

# DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE DOCENTES NO ENSINO DE MATEMÁTICA EM CLASSES MULTISSERIADAS DE ESCOLAS DO CAMPO

## CHALLENGES AND STRATEGIES OF TEACHERS IN TEACHING MATHEMATICS IN MULTISERIALIZED CLASSES OF FIELD SCHOOLS

Maria Jacqueline da Silva<sup>1</sup> 

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda<sup>2</sup> 

José Ivanildo Felisberto de Carvalho<sup>3</sup> 

### Resumo

Este artigo teve como objetivo geral compreender os desafios e as estratégias de docentes no ensino de matemática em classes multisseriadas de escolas do campo. O estudo faz parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla sobre práticas docentes em escolas do campo vinculada ao curso de Matemática- Licenciatura, campus do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco. Nesse sentido, fizeram parte do nosso estudo seis docentes de classes multisseriadas de quatro escolas do campo do município supracitado, no qual, coletamos os dados pela entrevista semiestruturada e os analisamos por meio da Análise de Conteúdo. Como resultados do estudo, compreendemos, que dentre os principais desafios dos docentes no ensino de matemática destacam-se: diferentes anos e níveis de aprendizagem em uma mesma classe; falta de interesse dos alunos; falta de materiais didáticos e pedagógicos, dentre outros. Entre as estratégias no ensino de matemática, temos: a iniciativa de buscar e utilizar materiais que contribuam no processo didático do ensino e aprendizagem da matemática; a compra de materiais didático-pedagógicos com recursos próprios; e a busca por iniciativa própria de suprir as lacunas da formação pedagógica em relação aos saberes/conhecimentos matemáticos.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Classes multisseriadas. Ensino de Matemática. Desafios e estratégias de docentes.

### Abstract

This article aimed to understand the challenges and strategies of teachers in the teaching of mathematics in multiserial classes in rural schools. The study is part of the results of a broader research on teaching practices in rural schools linked to the Mathematics-Licentiate course, campus of Agreste, at the Federal University of Pernambuco. In this sense, six teachers from multiserial classes from four schools in the aforementioned municipality were part of our study, in which we collected the data through the semi-structured interview and analyzed them through Content Analysis. As a result of the study, we understand that among the main challenges of teachers in teaching mathematics, the following stand out: different years and levels of learning in the same class; lack of interest from students; lack of didactic and pedagogical materials, among others. Among the strategies in the teaching of mathematics, we have: the initiative to seek and use materials that contribute to the didactic process of teaching and learning mathematics; the purchase of didactic-pedagogical materials with own resources; and the search for own initiative to fill the gaps in pedagogical training in relation to mathematical knowledge / knowledge.

**Keywords:** Rural Education. Multiseries classes. Mathematics Teaching. Challenges and strategies of teachers.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática-PPGECM-UFPE-CA (2020) e Graduada em Matemática-Licenciatura (2019) pela mesma instituição.

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia pela UFPE. Atualmente, é Professor Adjunto na Universidade Federal de Pernambuco. É professor do PPGDH / UFPE e do PPGEDUC / UFPE.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Pernambuco

## Introdução

Este artigo teve como objetivo geral compreender os desafios e as estratégias de docentes no ensino de matemática em classes multisseriadas de escolas do campo no município de São Caetano-PE. O estudo faz parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla sobre práticas docentes em escolas do campo vinculado ao curso de Matemática-Licenciatura, Campus do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco.

O contexto educacional brasileiro do campo se originou sob duas perspectivas: Educação Rural e a Educação do Campo. A Educação Rural foi efetivada nas escolas do campo tendo como parâmetro o modelo hegemônico da educação da cidade/urbano como única e legítima. Essa perspectiva focou em uma educação escolar desvinculada do campo e dos saberes de seus povos; reforçando exclusões, preconceitos, estereótipos e desigualdades em relação às especificidades e diferenciações do processo de aprendizado e da produção de conhecimento do povo do campo (FERNANDES; MOLINA, 2004; RIBEIRO, 2012, 2015).

Em combate a essa reprodução hierarquizada do urbano em relação ao campo, originou-se a Educação do Campo. Esta tem a finalidade de uma educação escolar de qualidade e emancipatória, na valorização e respeito ao espaço campesino e aos saberes de seus povos (CALDART, 2012).

Todavia, apesar da perspectiva da Educação do Campo, no trabalho de docentes na educação multisseriada, ainda podemos constatar limitações materializadas pela falta de investimentos, na infraestrutura das escolas que têm classes multisseriadas, na formação específica para os docentes, nos materiais didáticos dentre outros aspectos. Para além desses obstáculos na prática docente, os professores realizam também atividades na parte da direção da escola, da limpeza, preparação da merenda<sup>4</sup>, dentre outras demandas nesse modelo de educação (HAGE, 2008; 2011; BARRADAS, 2013).

A partir desse contexto, estruturamos o estudo da seguinte maneira: a) o referencial teórico que foca no cenário da oferta da educação escolar multisseriada do campo, seus paradigmas de educação, trabalho docente e o ensino de matemática; b) a metodologia indicando a natureza da pesquisa, campo de estudo, perfil dos docentes pesquisados, a análise e instrumentos de coleta de dados; c) a análise das falas dos docentes acerca dos desafios e estratégias utilizadas no ensino de matemática em classes multisseriadas de escolas do campo no município de São Caetano-PE; e por último, d) realizaremos algumas considerações.

---

<sup>4</sup> Merenda é um termo utilizado na região nordeste do Brasil para se referir ao lanche servido aos alunos no intervalo das aulas.

## **O cenário da oferta da educação escolar multisseriada do campo: apontamentos sobre a origem dos dois paradigmas de educação, o trabalho docente e o ensino de matemática**

A educação escolar no contexto campesino do Brasil é abarcada por um processo histórico marcado pela origem de dois paradigmas distintos de educação: o da Educação Rural e o da Educação do Campo. A Educação Rural se originou para beneficiar a elite brasileira e o governo que estava a serviço desse grupo; tendo a referência da educação da cidade e a falta de investimentos no âmbito educacional do campo (FERNANDES; MOLINA, 2004; RIBEIRO, 2012, 2015).

Como alternativa à Educação Rural, temos a Educação do Campo. Esta se originou por meio de lutas e reivindicações dos movimentos sociais tendo apoio de outras entidades, como educadores, organizações não governamentais, dentre outras, contra a perspectiva excludente e colonizadora daquela. A Educação do Campo defende uma educação escolar de qualidade que valorize e respeite as especificidades do campo e os saberes de seus povos. Conforme Caldart (2004, p. 149):

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem 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.

O movimento pela defesa da Educação no/do Campo começou em 1998, via primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica no campo” com os movimentos sociais e o apoio de educadores e algumas entidades, e vêm continuando por outros eventos, com a união de outras entidades em prol de uma educação escolar de qualidade para todos os povos do campo, no sentido, de conquistar políticas públicas educacionais, dentre essas, as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, conquistada por meio do Seminário Nacional “Por uma Educação do Campo” em 2002. Entretanto, passados mais de vinte anos, ainda há resistências na materialização de uma Educação do Campo que seja específica, que respeite os saberes do campo e que seja emancipatória para seus povos.

Assim, mesmo havendo a conquista das diretrizes supracitada e de outras políticas públicas relativas ao direito à Educação Básica no campo, na prática, o que prevalece é a perspectiva da Educação Rural, constatados pela falta de investimentos: nas infraestruturas de escolas que têm classes multisseriadas, na ausência de formação específica dos docentes, nos materiais didáticos e pedagógicos etc. (HAGE, 2008, 2010; BARRADAS, 2013).

Frente ao exposto, a Educação Rural reforça a comparação entre o campo e a cidade, em que o espaço urbano é considerado como desenvolvido e idealizado como solução para os problemas da sociedade por abarcar o processo de urbanização no capitalismo. Na contramão, o

espaço campesino, por não abarcar tal perspectiva, é classificado como subdesenvolvido, antiquado e território não viável de vida (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Nesse viés, “em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler” (ARROYO, 2004, p. 71). Em decorrência, o direito a uma Educação Básica de qualidade nas escolas multisseriadas do campo é restringido e dificultado perpetuando uma educação reprodutivista das desigualdades.

Segundo Hage (2011, p. 100), “nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries<sup>5</sup> concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula”. Ao trabalhar nesse ambiente escolar, o professor além de ensinar em uma turma multisseriada, é responsável pela direção da escola, realiza faxina, faz a merenda, entre outras funções que não condizem com o exercício da docência e o sobrecarrega. Outro problema é que os docentes que lecionam nesse modelo de ensino, em sua grande maioria, não são efetivos, dependendo de apoio de políticos e, portanto, sem estabilidade no trabalho, passando por mais de uma escola, conforme as condições impostas por seus superiores e vontades políticas (HAGE, 2011).

Além dos problemas e limites expostos acima, a maioria dos docentes que trabalha em escolas multisseriadas não tem qualquer vínculo com a comunidade escolar e nem possui uma formação específica para lecionar no campo. Até para chegarem às escolas, os docentes encontram dificuldades em decorrência do local de sua residência e da localização em que as escolas se encontram. Diante desses fatos, Hage (2008, 2011) afirma que o processo de ensino e aprendizagem é bastante afetado nas escolas multisseriadas do campo.

Corroborando com Hage, Oliveira e Macêdo (2011) ressaltam a necessidade da efetivação de políticas públicas voltadas para o atendimento desse segmento, pois, é urgente uma formação superior de qualidade e o constante aprimoramento da prática pedagógica através de uma formação contínua, sempre considerando o lugar e os sujeitos a quem se está atendendo no campo.

Acerca do ensino de matemática na Educação do Campo, alguns estudos (SILVA; SANTOS, 2014; SILVA; MIRANDA, 2020) apontam que a falta de investimentos no contexto educacional campesino, desafiam o trabalho docente e, conseqüentemente, dificulta o processo de ensino e aprendizagem da matemática na Educação do Campo. Os autores também ressaltam a importância de se ter nas escolas do campo um ensino de matemática que contemple e valorize

---

<sup>5</sup> Atualmente as series de ensino são denominadas de anos de ensino.

tanto os conhecimentos científicos do referido componente curricular como o cotidiano e os saberes dos alunos campesinos.

Portanto, a partir do olhar crítico para o ensino de matemática na educação multisseriada do campo, espera-se que tal ensino seja contextualizado e articulado; como também seja voltado para a afirmação da especificidade do campo na perspectiva da Educação no/do Campo, pois conforme Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 13), “quanto mais se afirma a especificidade do campo, mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimente dessa dinâmica formadora”.

Nesse caminho, uma Educação no/do Campo possibilita uma emancipação ao mesmo tempo em que rompe com a hegemonia de um modelo urbano de educação que silencia e invisibiliza os saberes dos povos do campo e tenda subjugá-los a partir de um modelo educacional urbanocêntrico.

## **Metodologia**

A pesquisa foi de natureza qualitativa buscando ter acesso ao mundo subjetivo de docentes que ensinam matemática em classes multisseriadas de escolas do campo (MINAYO, 2009). O estudo foi realizado entre os meses de outubro e novembro de 2018, com um total de seis docentes que ministravam aulas em quatro escolas do campo no município de São Caetano-PE. Do total de quatro escolas, três delas só tinham classes multisseriadas, e de maneira geral, a maioria tinha a oferta da etapa de ensino da Educação Infantil e todas ofertavam o ensino até a etapa dos Anos Iniciais do Fundamental.

Foi utilizado a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. Essa técnica permitiu construir um roteiro de entrevista previamente elaborado e possibilitou que novas questões fossem realizadas no ato das entrevistas com os docentes, no sentido de um maior aprofundamento dos dados (BONI; QUARESMA, 2005).

Os dados gerados pelas entrevistas foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 1977; GOMES, 2009; BAUER, 2010). Nesse caminho, a AC possibilitou, por meio da decomposição e das inferências, duas categorias temáticas: a) desafios dos docentes que ensinam matemática em classes multisseriadas de escolas do campo; e b) estratégias de docentes no ensino de matemática em classes multisseriadas de escolas do campo no município de São Caetano-PE.

- Perfil dos docentes pesquisados

Dos seis docentes participantes da pesquisa, havia quatro professoras que tinham em média 43 anos de idade, uma professora com 21 anos e um único professor com 31 anos. Todos nasceram no campo, mas dois deles moravam no meio urbano. Os docentes exerciam suas atividades profissionais nas escolas municipais de São Caetano-PE, sendo que quatro docentes eram funcionários públicos municipais e dois tinham contratos de trabalho temporários.

Em relação ao tempo de exercício profissional, do total dos seis docentes, havia dois docentes com até dois anos de magistério e quatro docentes tinham em média, 24 anos de ensino. Todos os docentes atuavam em apenas uma classe multisseriada, no período matutino ou vespertino. De forma geral, o magistério foi a primeira atividade profissional dos docentes e a regência em classes multisseriadas de escolas do campo, a única experiência de ensino.

A formação docente dos participantes da pesquisa era constituída da seguinte maneira: quatro professoras possuíam pós-graduações, *lato sensu*; uma estava fazendo graduação (Pedagogia) e o docente estava fazendo especialização, *lato sensu* em Psicopedagogia Institucional ou Clínica. As especializações *lato sensu* foram realizadas em faculdades privadas. Todos as docentes fizeram o curso de Pedagogia ou estava fazendo o curso Pedagogia, em universidades públicas, tendo a maioria das professoras concluído o curso há 19 anos.

### **Os docentes e os desafios e estratégias no ensino de matemática em classes multisseriadas de escolas do campo**

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada, referente as falas de seis docentes sobre os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas no ensino de matemática em classes multisseriadas de escolas do campo no município de São Caetano-PE. A AC (BARDIN, 1977; GOMES, 2009; BAUER, 2010) possibilitou que os dados fossem divididos em duas categorias temáticas: a) desafios dos docentes que ensinam matemática em classes multisseriadas de escolas do campo e b) estratégias de docentes no ensino de matemática em classes multisseriadas de escolas do campo. Visando manter o sigilo das identidades dos docentes, os nossos sujeitos de pesquisa foram nomeados de Professores: A, B, C, D, E e F.

- Desafios dos docentes que ensinam matemática em classes multisseriadas de escolas do campo

As classes multisseriadas de escolas do campo impõem vários desafios ao exercício docente, dentre os principais desafios está o trabalho com alunos em diferentes anos e níveis de aprendizagem em uma mesma sala de aula como apresentado na fala da professora A.

É muito difícil trabalhar no multisseriado, muitas vezes você não consegue atingir aquilo que você desejaria, porque deixa muito a desejar. Porque é um trabalho muito complicado que exige muito do professor. Porque você trabalhar com três séries em uma mesma sala. É um grande desafio. Mesmo numa série só, você encontra vários níveis, agora imagine três séries, então são alunos que estão em diferentes níveis, uns sabe mais, uns sabem menos e é muito complicado para você conseguir dar conta dessa mistura toda (Profa. A, 20 anos de docência).

Endossando, o cenário acima, todos os docentes entrevistados, falaram sobre o desafio de ministrar aulas em classes multisseriadas e apontaram o desafio de ensinar aos alunos diante do pouco tempo das aulas. A professora B afirma que:

Encontro desafios no tempo que é pouco para auxiliar eles nas atividades que passo para (...) fazerem. Porque mesmo eu tendo onze alunos, eles estão em séries diferentes. Tenho alunos na Educação Infantil, primeiro ano e segundo ano. Meu aluno da Educação Infantil não sabe ler ainda; no primeiro e segundo ano a maioria sabe ler. Tem outros que ainda estão aprendendo a ler, aí quando passo uma atividade para eles fazerem fica complicado auxiliar a todos ao mesmo tempo (Profa. B, 24 anos de docência).

A fala da professora B, com vários anos de experiência docente, ajuda-nos a perceber que o tempo não é suficiente para a docente dividir entre os alunos de vários anos que estão em uma mesma sala, pois eles possuem níveis e processos de aprendizagens distintos nas classes multisseriadas. A docente não consegue chegar aos objetivos de aprendizagem previstos para cada ano de estudo nem lidar com as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos que deveriam ter consolidados seus aprendizados nos anos escolares anteriores.

Barradas (2013) assinala que, para Hage (2010), essa realidade das classes multisseriadas exige do professor muito domínio da profissão, bem como, experiência com esse tipo de ensino para que haja um aprendizado consistente. Todavia, Druzian e Meurer (2013) denunciam que o professor não pode ser o único responsável pelo baixo desempenho que alguns alunos de escolas multisseriadas apresentam, pois, além da desvalorização da profissão e de ensinar a duas ou mais séries diferentes ao mesmo tempo, esse profissional ainda lida constantemente com a sobrecarga de trabalho com outras funções tais como: preparar merenda para alunos, atuar como gestor da escola, cuidar da limpeza do prédio escolar dentre outras tarefas.

Além dos desafios elencados, outro ponto bastante abordado pelos docentes foi a ausência da família presente nas escolas e, por conseguinte, na educação dos filhos. Mesmo os docentes conhecendo os pais dos alunos e, em alguns casos, serem próximos de alguns pais, essa situação não contribuiu para ter um acompanhamento do aprendizado de seus filhos. Nesse caminho, as falas dos Professores B e F foram significativas ao responderem sobre o que os desestimulavam em ensinar nas escolas multisseriadas:

A falta de apoio da maioria dos pais. Porque quando acontece algum problema aqui com seus filhos, mando o aviso para os pais e a maioria dos pais não vem (Profa. B, 24 anos de docência).

A maioria dos pais não vem quando eu chamo pra conversar sobre a situação dos filhos. Quando vem é para querer brigar comigo, Antônio e a irmã dele [alunos], a mãe deles (...) disse: “na escola vocês façam o que vocês quiserem”. (...) Então, já vem da própria família (Prof. F, 01 ano de docência).

Em geral, os pais dos alunos colocam as escolas como únicas responsáveis pelo aprendizado de seus filhos. Os pais ao delegarem às escolas como exclusivamente responsáveis no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, evidenciam a falta de compromisso com a aprendizagem dos filhos e endossam a falta de valorização e respeito pelo trabalho docente. Vale ressaltar que no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, é muito importante que as famílias sejam parceiras, façam visitas às escolas, demonstrem interesses pelas atividades desenvolvidas por seus filhos e por seus comportamentos no ambiente escolar. O compromisso entre a família e a escola deve ser mais que uma obrigação. Deve funcionar como um canal aberto de comunicação com a finalidade de contribuir em um processo educativo efetivo (LÓPEZ, 2002; LENTSCK; PAWLAS, 2013).

Ainda como desafios dos docentes que ensinam matemática em classes multisseriadas, há falas que expõem a falta de interesses dos alunos pelos seus ensinamentos da disciplina de Matemática. As professoras A e D afirmam que:

Tenho alunos que não se interessam de jeito nenhum pelo que eu ensino na aula. As atividades que passo, eles não fazem. Já tentei de tudo pra que eles se interessem: vou na banca de cada um, converso individualmente, mas eles resistem e não fazem nada nas aulas (Profa. A, 20 anos de docência).

Têm alunos que tem interesse em tirar nota boa, outros que não têm interesse nenhum. Às vezes, a maioria tira nota baixa porque não tem interesse e é por isso que atrapalha a aprendizagem também. A aprendizagem também depende do aluno (Profa. D, 37 anos na docência).

Vale sublinhar que o interesse do aluno também é primordial para que ocorra o processo de aprendizagem. Assim, é necessário que o aluno esteja disposto a aprender e a buscar novos conhecimentos, tornando-se um sujeito ativo no meio em que reside (SILVA; SANTOS, 2014; SILVA; MIRANDA, 2020).

Entretanto, a efetivação de uma qualidade do ensino de matemática depende de uma formação inicial e continuada específica para os docentes trabalharem na Educação do Campo com o componente curricular de matemática, bem com a dinâmica de classes multisseriadas e uma metodologia de ensino coerente que fortaleça os princípios da Educação no/do Campo (SILVA; MIRANDA, 2020). A ausência de uma formação de matemática como um principal desafio para ensinarem matemática em classes multisseriadas foi apontada por todos participantes da pesquisa.

Nesse caminho, destacamos as falas do Professor F ao refletir que teve uma boa formação inicial como pedagogo, porém, sua formação não foi suficiente sobre a Educação no/do Campo. Os componentes curriculares na sua graduação não eram obrigatórios, mas sim eletivos. Essa matriz curricular resultou deficitária no que diz respeito à matemática. Na visão do docente, o curso de Pedagogia não prioriza o aprendizado dos conhecimentos matemáticos. Essa limitação na formação do pedagogo ignora que eles necessitam desses conhecimentos em seu exercício profissional.

A formação (...) inicial foi muito boa, mas para trabalhar em escola do campo com as classes multisseriadas, não. Ela foi boa no sentido da reflexão teórica (...), mas a dificuldade que vejo é quando a gente fez a disciplina de Educação do Campo, (...) a gente não estudou metodologia específica para o campo. Estudou os marcos legais da Educação do Campo, mas como a gente trabalha dentro de uma sala de aula multisseriada, isso não foi discutido em nenhum momento dentro da universidade. (...) eu aprendi na prática, ensinando (Prof. F, 01 ano de docência).

O desafio é o fato de eu não ser formado em Matemática. A gente é formado pra polivalência. Aí falta essa formação específica pra Matemática, embora eu saiba que não é um conteúdo pesado, mas como a gente já vem da ideia de que a Matemática é difícil, (...) a gente criou uma barreira com relação à Matemática. Então, (...) a Matemática eu tenho que estudar mais, porque, de fato, tem coisa que eu tenho que aprender (...). Quando a gente estudou mais antigamente, os professores não explicavam matemática. Eles copiavam no quadro e a gente aprendia só as quatro operações, o resto era só cópia (Prof. F, 01 de docência).

Essa limitação na formação inicial dos docentes não foi suprida na formação continuada promovida pela Secretaria de Educação Municipal de São Caetano. Alguns docentes afirmaram que as formações foram insuficientes para abordarem todos os pontos necessários da docência em classes multisseriadas de escolas do campo. Elas funcionavam mais como momentos esporádicos nos quais são resolvidos assuntos gerais da escola do que abordaram a área específica de matemática.

Às vezes, tem um micro-centro, só que tem muita coisa pra ser discutida. Aí, a formação fica de lado, pra gente colocar em dia as coisas que precisam ser resolvidas na escola, porque, assim, elas [as supervisoras] não conseguem tá visitando todas as escolas, todos os dias. (...) as reuniões que era pra ser as formações é mais pra colocar em dia os desafios da escola mesmo. Aí, essa questão de formação mesmo é bem pequena (Prof. E, 02 anos de docência).

Nesse cenário, ressaltar-se a importância da formação inicial e continuada específica para o exercício da docência sobre o componente curricular de matemática em classes multisseriadas. Assim como também, sublinha-se a necessidade de formação para metodologia de aprendizado no contexto das escolas do campo (SILVA; MIRANDA, 2020).

Conforme Oliveira e Macêdo (2011), é preciso ter políticas públicas educacionais de formação superior de qualidade, bem como, o constante aprimoramento da prática pedagógica do

professor de classes multisseriadas via uma formação contínua, sempre considerando o lugar e os sujeitos a quem está atendendo no projeto de educação da Educação no/do Campo.

Outro desafio apontado pelos docentes em relação ao ensino em classes multisseriadas é a ausência de apoio por parte da Secretaria de Educação Municipal e, principalmente, da supervisão das escolas. A rede municipal distribui um supervisor que tem de cobrir uma quantidade grande de escolas. Dentre essas, há escolas do campo de difícil acesso muitas vezes localizadas em sítios longínquos do prédio da Secretaria de Educação.

Os docentes alegam que, em decorrência desse cenário, sentem-se sobrecarregados e sem apoio para lidar com os problemas da escola, tendo que lidar com todos os problemas sozinhos, como podemos observar nas falas das professoras D e B.

Não são suficientes, porque, às vezes falta material, agora mesmo eu estou precisando de papel de ofício e não tem, às vezes falta. Quem trabalha com sala multisseriada precisa fazer bastante trabalho, e às vezes você precisa do material e não tem, muitas vezes tenho que comprar o material, porque na Secretária tem material, mas demora muito para entregar aqui na escola, eles dão o material, mas como demora pra entregar, você para melhorar seu trabalho tem que comprar (Prof. D, entrevista, pós-graduada, atua na docência há 37 anos).

A supervisora vem, mas demora em vir, esse ano mesmo até o momento só veio uma vez, porque ela tem os problemas com a distância e o transporte (Prof. B, entrevista, pós-graduada, atua na docência há 24 anos).

Aliado às dificuldades de apoio por parte da Secretaria de Educação Municipal, os docentes destacam a precariedade da infraestrutura das escolas do campo, sobretudo, quando se compara às escolas do meio urbano no próprio município. Essas precariedades são relativas à infraestrutura dos prédios, mobiliário, pintura, telhado, espaços de convivência, dentre outros aspectos onde as escolas do campo estão localizadas e pela ausência de materiais didático-pedagógico e bibliotecas.

[Nas] escolas do campo, a estrutura não é como a estrutura da cidade. Não tem uma estrutura que a cidade tem. Você tem uma precarização do próprio espaço escolar (...). Não se vê a educação do campo como se deveria ver, porque já tem a ideia que vai desativá-la. Então, não quer investir nesse espaço. Na escola da cidade tem investimento, mas no campo já não é exatamente isso. A gente não tem biblioteca, não tem nada (Prof. F, 01 ano de docência).

Silva e Santos (2014) reforçam as falas acima apontando que:

Uma das dificuldades em ensinar Matemática na Educação do Campo é que muitas escolas não oferecem condições necessárias para que o educador faça um bom trabalho. Não disponibilizando (...) livros suficientes para todos os alunos da classe ou (...) não oferecendo estruturas adequadas para a realização do trabalho docente, nem materiais que auxiliem o professor (SILVA; SANTOS, 2014, p. 5).

Todavia, apesar de todos os problemas mencionados anteriormente, é possível destacar alguns aspectos positivos no ensino em classes multisseriadas das escolas do campo a partir das falas das professoras B e E:

Eu acredito que a gente tem mais liberdade aqui no sítio, na cidade tem diretor, às vezes eu acho que é bom, mas eu acho que você não fica tão à vontade quanto aqui no sítio (Professora B, entrevista, pós-graduada, atua na docência há 24 anos).

Eu acho que é ser uma professora normal, porque em qualquer sala de aula vai ter vários níveis de aprendizagem, a única diferença da multissérie é que tem lá segundo e terceiro, primeiro e segundo ano, a diferença é que vai ter mais de uma série em uma sala de aula, mas em toda sala de aula tem vários níveis de aprendizagem, então a partir do momento que você trabalha esses vários níveis, você tem outras formas de fazer com que isso seja benéfico para sua aula. (...) eu acho que é até melhor, eu gosto (Professora E, entrevista, graduanda, atua na docência há dois anos).

Nesse cenário, concordamos com Druzian e Meurer (2013), quando assinalam que é preciso superar as visões negativas do campo e do seu ensino multisseriado. Para tanto, segundo os autores, faz-se necessária a construção de uma nova proposta educativa para a escola do campo, em especial, as que estão organizadas no modelo de multisseriação, articulando os conhecimentos dos sujeitos do campo com os saberes científicos.

Em meio aos desafios mencionados anteriormente, a seguir, destacamos algumas estratégias utilizadas pelos docentes para superar os desafios no ensino de matemática em classes multisseriadas de escolas do campo.

- Estratégias de docentes no ensino de matemática em classes multisseriadas de escolas do campo

No ensino de matemática em classes multisseriadas de escolas do campo, as professoras A e E relataram que, devido à organização do tempo nas classes multisseriadas, necessita-se realizar sempre atividades pedagógicas que despertem o interesse dos alunos e que os mantenham “ocupados”, enquanto ensinam aos demais alunos que são de outros anos. No entanto, muitas vezes, as professoras precisam confeccionar esses materiais ou comprá-los por conta própria.

Muitas vezes, não tenho material suficiente pra ensinar. Tem uns materiais que compro com a outra professora, mas quando não tem material aqui. A gente usa o que tem em mãos mesmo (Profa. A, 20 anos de docência).

É muito pequeno [o espaço]. Dá pra ver na estrutura. É bem escasso de materiais, às vezes tem que trazer de casa, (...) aqui não tem impressora, os computadores

não pegam, (...) o material dourado<sup>6</sup>só tem uma caixa. Aí, distribuir para dezesseis alunos uma caixa de material dourado na aula fica muito complicado. Às vezes, eu mesmo compro e trago material, por exemplo, o jogo de quebra cabeça, quero trabalhar raciocínio, mas não tem o jogo aqui na escola, aí eu vou, compro e trago (Profa. E, 02 anos de docência).

Corroborando com as falas das docentes acima e como destacado anteriormente, Barradas (2013) aponta que nas escolas multisseriadas do campo, as dificuldades educacionais são mais acentuadas e evidenciadas pela precariedade da infraestrutura e das condições materiais, da insuficiência de materiais didático-pedagógicos. Nesse cenário, falta a compreensão de que o aluno campesino está exposto a uma realidade muito específica que necessita de uma atenção diferenciada.

Nesse caminho, os docentes buscam recursos para melhorar o ensino de matemática nas classes multisseriadas. Eles realizam pesquisas na internet, exercícios contextualizados com a realidade do campo de seus alunos, além de utilizarem os livros didáticos. Os docentes também fazem o planejamento das aulas de matemática, visando alcançar todos os níveis de aprendizagem dos alunos de diferentes anos. Assim, ministram aulas mais interessantes e contextualizadas nos cotidianos do campo:

Como ensino três séries ao mesmo tempo, sempre procuro elaborar um planejamento que me guie quando eu for dar aula de Matemática [...]. Eu acredito que eu sou muito tradicional, e eu vou mais pelo que o aluno necessita. Não sigo os livros didáticos atuais que a Secretaria disponibiliza. Apenas analiso os conteúdos de Matemática que a Secretaria disponibiliza na escola e procuro utilizar mais os livros antigos para ensinar os conteúdos, também pesquiso os conteúdos e atividades na internet (Profa. B, 24 anos de docência).

No ensino de matemática, a Professora B prefere analisar os conteúdos de matemática do currículo que é disponibilizado na escola e os apresentar por meio de livros mais antigos e entre outras fontes que possibilite uma aprendizagem mais significativa para seus alunos do campo.

Embora importante, Lima e Lima (2013) ressaltam que tais iniciativas não são suficientes que apenas sejam propostos outros tipos de atividades, mesmo que estejam voltadas à realidade do campo. A transformação precisa ser orgânica e profunda. A educação necessita “de uma concepção de campo que valorize os saberes e os projetos de vida dos educandos; e (...) de uma concepção de ensino fundada na emancipação humana, rompendo com a dicotomia campo/cidade que considera a cidade superior ao campo e o urbano melhor que o rural” (LIMA; LIMA, 2013, p. 5).

---

<sup>6</sup>Esse é um material desenvolvido por Maria Montessori para o trabalho com a matemática. Disponível em: [http://paje.fe.usp.br/~labmat/edm321/1999/material/\\_private/material\\_dourado.htm](http://paje.fe.usp.br/~labmat/edm321/1999/material/_private/material_dourado.htm). Acessado em: 06/04/2020

Apesar disso, a fala de alguns docentes reforça a dicotomia entre o campo e a cidade, colocando como moderno e eficiente o modelo urbano de educação e considerando o campo como sinônimo de atraso.

Eu acho que o aprendizado deles é mais lento, talvez porque eles não vivam numa cidade né? Talvez porque eles vivam mais na zona rural, não sei, mas vejo que o aprendizado da maioria dos meus alunos é lento (Profa. A, 20 anos de docência).

Esse discurso urbanocêntrico é apontado por Fernandes e Molina (2004) como um pensamento ligado ao conceito de Educação Rural. Essa perspectiva categorizava a educação dos povos do campo como precária, atrasada e de qualidade duvidosa. Vale ressaltar que esse pensamento sobreviveu até os dias atuais, em que tudo que pertence ao campo é visto como inferior e arcaico.

Apesar da Professora A ter apresentado em sua fala uma dicotomia entre campo e cidade, ela apontou, em outro momento, que mesmo algumas vezes tendo dificuldades com alguns conteúdos de matemática, procura aprender os conteúdos na internet, visando aprender e posteriormente ensinar aos seus alunos.

Algumas vezes, sinto dificuldades em alguns conteúdos de Matemática (...). Aí estudo muito em casa. Procuo estudar na internet para quando chegar na hora da aula eu saber explicar a eles. (...) Estudando dá para aprender e explicar a eles (Profa. A, 20 anos de docência).

Tentando ultrapassar as dificuldades no ensino da matemática nas salas multisseriadas, os docentes alegam que é importante terem uma formação específica de matemática levando em consideração do Paradigma da Educação do Campo, além de necessitarem conhecer seus alunos em relação aos saberes da matemática a partir de suas trajetórias de vida.

Uma formação que além de ensinar as estratégias de como passar os conhecimentos científicos para as crianças, também ensinasse o professor a cultivar os valores culturais das crianças do campo (Profa. D, 37 anos de docência).

Converse com os alunos, que eles vão trazer muita informação que você tá precisando: considerar que o aluno já conhece, porque é uma das coisas mais importantes da Educação do Campo (Profa. E, 02 anos de docência).

Nesse sentido, sob o paradigma da Educação do Campo, há uma busca pelo reconhecimento e valorização dos saberes dos povos do campo, contra uma visão urbanocêntrica e a favor de um ensino de matemática emancipatório, como foi apresentado na fala da Professora D.

As falas das professoras D e E são ratificadas por alguns estudiosos (CRUZ; SZYMANSKI, 2012; SILVA; MIRANDA, 2020). Esses autores assinalam que o ensino de matemática nas escolas do campo não deve ser só focado na apresentação de conhecimentos científicos, mas deve ser

também um ensino que valorize os conhecimentos do cotidiano dos alunos. Esse cenário possibilita aos alunos terem uma aprendizagem em que haja uma interculturalidade entre o conhecimento escolar e o conhecimento dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, percebe-se que apesar dos desafios no ensino de matemática em classes multisseriada de escolas do campo, as estratégias dos docentes para superar os desafios, evidência o quanto a formação e o compromisso dos docentes são um dos fatores essenciais para se ter um ensino de matemática nas classes multisseriadas de escolas do campo na perspectiva da educação no/do campo.

### **Considerações Finais**

A partir das falas dos docentes que ensinavam matemática nas classes multisseriadas das escolas do campo no município de São Caetano-PE, compreende-se que seus principais desafios estavam atrelados: a falta de uma formação específica (inicial e continuada) e ao pouco tempo para atender a todos os alunos dos diversos anos e níveis de aprendizagens em uma mesma sala de aula. Outra ausência que dificulta o trabalho docente foi vinculado à falta de apoio dos pais ou responsáveis pelos alunos; à falta de interesse dos alunos no componente curricular de matemática; à precarização do espaço escolar.

Entretanto, os docentes utilizaram estratégias para superar e/ou diminuir as dificuldades no ensino de matemática em classes multisseriadas. Dentre essas estratégias estão: a iniciativa de buscar e utilizar materiais que contribuam no processo didático do ensino e aprendizagem da matemática; a compra de materiais didático-pedagógicos com recursos próprios; e a busca por iniciativa própria de suprir as lacunas da formação pedagógica (inicial e/ou continuada) em relação ao campo de conhecimento da matemática.

Apesar da oferta da Educação Básica na educação multisseriada do campo, ainda há resquícios da concepção da Educação Rural. Entretanto, deve-se reforçar uma educação emancipatória e não urbanocêntrica, que valorize os saberes do povo do campo sob a perspectiva da Educação no/do campo.

Assim, apontamos a importância de ter na educação multisseriada do campo, docentes comprometidos com a aprendizagem matemática dos alunos, que em meio aos seus ensinamentos do componente curricular de matemática, considere os saberes/conhecimentos matemáticos científicos e os saberes/conhecimentos matemáticos do cotidiano do campo e da vida dos seus alunos.

Por fim, é necessário que o docente tenha o apoio das Secretárias de Educação, uma infraestrutura escolar adequada ao seu trabalho, assim como materiais didáticos e pedagógicos que supram as suas necessidades, visando alcançar os objetivos da educação no e do campo.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 65-86.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARRADAS, Cleane de Jesus Costa. **Educação do Campo**: formação continuada de professores do programa escola ativa em Buriti (MA). 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Instituto Básico de Humanidades, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

BAUER, M. W. Análise de Conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Som e Imagem**: um manual prático. Petrópolis, Vozes, 2010.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silva J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1(3), pp. 68-80, jan/jun, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 02 mai. 2018.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 147-158.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

CRUZ, Jaqueline Zdebski da Silva; SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. O ensino da matemática nas escolas do campo por meio da Metodologia da Mediação Dialética. **Práxis Educativa**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 445-465, dez. 2012. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.7i2.0007>. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3386/3217>. Acesso em: 23 nov. 2018.

DRUZIAN, Franciele; MEURER, Ane Carine. Escola do campo multisseriada: experiência docente. **Geografia Ensino & Pesquisa**. v. 17, n. 2, p. 129-146, 17 set. 2013. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/2236499410777>. Disponível em: <file:///C:/Users/damar/Downloads/10777-53417-1-PB.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2019.

FERNANDES, Bernardo Maçando; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. (Orgs.). **Por uma educação do campo** – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa (p. 79-107). In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28<sup>a</sup> ed, Petrópolis: Vozes. 2009. Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec%C3%ADlia.-Pesquisa-social-teoria-m%C3%A9todo-e-criatividade.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado na Escolas do Campo. In: MUARIM, Antônio et al. (Orgs.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. 1<sup>a</sup>. ed. Florianópolis: Editora Insular Ltda, 2008. Disponível em: [https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage.pdf](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf). Acesso em: 24 nov. 2018.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Concepções, práticas e dilemas nas escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. In: SOARES, Leôncio et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte. Autêntica, 2010. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/files/2017/12/Livro.-Lei-10.639.-1.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, 2011. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2488/2445>. Acesso em: 28 nov. 2018.

LENTSCK, Reni Terezinha; PAWLAS, Nilsa de Oliveira. **Participação da família na escola: desafios e possibilidades**. Cadernos PDE – Versão on-line – Vol. 1. ISBN 978-85-8015-076-6.

LIMA, Aldinete Silvino de; Lima, Iranete Maria da Silva. Educação Matemática e Educação do Campo: desafios e possibilidades de uma articulação. **Em teia** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 4, n. 3 - 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2218>. Acesso em: 12 jan. 2019.

LÓPEZ, JaumeSarramona. **Educação na família e na escola**. São Paulo: Loiola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28<sup>a</sup>. ed, Petrópolis: Vozes, 2009. Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec%C3%ADlia.-Pesquisa-social-teoria-m%C3%A9todo-e-criatividade.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

OLIVEIRA, Maria A. A; MACÊDO, Magda M. Educadores do campo: caminhos e desafios. In: **III Congresso Norte-Mineiro de Pesquisa em Educação**. Unimontes, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11126408-Educadores-do-campo-caminhos-e-desafios.html>. Acesso em: 15 nov. 2015.

RIBEIRO, Marlene. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014111587>. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/128995>. Acesso em: 17 set. 2018.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

SILVA, Maria Jacqueline da; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. A Etnomatemática como alternativa às metodologias de docentes que ensinam matemática em escolas do campo. In: **Ensino da Matemática em Debate**, v. 7, n. 2, p. 48-70, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/47045>. Acesso em: 01 set. 2020.

SILVA, Welliton Junior da; SANTOS, Juliano Ciebre dos. **O ensino e aprendizagem da matemática na educação do campo**, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/83704676-O-ensino-e-aprendizagem-da-matematica-na-educacao-do-campo.html>. Acesso em: 31 jan. 2020.