirem no mesmo espaço estudantes que apresentavam obstáculos no processo de aprendizagem em diferentes níveis. A realidade das salas multidimensionais/multisseriadas, ainda está presente nas escolas do campo, Compreende-se por uma gama de construção variada entre idade, série e gênero, “[...] tendo aula com um único professor que tem o papel de planejar e aplicar em sua prática conteúdos diferentes de ensino no único espaço” (SANTOS; BENEDITO; OLIVEIRA, 2016, p. 10).

Para ajudar a localizar e dimensionar o contexto das salas multisseriadas, o presente trabalho propõe um dialogo a partir de discussões epistêmicas inseridas na realidade escolar, onde busca evidenciar a matemática e o seu ensino cuja organização encontra-se em níveis distintos, captando atividades pedagógicas desencadeadas pelo professor, tanto no planejamento quanto nas aulas diárias direcionadas à intervenção na realidade. Nesse prisma, torna-se oportuno destacar que a matemática é uma problemática histórica nos índices de desempenho do Brasil; é configurada como tabu, tanto no ato de aprender como também de lecionar, pois os alunos a elegem como a disciplina mais difícil-terrível do ramo escolar.

É relevante ressaltar que a prática docente é constituída pela intersecção estabelecida entre a realidade e a abstracidade, ou seja, construir o conceito de docência está além da formação. Essa compreensão vem integralizando o sujeito nas suas ações

epistêmicas, na lida com a prática e na adversidade da construção dos saberes historicamente construídos pela humanidade.

Dessa maneira, a metodologia para realizar a coleta dos dados pautou-se pela qualitativa, a aplicação de entrevistas com perguntas abertas na qual permite a sua manifestação/expressão e pesquisa bibliográfica, em que apenas as atividades do professor das turmas multisseriadas foram colocadas em questão, sendo identificadas como E1, E2 e E3.

Espera-se que a presente verificação da realidade contribua para demonstrar as múltiplas realidades existentes em meio ao processo de oferta da educação básica no campo com relação à matemática, e que os professores de matemática possam refletir sobre as organizações distintas que as escolas do campo sofrem ao longo da sua existência. Refletindo, assim, não somente nas formas de aprendizagem, mas também em sua organização enquanto instituição pública.

### **FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAÇÃO NO CAMPO: EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A Educação do Campo, etimologicamente (*definição*), epistemologicamente (*conhecimento*), encontra-se recente no sistema educacional nacional. A sua implementação encontra-se em menos de duas décadas e, aproximadamente, 42 universidades federais ofertam cursos voltados para a Licenciatura em Educação do campo. Essa modalidade-pesquisa encontra-se assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

A Educação do Campo surge do interesse e das expressões/manifestações reais dos camponeses e camponesas nas quais este “[...] fenômeno da realidade brasileira atual” (CALDART, 2012, p. 259), consolida-se em meio à superação de um modelo antológico e nostálgico, superando a fragilidade do campo e reivindicando maiores ações prático-pedagógicas. Assim sendo:

A luta principal da Educação do Campo tem sido por políticas públicas que garantam o direito da população do campo à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *NO*: as pessoas têm direito a ser educadas no lugar onde vivem; *DO*: as pessoas têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. E esta educação inclui a escola: hoje uma luta prioritária porque há boa parte da população do campo que não tem garantido seu direito ao acesso à chamada Educação Básica (PPP, 2009, p. 9).

Dessa maneira, a Educação do Campo, enquanto modalidade e área de pesquisa assume um compromisso de luta e transformação social na escola e na comunidade (BITTENCOURT, 2017, p. 40). Promovendo, nas suas dimensões antagônicas, uma educação que atenda às especificidades e que torne o sujeito camponês protagonista de suas aprendizagens.

Para tal percepção, Caldart (2004) realça que a Educação do Campo, enquanto epistemologia manifesta-se práxis, não se deslocando de sua gênese, ligada aos preceitos dos trabalhadores(a) do campo, valorizando os espaços formativos, construindo educação de qualidade e transformando o território em espaços sustentáveis. Assim, é preciso, de forma conjunta, construir uma relação prática e pedagógica que a partir de movimentos reflexivos afirme e reafirme as manifestações dos sujeitos históricos.

### **Escolas do Campo**

A preocupação, em ofertar educação de qualidade para o campo, promoveu dialogicidade socioepistêmicas históricas que perpetuam por décadas. Moreno e Reis (2015, p. 12) enfatizam que “existem hoje no país 122.214 escolas na área urbana e 67.604 escolas na área rural, totalizando 189.818 instituições de ensino básico”. “A distribuição demográfica, porém, é diferente, já que as escolas rurais concentram menos alunos (12% do total de matrículas)” (MORENO; e REIS, 2015, p. 12). No que tange à educação do campo, tem em sua gênese a luta histórica por oferta e permanência dos povos do campo com atendimento às suas especificidades e culturalidades.

Entretanto, cabe ressaltar que as escolas do campo somente estiveram em pauta com afinco após os anos de 1980. Tais asserções passam a ser compreendidas após a implementação/aprovação da Constituição de 1988 e, conseqüentemente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, tornando possível um debate mais holístico em prol das reivindicações camponesas.

Desde o modelo colonial, que as escolas do campo pouco são compreendidas como espaço de produção, conhecimento-social. Essa afirmação explica-se pela falta de investimento infraestruturais-financeiros e pela adaptação do modelo educacional urbano. As escolas do campo sempre atuaram em sistemas de multisseriação, isso fragmenta o modelo de organização e produção de conhecimento. Esse modelo de organização distinta surgiu a partir da expulsão dos jesuítas, na qual os professores de forma itinerante

realizavam visitas pedagógicas de fazenda em fazenda para ensinar o alfabeto aos camponeses.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, a população rural registrou 29.852.986, representando 15,65% da população Brasileira. Para tal população, o acesso à educação escolar de qualidade que atenda às suas especificidades, encontra-se em desafio. Vale ressaltar, também, que a população do campo necessita de um olhar diferente, pois os indicadores geoespaciais demonstram que a população do campo encontra-se vulnerável, uma vez que as matrículas são menores (razão do multisseriado), o número de analfabetos é maior, a formação dos profissionais, em muitas das vezes, não condiz com a área de trabalho e a instituição escolar com condições precárias.

Nesse sentido, há de se compreender que a educação destinada aos povos do campo pouco entrou nas agendas políticas e, somente após os anos de 1990, surgem maior relevância e preocupação com as escolas do campo (lutas ideológicas promovidas por movimentos sociais). Essa flexibilidade é dada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) na qual, em sua totalidade, traz para o palco educacional uma nova visão com relação à educação e às suas formas de organização. Assim, de acordo com a Lei nº 9394/96, realça que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 10).

Com a implementação e com um olhar para as escolas rurais/campo, a LDBEN (1996) constrói um novo olhar para as formas de organização das escolas do campo, reconhecendo a diversidade socioetnocultural, direito e permanência à educação, imersão nas práticas sociais dos camponeses, propondo organizações de ciclos, metodologias e calendários que atendam ao dia a dia dos camponeses.

Entretanto, apesar de ocorrerem avanços, existe uma imensa dificuldade para a realização, como institui a LDBEN, não apenas com as organizações, mas com métodos e técnicas que por final encontram-se apenas como adaptação do urbano. Para Lauxen e Franciscato (2011), coexiste uma imensa contradição, uma vez que o texto faz referência

apenas à educação escolar. Nesse sentido, a LDBEN não preconiza as práticas sociais, os processos formativos, os valores e crenças, movimentos sociais do campo, associações, cooperativas, instituição de pesquisa e ensino voltados para as relações subjetivas do campo.

A educação, por sua vez, deve preparar o homem para conviver em sociedade, cumprindo todos os papéis sociais. A educação deve promover compreensão-reflexão, sentido, conhecimento universal e local, trazendo para o campo um sujeito capaz de tornar-se protagonista da sua história, que cristaliza competências e habilidades capazes de mudar a sua realidade frente a um contexto de trabalho no mundo atual (MORAIS; E SANTOS, 2016, p. 78).

Fontenele (2018) compreende que a população camponesa encontra dificuldades históricas em prol de uma educação que atenda às especificidades. Entretanto, compreende que tanto as escolas do campo quanto as da cidade enfrentam problemas constantes com o ensino-aprendizagem, o que se destacam nas escolas rurais-campo são as condições de trabalho que em muitas das vezes são precárias.

Não obstante, a educação do campo vem se fortalecendo em meio a essas demandas, propondo formação diferenciada, trabalhos colaborativos e projetos de extensão para maior auxiliar as escolas do campo. A “educação do campo nasce da reivindicação dos movimentos sociais, constituindo-se em uma política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro e como espaço pedagógico e educativo, repleto de sentidos, significados e expressões” (FONTENELE, 2018, p. 2).

Dessa maneira, as escolas do campo não podem ser compreendidas apenas como instituições de gastos frente às secretarias. Elas devem ser entendidas como instrumentos de luta e fortalecimento do território (identidade), onde dialoga com os saberes e fazeres, reprodução e produção sociocultural e as práticas de vivências e existências da comunidade. Assim sendo, cabe a valorização e a manutenção das escolas do campo, uma vez que não somente instruções são repassadas, mas a valorização da cultura local, festejos, manifestações e expressões sociais daquele determinado grupo vão sendo inseridos e mantidos em âmbito educacional.

## Salas Multisseriadas e o Ensino de Matemática

Moraes e Santos pontuam que “[...] a matemática historicamente fora ensinada com a ideia equivocada de ser uma disciplina agente do medo entre alunos. Os que não conseguem decifrá-la sentem-se fracassados, porque se consideram sem afinidade natural ou sem capacidade de abstração” (2016, p. 2). A complexidade matemática, até nas escolas, é tratada como restrita, abstrata, vista como um conjunto de regras que somente pessoas com alto grau de abstração podem dominá-las. Porém, quando se trata de fazer aplicações no cotidiano, a maioria dos sujeitos conseguem aplicá-las com facilidade.

No que tange ao contexto educacional, é possível perceber os avanços com a prática matemática, principalmente no ensino fundamental, onde os professores se debruçam a trabalhar com materiais manipuláveis (*ludicidade*), experiências pedagógicas que partem do ambiente de convívio, proporcionando aprendizagem significativa com o propósito de desmistificar a matemática. Entretanto, há de se ressaltar que muitas crianças apresentam déficit de aprendizagem, distúrbios, entre outras situações.

É importante ressaltar que, nas palavras de Villar (2017), os problemas de aprendizagem, como a discalculia ou distúrbio de interpretação algébrico/aritmético, que se apresentam em meio às construções de competências e habilidades, apresentam um desequilíbrio anormal patológico de ordem natural. Com isso, não apenas há de se integrar concepções onde as insuficiências neuronais interceptam com outras categorias que se encontram outros distúrbios, identificados como Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Essas dificuldades ou déficit de habilidades visuoespaciais contraem um aspecto negativo com relação ao processo da transcodificação, principalmente a compreensão/interpretação da escrita e numerologia.

Nesse sentido, é necessário que o professor não só apenas procure adequar as estratégias pedagógicas em sua prática docente, mas, também, sociabilize de forma prazerosa os conteúdos que foram abstraídos da realidade para serem interpretados e contextualizados na própria realidade. Dessa maneira, não apenas mudar a prática é necessário, mas uma ação pedagógica de movimentos dialéticos para identificação e diálogo interdiretivo que propicie prazer e reflexão, ou seja, maior compreensão para contribuição e aprendizagem de competências e habilidades.

É importante ressaltar que as salas multisseriadas são caracterizadas por um acúmulo heterogêneo de sujeitos de diferentes séries em um mesmo local. Nesse sentido, no momento de produção social de conhecimento, encontra-se dificuldade tanto por parte

da sistematização dos conteúdos com a vida quanto pelos processos heterogêneos encontrados em sala de aula. Quando trazemos a matemática como discussão, a dificuldade encontra-se em maior grau, pois a forma de ensino e aprendizagem não compete apenas a um ciclo. Compreendendo tal discussão, Franco (2016) sintetiza que a matemática da atualidade vive uma nova percepção da realidade, pois a intencionalidade pertinente ao encontro educativo já não se encontra no passado, mas sim com as discussões rumo às novas concepções de realidade e de mundo.

As novas tendências em matemática vêm propondo a imersão no contexto social dos educandos para potencializar os processos de aprendizagem do letramento numérico. Nesse prisma, presencia-se, com frequência, nas grandes cidades e no campo, crianças operacionalizando pequenos valores monetários nas suas relações cotidianas, tais relações citamos como: fazer coleções, passar troco, enumerar animais, realizar compras em mercado, compras em revistas e entre outras situações. Porém, ao adentrar nos espaços formativos escolares, apresentam dificuldades para realizar determinações abstratas presentes nos livros didáticos, que por sua vez, não apresentam em muitas das vezes vínculos com a realidade do educando, tornando assim uma peça pedagógica descontextualizada/fragmentada.

Partindo dessa realidade, é importante que, no ato do planejamento, o professor leve para o ambiente escolar todas as situações de complexidade para conformação de aprendizagens diferenciadas, ou seja, realizar um trabalho no qual a matemática vai além do livro didático, do currículo e da escola. Essa matemática na qual referimos é para a vida, onde o sujeito já não mais se prende a fórmulas, mas, a partir de sua compreensão de mundo, realiza as suas atividades sociais, dando a ele a oportunidade de tornar-se protagonista da construção dos seus saberes matemáticos.

Nas percepções de D'Ambrósio (2002, p. 8), estamos vivendo na atualidade períodos em que o processamento de informações de múltiplos indivíduos encontra-se de forma inimaginável. Por isso, o saber descontextualizado da realidade de cada indivíduo não permite uma formatação da matemática (integração de saberes) e, muito menos, uma modelagem de realidade matemática (SALAZAR e FERNADEZ, 2019). Nesse sentido, o ensino de matemática deve estimular a criatividade e contextualizar os elementos cotidianos em meio à construção e à resolução de problemas.

Quando partimos para um problema real em salas multisseriadas, propõe-se, então, uma construção de níveis, uma vez que é interessante que todos os educandos participem e

que gradativamente possam ir interagindo de forma prazerosa. Sobre tais compreensões perspectivas, o professor em sua atuação nas salas multisseriadas não apenas passa a ser um agente que adote posturas diferenciadas, mas, em seu trabalho, passa a apresentar investigação, criatividade, ressignificação da prática e imersão no cotidiano da escola e dos educandos, tornando, assim, um mediador essencial para construir uma nova prática efetiva de ensino-aprendizagem.

### **Planejamento Escolar**

Historicamente, o homem sempre buscou cronometrar o seu tempo, a fim de se organizar de forma integralizada. A partir de planos mentais, estratégias desenhadas ao chão, que até na atualidade, caracterizou-se o planejamento, compreendido como ato político que manifesta intenção.

De acordo com Vasconcellos (1956, p. 101), o planejamento é um caminho metodológico imbricado em tomadas de decisões que potencializam o processo de ensino-aprendizagem, propondo reflexão crítica em meio à elaboração das catalisações reais forjadas nas buscas por produção de conhecimento. Nesse sentido, o ato de planejar assume uma dimensão maior, não se restringindo ao envolvimento de métodos e técnicas, mas indo além, configurando-se em um emaranhado processo de procedimentos aquisitivos de conhecimento, buscando tornar o processo de ensino mais eficaz e aliado às vivências cotidianas.

O planejamento consiste em traçar rotas/caminhos para materializar, com excelência, o que será ministrado em sala de aula com a maior logística de tempo, respeitando o objetivo de alcance com a aula, o desenvolvimento prático, a construção de mapas conceituais ou mapas mentais para assimilação, a avaliação da aprendizagem para compreender os avanços, os retrocessos e os resultados, ou seja, o produto final da aula planejada para execução. No que tange às classes multisseriadas, o desafio é ministrar a aula de acordo com o planejamento no qual o maior produto será o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe destacar que de acordo com Vasconcelos (2002), em meio à proposta de planejamento, é preciso que os professores considerem a diversidade em sala para que possam atingir a todos e a todas, ou seja, trabalhando em uma perspectiva inclusiva. Vale ressaltar que é necessário trazer para o chão da escola as questões da comunidade, o mundo e as suas contradições. Os educadores limitam apenas em repetir técnicas dispostas no

currículo e no livro, regras matemáticas desconectadas e a compreensão histórica de processos que não fazem parte do cotidiano.

O sistema de produzir-reproduzir educação inibe o professor de contextualizar as múltiplas situações da realidade, propondo, assim, uma avaliação de resultados apenas a partir do quanto o aluno memoriza, mas não de como ele se localiza criticamente nas situações reais, ou seja, como ele usa essas técnicas para suas atividades diárias. Nesse sentido, atuar no multisseriado é um desafio histórico para os professores, uma vez que não têm formação específica e muito menos um currículo que consiga satisfazer às diferenças de níveis encontradas em sala de aula.

Assim sendo, no planejamento de aula em classes multisseriadas, a atenção ainda é maior, pois, ao mesmo tempo em que se executa em uma série, tem que estar trabalhando com a outra. Isso não significa que o trabalho não será realizado, mas que, como ressaltamos anteriormente, a heterogeneidade em sala amplia-se e, com isso, o professor necessita de uma série de habilidades e competências para alcançar os objetivos.

Para Hage (2006, p. 4), com relação à prática pedagógica, os professores sentem-se angustiados quando estão inseridos nessa realidade, uma vez que não retrata a condição, mas a exaustão em planejar e encontrar diferentes estratégias de ensino que realmente funcionem em uma sala de heterogenia em dois sentidos, tanto de séries quanto de dificuldades. Porém, para as secretarias de educação, o pensamento não se resume em prática, aprendizagem crítica e entre outros, a realidade é a busca por cortar gastos com capital humano.

No que tange à Educação do Campo, atender às especificidades e elencar as práticas cotidianas ao contexto do educando é uma das suas práticas de luta em prol de uma educação homnilateral. Nesse sentido, cabe destacar que nem sempre no planejamento as temáticas do campo e do cotidiano se conectam, como por exemplo: ensino de radicais, cálculo de polinômios, produtos notáveis e entre outras.

Ainda, vale reforçar que a técnica utilizada pelo professor consiste em dividir o quadro em duas partes, separando os educandos por séries, expondo o conteúdo separado por séries, depois uma breve explicação para a série referida. O multisseriado exige do professor um processo de pluridocência, seguido de articulação múltipla para realizar o planejamento proposto. Entretanto, em muitas das vezes, o professor encontra-se perdido em sala de aula, uma vez que as múltiplas dificuldades não permitem realizar a docência.

## **Procedimentos metodológicos**

A etimologia da palavra metodologia tem, como significado, META (finalidade, objetividade), HODOS (processos, estratégias-caminhos) e LOGIA (estudo-conhecimento). Nesse sentido, metodologia é a maneira pela qual se constituem métodos para percorrer, que seja dinâmico, eficaz e objetivo.

Nesse sentido, a presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Quilombola em Teresina de Goiás. O interesse surgiu a partir de uma inquietação por parte do pesquisador, pois convive com a realidade cotidianamente e acompanha outras escolas que também trabalham em organizações semelhantes. A partir do exposto, surgiu a necessidade de compreender qual era a prática de ensino de matemática desencadeada por esses professores em sala, como podem contribuir para uma mudança de paradigma e como, no ato de planejar, o professor traz a realidade para o campo de atuação epistêmico-científico.

Nesse sentido, pautou-se pela abordagem qualitativa, pesquisa pela qual permite descrever e analisar a realidade de forma íntegra, captando as relações filosóficas e os movimentos flexivos e inflexivos do recorte territorial-espacial, onde não apenas as informações julgam necessárias, mas a relatividade, povoação e o comportamento local influem também. Assim, os instrumentos para a interpretação dos dados foram: entrevistas semiestruturadas, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e visitas em sala de aula.

Pensando em melhor organizar os dados e a preservação dos participantes entrevistados, eles serão identificados pelas seguintes iniciais: P1, professora que atua no 4º e 5º ano do ensino fundamental; P2, professora que atua no 1º e 3º ano; P3, professora que atua no 6º e 7º ano. Cabe destacar que todos os professores, aqui destacados, obtiveram licenciatura plena, sendo 2 em pedagogia (ULBRA) e as outras 1 pela Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Ainda, cabe ressaltar que os educadores já mencionados se encontram pós-graduados, 1 com Alfabetização e Letramento (360h), 1 com Psicomotricidade e Inclusão (360h), 1 com Práticas de Ensino em Língua Portuguesa Educação Básica (460h) e 1 com Metodologia do Ensino em Matemática e Física (460h).

### **Análise das questões das entrevistas realizadas com as professoras:**

- 1) Quanto tempo você atua no multisseriado? Em sua opinião, quais são as principais dificuldades encontradas para atuação no multisseriado?**

Atuo no multisseriado há cinco anos, e as principais dificuldades encontradas são as distribuições do tempo, disposição do conteúdo no quadro e a organização para atuar em duas ou três turmas juntas, sem deixar nenhuma turma sem realizar atividades (P1).

Trabalho há seis anos com o multisseriado, e vejo que umas das maiores dificuldades é a organização do tempo, o momento para explicação e a atuação em três turmas ao mesmo tempo (P2).

Atuo há menos de seis meses, e vejo que é totalmente diferente de uma sala com organização única. O que traço enquanto difícil é a própria organização e as formas de trabalhar metodologicamente, uma vez que não existe curso superior que ofereça formação deste cunho, e muitas das vezes você encontra-se perdido em meio a execução do seu planejamento (P3).

De acordo com o que os professores expõem, a dificuldade encontra-se na organização da sala, nas formas pelas quais o professor deve desdobrar-se para produzir conhecimento. De acordo com Santos, Benito e Oliveira (2016, p. 4), para o educador, torna-se um desafio atuar em salas multisseriadas, ainda, com a disciplina de matemática, uma vez que ao mesmo tempo em que se encontra com uma turma, a outra fica dispersa, dificultando, assim, o processo de aprendizagem, pois por serem turmas diferentes, a aquisição das competências e habilidades também são diferentes. Assim, o tempo de atuação, como mencionado pelos professores, torna-se alinhado à prática, pois mediante o fazer pedagógico vêm se reinventando para desenvolver competências e habilidades em uma única turma com séries diferentes.

## **2) Como você realiza o planejamento de ensino de matemática para o multisseriado?**

Planejo unicamente o eixo para as três turmas em que atuo, entretanto cada uma com o seu grau de intencionalidade e dificuldade (P1).

No planejamento para o multisseriado, você tem que pensar muito, porque é sempre essencial pensar em quais competências e habilidades você terá foco (P2).

Realizo o meu planejamento elencado a BNCC, claro que por ser de organização multidimensional, eu planejo por séries, em meu planejamento, realizo para atender o currículo, claro que penso na dificuldade dos meus alunos e também na forma como irei trabalhar as dificuldades sem fugir do eixo e do recorte temporal (P3).

De acordo com as respostas dos professores, o planejamento é um momento crítico-reflexivo, que necessita de compreensão do fazer e como fazer pedagógico. Entretanto, o

planejamento, no qual expressam, atende a um valor categórico do currículo referência escolar e, não, a realidade do educando. Outra relação é a forma de planejar. As mesmas alegam que sempre buscam planejar por níveis, buscando estabelecer uma interdisciplinaridade. Entretanto, interdisciplinaridade não é a junção de conteúdos desconectados com a vida, ela parte como processo gerador que problematiza na sua essência para dar sentido às relações cotidianas da realidade.

Conforme realça Schewtschik (2017, p. 1664), o planejamento tem a função de direcionar, organizar e propor mudanças significativas, promovendo transformação na realidade do educando. Nesse sentido, o autor compreende que o planejamento é de suma importância para um trabalho pedagógico comprometido, porém salienta que as práticas sociais do indivíduo devem ser levadas em conta

### **3) Qual é a metodologia que você mais utiliza em sala de aula para ensinar matemática? Como você distribui o tempo em sala de aula?**

Normalmente, eu coloco as estratégias parecidas conforme o conteúdo e tento trabalhar com matérias concretas para o melhor aprendizado. No que tange à distribuição do tempo, ao mesmo tempo que trabalho com uma turma, eu trabalho com a outra, trabalho os mesmos eixos, porém cada um com o seu grau (P1).

Eu trabalho mais com a ludicidade com jogos em sala, gosto que a criança tenha contato com os materiais concretos, observo que assim as crianças compreendem melhor. A minha distribuição, pela manhã trabalho matemática com todos eles, no outro tópico trabalho língua portuguesa etc. cada um com o seu grau de dificuldades (P2).

Trabalho com o lúdico em sala, ou seja, atividades práticas, mas sou muito técnico e conceitual, no eixo de espaço, forma e tratamento de informação, sempre trabalho com vídeos, pego o cotidiano dos alunos, construímos figuras etc. Porém, as situações problemas procuro a realidade, uma situação de mercado, justamente para trazer a eles a matemática do cotidiano, entretanto, não omito a linguagem escolar da matemática (P3).

Todos os professores apresentaram o elemento ludicidade em suas falas no processo de ensino e aprendizagem de matemática em salas multisseriadas, pois de acordo com Cunha e Silva (2012), a matemática lúdica é de grande suporte ao professor, pois provoca estímulo e prazer, ajudando o aluno a compreender e elaborar situações que possam adquirir conhecimento, concretizar pensamentos lógicos dedutivos. No que tange à

distribuição da aula, quando a ludicidade se alinha a concepções pedagógicas de sala de aula, a aquisição de competências e habilidades inclinam-se com afinco.

4) Quais são os subsídios desencadeados pela Secretaria de Educação? Qual é a ajuda pedagógica e estrutural que você enquanto professora recebe?

Eu vejo que em relação ao multisseriado, não temos nada, não temos ajuda pedagógica em relação ao multisseriado. Não temos um currículo específico, não temos livros, não recebemos ajuda em relação ao multisseriado, recebemos apenas série por série. Não recebemos informação, formação e capacitação. O que nos ajuda é o tempo de atuação e muita pesquisa na internet (P1).

Na minha opinião, não vejo ajuda pedagógica da secretaria, não tenho ajuda dos tutores e entre outras também, apenas dos colegas da escola, porque pergunto para um e outro. Eu acho que deveria ter uma capacitação com professores que trabalha no multisseriado (P2).

Não é novidade que a educação sofre com cortes e isso logicamente reflete na estrutura da escola (material e humana), então, em minha opinião, recebemos pouco recurso, poucas instruções. Quanto aos materiais pedagógicos, não subsidiam totalmente e em muitas das vezes temos que retirar do próprio bolso para propor uma atividade pedagógica diferente com os educandos (P3).

No que diz respeito aos professores, a ajuda que recebem da Secretaria é mínima, demandando a busca de outros subsídios para realizar a prática. Oliveira, Santos e Souza (2017, p. 74) criticam a forma de organização, a falta de recursos, a falta de formação específica e continuada, elucidando que esse modelo deveria ser extinto e dar lugar às classes. Concordando com o autor, a falta de recursos compromete a prática do professor, com isso, também vem a falta de estímulo por parte dos alunos que, em muitas das vezes, não conseguem sair do tradicionalismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a matemática lúdica tem adentrado cada vez mais nos espaços escolares, sejam eles seriados ou multisseriados. A modalidade de ensino em multisseriado é considerada uma anomalia do sistema educacional brasileiro por muitos teóricos e professores da educação básica.

No que reflete aos professores, torna-se difícil pelo fato da própria organização em sala, uma vez que os mediadores necessitam se desdobrar com três séries e níveis

diferentes. Entretanto, em meio às entrevistas com os professores, foi possível constatar que os docentes demonstram comprometimento, acreditando em uma atuação imbricada em garantir um projeto de vida e de humanidade.

Uma outra relação que cabe ser ressaltada é a formação docente, pois os mediadores atuam frente a muitas disciplinas e conteúdos e, em diversos momentos, não conseguem conciliar tempo, metodologia e aprendizagem significativa. Essa dificuldade, pode ser atribuída a falta de formação continuada, uma vez que fortalece a prática docente, aumentando, assim, o domínio com a disciplina de matemática e na própria forma de atuação com as salas multisseriadas. Uma outra percepção é o currículo referência, que não é específico, que não pense à luz das dificuldades e das distinções seriadas.

Por fim a falta de investimentos nas unidades escolares, uma vez que por ser pequeno o contingente de alunos, a verba desencadeada frente ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é limitada. Analisando o percurso dessa produção textual, conclui-se que os profissionais que atuam frente às escolas multisseriadas enfrentam múltiplos desafios, não apenas da área, mas pedagógicos, estruturais, entre outros. Assim sendo, com esse trabalho, trazemos para o campo da reflexão não apenas a prática do professor e as suas dificuldades pedagógicas de atuação em sala de aula, mas os problemas infraestruturais, econômicos, políticos e sociais da região.

#### **AGRADECIMENTOS:**

**À Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB); à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, Código de Financiamento 001); ao Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB).**

#### **REFERÊNCIAS**

BEISIEGEL, C. R. (2010). *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

BRANDT, C. F.; Moretti, M. T. (2016). *Ensinar e aprender matemática: possibilidades para a prática educativa*. Ponta Grossa: Editora UEPG.

BRITO, M. M. B. (2017). *Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo*,

da Universidade de Brasília (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31100>.

CALDART, R. S. (2004). *Pedagogia do movimento sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular.

CALDART, R.; Pereira, I.; Altejano, P.; Frigotto, G. (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular.

CUNHA, J. S.. Silva, J. A. V. (2012). A importância das atividades lúdicas no ensino de matemática. In *III Escola de Inverno de Educação Matemática. (III EIMAT); 1º Encontro Nacional PIBID-Matemática*. Recuperado de: [http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/RE/RE\\_Cunha\\_Jussileno.pdf](http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/RE/RE_Cunha_Jussileno.pdf).

D'AMBRÓSIO, U. (2002). Etnomatemática e educação. *Reflexão e ação: Revista do Departamento de Educação da UNISC/Universidade de Santa Catarina do Sul*, 10 (1), p. 7-19.

FACULDADE UNB PLANALTINA (2016). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Faculdade de Planaltina.

FRANCO, M. A. R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, 97 (247), 534-551. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>.

HAGE, S. M. (Org.). (2005). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda.

MORAIS, F. A. M.; Santos, S. C. M. (2016). Apontamentos acerca do ensino de matemática para os desafios e possibilidades no ensino multisseriado das escolas do campo. *Revista Dynamis*, 22 (1), 33-44. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/9da8/a045956954a943dd11ed75a6ba198f13b302.pdf>.

MORENO, A. C.; Reis, T. (2015). *Brasil Urbano x Brasil Rural: O G1 publica uma série especial de três capítulos sobre a infraestrutura das unidades de ensino básico no Brasil. O que diz o Censo Escolar?* Recuperado de: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/brasil-urbano-x-brasil-rural.html>.

ROCHA, E. N. (2016). *Quais os desafios da educação do campo? A professora Eliene Novaes Rocha, da UnB, detalha as dificuldades e perspectivas da área rural*. Recuperado de: <http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/noticia/quais-os-desafios-da-educacao-do-campo-a-professora-eliene-novaes-rocha-da-unb-detalha-as-dificuldades-e-perspectivas-da-area-rural/>.

SALAZAR, J. V. F.; Fernandez, V. N. (2019). Perspectivas atuais de pesquisa em Educação Matemática no Peru. *Educ. rev.*, 35 (78), 13-26. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68971>.

**Hélio Rodrigues dos SANTOS; Jair RECK. O Ensino de Matemática em Classe Multisseriada em Uma Escola no Campo em Teresina de Goiás. JNT- Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2021. Julho. Ed. 28. V. 1. Págs. 158-174. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculadefacit.edu.br>. E-mail: [jnt@faculadefacit.edu.br](mailto:jnt@faculadefacit.edu.br).**

SANTOS, N. M. R.; Benito, D. V.; Oliveira, L. S. C. (2016). Processo de Ensinar e Aprender em uma Sala Multisseriada. *In III Congresso Nacional de Educação CONEDU*. Recuperado de: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA2\\_ID1334\\_13082016172559.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID1334_13082016172559.pdf).

SCHESWTSCHIK, A. (2017). O planejamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem. *In IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE* (pp.10661-10677). Recuperado de: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26724\\_13673.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26724_13673.pdf).

SILVEIRA, K. A; Enumo, S. R. F.; Batista, E. P. (2014). Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. *Psicol. Esc. Educ.*, 18 (3), 457-465. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0457.pdf>.

TERUYA, T. K. et al. (2013). Classes multisseriadas no Acre. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, 94 (237), 564-584. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000200011>.

VASCONCELLOS, C. S. (2002). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização*. 10. ed. São Paulo: Libertad.