



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE MATEMÁTICA-LICENCIATURA

MARIA JACQUELINE DA SILVA

**DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE EM MEIO AO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA EM CLASSES MULTISSERIADAS DE
ESCOLAS DO CAMPO**

Caruaru

2019

MARIA JACQUELINE DA SILVA

**DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE EM MEIO AO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA EM CLASSES MULTISSERIADAS DE
ESCOLAS DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Matemática-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Área de Concentração: Ensino de Matemática.

Orientador: Prof.º Dr.º Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.

Caruaru

2019

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Simone Maria Xavier – CRB/4 - 1242

S586d Silva, Maria Jacqueline da.
Desafios da Prática docente em meio ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática em classes multisseriadas de escolas do campo. / Maria Jacqueline da Silva. – 2019.
82 f. : 30 cm.

Orientador: Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Matemática, 2019.
Inclui Referências.

1. Matemática – Estudo e ensino. 2. Educação no campo. 3. Classes multisseriadas. 4. Prática de ensino. I. Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de (Orientador). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.)

UFPE (CAA 2019-150)

MARIA JACQUELINE DA SILVA

**DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE EM MEIO AO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA EM CLASSES MULTISSERIADAS DE
ESCOLAS DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Matemática-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Aprovada em: 31 / 05 / 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Edelweis Jose Tavares Barbosa (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Maria Fernanda dos Santos Alencar (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Ms. Valdemir Fernando da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar meus objetivos de vida. À Universidade Federal de Pernambuco e ao seu corpo docente, que me proporcionaram um leque de conhecimentos para a minha formação profissional, como também a oportunidade de ter participado dos Programas Pibid e Residência Pedagógica, entre outros projetos. Agradeço também aos envolvidos na parte administrativa, que me proporcionaram um ambiente agradável, e ao setor de serviço de apoio pedagógico “Assistência Estudantil” (Proaes), que me possibilitou recursos financeiros a conclusão desta graduação.

Ao meu orientador, Marcelo Miranda, por ter realizado as correções e norteado os melhores caminhos para que eu pudesse encontrar as informações necessárias para o alcance dos objetivos deste estudo.

À banca examinadora, por ter aceitado o convite e pelas maravilhosas contribuições que fortaleceram ainda mais os pilares deste estudo.

À professora, Jaqueline Lixandrão, pelos esclarecimentos de algumas dúvidas que tive na produção deste estudo. Sou muito grata a atenção e ao apoio, que ocorreram, tanto nas aulas da disciplina de TCC 2, quanto na parte externa à universidade.

Aos seis professores da Educação do Campo (classes multisseriadas), por terem aceitado participar deste estudo e pela maravilhosa recepção em campo.

Aos meus pais, que mesmo com pouca instrução, sempre me incentivam a estudar e a lutar por meus objetivos de vida.

Às minhas irmãs: Ana Patrícia, Ana Paula, Ana Carla e Renata Maria; e à minha sobrinha, Maria Clara, pelos seus diálogos positivos que incentivaram a realização deste estudo. Por fim, agradeço aos amigos e colegas do meu contexto social e da universidade que, direta ou indiretamente, contribuíram com a minha jornada acadêmica.

RESUMO

O presente estudo se propôs a analisar os principais desafios da prática docente em meio ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática em classes multisseriadas de escolas do campo. A questão central a que se buscou responder nesta pesquisa diz respeito à compreensão de como se dá o trabalho do docente de Matemática em classes multisseriadas de escolas camponesas, considerando, sobretudo, as dificuldades e possibilidades encontradas diariamente no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina, que influenciam na qualidade do ensino oferecido a esses povos. Para tanto, buscou-se identificar as metodologias de ensino em Matemática utilizadas pelo docente das classes multisséries do campo, bem como, investigar como acontece, e verificar a articulação dos saberes matemáticos à realidade camponesa dos educandos. Utilizamos como aporte teórico desse estudo as contribuições de Arroyo (2005), Caldart (2005; 2012), Lima e Lima (2013), dentre outros, buscando abarcar os principais aspectos referentes à discussão. O percurso metodológico da pesquisa segue o viés qualitativo, a partir de um estudo de campo, no qual a coleta dos dados foi feita por meio da observação não participante e de entrevistas semiestruturadas. Como resultados deste estudo, revelamos que, dentre os principais desafios encontrados no ensino da Matemática no campo, estão os diversos níveis de aprendizagem dos alunos, a insuficiência do tempo pedagógico, a sobrecarga no trabalho e a desvalorização do docente em sala de aula, bem como, a precarização do espaço escolar.

Palavras-chave: Educação do campo. Prática docente. Classes multisseriadas. Ensino e aprendizagem da Matemática.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the main challenges of teaching practice in the process of teaching and learning of mathematics in multi-grade classes of rural schools. The central question sought to answer in this research is the understanding of how the work of the Mathematics teacher takes place in multisite classes of peasant schools, considering above all the difficulties and possibilities encountered daily in the teaching and learning process of this discipline, which influence the quality of education offered to these people. In order to do so, we sought to identify the methodologies of teaching in mathematics used by the teacher of the multiseries classes of the field, as well as to investigate how, and check the articulation of mathematical knowledge to the peasant reality of the students. We used as a theoretical contribution of this study the contributions of Arroyo (2005), Caldart (2005; 2012), Lima e Lima (2013), among others, seeking to cover the main aspects regarding the discussion. The methodological course of the research follows the qualitative bias, based on a field study, in which the data collection was done through non-participant observation and semi-structured interviews. As results of this study, we revealed that among the main challenges found in the teaching of mathematics in the field are the different levels of student learning, insufficient pedagogical time, the overload at work and the devaluation of the teacher in the classroom, as well as, the precariousness of the school space.

Keywords: Education of the field. Teaching practice. Multiseries classes. Teaching and learning of Mathematics.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	OBJETIVOS	12
1.2	ENTRE PRÁTICAS DOCENTES, CONCEITOS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	12
2	DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	18
3	A PRÁTICA DOCENTE E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO/DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES	27
3.1	A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO: O CONTEXTO MULTISSERIADO	27
3.2	A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	29
3.3	A ETNOMATEMÁTICA COMO ALTERNATIVA À PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE MATEMÁTICA EM CLASSES MULTISSERIADAS	32
4	METODOLOGIA	38
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO IMPIRÍCO E SUJEITOS DA PESQUISA	40
4.2	O CENÁRIO DA PESQUISA: CLASSES MULTISSERIADAS	41
5	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS CLASSES MULTISSERIADAS: ELEMENTOS E INDAGAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE	44
5.1	OS SUJEITOS DA PESQUISA	46
5.1.1	Perfil social dos familiares dos sujeitos da pesquisa	47
5.1.2	Perfil social dos sujeitos da pesquisa	48
5.1.3	Experiência e formação profissional	49
5.2	ANÁLISE DAS CATEGORIAS	50
5.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	53
5.3.1	O trabalho docente (escolas multisseriadas do campo: desafios e possibilidades)	53

5.3.2	O ensino e aprendizagem da Matemática (classes multisseriadas: o discurso e a prática docente)	60
5.3.3	As vivências na classe multisseriada: um olhar para a prática docente e o ensino da Matemática	67
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS	74
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	81

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo presente estudo está atrelado à minha trajetória escolar em duas escolas multisseriadas do campo, nas quais estudei desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. Comecei a me interessar por essa temática quando estava cursando a disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional no semestre 2015.2. Nessa perspectiva, diante dos possíveis temas elencados para a pesquisa de Conclusão de Curso; a Educação do Campo articulada ao ensino de Matemática em classes multisseriadas, tendo como objeto de estudo o docente, foi o tema que mais me senti instigada a pesquisar.

À priori, considerei o fato de ter estudado neste formato de escola, além de que, enquanto futura docente de Matemática, pude compreender o quanto os conhecimentos matemáticos vão além da própria disciplina no contexto escolar, a qual eu aprendi nos anos iniciais de maneira tradicional e mecanizada, sem ligação com o meu contexto de vida na época. Diante desses fatos, senti a necessidade de olhar para a prática docente na Educação do Campo, pois, entende-se que a atuação do docente em sala de aula poderá ou não contribuir para a formação matemática dos estudantes no campo.

A educação escolar para os povos do campo tem um percurso histórico marcado de muitas lutas e reivindicações por parte dos Movimentos Sociais do Campo. Atualmente, esses movimentos lutam por uma educação escolar no campo que valorize os saberes de seus povos, como também o próprio contexto do campo, indo contra um currículo educacional urbanocêntrico da Educação Rural. Tal currículo urbanocêntrico, desde a sua implantação, apenas desvalorizou os saberes dos povos camponeses e as especificidades socioculturais do campo.

Nessa perspectiva, ao adentrarmos no contexto da educação escolar no campo, é visto que tem o modelo da educação seriada (uma série em uma classe) e o modelo da educação multisseriada (duas ou mais séries em uma classe). Em se tratando do modelo da educação multisseriada, Silva e Santos (2014) ressaltam que esse modelo de educação consta no campo devido ao êxodo rural. Mesmo a educação multisseriada sendo permeada de críticas pelo tempo pedagógico e entre outras que abarcam o processo de ensino e aprendizagem, vem sendo ofertada no campo até os dias atuais, pelos municípios na educação básica nas etapas de ensino: Educação Infantil e Fundamental I.

Atrelado a essa oferta de educação no campo, tem-se constatado nesse modelo de escola, um cenário evidenciado pela falta de investimento na parte da infraestrutura, materiais pedagógicos, formação específica para os docentes, entre outros fatores que acabam negando uma educação de qualidade para os povos do campo e fortalecendo o paradigma de que a educação seriada da cidade é melhor que a educação multisseriada do campo (HAGE, 2008; 2011).

Ainda nesse contexto, outra característica das classes multisseriadas diz respeito à quantidade de docentes e alunos. Nesse modelo de escola no campo, de modo geral, há menos docentes e alunos em relação à quantidade nas escolas seriadas. Segundo Cuiabano (2013) o modelo da educação multisseriada é ofertado no campo devido à pouca quantidade de alunos na comunidade. Nesse viés, dependendo do contexto escolar multisseriado e da quantidade de alunos, pode-se constatar até um docente atuando em uma escola. É válido esclarecer que o docente que lida com esse tipo de classe, exerce inúmeras atividades que ultrapassam a docência, justificando ainda mais a necessidade de formação específica para lidar com a diversidade do campo e da classe multissérie, evitando tornar o seu trabalho exaustivo.

De acordo com Tardf e Lessard (2007) todos os elementos constituintes em um contexto escolar, influênciam a identidade do docente em sala de aula. Portanto, a sobrecarga de trabalho do docente, que atua em classes multisseriadas pode vir a repercutir na sua identidade profissional, bem como, nas perspectivas de vida dos educandos por meio do processo de ensino e aprendizagem. Isso porque a prática docente em sala de aula, sua concepção de educação, aprendizagem e conhecimento, pode contribuir para que os educandos possam reconhecer o campo como um lugar interessante para viver ou categorizá-lo como lugar do atraso, caso não percebam a relação dos conhecimentos ensinados na escola com a sua realidade e conseqüente valorização desse espaço.

Em relação à aprendizagem da Matemática no campo, tem-se discutido a necessidade de ressignificação do seu ensino para os povos do campo. No contexto escolar das classes multisséries, diversos estudos (CRUZ; SZYMANSKI, 2011, 2012; SILVA; SANTOS, 2014) têm verificado que os docentes que atuam nessa realidade apresentam dificuldade de articular os conteúdos científicos da Matemática com os saberes dos seus alunos do campo. Tal limitação acarreta em um ensino de

Matemática distante do cotidiano dos educandos, que passam a considerá-la de difícil entendimento e de grande complexidade, dificultando, assim, o seu processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, acarretando na evasão escolar dos sujeitos camponeses.

Diante desses aspectos, consideramos relevantes à discussão os seguintes questionamentos: O docente que atua em classes multisseriadas do campo possui formação para lidar com essa realidade escolar? Como são elaboradas suas aulas, diante da especificidade da classe multissérie? Quais são os principais desafios referentes ao ensino da Matemática nesse formato de escola? Essas e outras questões nos levaram à pergunta condutora desse estudo, bem como, aos seus objetivos.

Nesse sentido, o problema de pesquisa que norteou a presente investigação foi o seguinte: Quais os principais desafios da prática docente em meio ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática em classes multisseriadas de escolas do campo?

Visando desenvolver o referido estudo e responder ao problema de pesquisa, o trabalho está dividido em quatro partes. Na primeira, apresentamos a discussão teórica que deu base para o presente estudo. Essa primeira parte está subdividida em dois capítulos, a saber: Da Educação Rural à Educação do Campo: desafios e perspectivas, no qual é apresentado o contexto histórico de evolução do modelo de educação no campo; e Prática docente e a Educação Matemática no/do campo: limites e possibilidades, no qual se procurou esclarecer como esses dois elementos são efetivados nas classes multisseriadas do campo.

Dividimos este último capítulo em três tópicos; no primeiro, foi abordada a prática docente no contexto multisseriado no campo; no segundo, foi abordada a prática docente no ensino de Matemática na Educação do Campo; e no terceiro, discorreremos sobre a prática docente em classes multisseriadas em relação ao ensino da Matemática no campo, destacando a Etnomatemática como uma metodologia que pode ser empregada pelo docente que lida com esse modelo de classe.

Em um segundo momento, no terceiro capítulo, descrevemos o percurso metodológico assumido no presente estudo, destacando o método escolhido para a análise, bem como, a técnica escolhida para a coleta dos dados. O quarto capítulo comporta a Análise dos Dados, a qual foi realizada a partir das categorias eleitas, que foram: a) O trabalho docente (escolas multisseriadas do campo: desafios e

possibilidades); b) O ensino e aprendizagem da Matemática (classes multisseriadas: o discurso e a prática docente).

Por fim, o quinto e último capítulo aborda as considerações finais do estudo, destacando os principais resultados e os futuros desafios em relação à temática em foco.

1.1 OBJETIVOS

Este estudo teve como objetivo geral:

- Analisar os principais desafios da prática docente em meio ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática em classes multisseriadas de escolas do campo.

E como objetivos específicos:

- Investigar as principais metodologias de ensino da Matemática aplicadas à Educação do Campo;
- Identificar as dificuldades relacionadas ao ensino e a aprendizagem da Matemática em classes multisseriadas da Educação do Campo por meio da prática docente;
- Relacionar as facilidades vinculadas ao ensino e aprendizagem da Matemática nesse campo específico de estudo;
- Verificar a articulação dos saberes Matemáticos à realidade campesina dos estudantes;

1.2 ENTRE PRÁTICAS DOCENTES, CONCEITOS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Foi realizado um levantamento sobre a produção do conhecimento acerca das práticas docentes no ensino e aprendizagem da Matemática na Educação do Campo. Nesse levantamento, notamos diferentes abordagens e perspectivas. Considerando o

objetivo da nossa investigação, encontramos pesquisas que focam seus estudos nas práticas docentes do ensino de Matemática vinculadas à Educação do Campo. Todavia, observa-se que ainda persiste a escassez de estudos sobre a prática docente no ensino de Matemática em classes multisseriadas na Educação do Campo.

Para a realização dessa etapa da pesquisa, priorizamos as fontes de pesquisa: Portal de Periódicos CAPES, *Scielo* e Google Acadêmico. Além dessas fontes *online*, pesquisamos monografias depositadas na biblioteca (Estação Coruja) realizadas por graduandos do curso de licenciatura em Matemática (UFPE-CAA) que abordaram a temática da Educação do Campo. O levantamento dessas monografias visou mapear como a produção de conhecimento sobre a referida temática desse campus universitário, localizado no Agreste de Pernambuco, vem sendo realizada.

Diante das fontes de pesquisa selecionadas, procuramos nos debruçar no que vem sendo produzido acerca da problemática assumida no referido estudo. Para tanto, utilizamos como palavras-chave: práticas docentes; ensino e aprendizagem da Matemática; Educação do Campo; classes multisseriadas. Em meio aos trabalhos que encontramos, selecionamos 5 (cinco) trabalhos, sendo 2 (dois) no portal de periódicos da CAPES; 1 (um) no *Scielo*, e 2 (dois) no Google Acadêmico que se aproximam do tema pesquisado. Em relação aos trabalhos encontrados na biblioteca (Estação Coruja) da UFPE-CAA, identificamos 6 (seis) monografias. No levantamento de trabalhos *online* e na biblioteca (Estação Coruja)¹ da UFPE-CAA, foram encontrados um total de 11 (onze) trabalhos, os quais serão descritos a seguir.

Os dois estudos levantados no portal de periódicos da Capes estão focados nas práticas de ensino da Matemática voltadas à Educação do Campo. Entretanto, não foi encontrado nenhum estudo voltado, especificamente, à discussão da prática docente no processo de ensino e aprendizagem da Matemática em classes multisseriadas de escolas do campo.

Nesse viés, o primeiro estudo que selecionamos foi o de Valle e Falchetti (2012). As autoras discutem o ensino da Geometria a partir do cotidiano campesino, partindo da dificuldade enfrentada por professores e alunos da Educação do Campo no ensino e aprendizagem da referente disciplina. Para tanto, na pesquisa utilizaram como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada com alunos do 9º ano

¹ Espaço dedicado ao atendimento das demandas de pesquisa no Portal de Periódicos CAPES, Normas da ABNT e uso de multimeios, localizado na Biblioteca Agreste Ariano Suassuna – UFPE – Campus Agreste – CAA.

de uma escola do campo de um assentamento localizado no município de Feliz Natal, Mato Grosso. Também foi utilizada a técnica de observação e aplicação de atividades específicas em sala de aula.

As atividades específicas eram baseadas na resolução de problemas envolvendo a Geometria com o cotidiano dos alunos. Tais atividades foram pensadas e executadas a partir da pré-observação de atividades do cotidiano dos assentados. Após essa pré-observação, foi proposta aos alunos a resolução de problemas na sala de aula, interligados ao cotidiano dos alunos. Concluiu-se, dessa forma, que a relação dos conteúdos teóricos com elementos da realidade dos alunos que vivem no campo é uma forma bem-sucedida de despertar o interesse dos mesmos pela Matemática, construindo hipóteses e tornando o aprendizado da Geometria mais dinâmico.

O segundo estudo selecionado foi o de Gaia, Silva e Pires (2017). Os autores propuseram organizações didáticas para o ensino de Matemática Financeira a partir das narrativas das histórias de vida dos sujeitos de uma comunidade campesina situada no Estado do Pará. A proposta foi direcionada a alunos de uma escola do campo, de uma turma multissérie do 8º e 9º ano, tendo como objeto de estudo um produtor da localidade. Antes de os alunos irem a campo, foi explicada a proposta da atividade e elaborado um roteiro de entrevistas com perguntas abertas para serem interrogadas ao produtor.

Na realização da atividade em campo, a turma foi dividida em dois grupos para as anotações da entrevista com o produtor. Ao voltarem para sala de aula, os alunos enfatizaram seus conhecimentos na leitura do texto, criaram novas problemáticas e encontraram diferentes maneiras de solucionar questões que envolviam o conteúdo da Matemática Financeira.

Como pressuposto da investigação, os autores defenderam o desenvolvimento de práticas educativas no âmbito da Educação Matemática, voltadas à valorização da realidade dos sujeitos do campo, bem como, a formação específica de professores aptos a atuarem em escolas desse contexto, ensinando não apenas os conteúdos curriculares, mas discutindo as histórias de vida dos sujeitos pertencentes ao campo.

Nesse viés, os resultados da pesquisa apontam para a importância do ensino de Matemática com base em situações de contextos reais das práticas de sujeitos e agentes do campo. No que tange às pesquisas encontradas nas plataformas *online*, destacamos a seguir o terceiro, quarto e quinto estudos encontrados, respectivamente, no *Scielo* e no Google Acadêmico.

No terceiro estudo, Silva (2013) fez uma análise praxeológica do conhecimento matemático didático do professor de salas multisseriadas, utilizando uma abordagem etnográfica adaptada à educação. A investigação foi realizada em uma turma multissérie do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal localizada no campo, na comunidade Espírito Santo, da cidade de Santa Maria do Pará. Os resultados da pesquisa apontam que a prática docente nas classes multisseriadas é baseada em uma transposição dos livros didáticos das classes seriadas para as classes multisséries. Tal prática foi constatada como um problema enfrentado pela professora sujeito da pesquisa, pois, no momento de suas aulas de Matemática, a docente tinha que reestruturar os conteúdos dos livros didáticos que possuíam abordagens das classes seriadas para alcançar suas metas de ensino nas classes multisseriadas.

O quarto estudo tem como autores Oliveira e Lucena (2014). Nesse estudo, foi problematizado a atuação de professores que ensinam Matemática em classes multisseriadas. O estudo foi realizado em escolas ribeirinhas da Amazônia Paraense, e os dados foram construídos com base em informações dadas por seis professores de sete escolas municipais. Dos seis professores, dois participaram de entrevista semiestruturada e quatro de observações e diálogos com roteiros não estruturados. Como resultados, os autores identificaram que a Educação Matemática no contexto da Educação do Campo ainda permanece restrita aos conteúdos e experiências didáticas globais, não valorizando os saberes dos alunos do meio rural.

O quinto estudo foi o realizado por Muniz e Ciríaco (2016). Os autores efetuaram uma discussão acerca da organização do trabalho pedagógico a partir de conteúdos matemáticos em uma classe multisseriada. Para tanto, investigaram o modo de organizar as aulas de uma professora que trabalhava nesse formato de classe, com crianças de quatro a sete anos de idade. Os resultados da pesquisa apontaram para a utilização de recursos por parte da docente, como trabalhos em grupo e a participação ativa das crianças nas atividades propostas por meio de jogos e brincadeiras, visando um ensino que envolvesse as crianças das distintas séries.

Saindo das plataformas *onlines* e entrando no levantamento de trabalhos da UFPE-CAA – na biblioteca (Estação Coruja), foram constatadas 6 (seis) monografias que trazem como temática principal a Educação do Campo e a Educação Matemática. Todavia, dentre estes estudos levantados, 3 (três) são voltados apenas à

aprendizagem, focalizando: os conteúdos de Proporções (SANTOS, 2017), Combinatória (XAVIER, 2016) e Função Afim (SILVA, 2014).

No nono estudo levantado, a pesquisa de Lima (2015) foi voltada para o ensino da Matemática. Nesse estudo, a autora realizou uma pesquisa de campo para saber se a função social do ensino de Matemática estava interligada à vida e ao trabalho de Jovens e Adultos (EJA) do meio campesino. A pesquisa foi de natureza qualitativa, e aconteceu em duas escolas da Educação Básica no município de São Caetano-PE, sendo os sujeitos participantes da pesquisa: doze alunos e três professores. Para coletar os dados em campo, foi utilizada a técnica de coleta da entrevista semiestruturada e foi realizada a análise documental.

Após a coleta, os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. Como resultados da referente pesquisa, foi visto que a função social do ensino de Matemática não foi evidenciada na prática pelos docentes sujeitos da pesquisa. Em relação aos alunos, percebeu-se que os mesmos não eram críticos em relação aos conhecimentos da Matemática, nem tampouco reconheciam a importância desses conhecimentos no cotidiano de suas vidas no campo.

Por outro lado, na décima e na décima primeira pesquisa, respectivamente, dos autores Silva (2016) e Amorim (2017), buscou-se identificar trabalhos na Pós-Graduação que articulassem a Educação do Campo e a Educação Matemática. Ambas as pesquisas possuem caráter documental e tiveram como *corpus* de investigação o Diretório dos Grupos de Pesquisas da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Silva (2016) concluiu que, dos 51 grupos investigados, compostos por 531 pesquisadores/as, 31 (5,85%) discutem Educação do Campo e Educação Matemática. O estudo de Amorim (2017) reafirmou o de Silva (2016), apresentando dados semelhantes. Embora Silva (2016) tenha pesquisado mais grupos de pesquisa, em ambas as investigações foi constatado que ainda é pequeno o número de estudos que privilegiem a relação entre Educação do Campo e a Educação Matemática, o que aponta para a necessidade de novas pesquisas nesse âmbito.

É válido destacar que essa revisão de literatura não teve a pretensão de esgotar todas as produções sobre a temática em foco: o Ensino de Matemática, classes multisseriadas e Educação do Campo. Não obstante, buscamos contribuir na construção desse campo de produção de conhecimento, corroborando com um novo estudo sobre a prática docente em classes multisseriadas, investigando, sobretudo,

os principais desafios da prática docente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática em classes multisseriadas.

2 DA EDUCAÇÃO DO CAMPO À EDUCAÇÃO RURAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A Educação Rural e a Educação do Campo têm suas origens no campo. Mas, em se tratando da oferta de educação escolar para os camponeses, há uma divergência na proposta educacional de cada uma para o sujeito camponês. O conceito da Educação Rural no processo histórico, segundo Fernandes e Molina (2004, p. 36):

[...] esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

Além disso, segundo os autores, “a origem da Educação Rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 10). A educação escolar para os camponeses era tão escassa no campo, comprovado pelo fato de que registros da educação rural foram encontrados apenas no século XIX. Como ressalta Torres e Simões (2011, p. 3):

Alguns registros apontam que a Educação Rural figura os mecanismos de ensino desde 1889, com a Proclamação da República, época em que o governo instituiu uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender estudantes das áreas rurais, entretanto, a mesma foi extinta entre 1894 a 1906, reinstituída em 1909, como instituições de ensino para agrônomos.

Vale ressaltar que essa negação do direito à limitada Educação Rural – voltada à agricultura - para os filhos dos camponeses, aconteceu devido ao olhar preconceituoso da elite brasileira e do governo, na época, para com a categoria dos camponeses, pois, não os viam como sujeitos de direitos no campo. Havia, assim, um modelo de Educação Rural que não contemplava a realidade de vida dos camponeses.

Nessa perspectiva, segundo Ribeiro (2015, p. 81), “O preconceito com relação ao mundo camponês – trabalhos, culturas, modos de vida próprios – contagia a percepção de sua educação, identificada como rural”.

Além do preconceito com os camponeses, o campo também não era um ambiente bem visto, sobretudo, quando comparado com o urbano, sendo até

desqualificado na relação socioeconômica com este último espaço. Na obra de Arroyo, Caldart e Molina (2005), afirma-se que o campo ao olhar da elite e do governo tem um processo histórico marcado de preconceito e exclusão, quando comparado ao desenvolvimento no meio urbano. Nessa perspectiva, idealizava-se o espaço urbano como solução para os problemas da sociedade e desqualificava-se o campo enquanto espaço não viável de vida e de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a escola multisseriada era vista como “resquícios de um passado rural, sinônimo de atraso, e que estariam fadadas ao desaparecimento com o processo de urbanização” (MATEDDI; MORETO, 2011 apud DRUZIAN; MEURER, 2013, p. 130).

No século XX, especificamente na década de 1910, começou a se ter a preocupação com a escola para os povos do campo. Essa preocupação teve como meta mantê-los no espaço rural, visto que nessa época, já acontecia o êxodo rural. Ou seja, a saída dos camponeses do campo para as cidades, buscando melhores condições de vida e empregos, devido ao processo de industrialização no meio urbano. Nessa perspectiva, Ribeiro (2015, p. 83) afirma que:

[...] a preocupação com a escola para as populações rurais manifestase, inicialmente, nos anos de 1910, quando a intensificação dos processos produtivos fabris vai atrair muitas famílias de trabalhadores rurais para as áreas urbanas, desafiando o Estado brasileiro para a questão social e, mais propriamente, para o seu controle. Mas, são principalmente as greves operárias, iniciadas em 1906 e intensificadas em 1917, e as lutas contra a alta do custo de vida que irão colocar em evidência o inchamento das cidades e o descompasso entre os empregos existentes nas áreas industriais, comerciais e de serviço, e a demanda da mão de obra imigrante e desempregada.

Em meio a esse caos, a Educação Rural se torna pública, quando foi criado o Ministério da Educação, na década de 1930. Nessa época, surgiram as ideias do Movimento Renovador que, posteriormente, culminou no Manifesto dos Pioneiros da Educação. “[...] o Manifesto dos pioneiros, expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade a partir das insatisfações de vários setores *cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas*” (BRASIL, 2001, p. 5-6).

A Educação Rural, segundo Ribeiro (2012, p. 295) era “Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido está função, o que explica as

altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais”. Em meio a esse modelo de educação que foi adotado no campo na década de 1930, a autora aponta que tal formação não tinha o objetivo de educar e preparar os camponeses para o trabalho com a agricultura, pois, a elite e o governo desqualificavam a agricultura cultivada nesses espaços. Esse modelo de educação tinha como perspectiva contribuir com o projeto de “Modernização do Campo”, o qual foi efetivado no campo por meio do vínculo do governo com o setor norte-americano.

O referido projeto aparentava, no início, ser a solução para os problemas encontrados no campo. Porém, na sua efetivação, foi visto o desenvolvimento do campo atrelado à produção por meio de tecnologias com fins capitalistas, visando o favorecimento da elite e do governo, enquanto que para os camponeses foram negados direitos básicos, como trabalho e educação vinculados à agricultura no campo.

Em se tratando dessa negação de direito à escola e trabalho voltados para a categoria dos camponeses, Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 21) ressaltam que:

Há uma tendência dominante em nosso país, marcada por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominante urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção.

A negligência de trabalho e educação escolar para os camponeses se agravou mais ainda com o projeto de “Modernização do campo”, através da ideologia do Capitalismo como solução para os problemas do Brasil na época. No processo de divisão de poder na nossa sociedade, o Capitalismo privilegiou apenas a elite econômica brasileira e o governo estavam a serviço dessa elite que também era sua origem, menosprezando ainda mais as classes mais desprovidas economicamente. Em se tratando dessa divisão de poder do Capitalismo, Ghedin (2012, p. 88) ressalta que:

A divisão social estabelecida na sociedade capitalista, na cidade ou no campo, coloca os que não possuem propriedades e os que não são donos dos meios de produções em situação de inferioridade. Portanto, não precisam de conhecimento para desenvolver sua função de trabalhador, pois só precisa dominar as técnicas do fazer, por meio do trabalho manual, deixando de lado os conhecimentos sistematizados, ou seja, o intelecto, que fica para os que possuem bens de produção.

Com a intensificação da industrialização e a modernização no campo, a maioria dos camponeses saíram do campo, principalmente na década de 1960, em busca de melhores condições de vida para seus familiares nos centros urbanos. As cidades, aparentemente, eram mais acolhedoras e os mesmos poderiam ter tido oportunidades de empregos nas fábricas, assim como educação escolar para seus filhos. Mas, devido ao excesso de pessoas nas cidades, muitas pessoas ficaram desempregadas, ocasionando o caos nos centros urbanos.

Nessa perspectiva, houve o aumento de moradias sem qualquer infraestrutura (sem saneamento, energia ou água encanada), que materializavam condições subumanas de existência nos grandes centros urbanos. Esse fato incomodou a elite brasileira e fez com que o Estado tomasse medidas urgentes para estabilizar as cidades e manter os povos do campo no campo. A solução que o Estado encontrou foi adotar a educação rural como direito para todos os povos do campo, prometendo instalações de escolas e projetos voltados para o campo (HENRIQUES *et al*, 2007).

Dessa forma, pode-se afirmar que a Educação Rural foi posta no campo para que os filhos dos camponeses tivessem direito à educação escolar, assim como também ocorresse o retorno dos camponeses para o campo. Todavia, a qualidade do ensino, escolas e projetos voltados para o campo, apenas ficaram em meios às promessas do Estado. Começando pela Educação Rural, que continuou com a mesma perspectiva de ensino urbano, a qual não contemplava as especificidades do campo, nem mesmo valorizava a identidade dos povos camponeses e nem atendia a todas as etapas e níveis de educação.

A comprovação de que essa proposta de Educação Rural também não foi boa para os camponeses pode ser visto, principalmente, na década de 1980, em decorrência da falta de apoio do Estado com o campo. Assim, mesmo adotando a Educação Rural como direito para os camponeses e construindo escolas no campo, posteriormente, negou o direito à educação escolar nas localidades camponesas, quando fechou a maioria das escolas e propôs que os alunos estudassem em uma única escola no campo, como observa Souza e Marcoccia (2011, p. 193):

Escolas públicas rurais [...] foram fechadas sob a alegação de que o número de alunos não era suficiente para a manutenção das turmas e classes escolares. Por sua vez, a década de 1980 foi marcada pelo processo de nucleação ou consolidação de escolas rurais. Ou seja, escolas isoladas e unidocentes foram desativadas e núcleos rurais

foram selecionados para sediar a instituição escolar, que receberia alunos de diversos lugares do município.

Em decorrência do percurso histórico de negação dos direitos básicos para os camponeses, como escolas, moradia, terras e trabalho, entre outros, ainda na década de 1980, começaram a surgir movimentos sociais contrário a ideologia do capitalismo no campo. Um dos movimentos sociais a surgir nessa época, foi o dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Segundo Fernandes (2012, p. 498), o MST é um movimento:

Socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira.

De acordo com Caldart (2003), esse movimento se originou através das iniciativas dos trabalhadores sem-terra que viviam sendo oprimidos no campo, devido à negação de direitos básicos por parte de seus opressores (governo, elite brasileira). Quando estes indivíduos passaram a não mais tolerar as condições precárias que se encontravam no campo, foram à luta pelos seus direitos, no início pela terra e depois pela educação escolar. Sobre a relação de opressor e oprimido, Freire (1987, p. 16) expõe que:

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Com distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a luta contra quem o fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - liberta-se a si e aos opressores.

Em meio às constituições de 1934, 1947 e 1967, que beneficiaram a elite brasileira e o governo na urbanização e industrialização do Brasil, foi aprovada a Constituição de 1988 que se contrapôs a essas leis. Nessa nova Constituição, as classes populares participaram do processo de construção das leis, buscando garantir os seus direitos. Entre essas classes, encontravam-se os Movimentos Sociais do Campo.

Com a Constituição de 1988, materializando o processo de redemocratização da sociedade brasileira pós-ditadura militar, a educação para as classes populares foi

caracterizada por uma nova lei, que garantiu o direito à educação, vinculada ao dever do Estado. Assim, como declarado no Art. 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016, p. 123).

A participação dos Movimentos Sociais do Campo na luta por direitos na referida Constituição foi essencial para que o campo fosse reconhecido como ambiente único, e também como parte do conjunto da sociedade brasileira. Nesse sentido, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 9394/96, no Art. 28, é declarado que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I - Conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2001, p. 17).

Nessa perspectiva, Arroyo (2005, p. 73) afirma que:

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeito de direitos.

Em 1997, aconteceu o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras por uma Reforma Agrária (I ENERA). Nesse encontro foi destacada a importância de uma conferência para tratar de assuntos voltados à educação escolar para os povos do campo. Em 1998, ocorreu a Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica no campo”. O evento contou com a participação dos representantes dos movimentos sociais, os militantes, educadores e educadoras do campo, além da presença de algumas organizações. Diante dessa conferência, no ano de 2001, foram conquistadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução N.º 36 de 04/12/2001).

Em meio a essa conquista, o termo “Educação Rural” foi fundamentado por outro paradigma “Educação do Campo”, como uma reivindicação dos movimentos sociais do campo. Vale ressaltar que essa mudança ocorreu em contraposição ao

modelo de Educação Rural, o qual menosprezou os povos camponeses e tornava o campo um ambiente excludente para os mesmos, fazendo com que esses indivíduos fossem subjugados.

No entanto, a terminologia “Educação do Campo” não aparece na legislação brasileira, permanecendo ainda o termo “Educação Rural”. Contudo, o significado desse termo obteve mudanças significativas, passando a englobar em si a Educação do Campo, como é mostrado nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

A discussão sobre a Educação do Campo, como uma política pública, foi amplamente apresentada e difundida no Seminário Nacional “Por uma Educação do Campo”, no ano de 2002. Nesse seminário, além da participação dos movimentos sociais, representados pelos seus militantes, educadores e educadoras do campo e de algumas associações, contou-se com o apoio de representantes de universidades, de órgãos de governos municipais, estaduais e federal, além de organizações não governamentais e de outras entidades. A união desse grupo tinha como meta materializar políticas públicas para o campo, reivindicando a Educação do Campo como direito de todos os povos do campo e dever do Estado.

Com base nessa união, na declaração de 2002, foi reafirmado que o campo faz parte da sociedade brasileira, destacando a importância de se ter políticas públicas voltadas a esse contexto, assim como um projeto educativo que beneficie todos os povos do campo.

Dessa maneira, foi visto que, no campo, existem sujeitos de direito, com identidade própria e que carregam tradições de suas gerações, bem como, maneiras diversificadas de viver no campo. Portanto, é preciso reconhecer que o sujeito do campo possui especificidades que carecem de políticas públicas voltadas à sua realidade, sendo necessário superar as visões negativas do campo e do seu ensino multisseriado (DRUZIAN e MEURER, 2013).

Com base nesse evento, foi conquistada e divulgada a primeira política pública para o campo, as chamadas “Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo”. As referidas Diretrizes, que só eram conhecidas regionalmente no ano de 2001, foram apresentadas em âmbito nacional em 2002. Tal conquista é ressaltada também por Henriques *et al* (2007), quando evidenciam a importância desse documento, visto que, por muitos anos, os povos do campo não tiveram uma educação voltada ao seu próprio contexto de vida.

Assim, por meio desse documento, houve a garantia de uma Educação do Campo para todos os povos que vivem no campo, vislumbrando-se, finalmente, uma perspectiva de educação voltada à valorização das especificidades do campo e de seus povos. Não obstante, além dessa política pública, ainda há a luta por políticas públicas que garantam a educação no e do campo. Segundo Caldart (2005, 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.

Dessa forma, a conquista da Educação do Campo para os povos camponeses é justa, como é visto no próprio processo histórico. Tal modelo de educação, conforme Ribeiro (2008), vem sendo enaltecido pelos Movimentos Sociais do Campo da via camponesa no Brasil, que em meio ao apoio de organizações de educadores e de outras entidades, vêm lutando e reivindicando por melhores condições de vida no campo para seus povos. Segundo Caldart (2005) as lutas e reivindicações dos Movimentos Sociais no Campo pela educação escolar na perspectiva da Educação do Campo, trabalho e entre outros direitos, os tornam sujeitos do campo. Além disso, a autora destaca que é essencial a união de todos os povos (agricultores, ribeirinhos, sem terras, e entre outros) que moram no campo, nas lutas e reivindicações pelos seus direitos no campo, para que a Educação do Campo seja efetivada em todas localidades do campo como consta o direito na constituição. Segundo a mesma, é nessa perspectiva que todos os povos que moram no campo serão sujeitos do campo, e posteriormente terão melhores condições de vida no campo.

É importante afirmar que o campo tem suas especificidades, as quais explicam a necessidade de se ter a Educação no e do Campo para todos povos do campo

atrelada às políticas públicas. Desse modo, é essencial que na oferta da educação no contexto multisseriado, haja o comprometimento do Estado com a educação escolar dos povos campesinos nos municípios, para que esse modelo de educação continue no campo na perspectiva da Educação do Campo e atrelado às políticas públicas. Ou seja, as escolas multisseriadas no campo precisam ter, sobretudo, uma perspectiva de educação escolar que aprimore o contexto social, cultural, econômico e político dos povos que vivem no campo. Por esses aspectos, Arroyo, Caldart e Molina (2005, p. 13) afirmam que: “quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimente dessa dinâmica formadora”.

Nesse contexto, sabendo da importância que a Educação do Campo tem para o campo e seus povos, abordaremos no capítulo a seguir, a prática docente vinculada à Educação Matemática no campo. A prática docente é essencial para que o processo de aprendizagem aconteça nas escolas do campo, bem como, para que a Educação Matemática não tenha a finalidade apenas de um ensino abstrato, sem ligação com a realidade de vida dos educandos no campo. Assim, espera-se que o ensino efetivo da Matemática aprimore os conhecimentos científicos e saberes do cotidiano dos estudantes do campo, fazendo com que a aprendizagem se torne significativa tanto no âmbito escolar quanto no cotidiano do campo.

3 A PRÁTICA DOCENTE E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO E DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES

A prática docente vem sendo discutida desde os primeiros indícios da educação escolar no Brasil. Em se tratando do ensino na escola do campo, tem-se observado que este ainda é fortemente marcado por uma tendência urbanocêntrica na qual não existe a valorização dos saberes dos povos camponeses. Nesse sentido, para compreender de maneira mais aprofundada os elementos que se colocam a essa questão, abordaremos nos tópicos, a seguir, os aspectos referentes à prática docente no campo, destacando o ensino de Matemática nas escolas do campo, em especial, nas classes multisseriadas.

3.1 A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO: O CONTEXTO MULTISSERIADO

Mesmo os povos do campo tendo direito à educação básica no campo voltada à perspectiva da Educação do Campo, ainda é possível verificar nas escolas camponesas uma limitação e fragmentação da educação escolar, pois, o currículo que é disponibilizado nas escolas pela Secretária de Educação Municipal, para que os docentes trabalhem em sala de aula, nem sempre contempla as especificidades do campo onde a escola está localizada.

Sobre esse aspecto, Barradas (2013) assinala que as dificuldades educacionais são mais acentuadas quando se considera o contexto da educação multisseriada, a começar pela ausência ou degradação dos materiais didáticos e pedagógicos, a infraestrutura inadequada, a insuficiência na formação dos docentes que atuam nesses espaços, e ainda o não entendimento das especificidades dos alunos que vivem e estudam no campo.

Ainda segundo Barradas (2013) é preciso modificar a percepção que se tem das classes multisseriadas, as quais ainda são vistas como “anomalias do sistema educacional”. Assim, independente do contexto geográfico e social, é de suma importância que se cumpra o que exige a Constituição, ou seja, ofertar uma educação de qualidade e com equidade, que respeite e valorize a cultura dos povos do campo.

Entende-se que os sujeitos do campo merecem estudar em uma escola que valorize seus saberes e o ambiente onde vivem. Essa escola deve ter o compromisso

social e político de produzir novos saberes a partir das especificidades socioculturais de cada região, para que os conhecimentos vivenciados no contexto escolar possam fazer sentido na vida dos estudantes, permitindo aos mesmos utilizarem tais conhecimentos no seu dia a dia.

Vale ressaltar que esse modelo de escola está amparado na lei nº 9424/96, no Art.2º, parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2001, p. 22).

Assim, para que na prática a escola do campo seja vivenciada como sugere a referida lei, é importante ressaltar o papel do docente nesse modelo de escola. Dessa maneira, diante do currículo da escola, caberá ao mesmo, a responsabilidade de realizar a mediação entre os conhecimentos formais da escola com os conhecimentos do cotidiano de seus alunos. Entretanto, caso não seja estabelecida a relação entre os conhecimentos da escola e de seus educandos, a escola poderá não cumprir sua função social, deixando de produzir novos saberes a partir das especificidades socioculturais do campo.

Barradas (2013) corrobora com este pensamento, ao afirmar que a atuação docente é um dos principais fatores que acarretam positiva ou negativamente no desempenho dos alunos que estudam em escolas do campo, em especial, as de classe multissérie, tendo em vista que a necessidade de atender a diferentes séries e dar conta de níveis de aprendizado, exige experiência e habilidade do docente.

No entanto, Druzian e Meurer (2013) consideram que o professor não deve ser o responsável único pelo baixo desempenho dos alunos que frequentam classes multisseriadas, pois, além da desvalorização da profissão e de ensinar a duas ou mais séries diferentes, este ainda lida constantemente com a sobrecarga de trabalho, dividindo-se em diversas funções, além da docência, tais como preparar merenda para os alunos, zelar pelo prédio, atuar como diretor da escola, conversar com os pais, dentre outras funções.

López (2002) e Lentsck e Pawlas (2013) comungam do mesmo pensamento que Druzian e Meurer (2013), quando citam a importância dos pais na escola. Os autores ressaltam que é de absoluta necessidade que as famílias façam visitas à escola e, demonstrem interesses pelas atividades desenvolvidas pelos seus filhos, bem como, pelo seu comportamento no âmbito escolar, tendo em vista que são os maiores responsáveis por eles e por parte de seu sucesso no processo de ensino e aprendizagem ao acompanharem o referido processo.

Não obstante, Lima e Lima (2013) citam alguns pontos a serem considerados pelo docente em relação ao ensino no e do campo. O docente deve propiciar o diálogo entre os conhecimentos escolares com as culturas, o cotidiano, as atividades produtivas dos povos do campo, de maneira a levar os educandos a problematizarem a sua realidade. Conforme destacam, todos estes aspectos precisam ser levados em consideração pelo professor no planejamento das aulas, assim como nas metodologias e conteúdos a serem adotados.

3.2 A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com Cruz e Szymanski (2012), o ensino de Matemática nas escolas do campo não deve ser voltado apenas à apresentação de conhecimentos científicos por meio de técnicas, regras e métodos, nos quais o docente apenas segue um manual pedagógico e transmite os conhecimentos da Matemática para seus alunos. Mas deve ser um ensino que valorize também a realidade de vida dos educandos no campo; um ensino que articule os conhecimentos científicos aos saberes empíricos da região que os mesmos vivem, para que possam aprimorar os conhecimentos matemáticos da escola e do seu cotidiano, tendo a possibilidade de utilizá-los no dia a dia do campo.

As autoras também ressaltam a importância de se ter uma metodologia de ensino na escola que una a realidade do campo com os conhecimentos sistematizados, para que diante da aprendizagem, o aluno possa utilizar os conhecimentos aprendidos para enfrentar os problemas encontrados no seu cotidiano. Segundo as autoras:

[...] o conhecimento escolar assimilado pelo aluno somente será capaz de dar conta destas suas necessidades se o aluno conseguir fazer a relação entre o conhecimento escolar e o problema cotidiano a ser solucionado, e isso, por sua vez, somente será possível se a metodologia de ensino utilizada em sala de aula for tal que articule os conhecimentos sistematizados com a realidade campestre através do trabalho com questões relacionadas ao cotidiano do campo [...] (CRUZ; SZYMANSKI, 2012, p. 455).

Todavia, no que tange ao ensino da Matemática, especificamente, observa-se que ainda persiste uma dissociação da realidade na qual os povos campestres estão inseridos, isto é, não se trabalha a Matemática de modo a considerar situações concretas, questões do cotidiano desses sujeitos, o que torna o ensino dessa disciplina um tanto mecanizado e divorciado da realidade (SILVA; SANTOS, 2014).

Lima e Lima (2013) complementam que, desde muito tempo e em variados contextos, o ensino da Matemática tem sido realizado através de modelos de ensino baseados na memorização, na repetição de exercícios, aplicação de fórmulas, resultando em abordagens mecânicas de ensino.

Nesse contexto, apesar dos avanços obtidos nessa seara, o baixo desempenho escolar em Matemática ainda continua sendo um dos principais motivos da exclusão educacional dos estudantes que moram no campo, essa realidade é refletida, principalmente, nos altos índices de reprovação. Diante dos aspectos mencionados, é de suma importância que o professor de Matemática tenha acesso a essa discussão em sua formação, reorganizando sua prática educativa e aproximando os saberes curriculares da realidade dos alunos do campo (CRUZ; SZYMANSKI, 2011).

Contudo, de acordo com o pensamento de Lima e Lima (2013), não é suficiente que apenas sejam propostos outros tipos de atividades, mesmo que estejam voltadas à realidade do campo. O que se considera urgente acontecer no ensino da Matemática na Educação do Campo é:

A transformação precisa ser orgânica e profunda. De um lado, para uma concepção de Campo que valoriza os saberes e os projetos de vida dos educandos e educandas; de outro, para 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).

Por esse viés, ressalta-se a importância de refletir acerca do como ocorre o ensino da Matemática no campo, compreendendo melhor as especificidades e dificuldades que os docentes relatam, não apenas no seu ensino, mas também no

entendimento de alguns conceitos. Portanto, é mister verificar até que ponto esse problema influencia no processo educativo dos estudantes no campo.

Diante das dificuldades que se pode encontrar ao ensinar Matemática na Educação do Campo, tem-se notado o descaso em muitas escolas, tanto na estrutura física, quanto nos materiais pedagógicos. Segundo Silva e Santos (2014, p. 5):

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, por exemplo, livros suficientes para todos os alunos da classe ou ainda não oferecendo estruturas adequadas para a realização do trabalho docente, nem matérias que auxilia o professor na hora de ensinar.

Os autores destacam também que a principal dificuldade em ensinar Matemática na Educação do Campo, é a falta de interesse dos alunos nas aulas de Matemática. Em meio a esse fato, é notado que a aprendizagem é afetada e, portanto, atinge também o entendimento dos conceitos matemáticos. Além disso, ressaltam que o desinteresse e a falta de respeito dos alunos é um fato recorrente tanto na educação escolar no campo quanto em outros contextos educacionais, devido a ausência da educação familiar, pois esperam que a escola cumpra com essa função. Sobre essa questão, Silva e Santos (2014, p. 7) enfatizam que:

O ensino é uma via de mão dupla, não basta que apenas o professor faça um excelente trabalho, é preciso interesse do aluno em aprender, em buscar novos conceitos para que sua aprendizagem seja significativa e ele, posteriormente, seja um indivíduo ativo no meio em que vive.

Oliveira e Macêdo (2011) discorrem sobre as dificuldades as quais os docentes que atuam nas escolas do campo se deparam e, a partir dessa realidade, ressaltam a importância da efetivação de políticas públicas voltadas para o atendimento desse segmento. As autoras ressaltam a importância de uma formação superior de qualidade, bem como, o constante aprimoramento da prática pedagógica através de uma formação contínua, sempre considerando o lugar e os sujeitos a quem se está atendendo.

Corroborando com Oliveira e Macêdo (2011), Silva e Santos (2014) reafirmam a importância do professor de Matemática saber selecionar os conteúdos e usar metodologias que sejam adequadas ao ensino da disciplina na Educação do Campo, planejando suas aulas de modo a contemplar as especificidades do contexto em que

a sua turma está inserida. Nesse viés, os autores indicam três aspectos importantes para a atuação do docente na apresentação da Matemática em sala de aula:

[Primeiro] o professor deve desenvolver através da Matemática nos alunos o raciocínio crítico e lógico, estimular o pensamento autônomo, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, autoconfiança, senso cooperativo, desenvolvendo a socialização, a organização, concentração, e o conhecimento matemático prático que envolve aspectos quantitativos da realidade [...]. [segundo] o professor deve buscar formas de que seus alunos aprendam a gostar de Matemática, possibilitando assim que eles consigam aprender os conceitos matemáticos e que possam utilizar esses conceitos no seu dia a dia. [terceiro] o professor deve sempre buscar estratégias de ensino para tornar mais dinâmico o processo de ensino e aprendizagem, principalmente na disciplina de Matemática, considerando que cada aluno é único, ou seja, cada aluno amadurece de maneira diferente, possuindo habilidades e dificuldades diferentes (SILVA; SANTOS, 2014, p. 6).

Em suma, cabe ao docente – embora não apenas a ele – buscar meios para desmitificar o olhar negativo que se criou em torno da Matemática, utilizando-se, para tanto, de metodologias e estratégias contextualizadas. Assim, a efetivação do ensino e da aprendizagem da Matemática se dá pela consideração da realidade e do conhecimento de mundo que o aluno já traz consigo, fazendo com que o mesmo aprenda os conteúdos de maneira significativa e a partir de métodos diferenciados, permitindo sua atuação na sociedade (SILVA; SANTOS, 2014).

Dessa maneira, a partir do olhar crítico para a Educação Matemática, espera-se que haja um maior incentivo com relação à aprendizagem dos sujeitos camponeses na sala de aula, bem como, um ensino que aconteça de modo mais contextualizado e articulado.

3.3 A ETNOMATEMÁTICA COMO ALTERNATIVA À PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE MATEMÁTICA EM CLASSES MULTISSERIADAS

De acordo com Hage (2011, p. 100), “Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas series concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula”. Nesse sentido, ao trabalhar com esse modelo de escola, o docente além de ensinar, é responsável pela direção da escola, realiza faxina, entre

outras funções que não condizem com o exercício da docência. Outro fato evidenciado é que os docentes que lecionam nesse modelo de ensino, na maioria dos casos, 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.

Conforme Hage (2008), a maioria dos docentes que são designados a trabalharem em escolas multisséries não tem nenhum vínculo com a comunidade escolar, nem mesmo formação específica para enfrentar as especificidades do campo. Diante desses fatos, o processo de ensino e aprendizagem é bastante afetado nas escolas do campo.

Corroborando com Hage (2008), Cruz e Szymanski (2011) ressaltam a falta da formação específica para os docentes que lecionam na Educação do Campo, bem como o não vínculo dos mesmos com a comunidade escolar do campo. Segundo as autoras:

Além de não possuir uma formação específica, este professor ainda se depara com outro fator que reforça sua condição: grande parte destes vive fora do meio rural e por este motivo encontra dificuldades para reconhecer a realidade de seus alunos e o contexto em que eles estão inseridos; o que inevitavelmente implica na sua dificuldade em trabalhar o conteúdo de forma articulada com os conhecimentos do aluno (CRUZ; SZYMANSKI, 2011, p. 2).

Hage (2008) destaca que até para chegarem às escolas, os docentes encontram dificuldades, porque também precisam superar a distância para irem às escolas, utilizando-se de diversos meios de transporte para conseguir trabalhar. Além disso, o ambiente de trabalho pode também não ser agradável, pois, geralmente, a infraestrutura das escolas multisseriadas não é adequada e se encontra em péssimas condições.

Silva e Santos (2014) destacam que os docentes sentem dificuldades em ensinar em classes multisseriadas. Fato ao qual, atrelam as essas classes terem a composição de mais uma turma em um mesmo espaço, que requer do docente ensinar ao mesmo momento distintas séries/anos, processo que segundo os autores atrapalha o trabalho do docente e o rendimento dos alunos.

Ainda, no que tange aos desafios observados nas classes multisseriadas, Oliveira e Lucena (2014, p. 103) apontam que:

[...] as dificuldades da educação em classes multisseriadas não se restringem à organização desse espaço escolar, mas também às condições estruturais e pedagógicas, as quais estão expostas, tornando necessárias políticas de reestruturação da estrutura física, de formação docente adequada e de aquisição de materiais didáticos condizentes à realidade local.

Segundo Hage (2011), a falta de apoio no trabalho e formação específica para os professores que lidam com as escolas multisseriadas, são fatores que desafiam a atuação dos professores em sala de aula, pois, os mesmos se deparam com alunos com idades, séries, interesses e nivelamento de aprendizagem diversificados e, ao não compreender a dinâmica da classe por falta de preparação voltada à realidade das classes multisseriadas, a maioria dos professores acabam organizando um trabalho pedagógico na perspectiva de ensino de escolas seriadas.

O autor também evidencia que, além do trabalho pedagógico, boa parte dos professores encontram dificuldades no planejamento do currículo da escola, pelo fato de terem que ensinar mais de uma série ao mesmo horário e em uma única sala, tendo alunos com idades e aprendizagens diferenciadas, como anteriormente mencionado. Em meio a essa realidade, ao não poderem contar com opções de materiais pedagógicos na escola que deem suporte a seus ensinamentos, os professores acabam preparando suas aulas por meio dos livros didáticos disponíveis nas escolas, os quais, na maioria dos casos, não são atuais e se encontram em péssimo estado de conservação e que, além disso, não contemplam os conhecimentos do cotidiano dos alunos no campo.

Além das dificuldades de organizar o trabalho pedagógico e da elaboração de planejamento de aulas, boa parte dos docentes também enfrentam problemas relacionados aos perfis de seus alunos, que se enquadram tanto em “deficiências” como no “desinteresse”. Segundo Cuiabano (2013, s/p):

A maioria dos professores enfrentam diversos problemas com os discentes dos anos iniciais do ensino fundamental. As “deficiências” e a falta de interesse que os mesmos apresentam é um fato que preocupa os educadores responsáveis por estas turmas [...].

Adentrando no ensino de Matemática nas classes multisseriadas, é evidenciado por Oliveira e Lucena (2014, p. 100-101) que:

[...] os professores das séries/ anos iniciais do ensino fundamental expressam dificuldades no ensino de matemática quando relatam sobre a composição da turma – multisseriada –, com conteúdos

diversificados para estudantes em séries/ anos e faixas etárias distintas, reunidos em uma mesma sala de aula. Os materiais de apoio ao ensino são escassos. Limitam-se ainda ao quadro a giz e ao livro didático. O processo de alfabetização em classes multisseriadas enquadra-se numa realidade em que os professores são desafiados a construir práticas considerando a experiência cotidianamente ali vivida.

Diante desses problemas, além de outros a que os docentes podem se deparar nas classes multisseriadas, a proposta de ensino da Etnomatemática é de suma importância para os docentes que lidam com essa etapa de ensino. Segundo Monteiro (2002, p. 95):

Ao compreender a Etnomatemática como metodologia, os professores podem vê-la como uma possibilidade de solucionar dois grandes problemas por eles registrados: a indisciplina e o desinteresse dos alunos pela escola, já que a articulação entre os saberes escolares e cotidianos pode motivar os alunos, resolvendo a falta de interesse, o que como consequência poderia minimizar os problemas com a indisciplina.

Em se tratando da Etnomatemática no ensino de Matemática, segundo D'Ambrósio (2007), os conhecimentos da Matemática não se encontram apenas na disciplina de Matemática, em meio a livros didáticos ou entre outros manuais pedagógicos que são disponibilizados nas escolas. A disciplina de Matemática é apenas uma das manifestações da Etnomatemática, há também outras manifestações da Matemática, sendo vivenciadas de maneiras diferentes pelas variadas culturas na nossa sociedade.

A Etnomatemática, na perspectiva de ensino do autor, é uma proposta pedagógica que visa a um ensino de Matemática contextualizado, que considera os conhecimentos matemáticos do cotidiano dos alunos, indo contra a perspectiva de ensino da Matemática dominante, que não considera os conhecimentos matemáticos do cotidiano, pois valoriza apenas o ensino formal da Matemática na escola, por meio da teoria. Ou seja, um ensino abstrato da Matemática, que apenas seleciona os níveis de aprendizagens dos alunos e os qualifica como entendedores da Matemática - quando se adaptam a esse método de ensino - e os que não se adaptam - são considerados desprovidos de inteligência e racionalidade.

Cruz e Szymanski (2011) destacam a importância da Etnomatemática de D'Ambrosio (2001; 2002), no ensino de Matemática para o campo, visando um ensino que articule os conhecimentos científicos da escola e os conhecimentos do cotidiano

dos alunos do campo, para que a aprendizagem da Matemática se torne significativa para os estudantes camponeses. Segundo as autoras:

[...] a matemática escolar e as matemáticas produzidas em contextos sociais diversos são entendidas não como diferentes matemáticas, mas sim como diferentes manifestações dela. Para evitar a valorização de apenas um tipo de manifestação, é preciso conhecer as outras matemáticas fora do contexto escolar (CRUZ; SZYMANSKI, 2011, p. 5).

Em se tratando da Matemática produzida pelo camponês no meio camponês, segundo as autoras supracitadas; “O camponês possui uma cultura e um modo de vida próprio, que está permeado de conhecimentos matemáticos que podem, e pensando na etnomatemática devem ser considerados como parte integrante do currículo escolar” (CRUZ; SZYMANSKI, 2011, p. 6).

É também na perspectiva de um ensino de Matemática que abarque as matemáticas do contexto escolar e do cotidiano no campo, que propomos a Etnomatemática como metodologia para o trabalho do docente em classes multisseriadas, visando em um processo de ensino e aprendizagem significativo, bem como, tornar o trabalho desse profissional mais prazeroso em sala de aula, visto que, como destacado anteriormente, o mesmo tem uma sobrecarga de trabalho que vai além da docência, e se depara com desafios, atrelados às relações com seus alunos, entre outras demandas.

Em meio a tal proposta de ensino, consideramos relevante que os docentes que lecionem em classes multisseriadas conheçam a relevância da Educação do Campo, para que nas aulas de Matemática o processo de ensino e aprendizagem se torne significativo, pois, como visto no processo histórico, tal modelo de educação no campo se originou na perspectiva da valorização das especificidades do campo e dos saberes de seus povos. Portanto, ao utilizar a metodologia de ensino da Etnomatemática em classes multisseriadas, é essencial que os docentes contemplem em sala de aula, a matemática escolar e as matemáticas produzidas no cotidiano do campo, ao qual seus educandos vivem, para que a aprendizagem da Matemática no contexto escolar multisseriado se torne significativa, com a possibilidade dos seus educandos vivenciarem e aplicarem os conceitos matemáticos tanto no âmbito escolar quanto no cotidiano do campo.

Diante do que foi mencionado, abordaremos no próximo capítulo o cenário investigativo no campo de pesquisa. A discussão realizada nesse estudo,

principalmente no que diz respeito ao cenário das classes multisseriadas, fez-no refletir sobre o quanto é desafiador para o docente ensinar nesse modelo de classe. Poder estabelecer um contato mais aproximado com o objeto de estudo, através do *lócus* da pesquisa; ter a possibilidade de conhecer os principais desafios que o docente enfrenta ao ensinar Matemática em uma classe multissérie é uma experiência única, a partir da qual esperamos contribuir para o campo de pesquisas voltadas para a área da Educação do Campo.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois, ao realizarmos a investigação em campo, consideramos as informações subjetivas que refletem a construção da realidade social referentes ao nosso objeto de estudo, buscando aprofundar a referida problemática. Segundo Minayo (2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode e não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes.

Nesse sentido, ainda segundo a autora, a pesquisa qualitativa é usada para estudar fenômenos que, dificilmente, poderão ser traduzidos em números e indicadores quantitativos. De acordo com Lage (2013), a pesquisa qualitativa prioriza a diversidade das falas dos sujeitos, os sentidos e sentimentos que os mesmos transmitem em suas falas, em seus lugares de atuação. Nessa perspectiva, selecionamos esse tipo de pesquisa por acreditarmos que ela possibilita um encontro entre o pesquisador e as subjetividades que se mostram durante o processo de pesquisa.

Marconi e Lakatos (2011) também auxiliaram na definição da escolha da pesquisa em seu viés qualitativo. Tendo em vista que a pesquisa qualitativa busca priorizar os processos e significados do objeto de estudo, ajudando a compreender o fenômeno investigado. Ainda, a investigação trata-se de uma pesquisa de campo, realizada com docentes que atuam na Educação do Campo em classes multisseriadas.

No que tange à tipologia, esse trabalho é de caráter bibliográfico e exploratório. Pois, em um primeiro momento, foi realizado o levantamento dos trabalhos que tinham como objeto de estudo o mesmo da investigação pretendida. Cervo e Bervian (1983) definem que toda pesquisa começa com a revisão bibliográfica do objeto de estudo, fundamentando-se o conhecimento a partir do que já foi pesquisado sobre.

Não obstante, a referente pesquisa possui também o viés exploratório, pois, segundo Gil (2012), busca aproximar o pesquisador do campo de pesquisa,

permitindo-lhe coletar informações, dados que serão de suma importância à interpretação e construção de hipóteses para o problema de pesquisa. Segundo Raupp e Beuren (2003, p. 80):

Uma característica interessante da pesquisa exploratória consiste no aprofundamento de conceitos preliminares sobre determinada temática não contemplada de modo satisfatório anteriormente. Assim, contribui para o esclarecimento de questões superficialmente abordadas sobre o assunto.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o enfoque exploratório permite aprofundar o objeto da pesquisa, especialmente aqueles poucos pesquisados, possibilitando ainda uma melhor delimitação do tema de pesquisa.

A sistematização dos dados colhidos na pesquisa foi realizada por meio da Análise de Conteúdo. Escolhemos essa técnica para interpretar as falas dos sujeitos entrevistados. Por meio da Análise de Conteúdo, foi possível entender os sentidos e significados que emergiram a partir das ações e das falas dos docentes pesquisados. De acordo com Amado (2013), a Análise de Conteúdo é a técnica mais indicada para tratamento de informações, podendo ser utilizada em diversos tipos de estudos, tanto na área de ciências humanas, quanto sociais. Nesse sentido, segundo Bardin (1979, p. 42 apud GOMES, 2009, p. 83), a Análise de Conteúdo é um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesse viés, ao analisarmos as falas dos docentes pesquisados, procuramos seguir o referente método, interpretando, inclusive, as partes subjetivas das suas falas, a partir de ideias teóricas, pois, conforme Vala (1986), a técnica de Análise de Conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre as mensagens que não foram explicitadas pela fala, mas ficam claras a partir da construção de proposições e hipóteses.

As técnicas de coleta de dados foram definidas com base nos objetivos específicos. Assim, a princípio, observamos as aulas de Matemática, com o intuito de investigar as principais metodologias de ensino da Matemática aplicadas à Educação do Campo, bem como, verificar se há a articulação dos saberes Matemáticos à

realidade campesina dos estudantes. Dessa maneira, colhemos os dados por meio da observação não participante que, para Marconi e Lakatos (2015), é uma observação na qual é essencial que o pesquisador assuma a postura de expectador, tendo a finalidade de coletar dados na realização dos seus objetivos de pesquisa.

Outra técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada. Esta técnica foi usada com a finalidade de identificar as dificuldades relacionadas ao ensino e a aprendizagem da Matemática em classes multisseriadas da Educação do Campo, assim como as facilidades vinculadas ao ensino e aprendizagem da Matemática nesse campo específico de estudo. Para Boni e Quaresma (2005), na entrevista semiestruturada se pode ter tanto perguntas abertas quanto fechadas, porém, precisa haver certa maleabilidade nas questões e respostas.

Para a realização das entrevistas, foi seguido um roteiro com questões previamente definidas, as quais poderiam ser acrescentadas novas perguntas, dependendo das respostas dos docentes. Essa atividade teve a finalidade de aprofundar e coletar os dados, de acordo com os objetivos da pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO IMPIRÍCO E SUJEITOS DA PESQUISA

A região ao qual realizamos a pesquisa, foi no município de São Caetano-PE. Segundo as informações constatada na Wikipédia (enciclopédia livre)², no ano de 2011, as estimativas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) apontou que havia nesse município 35.416 (trinta e cinco mil e quatrocentos e dezesseis) habitantes, e a estimativa para o ano de 2014 foi de 36.626 (trinta e seis mil e seiscentos e vinte e seis) habitantes. A área territorial do município é de 382, 4 km², e têm limite com os seguintes municípios: ao leste com Caruaru, ao oeste com Belo Jardim e Tacaibó, ao Norte com Brejo da Madre de Deus e ao Sul com Altinho e Cachoerinha.

No contexto educacional, esse município têm 3 (três) escolas na Rede Estadual; 7 (sete) escolas na Rede Privada; e 38 (trinta e oito) escolas na Rede Municipal, sendo que destas, 7 (sete) localiza-se na cidade, 3 (três) em vilas (Tapiraim,

² Conforme dados disponibilizados na WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. São Caetano (Pernambuco).

Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Caetano_\(Pernambuco\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Caetano_(Pernambuco)). Último acesso: 05/07/2019.

Maniçoba e Santa Luzia) e 28 (vinte e oito) no campo. Em se tratando das escolas do campo, as etapas de ensino ofertadas são: Educação Infantil e Fundamental I.

Segundo as informações da Secretária de Educação Municipal, as escolas do campo são divididas em dois setores: A e B. No ano de 2018, em cada setor havia 14 escolas, todas com classes multisseriadas (43 classes no total), porém no setor “A”, havia também, 1 (uma) escola que comportava uma classe seriada; e no setor “B”, havia 2 (duas) escolas com classes seriadas (1 classe em uma escola e 3 classes em outra escola). Nesse ano letivo, havia nas escolas do campo, um total de 54 docentes (31 efetivos e 23 contratados) e 708 alunos matriculados, distribuídos no horário matutino e vespertino.

Em meio as escolas que haviam no campo, visitamos as escolas com classes multisseriadas dos sítios: Brejo de Lagoa e Brejinho, pois foram as duas escolas que estudei nos anos iniciais. Além dessas duas escolas, visitamos também as escolas dos sítios: Lamarão e Jacaré (escolhidas por serem mais próxima da minha localidade), objetivando encontrar docentes que estivessem dentro dos critérios de seleção, bem como, dispostos a contribuir com a pesquisa.

É válido destacar como foi feito para encontrar os sujeitos do estudo. Nesse sentido, em contato com seis docentes das respectivas escolas multisseriadas, explicamos o objetivo do nosso estudo, ao aceitarem serem entrevistados e terem suas aulas observadas, agendamos a observação não participante e as entrevistas semiestruturadas. Assim, foi realizado, no primeiro momento, a observação não participante das aulas de Matemática dos 6 docentes que participaram da pesquisa, em dois momentos de aulas distintas (dois dias), totalizando 12 aulas observadas. No segundo momento, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os seis docentes das referidas escolas.

4.2 O CENÁRIO DA PESQUISA: CLASSES MULTISSERIADAS

Neste momento da pesquisa, tivemos o objetivo de coletar os dados via observação e entrevistas com os 6 (seis) docentes que lecionassem em classes multisseriadas do campo, no município de São Caetano-PE. Os docentes foram localizados da seguinte forma: duas professoras que trabalhavam na primeira escola pesquisada - Grupo Escolar Antônio Rodrigues, localizado no Sítio Brejo de Lagoa. A

terceira professora foi selecionada na segunda escola - Grupo Escolar Brejinho, localizado no Sítio Brejinho. A quarta professora foi localizada na terceira escola - Escola Municipal 1º de Maio, localizada no Sítio Lamarão. Por fim, mais um professor e uma professora foram selecionados na quarta escola - Grupo Escolar Antônio José do Nascimento, localizada no Sítio Jacaré. Como dito anteriormente, a coleta de dados se deu por meio das técnicas de Observação não participante e Entrevista Semiestruturada com os professores das quatro escolas do campo, tendo início no mês de outubro e concluída no mês de novembro de 2018.

Na primeira escola, havia apenas duas turmas multisseriadas, em funcionamento no horário vespertino, com um total de 35 alunos matriculados e duas docentes atuando, sendo uma responsável por ensinar a 13 alunos da Educação Infantil, 1º ano e 2º anos; e a outra docente responsável por 22 alunos das turmas 3º, 4º e 5º anos. Na turma em que funcionava a Educação Infantil, 1º e 2º anos, coletei os dados por meio da observação não participante das aulas de Matemática em outubro de 2018.

Ainda, realizei entrevista semiestruturada com a docente no mesmo período, bem como, as observações não participantes das aulas de Matemática na turma do 3º, 4º e 5º. Também foi realizada a entrevista semiestruturada com a docente responsável pelas turmas citadas, durante o primeiro horário de sua aula, e concluída a coleta de dados nessa turma, por meio da observação não participante das aulas de Matemática.

A segunda escola foi o Grupo Escolar Brejinho, localizado no Sítio Brejinho. Nessa escola, foi localizada apenas uma turma multisseriada, em funcionamento no horário matutino. Neste local, havia apenas 10 alunos matriculados e uma docente atuando em uma turma composta por 1º, 3º, 4º e 5º anos. Os dados da observação não participante das aulas de Matemática foram coletados no mês de outubro, quando também foi realizada a entrevista semiestruturada com a docente.

A terceira escola a qual coletamos os dados foi a Escola Municipal 1º de Maio, localizada no Sítio Lamarão. Nessa escola, havia quatro turmas em funcionamento, sendo que duas turmas funcionavam no horário matutino e duas turmas no horário vespertino. Dentre essas quatro turmas, apenas três turmas eram multisseriadas; Dessas, duas funcionavam no horário matutino e uma no horário vespertino.

Todavia, realizei a pesquisa apenas em uma turma multisseriada, no horário matutino, devido a uma das turmas multisseriadas deste horário terem alunos da

Educação Infantil I e II, por se tratar de uma série na qual os alunos ainda estão no início de sua educação formal e, por consequência, ainda estão sendo apresentados à Matemática.

Em relação à turma multisseriada do horário vespertino, a qual possuía alunos do 3º e 4º anos, não foi possível realizar o estudo, devido a não aceitação pela docente; a mesma justificou que estava atuando há pouco tempo na turma e ficaria alguns dias lecionando, pois estava substituindo as aulas de uma professora efetiva, e que devido a esses fatores não se sentia à vontade em participar da pesquisa. Diante disso, ficamos apenas com uma docente de uma turma multisseriada no horário matutino, a qual contava com 14 alunos matriculados no 1º e 2º anos. Realizei as observações não participantes das suas aulas de Matemática no mês de outubro, em dois momentos, bem como, foi também realizada a entrevista semiestruturada com a docente.

Devido a não realização da pesquisa em duas classes multisseriadas da escola mencionada anteriormente, foi necessário procurar outra escola no campo, a fim de concluirmos com seis docentes. Com isso, a quarta escola a qual coletamos os dados foi o Grupo Escolar Antônio Jose do Nascimento, localizada no Sítio Jacaré. Nessa escola, havia três turmas multisseriadas, sendo duas no horário matutino e uma turma no horário vespertino.

Dentre as três turmas multisseriadas, optei em pesquisar apenas duas, uma que funcionava no horário matutino e a outra no horário vespertino, atendendo aos objetivos da pesquisa. Não decidi por ficar com as duas turmas multisseriadas no horário matutino pelo fato de uma delas ter apenas 6 alunos entre a Educação Infantil e o 1º ano, tendo apenas dois alunos no 1º ano.

Com isso, pesquisei uma docente que lecionava em uma turma multisseriada no horário matutino, na qual estavam matriculados 16 alunos, do 2º e 3º anos; e um docente no horário vespertino, que lecionava a uma turma multisseriada com 13 alunos matriculados nas séries 4º e 5º anos. Realizei as observações não participantes das aulas de Matemática, na turma composta por 2º e 3º anos, no mês de novembro de 2018. Em relação à entrevista semiestruturada com a docente, esta foi realizada no mesmo mês, do mesmo modo que na turma multisseriada de alunos do 4º e 5º anos.

5 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS CLASSES MULTISSERIADAS: ELEMENTOS E INDAGAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE

A Educação do Campo tem ganhado reconhecimento em relação à sua importância no cenário educacional brasileiro, assim como tem tomado consistência a discussão acerca do potencial da educação multisseriada em criar novas possibilidades de organização do processo educativo. Todavia, na prática, a realidade das classes multisseriadas do campo tem se mostrado repleta de problemas. Tais problemas são revelados, sobretudo, na precarização das escolas e pela desvalorização do trabalho docente, evidenciada pela sobrecarga de trabalho do docente, responsável pelo ensino de duas ou mais séries diferentes, além de exercer diversas funções, para além da docência, como preparar a merenda dos alunos, limpar a escola, zelar pelo estabelecimento, dentre outros serviços, como mencionado anteriormente.

Nesse sentido, pretende-se, a partir desse ponto da pesquisa, identificar como as categorias analíticas emergem das falas dos sujeitos da pesquisa, destacando as intersecções de suas falas em relação aos contornos do presente estudo. Nesse sentido, a análise dos dados foi sistematizada a partir das seguintes categorias: a) o trabalho docente (escolas multisseriadas do campo: desafios e possibilidades); b) o ensino e aprendizagem da Matemática (classes multisseriadas: o discurso e a prática docente). Ou seja, as categorias são trabalho docente; e ensino e aprendizagem da Matemática.

As categorias foram eleitas com base na Análise de Conteúdo Temática, proposta por Bardin (1979 apud GOMES, 2009), a partir da qual foi feita a decomposição dos dados e, posteriormente, a relação entre as partes que foram decompostas. O uso da Análise temática para a definição das categorias de análise é pertinente, pois nos permitiu encontrar os núcleos de sentido das falas dos sujeitos da pesquisa.

a) **O trabalho docente (escolas multisseriadas do campo: desafios e possibilidades)**

Esta categoria visa compreender o trabalho docente nas classes multisseriadas, especificamente, no campo, tendo em vista ser este o espaço em

que esse formato de escola se sobressai. Nesse sentido, investiga as críticas e as razões da sua permanência, isto é, seus desafios e possibilidades.

De modo geral, procuramos investigar em que condições o trabalho docente acontece nesses espaços, uma vez que o modelo de referência, em muitos casos, ainda é o modelo de educação urbano realizando uma comparação hierarquizada com a educação do campo. Rocha e Hage (2010) elencam que, dentre os principais desafios da docência na educação multisseriada do campo, destacam-se a baixa formação docente, a precariedade da estrutura dos prédios e falta de materiais didáticos e pedagógicos. Além desses motivos, o formato multisseriado das séries também prejudica a prática docente nessas escolas, culminando no atraso na formação escolar dos alunos camponeses.

A organização de forma seriada exige o trabalho pedagógico de forma fragmentada, fazendo com que as atividades de planejamento, de currículo e de avaliação sejam desenvolvidas isoladamente para cada uma das séries, acumulando vários alunos reprovados por não conseguirem supostamente seguir o processo linear. Logo, é evidenciada a necessidade de organizar e homogeneizar os processos (DRUZIAN; MEURER, 2013, p. 134).

Por outro lado, Molina e Freitas (2011) têm revelado as possibilidades das classes multisseriadas no campo, tais como a possibilidade de articular os conhecimentos científicos à realidade do aluno, construindo novas aprendizagens. Dessa forma, os sujeitos do campo podem continuar a cultivar a sua cultura de forma articulada com a formação escolar. Nesse viés, esses estudos têm buscado mostrar as potencialidades da multisseriação como uma forma de desenvolver a autonomia dos educandos, tornando-os sujeitos de criticidade.

Por esses aspectos, esta categoria nos permitiu confirmar ou refutar as afirmações feitas a respeito dos desafios e possibilidades da prática docente em escolas multisseriadas do campo, apontando possibilidades de intervenção.

b) O ensino e aprendizagem da Matemática (classes multisseriadas: o discurso e a prática docente)

A discussão acerca dos processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos específicos nas classes multisseriadas ainda se encontra incipiente nas pesquisas no Brasil. Em se tratando de pesquisas com foco na

Educação Matemática no contexto da educação multisseriada no campo, são poucos os estudos encontrados, como demonstrado na revisão de literatura realizada nessa pesquisa. Nesse sentido, pretendemos com a escolha dessa categoria identificar quais são os desafios enfrentados pelos docentes das escolas multisseriadas do campo, no ensino da Matemática, em relação ao seu discurso e prática em sala de aula.

Alguns autores, como Lima e Lima (2013) e Caldart (2012), ressaltam que, independente da área de conhecimento, o ensino no campo deve considerar os seguintes aspectos: trabalho, cultura, conhecimento das lutas sociais camponesas, pois estes elementos são constituintes de projetos ideológicos que influenciam não apenas o meio campestre, mas todo o país. Nesse sentido, asseveram que é necessário que a prática docente seja direcionada por esses elementos, de modo a relacionar os conteúdos escolares às vivências no campo.

Dessa forma, neste ponto da análise, nos dispusemos a compreender de que forma o processo de ensino e aprendizagem da Matemática é realizado em turmas multisseriadas da Educação do Campo, considerando a diversidade de saberes e vivências.

Nesse viés, buscamos a partir dessa categoria responder a algumas questões basilares: a prática docente, em relação à Matemática, abarca a realidade do aluno? Há a valorização da cultura do aluno e da população local? Os métodos e estratégias utilizados pelo docente favorecem o aprendizado da Matemática? Como é revelada a organização do trabalho pedagógico com a Matemática nas classes multisseriadas? Quais as aproximações e/ou distanciamentos do discurso do docente e da sua prática no ensino da Matemática? Essas e outras questões ajudaram a construir a presente categoria analítica.

5.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A investigação da problemática assumida no presente estudo, a saber: Quais os principais desafios da prática docente em meio ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática em classes multisseriadas de escolas do campo? Nos revelou a necessidade de construir o perfil dos sujeitos da pesquisa, observando

aspectos, como perfil social e econômico, origem – urbana ou do campo -, formação, além do nível de instrução dos seus familiares, dentre outras questões.

5.1.1 Perfil social dos familiares dos sujeitos da pesquisa

Em relação ao perfil social dos sujeitos da pesquisa, o qual abrange o seu estrato social, sua formação escolar, bem como, de seus familiares, além da profissão destes (pais, irmãos, filhos, cônjuges), foi verificado que, de modo geral, todos os pais e mães dos sujeitos pesquisados são – ou foram – agricultores. Em consonância a isso, a origem dos docentes – em unanimidade – é campesina, permanecendo neste ambiente desde o nascimento até os dias atuais. Há a exceção de dois docentes que, atualmente, vivem no meio urbano. A saber, o meio urbano e campesino da cidade de São Caetano guardam algumas diferenças específicas, por exemplo, no que tange à estrutura habitacional, ao formato e quantidade/qualidade das escolas, às tradições culturais, modo de vida, etc.

Em relação aos irmãos e irmãs dos sujeitos entrevistados, identificamos que, do total de 22 (vinte e dois) indivíduos, têm 10 (dez) que desenvolvem atividades profissionais diversas à agricultura, tais como a docência, empregos em indústrias, costura, açougue, além de alguns que possuem aposentadorias. Não obstante, a maior parte é também agricultora. Como se pode observar, as atividades profissionais mencionadas dos irmãos são atividades que não demandam um elevado grau de instrução e que possuem uma baixa remuneração e *status* social.

Nesse sentido, foi possível verificar que persiste na realidade mencionada, a ideia de reprodução social a partir da ocupação profissional dos familiares dos sujeitos entrevistados, principalmente, dos seus cônjuges, que são todos agricultores e com grau de instrução referentes ao Ensino Fundamental I ou Ensino Médio. Sendo que 2 (dois) tem o Ensino Fundamental I-Incompleto, 1 (um) Ensino Fundamental I-completo e 1 (uma) com Ensino Médio.

Todavia, ao investigar a formação e ocupação profissional dos filhos e filhas dos sujeitos desta pesquisa, identificamos uma mudança em relação à formação e à ocupação profissional dos mesmos. Dos 6 (seis) docentes pesquisados, 4 (quatro) têm 1 (um) ou mais filhos, ao qual totaliza 6 (seis) filhos. Tendo 2 (dois) com formação superior completa na área da docência (um graduado em Matemática-UFPE e uma

graduada em Pedagogia-Faculdade Uninassau) que lecionam na rede municipal de São Caetano-PE; 2 (duas) com formação superior em andamento (uma graduanda em Ciências Biológicas-FABEJA e uma graduanda em Enfermagem-Faculdade Uninassau); 1 (um) cursando um curso técnico em Mecânica e 1 (um) ainda está cursando o Ensino Médio.

5.1.2 O perfil social dos sujeitos da pesquisa

É de suma importância destacar que os sujeitos selecionados para este estudo não terão suas identidades reveladas. Portanto, para nos referirmos aos mesmos em nossas análises, trataremos cada professor como: A, B, C, D, E e F. Ainda, buscaremos destacar o tempo de experiência do docente e se o mesmo possui especialização em sua área ou apenas graduação, ambas concluídas ou não. Os sujeitos da pesquisa são, em sua quase totalidade, do sexo feminino (05 professoras), sendo apenas 1 (um) participante do sexo masculino. Em consonância a este dado, esses sujeitos femininos também apresentam idade igual ou superior a 40 anos, com exceção de uma docente de 21 anos. Dessa forma, a média de idade entre as docentes que tem idade de 40 anos a mais é de 46,75. Quanto ao docente do sexo masculino, este tem a idade de 33 anos.

É importante destacar que os dados identificados neste estudo corroboram com a realidade da profissão docente no Brasil, tal qual foi constatada no Censo do Professor (2017), o qual apresentou que, em média 80% dos docentes no país são do sexo feminino. Além disso, esse percentual indica também que se trata de profissionais acima dos 40 anos de idade³.

Todos os professores entrevistados possuem vínculo empregatício público no município de São Caetano-PE, por meio do concurso público (4 professoras) ou são contratos de trabalho (2 professores). A docência é a sua principal fonte de renda, sendo que para dois docentes é a única. As 4 (quatro) professoras concursadas recebe o salário maior do que 2.000, e os dois professores contratados alegaram receberem a menos que este valor. É válido destacar também que todos os sujeitos

³ Conforme dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor/30000-uncategorised>. Acesso em: 03/02/2018.

entrevistados possuem apenas um contrato de trabalho, atuando em apenas uma escola no período da manhã ou tarde.

Como dito anteriormente, a maioria dos sujeitos selecionados para a pesquisa são casados, sendo uma professora separada e outra solteira, e também possuem filhos (média de 1,5 filho por docente). Em relação à religião, a maioria afirmou ser católica, sendo um professor evangélico e uma professora sem religião definida.

A formação educacional dos cônjuges dos professores entrevistados é, em grande maioria, o Ensino Fundamental I, ou seja, até a antiga quinta série – atual 6º ano. Foi identificada apenas uma exceção em relação a cônjuge do único professor pesquisado que possui Ensino Médio completo. No entanto, a esposa do professor não exerce atividade profissional remunerada, sendo identificada como do lar pelo seu parceiro e sujeito da pesquisa.

Em resumo, como apresentado anteriormente, foi possível observar alguns aspectos, tais como a reprodução social através da atividade profissional exercida pelos pais dos sujeitos da pesquisa, bem como, de seus cônjuges. Porém, em relação aos seus filhos e filhas, percebe-se que houve uma busca por outras profissões voltadas para a formação superior ou técnica. Foi percebido também a disparidade na formação educacional e renda dos docentes entrevistados e dos seus cônjuges, o que resulta que a renda dos seus cônjuges é bem menor que a dos docentes.

5.1.3 Experiência e formação profissional

De modo geral, a docência foi a primeira atividade profissional dos sujeitos entrevistados, sendo a educação do campo multisseriada o único formato de ensino que esses profissionais vêm exercendo a docência. A maior parte dos entrevistados atua como docente há mais de 17 anos, os demais (2 sujeitos) atuam há apenas dois anos ou menos.

Em relação à formação profissional, todos os docentes são formados ou graduandos (uma docente) em Pedagogia. Em sua maioria, os docentes entrevistados têm cursos de especialização em Psicopedagogia Institucional ou Clínica, através de faculdades privadas. Quatro professoras são formadas pela Universidade de Pernambuco (UPE), a partir de uma parceria entre o município e a instituição na qual

a referida universidade instalou um pólo destinado à formação de pedagogos na cidade de São Caetano-PE. Os demais (dois docentes) possuem formação pela Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste-UFPE/CAA, tendo o professor concluído o curso e uma professora ainda está concluindo a graduação.

Com exceção de uma professora, a qual concluiu a sua graduação no ano de 1989, três professoras se formaram entre os anos 2001 e 2002, tendo uma professora que ainda está se graduando e um professor que se graduou em 2017. Em se tratando da Pós-graduação, todas as professoras graduadas tem especialização em Psicopedagogia Institucional, concluída no ano de 2008, na Universidade Castelo Branco com pólo em São Caetano-PE. Tendo apenas um professor se especializando em Psicopedagogia Clínica na instituição Fafica–Caruaru-PE. Após a identificação dos sujeitos da pesquisa, passamos ao próximo ponto do referido estudo, no qual é apresentada a análise dos dados referentes ao objeto da pesquisa. Para tanto, apresentamos a seguir um quadro com a análise das categorias, com o intuito de melhor aproveitar os dados retirados do campo empírico.

5.2 ANÁLISE DAS CATEGORIAS

O quadro síntese apresentado abaixo tem como objetivo apresentar de forma sintetizada os aspectos referentes a cada categoria de análise. Neste exercício, as falas dos sujeitos são confrontadas à luz das ideias e teorias eleitas para embasar este estudo, concebendo novos conhecimentos. Cabe destacar que apenas algumas falas foram utilizadas para a construção deste quadro, sendo as demais falas encontradas na análise e discussão dos dados, bem como, também são discutidas as falas utilizadas abaixo.

Quadro 1 – Síntese das categorias analíticas

CATEGORIA	DIÁLOGO COM OS TEÓRICOS	FALA DOS SUJEITOS	SÍNTESE DA ANÁLISE
<p>O trabalho docente (escolas multisseriadas do campo: desafios e possibilidades)</p>	<p>Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2005, p.13) “quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimente dessa dinâmica formadora”.</p> <p>“A atuação docente é um fator relevante que está relacionado ao baixo desempenho dos alunos das escolas do campo que têm classes multisseriadas, onde há o atendimento de várias séries/anos e que exigem do profissional a experiência docente necessária, bem como a estabilidade no cargo”. (HAGE, 2009 apud BARRADAS, 2013, p. 60).</p> <p>Arroyo; Caldart; e Molina (2005) destacam que o campo ao olhar da elite e do governo tem um processo histórico marcado de preconceito e exclusão quando comparado ao desenvolvimento no meio urbano. Chegando ao ponto de idealizar o espaço urbano como solução para os problemas da nossa sociedade e desqualificando o campo enquanto</p>	<p>“É que esse nosso trabalho é um trabalho muito interessante, é um trabalho bom, e é um trabalho diferente, porque você trabalha com sua realidade. [...] é muito prazeroso ensinar no campo” (Professora A).</p> <p>[...] porque você não tem tempo, porque quando você tá passando uma atividade para uma turma, aquela outra turma já tá aí parada, esperando, porque eu acho que devia ter pelo menos um auxiliar para ajudar o professor nas classes multisseriadas, isso seria muito bom, porque muita dificuldade a gente sente né” (Professora D).</p> <p>“A Educação do Campo eu acho que é trabalhar a realidade de quem mora no campo, fazendo comparações com o pessoal que trabalham na cidade né, com a realidade da cidade né, porque não adianta eu trabalhar só as coisas do campo e o aluno só conhecer o que é o campo e ele não conhecer nada da cidade né, aí a gente tem que trabalhar a nossa realidade, mas mostrando como é lá fora” (Professora B).</p>	<p>Educação do campo é trabalhar com a realidade do campo, com as vivências dos sujeitos camponeses, valorizando a sua cultura.</p> <p>Pouco tempo para ensinar diferentes séries e dar conta dos diversos níveis de aprendizagem.</p> <p>Concepção da Educação do Campo, dividindo-se entre a valorização do campo e da cidade, pode levar a sobressair os saberes da cidade, em detrimento dos saberes dos povos do campo. Esse trabalho docente pode fortalecer uma visão urbanocêntrica.</p>

	espaço de vida e de desenvolvimento.		
<p>O ensino e aprendizagem da Matemática (classes multisseriadas: o discurso e a prática docente)</p>	<p>Segundo Ribeiro (2015, p. 81) “O preconceito com relação ao mundo camponês – trabalhos, culturas, modos de vida próprios – contagia a percepção de sua educação, identificada como rural”.</p> <p>“No que se referem à Educação do Campo, as dificuldades educacionais são mais acentuadas, haja vista a carência de condições materiais, como infraestrutura adequada e material teórico-metodológico, bem como o fato de ainda estar se formando um entendimento de que os alunos que vivem e estudam no contexto do campo, vivenciam condições peculiares e, portanto, possuem necessidades específicas” (BARRADAS, 2013, p. 19).</p> <p>“As classes multisseriadas não podem ser consideradas uma anomalia no sistema educacional. O contexto geográfico e social no qual se configura essa condição, no campo, direciona o tratamento à demanda, que é cumprir o que estabelecido pela Constituição, ou seja, oferecer e proporcionar Educação</p>	<p>“eu acho que o aprendizado deles (em matemática) são mais lentos, 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” (Professora A grifos nossos)</p> <p>“Tem até alguns jogos, mas não são suficientes, tem jogos que não dá para dividir nem para as crianças realizar as atividades que passo, e nem toda atividade que passo utilizo jogos, aí muitas vezes falta piloto, giz, papel ofício e outros materiais que preciso nas aulas, alguns vezes espero a secretária entregar, outras vezes compro o que preciso, porque se eu não comprar fico só com o livro didático para dá aula” (Professora C).</p> <p>“A Educação do Campo é a gente repassar para a criança o que tem a ver com o ambiente onde eles vivem né, o local onde vivem, a gente trabalhar, abordar conteúdos que foquem no campo, trabalhar tudo sobre, por exemplo, (...) Matemática também ver muitas coisas né, a Matemática tá no dia a dia deles, quando a gente se reúne em reuniões, a gente</p>	<p>Concepção de que o campo é atrasado e a cidade é desenvolvida.</p> <p>A precarização do ambiente escolar, bem como, a ausência ou insuficiência de material pedagógico e didático são fatores que contribuem para dificultar o ensino e aprendizagem da Matemática nas classes multisseriadas no campo.</p> <p>Na Educação do Campo, ensinar a realidade dos alunos e adequar os conteúdos ao que eles vivem, inclusive, os conteúdos matemáticos, contribui para uma valorização das características desse espaço o que, consequentemente, influencia positivamente no processo de ensino e aprendizagem. No cenário da Educação Matemática no campo, é visto o quanto é importante o compromisso</p>

	de qualidade com equidade e valorização da cultura” (BARRADAS, 2013, p. 174).	sempre busca passar, mudar alguma atividade do livro porque, às vezes, não tá adequado ao campo, a gente vai faz uma mudança” (Professora C).	do docente na apresentação dos conceitos matemáticos na escola para que a aprendizagem se torne significativa para a vida dos educandos.
--	---	---	--

Fonte: A autora (2019).

5.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste ponto da pesquisa, trazemos as falas dos sujeitos pesquisados, buscando responder a questão norteadora desta investigação, a saber: Quais os principais desafios da prática docente em meio ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática em classes multisseriadas de escolas do campo? Para tanto, organizamos os achados da pesquisa de acordo com as categorias analíticas voltadas aos objetivos do estudo, conforme apresentamos a seguir.

5.3.1 O trabalho docente (escolas multisseriadas do campo: desafios e possibilidades)

As escolas multisseriadas constituem uma realidade no Brasil e em outros países. Em sua maioria, estão localizadas no campo e possuem apenas um docente, responsável por diversas funções, além do ensinar. Nesse modelo de escola, a organização do trabalho pedagógico é bem específica, o que inclui as atividades, metodologias, planejamento, currículo e avaliação. Nessa perspectiva, o modelo multisseriado apresenta vários desafios, os quais foram citados por todos os docentes que participaram desta pesquisa, atuantes na Educação do Campo.

Dentre os principais desafios citados pelos docentes, está o trabalho com crianças em diferentes séries e níveis de aprendizagem, como podemos verificar 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 (Professora A, entrevista, pós-graduada, atua na docência há 20 anos).

O discurso da docente reflete as demais falas ao longo das entrevistas realizadas com os outros sujeitos desta pesquisa. Todos os docentes alegaram sentir muita dificuldade para lidar com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos camponeses, pois, o pouco espaço do tempo pedagógico dificulta que eles possam trabalhar o que cada aluno necessita aprender. Assim, podemos perceber na fala da Professora B:

Encontro desafios no tempo que é pouco para auxiliar eles nas atividades que passo para eles 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 fazer fica complicado auxiliar a todos ao mesmo tempo (Professora B, entrevista, pós-graduada, atua na docência há 24 anos).

Nesse sentido, como se pode perceber, o tempo pedagógico é colocado como um grande empecilho para resolver a questão das diferentes aprendizagens, pois, o docente não consegue dar conta de todas as aprendizagens previstas para a série do aluno, e ainda das aprendizagens que ele deveria ter adquirido ao longo da sua formação. A fala da Professora D se aproxima da fala da Professora B, reforçando mais uma vez a dificuldade com o tempo gasto pelo docente ao tentar auxiliar todos os alunos.

[...] porque você não tem tempo, porque quando você tá passando uma atividade para uma turma, aquela outra turma já tá aí parada, esperando, porque eu acho que devia ter pelo menos um auxiliar para ajudar o professor nas classes multisseriadas, isso seria muito bom, porque muita dificuldade a gente sente né (Professora D, entrevista, pós-graduada, atua na docência há 37 anos).

Nesse viés, Hage *apud* Barradas (2013) assinala que essa realidade exige do professor muito domínio da profissão, bem como, experiência com esse tipo de ensino. Por outro lado, Druzian e Meurer (2013) denunciam que o professor não pode ser o responsável único 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, este ainda lida constantemente com a sobrecarga de

trabalho, dividindo-se em diversas funções, além da docência, tais como preparar merenda para os alunos, zelar pelo prédio, atuar como diretor da escola, conversar com os pais, quando deveria haver profissionais responsáveis por realizar essas tarefas específicas, ou o mesmo ser melhor remunerado para exercer mais de uma profissão.

Para além dos desafios elencados, outro ponto bastante abordado pelos docentes foi a ausência da família na escola e, por conseguinte, na educação dos filhos e filhas. Apesar de 3 (três) residirem no mesmo espaço campesino onde se localizam duas escolas; e os 6 (seis) terem alegado conhecerem os pais dos alunos, essa proximidade e o fato de se conhecerem, segundo os docentes, não favorece a presença dos pais na escola e o seu acompanhamento com relação ao desenvolvimento dos seus filhos e filhas.

Desse modo, os docentes afirmam que o fato de não poder contar com os pais dos alunos para resolver questões referentes à escola e aos seus filhos é o maior fator desestimulante de ensinar na escola do campo, pois, consideram que a família deve atuar como aliada mais próxima da escola, com o intuito de alcançar uma educação de qualidade para todos os alunos. Podemos comprovar este pensamento ao observarmos as falas dos docentes B, A e F ao serem questionados acerca do que o desestimulava em ensinar na Educação do Campo:

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 (Professora B, entrevista, pós-graduada, atua na docência há 24 anos).

Outro desafio que enfrento é quando acontece alguma coisa aqui, se acontece um problema com um aluno, quase não tenho apoio dos pais deles, quando mando chamar os pais, a maioria deles não vem, nem mesmo querem participar de reuniões quando a gente faz aqui na escola (Docente A, entrevista, pós-graduada, atua na docência há 20 anos).

[...] 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 mesmo disse: “**na escola vocês façam o que vocês quiserem**”, foi o que ela falou, então já vem da própria família (Professor F, entrevista, pós-graduando, atua na docência há menos de um ano – grifos nossos).

As falas dos docentes remete ao que dizem Silva e Santos (2014, p. 7) ao afirmar que “o ensino é uma via de mão dupla”, e que o não respeito pelo trabalho do

professor e pelo aprendizado dos alunos por parte da ausência de seus pais nesse processo, mencionado nas falas dos professores acima, é reflexo da ausência de educação familiar, ou seja, de pais que não educam os seus filhos e colocam a cargo da escolar desenvolver essa função. As ideias de Lentsck e Pawlas (2013) corroboram com a importância da presença dos pais na escola. Ressaltando que é de absoluta necessidade que as famílias façam visitas à escola, que demonstrem interesse pelas atividades desenvolvidas pelos seus filhos, bem como, pelo seu comportamento no âmbito escolar.

López (2002) também contribui para reafirmar a importância desse compromisso entre escola e família. Ele deve ser mais que uma obrigação. Mas, deve funcionar como um canal aberto que serve para trocar ideias, com vistas a trazer resultados positivos ao processo educativo.

Ainda sobre isso, Silva e Santos (2014) concluem que o interesse do aluno também é primordial para que ocorra o processo de aprendizagem significativa. 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. Essa fala abarca o discurso dos docentes, que também citam a falta de interesse dos alunos como um aspecto que dificulta o ensino e aprendizagem dos conteúdos, sobretudo, da Matemática.

[...] 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 (Professora A, entrevista, pós-graduada, atua na docência há 20 anos).

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 (Professora D, entrevista, pós-graduada, atua na docência há 37 anos).

Dando continuidade a análise, é válido também destacar a ausência de uma formação inicial específica para atuar com a realidade do campo, citada pelo Professor F, quando reflete que teve acesso a uma boa formação inicial, porém, que nesse aspecto da Educação do Campo, deixou a desejar, pois, só havia algumas disciplinas eletivas no seu curso que trabalhavam com essa temática, não sendo obrigatório o aluno passar por elas.

A formação acadêmica inicial foi muito boa, mas para trabalhar em escola do campo com as classes multisseriada, 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, por exemplo, 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 (Professor F, entrevista, pós-graduando, atua na docência há menos de um ano).

Em complemento a essa análise, os docentes apresentaram pontos de vista divergentes quanto ao aproveitamento das formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação do município onde a pesquisa foi realizada. Para alguns, as formações contemplam as necessidades e especificidades da Educação do Campo, oportunizando a troca de experiências entre professores que atuam nesse contexto. Para outros docentes pesquisados, as formações são insuficientes para trabalhar todos os pontos necessários da docência no meio campesino e, especialmente, em classes multisseriadas, funcionando mais como momentos esporádicos nos quais são resolvidos assuntos gerais da escola.

Porém, a fala do Professor F apresenta algumas lacunas, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que afirma que a formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do seu município de trabalho foi deveras positiva e que, por isso, lamenta que a mesma só tenha acontecido uma vez, ou seja, que de certa forma foi priorizado a especificidade da educação do campo entre seus pares, mas não houve outros encontros para ampliar. No entanto, o Professor F não fez nenhuma menção se foi trabalhado teórica e didaticamente a questão da educação do campo e das classes multisseriadas.

Teve uma (**formação**) no início desse ano só, mas a gente se encontra, às vezes, em reuniões no micro centro também, para discutirmos assuntos da escola, trocamos experiências de aulas, é muito bom. Na formação, nos reunimos por grupo, de um lado o grupo de professores da escola seriada e de outro o nosso grupo de professores da escola multisseriada. No momento da formação foi muito interessante, teve palestras, oficinas, trocas de experiências, foi muito bom para meu trabalho aqui, infelizmente só teve uma vez esse ano, a gente precisa de mais formação continuada (Professor F, entrevista, pós-graduando, atua na docência há menos de um ano, grifos nossos).

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 (Professora E, entrevista, graduanda, atua na docência há dois anos).

Por todos os aspectos mencionados, percebemos a importância da formação continuada para o exercício da docência em classes multisseriadas, tendo em vista que, de acordo com os docentes, podemos intuir que a formação inicial não deu conta das especificidades do ensino nessa realidade.

Nesse viés, recorremos a Oliveira e Macêdo (2011), ressaltando as dificuldades com as quais os professores que atuam nas escolas do campo se deparam, assim como, a importância da efetivação de políticas públicas voltadas para o atendimento desse segmento. Concordamos com as autoras quando reafirmam a importância de uma formação superior de qualidade, bem como, o constante aprimoramento da prática pedagógica do professor de classes multisséries através de uma formação contínua, sempre considerando o lugar e os sujeitos a quem está atendendo.

Por fim, 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 da escola, tendo em vista que a rede distribui um supervisor para uma quantidade maior de escolas, além da distância para que este se desloque até aos sítios onde estão localizadas as escolas. Por esses motivos, os docentes alegam que se sentem sobrecarregados e sem apoio para lidar com os problemas da escola, tendo que lidar com todos os problemas sozinhos.

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 (Professora 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 (Professora B, entrevista, pós-graduada, atua na docência há 24 anos).

Aliado à ausência de apoio por parte da supervisão escolar, a qual quase não comparece à escola, os docentes destacam a precariedade da infraestrutura das

escolas do campo, sobretudo, quando se compara às escolas do meio urbano, em termos de espaço físico precário (mobiliário, pintura da escola, materiais didático-pedagógico, espaço, etc.).

Menos prazer que eu acho é mais pela questão física da própria escola, da estrutura, porque as 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 ver 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 (Docente F, entrevista, pós-graduando, atua na docência há menos de um ano).

A fala do docente remete claramente à precarização da escola do campo, já discutida e verificada em diversos estudos, como o realizado por Silva e Santos (2014), ao elencarem as principais dificuldades que se pode encontrar ao ensinar Matemática na Educação do Campo, tendo verificado em seu estudo o descaso em muitas escolas, tanto na estrutura física quanto nos materiais pedagógicos. Segundo Silva e Santos (2014, p. 5):

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, por exemplo, livros suficientes para todos os alunos da classe ou ainda não oferecendo estruturas adequadas para a realização do trabalho docente, nem materiais que auxiliem o professor na hora de ensinar.

É interessante destacar a sua fala quando afirma que não há investimento para as escolas do campo porque a ideia é desativá-las. Para Druzian e Meurer (2013), ao citar Mateddi e Moreto (2011), há no imaginário coletivo o pensamento de que não há necessidade de escolas no campo, pelo fato de que a população nesse meio tem diminuído substancialmente, evoluindo para a sua extinção. Algumas falas dos sujeitos da pesquisa revelam esse mesmo pensamento, ao perceberem a escola multisseriada como “resquícios de um passado rural, sinônimo de atraso, e que estariam fadadas ao desaparecimento com o processo de urbanização” (MATEDDI; MORETO apud DRUZIAN; MEURER, 2013, p. 130).

Todavia, apesar de todos os problemas mencionados, é possível vislumbrar em algumas falas dos professores entrevistados, possibilidades e vantagens do ensino em classes multisseriadas, como podemos verificar nas falas dos professores 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).

Nessa perspectiva, 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, assim como às suas culturas. No próximo tópico, destacamos algumas alternativas que visam o processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

5.3.2 O ensino e aprendizagem da Matemática (classes multisseriadas: o discurso e a prática docente)

Desde muito tempo e em variados contextos, o ensino da Matemática tem sido realizado através de modelos de ensino baseados na memorização, na repetição de exercícios, aplicação de fórmulas, resultando em abordagens mecânicas de ensino (LIMA; LIMA, 2013). Tratando, especificamente, da realidade do campo, estudos têm comprovado que a Matemática tem sido fator recorrente de exclusão social, resultado da evasão escolar e do desinteresse dos alunos e alunas por aprender a referida disciplina, alegando que “a Matemática é difícil”, “eu não sei Matemática”.

Cruz e Szymanski (2011) também afirmam que o baixo desempenho dos alunos em relação ao aprendizado da Matemática ainda constitui um dos principais motivos da reprovação e, por conseguinte, da evasão de alunos residentes no campo. Para as autoras, é preciso discutir essa problemática nas formações continuadas

voltadas ao ensino da Matemática no campo, possibilitando ao professor a reorganização da sua prática educativa, de modo a aproximar os saberes curriculares do cotidiano vivenciado pelos sujeitos do campo.

Entretanto, a realidade do ensino de Matemática nas classes multisseriadas a que tivemos acesso não difere substancialmente do que nos revelam estudos como o de Lima e Lima (2013). Porém, foi possível identificar outros fatores condicionantes dessa realidade, como o modelo de ensino, o currículo vindo da Secretaria de Educação Municipal, além de fatores estruturais, como a ausência de materiais didático-pedagógicos para serem utilizados nas aulas de Matemática. Os Professores A, C e E relatam que, devido à organização do tempo escolar nas classes multisseriadas, necessitam 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/séries. Todavia, muitas vezes, precisam eles próprios confeccionar esses materiais ou comprá-los.

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 (Professora A, entrevista, pós-graduada, atua na docência há 20 anos).

Tem até alguns jogos, mas não são suficientes, tem jogos que não dá para dividir nem para as crianças realizar as atividades que passo, e nem toda atividade que passo utiliza jogos, aí muitas vezes falta piloto, giz, papel ofício e outros materiais que preciso nas aulas, algumas vezes espero a Secretaria entregar, outras vezes, compro o que preciso, porque se eu não comprar fico só com o livro didático para dar aula (Professora C, entrevista, pós-graduada, atua na docência há 17 anos).

É muito pequeno (o espaço), dá pra ver na estrutura, é bem escasso de materiais, às vezes tem que trazer de casa, por exemplo, aqui não tem impressora, os computadores não pegam, por exemplo, o material dourado⁴ 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 (Professora E, graduanda, atua na docência há dois anos).

⁴ Material idealizado por Maria Montessori para o trabalho com a matemática. Disponível em: http://paje.fe.usp.br/~labmat/edm321/1999/material/_private/material_dourado.htm. Acesso em: 06/04/2019.

Barradas (2013) chama a atenção para a precariedade da infraestrutura das escolas do campo, afirmando que nesses espaços as dificuldades educacionais são mais acentuadas, o que inclui as precárias condições materiais, a infraestrutura comprometida, a insuficiência de materiais teórico-metodológicos. De acordo com o autor, falta o entendimento de que o aluno campesino está exposto a uma realidade muito específica e, por esse e outros motivos, necessita de uma atenção diferenciada.

Contra todos esses elementos que dificultam a prática docente no campo, os docentes afirmam que buscam recursos que melhorem o ensino da Matemática nas classes multisséries, utilizando-se, para tanto, de pesquisas na internet, exercícios contextualizados com a realidade do campo, além do livro didático. Além disso, afirmam que realizam o planejamento das aulas de Matemática, no intuito de dar conta de todos os níveis de aprendizagem dos alunos, buscando ministrar aulas mais interessantes e contextualizadas para os mesmos, de preferência, aulas que se apliquem ao seu cotidiano no campo, conforme podemos observar nas falas da Professora B:

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 (Professora B, entrevista, atua na docência 24 anos).

Ao falar sobre se considerar uma docente “tradicional”, a professora remete-se ao fato de que a mesma não faz uso dos livros de Matemática atuais, disponibilizados pela Secretaria de Educação do Município, pois, não considera esses livros como referência para seu ensino e nem para a aprendizagem de seus alunos, por considerar que os mesmos não apresentam relação com a Educação do Campo e, por conseguinte, não contemplam a realidade de vida dos seus alunos. Assim, a professora prefere analisar apenas 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 significativa para seus educandos no campo.

Embora importante, Lima e Lima (2013) ressaltam que tais iniciativas não são suficientes, sendo necessário aprofundar a ideia de mudança no que tange à referente discussão. Assim, conforme o pensamento das autoras, não é suficiente que apenas sejam propostos outros tipos de atividades, mesmo que estejam voltadas à realidade do campo. O que considera-se urgente acontecer no ensino da Matemática na educação do campo é:

A transformação precisa ser orgânica e profunda. De um lado, para uma concepção de Campo que valoriza os saberes e os projetos de vida dos educandos e educandas; de outro, para 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 – grifo dos autores).

Contudo, ao contrário do que afirma Lima e Lima (2013), o discurso de alguns dos docentes entrevistados reforça a dicotomia entre o campo e a cidade, ao buscar sempre equiparar-se ao urbano, tido como modelo de educação, enquanto o campo é considerado sinônimo de atraso. Assim, revela-se por parte dos docentes entrevistados, um discurso urbanocêntrico. Corroborando com essa discussão, Fernandes e Molina (2004) explicam que este pensamento está ligado ao conceito de Educação Rural no processo histórico, quando a educação dos povos do campo foi associada à precariedade, ao atraso e a péssima qualidade. Esse pensamento sobreviveu até os dias atuais, onde para alguns, tudo que pertence ao campo é visto como inferior e arcaico. Assim, podemos ter acesso às falas de um docente que comprovam essa visão:

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 (Professora A, entrevista, pós-graduada, atua na docência há 20 anos).

Contudo, é possível perceber também nos discursos dos sujeitos pesquisados, uma mudança de perspectiva com relação à Educação do Campo. Essa educação se aproxima do quem vem sendo discutido acerca dessa realidade. Como por exemplo, podemos destacar as falas das Professores D e E, quando questionadas sobre os elementos necessários à formação docente para atuar na Educação do Campo:

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

(Professora D, entrevista, pós-graduada, atua na docência há 37 anos).

[...] 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 (Professora E, entrevista, graduanda, atua na docência há dois anos).

Nesse sentido, as falas das professoras citadas vão no mesmo sentido do pensamento de Cruz e Szymanski (2012), quando assinalam que o ensino de Matemática nas escolas do campo não deve ser voltado apenas à apresentação de conhecimentos científicos, por meio de técnicas, regras e métodos, a partir dos quais o docente apenas segue um manual pedagógico e transmite os conhecimentos da Matemática para seus alunos. Mas deve ser um ensino que valorize também a realidade de vida dos educandos no campo; um ensino que articule os conhecimentos científicos com os conhecimentos empíricos da realidade campestre, para que possam aprimorar os conhecimentos matemáticos da escola, interligando-os ao seu cotidiano e com a possibilidade de utilizá-los no dia a dia.

Cabe destacar a fala do Docente F, a qual aborda a Educação do Campo como uma ferramenta de transformação social, tal qual anunciado por Lima e Lima (2013), ao citar Freire e Shor (1986).

Para mim a Educação do Campo é uma conquista, porque as pessoas vão ter a possibilidade de estudar tendo uma educação no e do campo, então a gente tenta contextualizar, embora tenha coisa que a gente não consiga trazer pra contextualização do campo, porque eu acho que deveria ter mais coisa pra que a gente pudesse fazer isso, até porque a gente contextualiza com pequenas coisas, não é aquela coisa de você se envolver com a comunidade, de trazer projetos pra comunidade, de estar todo mundo junto ali... essa coisa mais voltada para o campo mesmo, a gente não tem. Mas, o que a gente tem ainda é uma conquista, então é importante pra mim (Professor F, entrevista, pós-graduando, atua na docência há menos de um ano – grifos nossos).

A fala do Professor F anuncia, como dito anteriormente, uma mudança de perspectiva quanto ao paradigma da Educação do Campo. Tal conteúdo revela uma identidade já apontada por Caldart (2005), ao discutir sobre o movimento por uma educação do campo resultante da luta do povo do campo por políticas públicas que tenham por objetivo a garantia dos seus direitos referentes à educação, e uma educação que seja no e do campo, tal qual o sujeito da pesquisa destaca. Com isso, ambos pretendem esclarecer que: “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” (CALDART, 2005, p. 149).

Dessa forma, voltando ao ensino da Matemática nas classes multisséries do campo, pode-se verificar que os docentes procuram adequar o planejamento das aulas às necessidades dos alunos, não se atendo ao livro didático disponibilizado pela Secretaria de Educação do município. Quanto à aprendizagem da Matemática nas turmas pesquisadas, os docentes responderam que boa parte dos alunos tem dificuldades em aprender os conteúdos da disciplina, fato que os docentes atribuem à dificuldade de leitura, isto é, à aprendizagem da Língua Portuguesa.

Eles apresentam mais dificuldades em Português e em Matemática. Porque muito deles tem dificuldade em ler e nas atividades que passo de Matemática ao não saber interpretar eles sentem dificuldade em fazer a tarefa, nas atividades de Matemática eu sempre coloco um texto para que eles interpretem, faço isso porque ao mesmo tempo eles podem aprender Português e Matemática também (Professora A, entrevista, pós-graduada, atua na docência há 20 anos).

Contudo, as dificuldades com a Matemática não são experimentadas apenas pelos alunos, os próprios docentes, a exemplo de A e F, afirmaram sentir dificuldades em ensinar determinados conteúdos matemáticos, o que eles afirmam ser decorrente do ensino deficitário que também tiveram em relação à Matemática, pois, a grade curricular dos cursos de Pedagogia não prioriza o aprendizado dos conhecimentos matemáticos, mas a forma como pode acontecer o seu ensino, ignorando, assim, as necessidades que os futuros pedagogos possuem em relação à Matemática.

Algumas vezes sinto dificuldades em alguns conteúdos de Matemática também, aí estudo muito em casa, procuro estudar na internet para quando chegar na hora da aula eu saber explicar a eles, mas não são conteúdos tão difíceis, estudando dá para aprender e explicar a eles (Professora A, entrevista, pós-graduada, atua na docência há 20 anos).

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, de certa maneira a gente criou uma barreira com relação à Matemática, então pra mim a questão é desafiante, com todo conteúdo que eu tenho que estudar antes, Matemática eu tenho que estudar mais, porque, de fato, tem coisa que eu tenho que aprender, que para mim é novo. 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 (Professor F, entrevista, pós-graduando, atua na docência há menos de um ano).

Nesse contexto, concordamos com Oliveira e Macêdo (2011) e Silva e Santos (2014) quando assinalam a importância do professor de Matemática saber selecionar os conteúdos e metodologias que sejam adequadas ao ensino da disciplina na Educação do Campo, planejando suas aulas de modo a contemplar as especificidades do contexto em que a sua turma está inserida. Para facilitar esse processo, Silva e Santos (2014, p. 6) indicam três aspectos importantes para a atuação do docente na apresentação da Matemática em sala de aula:

[Primeiro] o professor deve desenvolver através da Matemática nos alunos o raciocínio crítico e lógico, estimular o pensamento autônomo, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, autoconfiança, senso cooperativo, desenvolvendo a socialização, a organização, concentração, e o conhecimento matemático prático que envolve aspectos quantitativos da realidade [...]. [Segundo] o professor deve buscar formas de que seus alunos aprendam a gostar de Matemática, possibilitando assim que eles consigam aprender os conceitos matemáticos e possam utilizar esses conceitos no seu dia a dia. [Terceiro] o professor deve sempre buscar estratégias de ensino para tornar mais dinâmico o processo de ensino e aprendizagem, principalmente na disciplina de Matemática, considerando que cada aluno é único, ou seja, cada aluno amadurece de maneira diferente, possuindo habilidades e dificuldades diferentes.

Assim, concluímos esta etapa da pesquisa, citando Arroyo, Caldart e Molina (2005), com a certeza de que quanto mais discutirmos a especificidade do meio campesino, mas estaremos afirmando a importância da Educação do Campo. Desse modo, estaremos caminhando para construir um novo “pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimente dessa dinâmica formadora” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005, p. 13).

Nesse sentido, compreendemos que a prática docente crítica e reflexiva é essencial para que o processo da aprendizagem aconteça nas escolas do campo, bem como, para que a Educação Matemática não tenha a finalidade apenas de um ensino abstrato e, portanto, sem nexos com a realidade dos educandos. Assim, deve-se focar em um ensino que aprimore os conhecimentos científicos e do cotidiano dos sujeitos campesinos, para que a aprendizagem se torne significativa no contexto escolar do campo.

5.3.3 As vivências na classe multisseriada: um olhar para a prática docente e o ensino da Matemática

A observação não participante das aulas referentes aos conteúdos de Matemática nos permitiu um olhar mais aprofundado de quais práticas didático-metodológicas são mais utilizadas pelos docentes; e se estas se aproximam ou se distanciam do discurso abordado por eles (as). De modo geral, pode-se observar que os docentes tentam utilizar-se de recursos pedagógicos diversificados, visando tornar o ensino da Matemática mais interessante para os alunos. Nessa perspectiva, ao observarmos as aulas das professoras A e B (ambas com a duração de duas horas de aulas observadas, em dois dias consecutivos) identificamos que a revisão dos conteúdos: Adição e Subtração; Unidade e Dezena, foi feita por meio do ábaco e do material dourado.

A professora A escreveu na lousa os termos “adição e subtração”, posteriormente, fez uma dinâmica com os alunos. Ela pegou o ábaco, colocou-o na sua mesa e entregou seu estojo aos alunos, pedindo que os mesmos passassem de banca em banca até ela dar o sinal de parada. O aluno que ficasse com o estojo na banca, a professora chamava para representar no ábaco o número da operação Matemática que ela escrevia na lousa, os valores para adicionar e subtrair eram variados para cada aluno. Ao calcular a operação e encontrar o resultado, estes representavam no ábaco as unidades, dezenas, até a centena de milhar.

Enquanto isso, a professora B revisou o conteúdo de Unidade e Dezena por meio do material dourado, no primeiro momento entregou o material a cada aluno, depois foi até a lousa e explicou o assunto para o 1º e 2º ano, enquanto que para um aluno da Educação Infantil ela explicou o assunto na sua banca.

Não obstante, como assinalam Lima e Lima (2013), apesar de verificadas algumas mudanças nas metodologias utilizadas pelos professores de classes multisseriadas em relação ao ensino da Matemática, é necessário uma ideia mais aprofundada do conceito de mudança. Tal ideia vai além da utilização de atividades diversificadas para o ensino da Matemática em sala de aula, mesmo que haja algumas referências ao campo. Em suas palavras, “a transformação precisa ser orgânica e profunda” (LIMA; LIMA, 2013, p. 5), ou seja, é necessário adotar uma concepção de Educação do Campo que valorize os conhecimentos e projetos de vida dos sujeitos do campo. Esse novo pensamento deve estar fundado em valores pautados na

emancipação humana, visando acabar com a dicotomia entre o campo e a cidade e, por conseguinte, com a relação de desigualdade entre estes.

Consideramos que as docentes A e B apresentam uma prática docente que se aproxima dessa transformação orgânica e profunda, pois, em alguns momentos, foi possível vislumbrar alguns elementos da Etnomatemática. A professora A, ao revisar o conteúdo de “adição e subtração” citado anteriormente, solicitou a todos os alunos a elaboração de uma situação problema envolvendo o conteúdo “adição”. Nessa atividade, a professora A, auxiliou todos os alunos e deu sugestões que poderia ser uma situação problema do cotidiano deles. Houve muita interação entre a professora A e os alunos. Nessa mesma aula a professora A ressaltou em discurso: “Não quero que meus alunos vejam só o lado abstrato da Matemática, mas quero que eles possam calcular mentalmente e possam ver a realidade da Matemática no dia a dia deles” (Aula observada da Professora A, data: 10/10/2018, primeiro horário, turno da tarde). Em se tratando da segunda aula da Professora B, houve muita interação entre ela e os alunos na explicação do assunto “divisão”, assim como na atividade. O assunto foi o mesmo para todos, só que com níveis de cobrança diferenciado. Auxiliou todos os alunos na banca. No momento da explicação do assunto fez relação do conteúdo com o cotidiano dos alunos, e a atividade que ela passou para os alunos envolvia situações problemas que contemplavam o contexto do campo (Aula observada da professora B, data: 10/10/2018, segundo horário, turno da tarde).

Nesse sentido, podemos observar na prática e no discurso, algumas tentativas de ensinar a Matemática relacionada ao cotidiano dos sujeitos do campo, tal como propõe a Etnomatemática. Desse modo, percebemos que os alunos das Professoras A e B se mostravam mais interessados nas aulas de Matemática do que os alunos dos outros docentes que fizeram parte da pesquisa, prestando bastante atenção às explicações das professoras. Portanto, a etnomatemática, enquanto uma metodologia, pode vir a auxiliar na resolução de problemas pertinentes ao espaço escolar, a exemplo da indisciplina e o desinteresse dos alunos pela escola, como observa Monteiro (2002).

Para o referido autor, a articulação entre os conteúdos científicos ensinados na escola e os saberes cotidianos dos sujeitos do campo, faz com que os educandos se sintam motivados para aprender a Matemática, solucionando a falta de interesse dos alunos nas aulas e, por conseguinte, os problemas com a indisciplina.

D'Ambrósio (2007) também destaca que os conhecimentos matemáticos não são exclusivos da disciplina de Matemática ou restritos a livros didáticos e a manuais pedagógicos, mas é apenas uma das manifestações da Etnomatemática, a qual deve ser vivenciada de diferentes maneiras pelas diversas culturas na sociedade.

Saviani (2016) também compartilha desse pensamento ao afirmar a importância do docente que leciona nas escolas do campo introduzir conteúdos referentes às práticas sociais dos sujeitos camponeses, assim como realizam as Professoras A e B, considerando o contexto social, econômico, cultural e político dos povos do campo. Não obstante, é necessário que os alunos tenham acesso à história das lutas dos povos do campo por direito a terra, a moradia, ao trabalho e a educação escolar.

Todavia, as mudanças percebidas ainda são consideradas eventuais, tendo em vista que ainda foi possível observar práticas tradicionalistas e desvinculadas do cotidiano dos saberes do campo. Assim, podemos verificar na observação da prática docente dos professores C e F aspectos que comprovam a referida afirmação:

Na aula da professora C (com duração de 2 horas, data: 10/10/2018, turno da manhã), o assunto foi sobre decomposição de números naturais. No primeiro momento da aula, foi realizada as correções de uma atividade referente a esse assunto na lousa. A professora C realizou a decomposição de um número natural na lousa, e depois convocou seus alunos do 3º, 4º e 5º anos para realizarem a decomposição dos outros números naturais na lousa, enquanto para o aluno do 1º ano, a professora C foi na banca corrigir a atividade. Ao concluir as correções, a professora C, escreveu mais números naturais na lousa e convocou os alunos das referentes séries, para irem a lousa fatorar os números. Nessa aula, não houve nem uma relação dos conceitos matemáticos com o cotidiano dos alunos, foi uma aula muito mecanizada, com pouca interação entre a professora C e os alunos. Em relação a aula do professor F (com duração de 2 horas, data: 08/11/2018), o conteúdo abordado foi sobre multiplicação, o mesmo propôs uma atividade envolvendo situações-problemas que contemplava o contexto do campo. Todavia, mesmo que o referido professor tenha trazido para a sala de aula situações-problemas que contemplavam o campo, o mesmo não explicitou essa relação no momento da aula com o cotidiano de seus educandos, aplicando assim, as questões para seus alunos sem nenhuma reflexão.

Por esses aspectos, pode-se concluir que, no que tange à realidade observada, algumas práticas docentes apontam para um novo olhar para o ensino da Matemática na Educação do Campo, com algumas possibilidades de mudança. Contudo, ainda se observam práticas que se distanciam da realidade dos sujeitos do campo, com metodologias tradicionais que não despertam o interesse dos alunos e alunas. De qualquer forma, a realização da pesquisa foi de suma importância para o entendimento da problemática assumida neste estudo, pois, além de colhermos o discurso dos docentes, também pudemos verificar como a sua prática pode ser relacionada ao seu discurso, identificando que os principais desafios da docência em relação ao ensino e aprendizagem da Matemática em classes multisseriadas do campo referem-se a sobrecarga de trabalho do professor, a dificuldade de ensinar a duas ou mais séries escolares, a ausência de suporte por parte da Secretaria de Educação Municipal, a precarização do contexto escolar, dentre outros aspectos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi construída a partir da intersecção entre a Educação Matemática e a Educação do Campo, de modo que foi sugerida a seguinte problemática: Quais os principais desafios da prática docente em meio ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática em classes multisseriadas de escolas do campo?

Buscou-se, dessa forma, identificar como se dá a prática docente na educação multisseriada do campo, em relação ao ensino da Matemática, verificando os desafios e possibilidades da atuação do docente nestes espaços. Para tanto, retornamos aos objetivos específicos da pesquisa, os quais visaram: a) investigar as principais metodologias de ensino da Matemática que estão sendo aplicadas à Educação do Campo; b) identificar as dificuldades relacionadas ao ensino e a aprendizagem da Matemática em classes multisseriadas da Educação do Campo por meio da prática docente; c) relacionar as facilidades vinculadas ao ensino e aprendizagem da Matemática nesse campo específico de estudo; e, por fim, d) verificar a articulação dos saberes Matemáticos à realidade campesina dos estudantes.

Em resposta aos referentes objetivos de pesquisa, foi possível identificar que a educação escolar no campo ainda é permeada por uma oferta de educação do campo limitada à perspectiva da Educação Rural, a qual trata o campo como lugar de atraso, em detrimento da educação ofertada na cidade, vista como melhor e mais avançada.

Dessa forma, essa afirmação foi constatada nas quatro escolas do campo, pelos descasos encontrados na infraestrutura das escolas, nos materiais pedagógicos, como também na formação profissional dos docentes, que não possuíam uma formação específica para lecionarem nas escolas do campo, ainda mais em classes multisseriadas. Todavia, foi verificado que há por parte dos docentes a tentativa de inserir outras metodologias ao ensino da Matemática para os alunos e alunas do campo, tentando por meio de métodos que estão dentro do que propõe a Etnomatemática, aproximar os saberes dos sujeitos campesinos aos conteúdos científicos da Matemática.

Nesse viés, respondendo aos demais objetivos da pesquisa, em relação ao cenário da Educação Matemática nas classes multisseriadas que investigamos, constatamos que os principais desafios que os docentes enfrentam nesse modelo de classe estão atrelados, sobretudo, à formação profissional e a ausência de tempo para

dar conta de todas as especificidades destes espaços. Assim, verificamos que, dentre os principais desafios à prática docente no ensino de Matemática em classes multisséries, destacam-se: diferentes séries e níveis de aprendizagem em uma mesma classe; falta de apoio da supervisão da escola e dos pais ou responsáveis pelos alunos e alunas; desinteresse e a falta de respeito de alguns alunos; ausência ou quantidade insuficiente de materiais didático-pedagógicos, distância para chegar ao local de trabalho, dentre outros aspectos.

Porém, mesmo diante de tais dificuldades, notamos o comprometimento da maioria dos docentes ao apresentar os conceitos matemáticos aos seus alunos de forma significativa, por meio de recursos didáticos e pedagógicos diferenciados e, em alguns casos, fazendo a relação entre o cotidiano dos mesmos e a Matemática. Entretanto, ainda foi possível verificar nas observações não participantes e nas falas dos docentes que, as metodologias dos seis docentes se configuram como as mesmas realizadas por docentes de escolas seriadas, inclusive, de acordo com as fala de alguns, um bom ensino é aquele que se equipara ao ensino realizado na cidade.

Por esses aspectos, foi possível compreender que o ensino dos conceitos matemáticos na perspectiva da Educação do Campo é fundamental para que a aprendizagem se torne significativa para a vida dos educandos no campo. Contudo, ainda faz-se necessário que os docentes que trabalham nas escolas do campo tenham apoio em seu trabalho, atrelado à formação profissional, materiais didáticos e pedagógicos, entre outros, para que, na prática, os mesmos possam ter subsídios para aprimorar em sala de aula os conhecimentos matemáticos científicos, relacionando-os ao cotidiano e as culturas dos sujeitos camponeses.

A literatura destacada nesse estudo, apontou que a maioria dos docentes que ensinam em classes multisseriadas vivem no meio urbano e tem pouco nível de instrução. No entanto, como futuros direcionamentos da pesquisa, esse estudo, trouxe o fato de que todos os professores pesquisados residem ou residiam no campo, o que deve auxiliar o ensino e aprendizagem da relação dos saberes camponeses aos conceitos matemáticos nas aulas de Matemática. Outro ponto a ser destacado é a formação dos docentes pesquisados, pois, todos possuem ensino superior em Pedagogia ou estão cursando a graduação nesta área, além de a maioria ser pós-graduada, indo contra o antigo pensamento de qualquer pessoa pode ser professor do fundamental I. Ademais, a falta de formação inicial e continuada específica para

lecionar em classes multisseriadas; falta de apoio da supervisão, bem como, a ausência dos pais e familiares nesses espaços são temas importantes a serem discutidos em estudos posteriores.

Por isso tudo, concluímos este estudo, apontando alguns elementos importantes à atuação docente nas classes multisseriadas do campo, elencando que os professores e professoras da Educação do Campo, devem construir o seu perfil profissional a partir desses elementos, de maneira diversificada e responsável em sala de aula, para que se tenha, de fato, um ensino de Matemática nas classes multisseriadas na perspectiva da Educação do Campo.

Assim, é essencial que o docente que atua nesse modelo de classe no campo, tenha afinidade com os conhecimentos científicos da Matemática, como também obtenha prazer no exercício da docência no campo, sendo de suma importância para sua atuação em sala de aula as formações inicial e continuada, as quais devem comportar as especificidades do campo. Além disso, julgamos necessário que o docente tenha o apoio da Secretária de Educação Municipal, 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

AMADO, João da Silva. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMORIM, Danilo Severino de. **Os grupos de pesquisa e a articulação entre a educação do campo e a educação matemática**. / Danilo Severino de Amorim. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Matemática, 2017. São Paulo.

ARROYO, Miguel G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BARRADAS, Cleane de Jesus Costa. **Educação do Campo: formação continuada de professores do Programa Escola Ativa em Buriti (MA)**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Instituto Básico de Humanidades, 2013.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silva Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. v.2, n.1, pp.68-80, Jan/Jun 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 02/05/2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do. 1988. Senado Federal. 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf . Acesso em: 22/09/2018.

BRASIL. MEC/CNE. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 13/11/2018.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. Em: CALDART, Roseli Salete, et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

_____. 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, RJ: Vozes, 2005.

_____. *Currículo sem Fronteiras*. v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003, Disponível em: [http:// www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br), Acesso em: 11/11/2015.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CRUZ, Jaqueline Zdebski da Silva; SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. **O ensino da matemática em escolas do campo: Um estudo de caso**. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>, acesso em: 10/11/2015.

_____. **O ensino de matemática nas escolas do campo por meio da Metodologia da Mediação Dialética**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.7, n.2, p.445-465, jul./dez.2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3386/3217>. Acesso em: 23/11/2018.

CUIABANO, Daniel de Carvalho. **O ensino da Matemática nas salas multisseriadas na Educação do Campo**. 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/o-ensino-de-matematica-nas-salas-multisseriadas-na-educacao-do-campo/>. Acesso em: 29/10/2018.

D´AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática- elo entre as tradições e a modernidade**. 2.ed. 3ª reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DRUZIAN, Franciele; MEURER, Ane Carine. Escola do campo multisseriada: experiência docente. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 17, n. 2, maio./ago. 2013. ISSN 2236-4994.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. CALDART, Roseli Salete; et al FRIGOTTO, Gaudêncio (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/l191.pdf>. Acesso em: 17/09/2018.

_____; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo**. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acesso em: 22/09/2018.

_____; CERIOLI, Paulo R; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação no campo**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em <
http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em 06/09/2018.

GAIA, Carlos A.; MOURA SILVA, Marcos Guilherme; SILVA PIRES, Lucas. Ensino de matemática na educação do campo a partir de narrativas. **Revista Latino americana de Etnomatemática**, vol. 10, núm. 1, Universidad de Nariño, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274048277005>. Acesso em: 28/08/2018.

GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1ª.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; et al. **O desafio da pesquisa social. Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª. ed, Petrópolis, RJ: vozes, 2009. Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec%C3%ADlia-org.-Pesquisa-social-teoria-m%C3%A9todo-e-criatividade.pdf>. Acesso em: 13/12/2018.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado na Escolas do Campo**. 2008. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em 24/11/2018.

_____. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino**. Em aberto, Brasília, v.24, n.85, p.97-113, 2011. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2488/2445>. Acesso em: 28/11/2018.

HENRIQUES, Ricardo; MARAGON, Antonio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide (orgs). Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **A Legislação Brasileira e a Educação do Campo**. Brasília, DF, mar. 2007. Disponível em: < [http://www. red-ler.org/educacaocampo.pdf](http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf)>. Acesso em: 31/08/2018.

LAGE, Allene. **Educação e movimentos sociais: Caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

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, Geruza Maria de. **A função Social do Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos do campo**. / Gerusa Maria de Lima. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Matemática, 2015.

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** – vol. 4 – n, 3 - 2013.

LÓPEZ, Jaume Sarramona. **Educação na família e na escola**. São Paulo: Loyola, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas; Amostras e técnicas de pesquisa; Elaboração, análise e interpretação de dados**. 7ª. ed. 8 reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

MATEDDI, Joelma Sani; MORETO, Charles. Experiências de Educação no meio rural nos municípios de Itarana, Itaguaçu e São Roque do Canaã, na Microregião Central serrana do Espírito Santo – Instituto Federal do Espírito Santo- IFES, Vitória-ES, [online], nov. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; et al. **O desafio da pesquisa social. Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª. ed, Petrópolis, RJ: vozes, 2009. Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/wp->

content/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec%C3%ADlia-org.-Pesquisa-social-teoria-m%C3%A9todo-e-criatividade.pdf. Acesso em: 13/12/2018.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo (UnB). **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-34, abr/2011.

MONTEIRO, Alexandrina. A Etnomatemática em Cenários de Escolarização: Alguns Elementos de Reflexão. **Reflexão e Ação: Revista do Departamento de Educação/UNISC**. Santa Cruz do Sul. vol. 10, n. 1, p. 93-108, Jan./jun, 2002. Disponível em: <http://etnomatematica.org/articulos/reflexao101.pdf>. Acesso em: 20/11/2018.

MUNIZ, Bruna Mendes; CIRÍACO, Klinger Teodoro. “**Como dois e dois são quatro**”: O Ensino de Matemática num contexto multisseriado. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades, São Paulo- SP, 13 a 16 de jul. de 2016. Disponível em: http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/5182_3775_ID.pdf. Acesso em: 18/08/2018.

OLIVEIRA, Maria A. Afonso; MACÊDO, Magda Martins. **Educadores do campo, caminhos e desafios**. III Congresso Norte-Mineiro de Pesquisa em Educação. Unimontes, 2011. Disponível em: http://www.copednm.com.br/terceiro/index.php?option=com_content&view=article&id=21:educadores-do-campo-caminhos-e-desafios&catid=5:educacao-de-diversidade&Itemid=28>. Acesso em: 15/11/2015.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de; LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues de. Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 87-111, jan./abr. 2014.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2003.

RIBEIRO, Marlene. **Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo**. Educ.pesqui., São Paulo, v. 4, n.1, p.79-100, jan/ mar. 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/128995>. Acesso em: 17/09/2018.

_____. Educação Rural. CALDART, Roseli Salete; et al FRIGOTTO, Gaudêncio (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 17/09/2018.

_____. Pedagogia da alternância na educação rural/ do campo: projetos em disputa. Educação e pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan. /abr.2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19/11/2018.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

SANTOS, Isaac Sidney Mendes dos. **Resolução de atividades matemáticas com proporções por alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola do campo**. / Isaac Sidney Mendes dos Santos. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Matemática, 2017.

SAVIANI, Dermeval; et al. **Pedagogia Histórica-Crítica e Educação do Campo: História, desafios e perspectivas atuais**. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo- GEPEC. São Paulo, 2016. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_fed3a35d08fa44bfaf61c7e7e0777897.pdf. Acesso em: 03/11/2018.

SILVA, Welliton Junior da; SANTOS, Juliano Ciebre dos. **O ensino e aprendizagem da matemática na educação do campo**, 2014. Disponível em: <http://faflor.com.br/revistas/nativa/index.php/revistanativa/article/download/187/pdf>. Acesso em: 28/11/2015.

SILVA, Josias Pedro da. **Ensino da função afim em escolas do campo: uma análise do ponto de vista dos alunos do primeiro ano do ensino médio**. / Josias Pedro da Silva. – Caruaru. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Matemática, 2014.

SILVA, Reginaldo da. **O conhecimento matemático-didático do professor do multisseriado: análise praxeológica**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2013.

SILVA, Renata Fabrícia Villa Nova da. **Articulação entre educação do campo e educação matemática: um estudo documental.** / Renata Fabrícia Villa Nova da Silva. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Matemática, 2016.

SIMÕES, William; TORRES, Míriam Rosa. **Educação do Campo: por uma superação da Educação Rural no Brasil.** Ministério da Educação, Universidade Federal do Paraná, setor Litoral, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15/09/2018.

SOUZA, Maria Antônia de; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Educação do Campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE.** Salvador, v. 20, p. 191-204, jul./dez. 2011. Disponível em: < www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/403/347. Acesso em 01/09/2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2007.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S. & PINTO, M (Orgs.) **Metodologia das ciências sociais** (pp.102-128). Porto: Ed. Afrontamento, 1986.

VALLE, Valdinete Aparecida Santos do; FALCHETTI, Eloidi. Matemática do campo: ensinando geometria utilizando o cotidiano do campo. **Revista Eventos Pedagógicos.** V.3, n.3, p: 474-483, Ago. – Dez. 2012.

XAVIER, Maria Graciele de Melo Oliveira. **Problemas combinatórios e sua discussão em uma escola do campo.** / Maria Graciele de Melo Oliveira Xavier. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Matemática, 2016.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua idade?
3. Qual a sua religião?
4. Você é natural da zona rural ou zona urbana? Você mora no campo ou na cidade?
5. Qual a profissão de seus pais?
6. Você tem irmãos? Qual a profissão de cada um?
7. Qual seu estado civil?
8. Qual a formação e profissão de seu esposo?
9. Você tem filhos? Qual a idade? Qual o grau de instrução?
10. Em média, qual a renda da sua família?
11. Qual sua formação?
12. Onde você estudou a graduação e qual foi o curso? Qual foi o ano de conclusão?
13. Você tem especialização? Onde foi e qual área da sua especialização? Qual foi o ano de conclusão?
14. Com quantos anos você começou a lecionar? E em quais escolas já lecionou?
15. Quantos anos você atua nessa escola?
16. Antes de ministrar a aula de Matemática, você faz algum planejamento?
17. Seu planejamento é baseado no currículo que a secretária disponibiliza para escola? Caso não seja, quais fontes você pesquisa?
18. Com o planejamento da aula de Matemática você consegue alcançar seus objetivos na aula?
19. Na sua avaliação, quais disciplinas seus alunos tem mais dificuldades de aprender? Por quê?
20. Os materiais pedagógicos disponíveis na escola são suficientes para você apresentar os conteúdos de Matemática para seus alunos?
21. O que você acha melhor ou mais interessante em ensinar nessa escola? Por quê?
22. O que você acha menos interessante? Por quê?
23. Há algum apoio da gestão nessa escola nas dificuldades que você mencionou?

24. A secretária municipal de São Caetano disponibiliza formação continuada? Quantas vezes acontecem no ano letivo? Como é essa formação continuada?
25. Para você o que é a Educação do Campo?
26. Quais são os desafios que você enfrenta por ser professora da Educação do Campo em classes multisseriadas?
27. Diante das aulas de Matemática, quais são os desafios que você encontra?
28. O que lhe dá mais prazer e menos prazer no exercício da docência?
29. Sua formação acadêmica foi suficiente para trabalhar em classes multisseriadas? Por quê? Em que foi boa? Ou em que foi ruim?
30. O que seria interessante para a formação de novos docentes para a Educação do Campo?
31. Que conselhos você daria para uma professora do campo que está começando agora?
32. O que é ser professor (a) de escola multisseriada?
33. O que lhe motiva a trabalhar nessa escola?
34. Se você tivesse a oportunidade de ensinar em alguma escola seriada da cidade, você deixaria de lecionar na escola atual? Por quê?