

AS PERSPECTIVAS DO TRABALHO DO PROFESSOR INDÍGENA COM TURMAS MULTISSERIADAS

DOI: <https://doi.org/10.24979/tzaq5298>

Maria Janilda da Silva Damascena (<https://orcid.org/0000-0003-0850-2980>)

Carmem Véra Nunes Spotti (<https://orcid.org/0000-0003-4102-9726>)

Alessandra de Souza Santos (<https://orcid.org/0000-0001-5077-8484>)

RESUMO: A pesquisa apresentou como objetivo analisar as perspectivas do trabalho do professor indígena com turmas multisseriadas em escolas indígenas do Estado de Roraima, e com objetivos específicos: compreender as perspectivas do professor indígena acerca do seu trabalho com turmas multisseriadas; discutir as possibilidades metodológicas para o processo de multisseriamento em escolas indígenas e identificar as possibilidades de construção de propostas de práticas pedagógicas integradoras nas classes multisseriadas. Já o problema da pesquisa é como desenvolver uma prática pedagógica integradora nas classes multisseriadas no Ensino Fundamental I, em escolas indígenas nos municípios do Estado de Roraima? O trabalho foi desenvolvido em uma formação continuada no Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima (CEFORR). Utilizou-se a abordagem qualitativa, de maneira descritiva derivada da aplicação de um questionário com os professores das classes multisseriadas. Mediante a situação, foi imprescindível realizar levantamentos bibliográficos para melhor distinguir como se dá o funcionamento dessa forma de organizar o ensino. Desse modo, a relação da abordagem teórica, destacou-se os autores como Hage (2010), Davini (2010), Rosa (2008), Silva (2011), Luckesi (2011) entre outros. Compreende-se que os resultados alcançados foram além dos desafios em relação à organização do tempo das aulas, verificou-se que os professores têm dificuldade em desenvolver seus planejamentos, dividir a atenção com os diferentes alunos por haver demandas específicas na turma, como ainda repassar os conteúdos para cada série/ano.

Palavras-chave: Turmas Multisseriadas. Trabalho docente. Educação Indígena. Formação de professores.

ABSTRACT: The research aimed to analyze the perspectives of indigenous teachers' work with multigrade classes in indigenous schools in the State of Roraima, and with specific objectives: to understand the perspectives of indigenous teachers about their work with multigrade classes; discuss the methodological possibilities for the multigrade process in indigenous schools and identify the possibilities for building proposals for integrative pedagogical practices in multigrade classes. The research problem is how to develop an integrative pedagogical practice in multigrade classes in Elementary School I, in indigenous schools in the municipalities of the State of Roraima? The work was developed in a continuing education at the State Center for Training of Education Professionals in Roraima (CEFORR). A qualitative approach was used, in a descriptive way derived from the application of a questionnaire with the teachers of the multigrade classes. Given the situation, it was essential to carry out bibliographical surveys to better distinguish how this way of organizing teaching works. Thus, in relation to the theoretical approach, authors such as Hage (2010), Davini (2010), Rosa (2008), Silva (2011), Luckesi (2011) among others stand out. It is understood that the results achieved went beyond the challenges in relation to the organization of class time, it was found that teachers have difficulty developing their plans, sharing their attention with different students because there are specific demands in the class, as well as passing on the contents for each grade/year.

Key words: Multiseriated Classes. Teaching work. Indigenous Education. Teacher training.

INTRODUÇÃO

O percurso histórico sobre a educação pública brasileira trilhou uma trajetória histórica de incoerências em volta das concepções e padrões educacionais que sempre visavam à eficiência do ensino. Dessa maneira, o modo de como se organiza as turmas multisseriada é uma forma que prevalece o ensino fundamental no meio rural indígena na Região Norte. Todavia, as classes multisseriadas parecem serem rejeitadas ou quase sem importância nos debates das políticas públicas sobre os métodos pedagógicos e a formação dos docentes que trabalham com esse modelo de ensino. Percebe-se nesse intuito a carência de divulgações abordando sobre o assunto. Embora se obtenha uma grande quantidade de escolas e educadores que atuam nas regiões mais distantes do norte do Brasil.

Nesta pesquisa, sugere-se uma reflexão sobre como se constituem as relações de ensino e aprendizagem envolvendo as turmas multisseriadas. Discute-se o estudo de cunho forma qualitativo voltado a essa de educação, contemplando professores indígenas atuantes em sala de aula, dos municípios do Estado de Roraima. Mediante a situação foi imprescindível realizar levantamentos bibliográficos para melhor distinguir como se dá o funcionamento dessa modalidade de ensino e o que garante a legislação para sua oferta. Com a metodologia do trabalho utilizou-se com os professores, a aplicação de um questionário com 13 questões abertas e fechadas.

Buscou-se como objetivo analisar as perspectivas do trabalho do professor indígena com turmas multisseriadas em escolas indígenas de Roraima, assim como compreender as perspectivas do professor indígena acerca do seu trabalho com turmas multisseriadas; discutir as possibilidades metodológicas para o trabalho com turmas multisseriadas em escolas indígenas e identificar as possibilidades de construção de propostas de práticas pedagógicas integradoras nas classes multisseriadas, isso no que diz respeito a prática educativa, suas deficiências e necessidades.

No contexto das turmas multisseriadas é fundamental citar que elas consistem em agrupar numa mesma sala de aula, alunos com várias idades e diferente graus educativos, onde as aulas são ministradas ao mesmo tempo por um único professor. Existem situações nada favoráveis em que essas turmas funcionam como malocas, espaços comunitários e muitas vezes com uma estrutura inadequada ou nenhuma estrutura que se adeque a um local apropriado. Porém, essa é uma realidade encontrada dentre vários municípios brasileiros, constituindo-se como uma única forma de inúmeras crianças e adolescentes terem acesso aos anos iniciais de ensino na educação básica.

No que concerne os vários motivos entre o trabalho do professor no espaço escolar, suas metodologias se tornam alvo de estudos, uma vez que esta prática pedagógica é desenvolvida tanto pelos saberes como por suas práticas sobre os conhecimentos vivenciados em suas comunidades. Compreende-se a um conjunto de fatores relacionado ao desempenho do professor que vão se envolvendo na organização da sua prática.

Este artigo está organizado em três tópicos, o primeiro versa sobre a Educação Indígena e as aulas em turmas multisseriadas realidade vivenciada pelas escolas que ofertam essas classes. O segundo tópico, exibirá a metodologia da pesquisa e o terceiro abordará as perspectivas dos professores indígenas em turmas multisseriadas em Roraima e os aspectos que nortearam a sua realização.

A EDUCAÇÃO INDÍGENA E AS AULAS EM TURMAS MULTISSERIADAS

A carta magna de 1988 afirma a educação como um direito essencial ao cidadão em nossa sociedade, (BRASIL, 1988, p. 123-124), “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art.208). Porém, mesmo sendo fundamental, não se constitui sua realização na vida do cidadão, principalmente em relação às populações menos favorecidas como é o caso da educação indígena.

A história da educação brasileira direcionada as escolas multisseriadas implantadas na zona rural brasileira, se inicia com o advento da colonização portuguesa e a chegada dos padres ao Brasil. Com o desenvolvimento da conquista do Brasil e as explorações das terras, o personagem dos padres jesuítas nasce e prospera com o ofício de catequizar os indígenas de acordo com a fé cristianizada, difundindo valores e princípios cristãos.

A partir dessa ocasião nem se argumentava sobre a escola multisseriada, as evidências eram sempre para a educação voltadas às elites, que também estava sob a responsabilidade dos padres jesuítas, destinados assim ao ensino introdutório, clássico, intelectual e de evidencia literária e formativa ofertado sobretudo à nobreza rural. Como apontado por Ponce (1998, p. 119), “burgueses abonados, compatível com os interesses da Igreja e da sua Ordem, possibilitando ao alunado optar pela formação sacerdotal, ou prosseguir seus estudos na Europa”.

Os espaços deixados pelas leis anteriores dentre elas a Lei nº 5.692/1971, além das instruções destinadas para as comunidades das zonas rurais foram revistas. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), implantaram-se novas políticas a educação rural. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, no artigo 23, §2º, expõe que “a educação rural deverá adequar-se às particularidades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de aulas previsto nesta lei” (BRASIL,1996). Porém, a partir da Lei nº 9.394/96, as adequações tornaram-se fundamentais na estrutura curricular e na forma de direcionar a educação rural buscando manter a identidade cultural tendo como essência a educação.

Referir-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na educação rural é tratar de uma realidade onde na maioria das escolas apresenta características precárias. Tais aspectos podem ser observados, em relação às garantias aos povos indígenas, o restabelecimento das memórias históricas, a comprovação de suas identidades étnicas, o reconhecimento e o respeito de suas

línguas, assim como o acesso a pesquisa, e ao conhecimento competente científico. Ademais, percebe-se que desde a realidade física à pedagógica, comprova-se muitos desafios que se apresentam nas ações do sistema educacional da localidade, como a insuficiência de transporte escolar, formações de professores tanto inicial como continuada, a carência de material didático, entre outros fatores. Essa ineficiência educacional resultou com o ensino nas comunidades indígenas do Estado de Roraima, por meio das classes multisseriadas, nas quais um único professor atua em múltiplas séries de forma simultânea, reunindo estudantes desde a Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental com idades distintas em uma mesma sala de aula, o que força o professor realizar vários planos de ensino e estratégias didáticas de avaliação diferenciada e caracterizada com a turma.

As escolas rurais configuram-se de forma complexas os desafios que os professores e os alunos das turmas multisseriadas enfrentam e exigem atitudes articuladas, partindo da experiência local, as instituições universitárias e das políticas públicas para garantir esse direito íntegro à educação e naturalmente ao exercício da cidadania. Por isso, se faz uma análise crítica a BNCC na Educação Básica, entre o ensinar e o aprender nas classes multisseriadas dos alunos da educação rural, e questiona-se a obrigação de uma Base Comum para essa modalidade de ensino da educação rural.

Percebe-se que as novas políticas que contemplam a educação rural indígena ainda apresentam uma série de aspectos negativos, onde ocorre o aprendizado pleno dessas escolas. Para poder entender hoje o que é o ensino multisseriado e por que este é caracterizado de áreas rurais, temos que considerar todo caminho histórico efetivado pela educação rural. Essa educação não nasce como construção de desenvolvimento social, mas como uma forma de gerar a prática agricultora, visando a sustentar a economia agrária brasileira.

A educação escolar para os povos indígenas no Estado de Roraima, surge nos mesmos padrões da conquista do país, ou seja, a educação era voltada ao exercício religioso, direcionando a questão da formação na sociedade não indígena. Logo, a igreja tinha a responsabilidade com a educação de evangelizar, visando uma política interacionista, onde essas escolas foram criadas em vilas, fazendas e incumbências religiosas. Isso significa dizer que as escolas/classes multisseriadas, são obras de um período histórico brasileiro. Convém destacar que as lutas e conquistas da educação escolar indígena no Estado de Roraima são resultantes das mobilizações indígenas organizadas, onde muito se recebeu inúmeras contribuições das várias organizações e órgãos.

As turmas multisseriadas nas escolas indígenas em Roraima são caracterizadas por congregar em um mesmo espaço físico alunos de diferentes idades ou níveis de escolarização sendo gerenciadas por um mesmo professor. Dessa maneira, na maioria das vezes, se percebe como uma das alternativas ao acesso das comunidades indígenas no meio educacional. Mediante a isso, as classes multisseriadas

funcionam em espaços escolares construídas pelas próprias comunidades, ou em igrejas, barracões comunitários, entre outros ambientes menos adequados para um eficaz processo de ensino e aprendizagem.

De tal modo, inclui-se todo um preparo no sistema de ensino para as turmas multisseriadas, além da necessidade educacional que ocasiona como consequência uma escola voltada ao afastamento das camadas sociais como igualmente assegura Rosa:

A classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar (ROSA, 2008, p. 228).

Porém, discorrer sobre a educação campesina, mas apropriadamente sobre as escolas rurais indígenas, nos diz respeito a refletir sobre o pouco-caso que permanece no sistema de ensino que é ofertado para as populações mais pobres, e que residem em lugares isolados, ficando na responsabilidade do professor cumprir suas práticas docentes perante tais situações. Os procedimentos realizados no ensino e na aprendizagem são prejudicados pela falta de estruturas das escolas multisseriadas, expressando-se em lugares que não condizem com espaços apropriados ao processo educacional. Assim, não se obtém setores mínimos como copa ou cozinha, banheiros, espaços para atividades lúdicas, biblioteca, por fim uma série de fatores que a escola necessita para o bom desempenho pedagógico. Desse modo, há situações que os professores dessas escolas/multisséries são responsáveis por desempenhar várias funções. Conforme Hage (2010, p. 27), “os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas escolas multisseriadas como: faxineiros, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor etc”. Prontamente se percebe que esse professor, torna-se obrigado a desempenhar diversas funções, refletindo de modo negativo sua atuação principal que seria ensinar.

Compreende-se que salas multisseriadas contribuem sim, com a socialização de diálogos interacionais na transmissão de conhecimentos. Para tanto, se fazem necessário que o professor obtenha uma formação de forma mínima apropriada para se trabalhar essa realidade, quer almeje na vinculação das crenças e valores, nas interações de seus indivíduos, nas relações sociais com a comunidade ou nos hábitos e costumes que se apresentem nas atividades escolares.

Abordando o ensino e a aprendizagem nas salas multisseriadas, os alunos precisam ter acompanhamentos distintos, porque devido a isso, o professor nem sempre consegue contemplar atendimento a todos. Davini (2010) garante que o processo em uma classe multisseriada torna-se ainda mais lento tanto para o professor quanto ao aluno, ou seja:

[...] a aprendizagem não é alcançada de forma instantânea nem por domínio de informações técnicas, pelo contrário, requer um processo de aproximações sucessivas e cada vez mais amplas e integradas, de modo que o educando, a partir da reflexão sobre suas experiências e percepções iniciais, observe, reelabore e sistematize seu conhecimento acerca do objeto em estudo. (DAVINI, 2010, p. 288).

Nessa observação desenvolver práticas pedagógicas com turmas multisseriadas não se restringe apenas a atividades diversificadas com um grupo heterogêneo com desejos, afazeres e perspectivas variadas. Essa análise vai muito mais além, pois caracteriza desafios a serem superados no dia a dia do professor e dos estudantes, observando-se desde a carência de materiais pedagógicos, infraestrutura inadequada, professores despreparados ou leigos para enfrentar as circunstâncias da multisseriação.

Ao tratar da organização escolar, o professor sofre com ansiedades ao planejar e organizar no tempo pedagógico, a vinculação das séries diferentes, sem muitas vezes poder contar com apoio pedagógico que possa contribuir com orientações didáticas, sobretudo quando se trata de um ensino e aprendizagem específica direcionada a um público diversificado, contemplando conteúdos distintos pela essência dos saberes originários, e modo característico a vivência das comunidades rurais.

A ausência de uma proposta pedagógica específica para a realidade das salas multisseriadas é dada pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas (SILVA, 2011, p. 306).

Sem um currículo característico para os alunos campestres indígenas, a divulgação dos conteúdos não se distingue do campo da cidade, o que não beneficia em alguns aspectos a realidade destes educandos, e assim estimula a desvinculação de suas ascendências. E nessa relação à prática docente desenvolvida nas escolas com classes multisseriadas tem suas características, pois os professores advertem estratégias para considerar as exigências pedagógicas em torno dessas turmas multisseriadas, trazendo a reflexão sobre as finalidades educacionais, no sentido de saber o que deve ser valorizado no desenvolvimento dos alunos. Veiga (1989) declara que a prática pedagógica proporciona:

[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõem a teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à realização (VEIGA, 1989, p.16).

Desse modo, pode-se garantir que toda atuação pedagógica se demanda de uma reflexão em relação na construção do conhecimento, compreendendo-se que o ato de ensinar não constitui apenas uma transferência de conhecimento. Nesse sentido, a perspectiva da prática pedagógica deve abranger a educação como um processo histórico social, dando sentido a todo tipo de relação que emerge do contexto sócio educacional constituído pelo homem.

É de fundamental importância destacar que o papel do professor ativo na modalidade de Educação Escolar Indígena deve ter como base norteadora de sua função o avanço e a valorização das diferentes etnias, como ainda sentimentos de pertencimento étnico de seus povos, dos hábitos culturais e das línguas faladas em suas comunidades. A importância de Falcão; Pereira, (2009, p. 112) em suas citações é que o “[...] professor deve aguçar, na medida do possível, a curiosidade dos alunos para que, a partir das suas observações e das informações coletadas, possam construir suas aprendizagens, alcançando, assim, os objetivos propostos”. Ou seja, deve assegurar que as mudanças possam estabelecer que o educador encontre diversos procedimentos inovando e ampliando diversas habilidades com os estudantes.

Entende-se nesse cenário, pensar na ação do professor observando que a partir de sua compreensão de mundo o mesmo pode ampliar seus conhecimentos formando cidadãos livres. E nessa perspectiva, os professores de classes multisseriadas compõem seus conhecimentos a partir de suas experiências, e de suas vivências onde estes saberes, são construídos no seu dia a dia. Desse modo, em uma classe/escola multisseriada, o professor precisa distinguir o aluno e admitir a separação por grupos ou séries e juntá-los em classes multisseriadas, procurando conhecer e dispor-se, na orientação das atividades pedagógicas, a constituir seu conhecimento.

No que concerne a formação do professor indígena para lecionar em suas comunidades, é fundamental que se possibilite de forma positiva sua inclusão tanto nos cursos de formação ofertadas pelas universidades como de outros órgãos, onde haja o fortalecimento de políticas públicas que implementem seu ingresso e permanência no espaço educacional. Para Freire (2001, p. 43) é essencial a formação dos professores, e argumenta: “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” Logo, isso possibilita formar os educadores indígenas a realizarem práticas com mais autonomia com as séries multisseriadas, ou seja, pensar em formações constantemente.

É imprescindível que haja uma concreta formação inicial e continuada dos educadores que trabalham nesses espaços educacionais, partindo da compreensão e embasamentos teóricos que possam lançar mão de métodos pedagógicos que impulsionem o ensino e a aprendizagem de seus alunos, garantindo assim a promoção de conhecimentos historicamente sistematizados. Isso potencializa o avanço das escolas/classes multisseriadas e também os rumos da educação rural brasileira.

No contexto educacional, o planejamento escolar é um ato que antecipa as atividades pedagógicas, sendo um instrumento imprescindível para que a escola e os professores possam atingir seus objetivos. Argumenta-se como um mecanismo, pelo qual o docente consegue se organizar didaticamente e desenvolver com eficácia seu trabalho pedagógico,

servindo esse, como guia para facilitar essa ação educativa. Desta forma, compreende-se o planejamento como um executor essencial no processo de ensino aprendizagem. Luckesi (2011, p. 19) afirma que:

Podemos definir o planejamento como a aplicação sistemática do conhecimento humano para prever e avaliar cursos de ação alternativos, com vista a tomada de decisões adequadas e racionais, que sirvam de base para a ação futura. Planejar é decidir antecipadamente o que deve ser feito, ou seja, um plano é uma linha de ação pré-estabelecida.

Assim, percebe-se o planejamento como sendo inerente do ser humano. Obviamente, todo cidadão mesmo que de maneira involuntária se planeja independentemente de serem instruídas ou não. É preciso ressaltar que os professores dessa modalidade multisséries sofrem inúmeras aflições, a se dividir entre planejamento, series e alunos de diversas idades, sendo que na maioria das vezes seu trabalho é pouco reconhecido pelos setores educacionais, pois não proporcionam nenhum apoio pedagógico. Salomão Hage (2006) evidencia que,

[...] os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo, envolvendo estudantes de diversas faixas etárias, interesses e níveis de aprendizagem. A alternativa mais utilizada para solucionar o problema e viabilizar o planejamento numa situação dessa natureza tem sido seguir as indicações do livro didático, sem, contudo, atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos impõem a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região. (HAGE, 2006, p. 309)

Mediante fatores expostos pelo autor, o planejamento a organização do trabalho pedagógico e o currículo são proporcionados como obstáculos na educação rural e das classes multisseriadas. Sem orientações que atendam as especificidades dos alunos que formam a classe multisseriada, a opção mais viável é seguir os critérios e estratégias de ensino diferenciados previsto no ato de planejar.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A abordagem da pesquisa é qualitativa, já que procura atingir uma interpretação de uma realidade a ser estudada de maneira descritiva. Ela “[...] é rica em dados descritivos, é aberta e flexível e foca a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 18). A pesquisa é do tipo descritiva, em virtude da apresentação dos dados coletados com a aplicação de questionários, contendo 13 questões, a 15 professores indígenas que lecionam nas classes multisseriadas nos municípios de Alto Alegre, Normandia e Uiramutã do estado de Roraima.

Todos os questionários aplicados foram adequados às questões respondidas na formação continuada ofertado pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima (CEFORR). Mediante a ocasião foi imprescindível realizar levantamentos bibliográficos para melhor

distinguir como se dá o funcionamento dessa modalidade de ensino. Os autores foram selecionados e trabalhados a partir das pesquisas em relação ao assunto. Em se tratando da formação continuada, ela aconteceu entre os dias 29 de agosto e 02 de setembro de 2022.

Foi organizado um questionário estruturado, com perguntas abertas e fechadas, de modo que fosse possível responder ao problema de pesquisa, com o intuito de levantar informações e dados fundamentais ao estudo. As perguntas feitas no questionário possibilitaram ao entrevistador estabelecer outras questões a partir das respostas dos participantes. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. No questionário foram abordadas questões relativas à formação dos professores pesquisados, suas práticas pedagógicas, planejamentos de aulas e atuação pedagógicas em suas salas de aulas, que possuem a heterogeneidade de turmas multisseriadas, em escolas indígenas localizadas na zona rural dos municípios do estado de Roraima.

No levantamento bibliográfico, para manter as bases teóricas da pesquisa, as salas multisseriadas em escolas indígenas da zona rural, percebeu-se que apesar de relevante, não há tantas publicações sobre o assunto, e principalmente sobre a temática pertinente ao processo de ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas indígenas. Essa falta em publicações pode estar relacionada ao fato que, mesmo ao longo das lutas e dos movimentos sociais por uma educação básica peculiar as suas realidades, o número de pesquisadores do campo é baixo, talvez por esse motivo a temática precisa ser ampliada.

Para realização da análise dos dados optou-se pela técnica da análise de conteúdo, visto que, segundo Bardin (2011) é uma metodologia de exame de conteúdo exemplar, onde a reprodução dos temas é privilegiada. Embora “O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 150). Ressalta-se que, durante a pesquisa não mencionamos os nomes dos participantes pesquisados, para resguardar suas identidades que contribuíram para a realização dessa investigação. Assim, utilizamos heterônimo com números em relação à ordem da pesquisa: P1 (participante 1), P2 (participante 2), P3 (participante 3) e etc.

PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES INDÍGENAS EM TURMAS MULTISSERIADAS EM RORAIMA

Neste tópico, serão apresentados os dados e realizada as suas análises, a partir das informações coletadas no curso da formação continuada intitulado: “O trabalho com turmas

multisseriadas”, promovido pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima - CEFORR, ocorrido nos dias 29, 30 e 31 de agosto e 01 e 02 de setembro de 2022.

É relevante salientar o perfil dos participantes da pesquisa, de modo que seja possível compreender para qual público ela foi direcionada. Em se tratando dos 15 participantes, eles têm idade entre 26 e 54 anos; 40% são do sexo feminino e 60% do sexo masculino. Em relação às suas etnias a maioria é Macuxi, sendo que apenas um pertence à etnia Wapichana. No que trata do estado civil desse público, 50% são casados e 50% indicam serem solteiros. Como servidores públicos, 70% são estaduais e 30% são da esfera municipal, como concursados. No estado a informação é de que somente 30% são concursados e 70% com exercem a função temporária (seletivos). Boa parte dos professores trabalha nas escolas e centros regionais de suas comunidades, nos municípios de Alto Alegre, Normandia e Uiramutã. Dentre as turmas multisseriadas que desempenham a docência, 60% estão em turmas de 1º aos 5º anos e 40% são coordenadores pedagógicos que se faziam presentes na formação continuada. Os 15 professores participantes da pesquisa têm entre 1 e 12 anos de atuação em escolas indígenas. Já no que diz respeito à experiência com turmas multisseriadas, somente um indicou não ter atuado com essas turmas. Em relação ao grau de escolaridade dos participantes, três professores possuem magistério indígena, quatro têm somente o ensino médio, seis possuem licenciatura em pedagogia e dois desses relataram terem especializações.

Com a oferta de formação continuada pelo CEFORR, aos professores indígenas de Roraima, tivemos a necessidade de utilizar nesse espaço a pesquisa para melhorar e reforçar nosso trabalho. Ao qual aplicamos questionários para os professores de três municípios rurais dos quais estavam presentes, Alto Alegre, Normandia e Uiramutã.

Aos participantes foi questionado primeiramente se eles desenvolvem, na íntegra, o seu plano de aula nas turmas multisseriadas de acordo com o cronograma estabelecido. Na mesma questão foram perguntados “como?”. Informando sobre os percentuais obtidos 70% responderam sim e 30% responderam não. Porém os P3, P8, P10 e P11, responderam que seguem as regras da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, os P7, P12 e P14, relatam que buscam da melhor forma possível fontes que possam dar melhores suportes aos planejamentos, e que também acompanham o cronograma estabelecido pela escola. E que somente em algumas situações não dá para desenvolver o plano de aula seguindo as orientações do cronograma estabelecido, isso quando não acontece algum imprevisto. Para os autores Oliveira, Santos e Souza, (2017, p. 77) “É preciso atentar-se para as necessidades dos alunos, a elaboração das atividades às quais se destinam a eles, diversificando-as na perspectiva em atender a todos os educandos, em meio às suas idades, conhecimentos e séries distintas”. Ou seja, um dos maiores desafios para o professor, é saber controlar em seus planos de aulas o atendimento

diferenciado a todos os alunos, de modo que possa atender a todos de uma mesma forma e sem exigir mais tempo para uns e outro não.

Na questão 2 os participantes responderam “como você realiza o planejamento de ensino da sala multisseriada?” Os professores P2, P3, P8, P10, P11 informaram que realizam seus planejamentos conforme planos elaborados e cedidos pelos órgãos responsáveis como a Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, sendo eles desenvolvidos semanal, mensal, bimestral ou diário na escola. Planejando para cada ano de 1º ao 5º (seriado). E ainda, realizando o plano de acordo com o ciclo de escolaridade. Para os educadores P5 e P14, o planejamento deve ser dinâmico, diferenciado e que aborde assuntos relacionados a seu cotidiano. Gandin (2001, p. 7), assegura que “[...] é fundamental pensar o planejamento como uma ferramenta para dar mais eficiência à ação humana, o planejamento facilita as decisões e lhes dá consistência e auxilia na organização da prática. Segundo o autor (2001, p. 8), “[...] há níveis diferentes de planejamento porque há diferença nas ações humanas”. Logo, o planejamento necessita ser inerente entre os diferentes saberes e atitudes dos envolvidos no processo de ensino.

Quando questionados sobre se eles têm apoio da coordenação pedagógica em sua prática docentes, as respostas apontam para os seguintes percentuais: 70% que responderam sim e 30% responderam não. Os participantes P4, P11, P13 e P15 enfatizaram que recebem apoio em seus planejamentos de como realizá-los e que há uma rotina nesses atendimentos, e verificando a abordagem de como desenvolver, enfatizando a aprendizagem do aluno. P3 e P8 informaram que não possuem nenhum tipo de apoio ou acompanhamento pedagógico. Ou seja, os professores foram bem breves em suas colocações, permitindo espaço para que pudéssemos pensar sobre a realidade que provavelmente se encontram em difícil acesso que o acompanhamento aconteça. Geglio (2003, p. 118) enfatiza que o coordenador pedagógico [...] “é quem, num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidade com os professores, indica ações, enfim exerce uma posição natural de liderança”. Partindo desse pensamento, a coordenação pedagógica se concretiza como fundamental dentro de um espaço escolar, e na atuação como coordenador pedagógico este deve ser dinâmico, interagindo com parcerias e proporcionando a troca de saberes e prática no campo educacional.

Em se tratando da questão: “a família dos seus alunos participa de reuniões para tratar do resultado dos mesmos na escola?” Os educadores foram 100% positivos com participação da família na escola, os P2, P4, P6, P12 e P13, argumentaram que os responsáveis dos alunos, quando convocados para as reuniões para saber sobre o ensino e a aprendizagem dos filhos na escola, são muito participativos, seja pelo coordenador pedagógico ou pelo tuxaua nos encontros comunitários. Eles enfatizam que a família tem voz ativa na escola. Para Reis, (2007, p.6) “A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará.

Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos”. Desse modo, a adequada relação entre a família e a escola deve estar sempre presente em qualquer uma atividade educativa que tenha como objetivo principal, o estudante. Logo, a escola deve desempenhar sua função educativa junto aos pais, debatendo, apoiando, orientando sobre os diversos assuntos pertinentes entre escola e família para que se tenha um bom desempenho escolar dos alunos.

Em relação a 5 questão, foi perguntado sobre “Quais suas estratégias metodológicas adotadas para evitar as dificuldades da turma multisseriada?” A maneira do termo estratégias metodológicas baseia-se nas formas utilizadas pelos professores na articulação do processo de educativo. Diante disso os docentes P1, P2, P4 e P10, apontam que é necessário de forma metodológica se ter um bom planejamento dinâmico, realizando diagnósticos com os alunos das turmas multisseriadas, como também seguindo orientações da BNCC. Os P5 e P15, reforçam a necessidade de materiais concretos para se trabalhar a diversidade da sala de aula existente da comunidade ou própria da escola. Para os docentes P8 e P12, é fundamental ser flexível com o desenvolvimento metodológico observando a diversidade cultural da comunidade. Nessa flexibilidade a interação de atividades em grupo é de fundamental importância para a ajuda e crescimento de todos na aprendizagem, a socialização dos alunos com maior desempenho contribui com êxito com aqueles menos desenvolvido. Anastasiou e Alves (2004, p. 71) advertem que “as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem”. Ou seja, os objetivos que orientam todas as estratégias metodológicas, devem ser compreensíveis para os principais protagonistas envolvidos, professor e aluno.

No questionamento sobre se os alunos têm dificuldades de aprender as atividades aplicadas pelo professor, os percentuais obtidos foram de 60% responderam que sim e 40% indicaram não. Os P1, P2, P5, P9 e P15 destacaram que a maior dificuldade da aprendizagem está na questão da alfabetização, no processo da leitura e escrita e demais objeto de conhecimento da língua portuguesa. Para os P8, P12 e P14, os educandos não sentem dificuldades em desenvolver atividades, pois sempre que há necessidade se faz reforço do planejamento de ensino procurando inibir quaisquer problemas que haja nos saberes dos alunos. O educador tem que ser o facilitador da aprendizagem, pois ele tem uma função fundamental no desenvolvimento do estudante, pois ele adequa e propõe situações que sejam positivas para uma boa educação. Logo, um sujeito não obtém a aprendizagem sem a ajuda do outro, é preciso que exista a interação do conhecimento, e o professor é efetivo neste processo.

No item que versa sobre “como é ser professor em uma turma multisseriada,” os participantes apontam que é poder ampliar sobretudo as potencialidades dos alunos, colaborando para o desempenho dos mesmos. Por meio de práticas didáticas, que estimulem o ensino e a aprendizagem. Assim, ressaltam os participantes P1, P3, P6, P8, P11 e P13, que o professor deve ser nesse contexto: dinâmico, criativo, aberto as necessidades pedagógicas, ter experiência, responsabilidade e ser paciente. Citam ainda que a função de ser professor é cansativa, mas gratificante em poder ensinar e motivar várias turmas ao mesmo tempo, sabendo que uns vão avançar e outros irão recuar em suas aprendizagens, mas acima de tudo é desafiador. Percebe-se que um professor que ensine numa sala multisseriada deve identificar várias possibilidades e construir a organização de conhecimentos.

No que foi abordado na questão 8, “Quais os maiores desafios que você enfrenta ao trabalhar em turmas multisseriadas?” Os docentes P1, P2, P8, P10, P11 e P13 foram decisivos em suas respostas quando se trata da falta de materiais didáticos e permanentes na escola, salas inadequadas dentre outras necessidades. Para os P4, P5, P9, P12 e P15, os piores entraves é o planejamento de como poder trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo, atendendo a prioridade de cada turma numa sala multissérie. Há também uma imensa dificuldade na função de ensinar os alunos numa única turma.

É de extrema importância os recursos didáticos especialmente quando sendo diferenciados. Desse modo, Neves (2005) garante que:

Os recursos didáticos ao serem usados no trabalho com os conteúdos escolares, servem de mediadores entre estes e os alunos, favorecendo a apropriação e aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes. Seu uso contribui para que os aprendizes compreendam a proposta da atividade, o seu desenvolvimento e seu resultado, pois, ao manipular e/ou ter acesso a determinados recursos, realizam um trabalho de organização ou de reorganização mental, de forma que se apropriam do conteúdo escolar (NEVES, 2005, p. 160).

Dessa maneira, compete ao professor mesmo num ambiente tão desafiador, que é o das salas de aula multisseriadas buscar novos conhecimentos e atualizar-se de forma contínua, para poder assim aproveitar até mesmo de recursos encontrados nas próprias localidades e trabalhar objetivando contemplar as necessidades educacionais destas escolas.

Em continuidade acerca do questionamento “Como devem ser trabalhados os conteúdos em uma sala de aula multisseriada?” Os quais responderam P2, P3, P4, P5, P6 e P8, que devem ser trabalhados de acordo com o planejamento do professor, contextualizando com os documentos nacionais como os PCN, DCN e BNCC, considerando ainda o ciclo da escolaridade dos alunos da turma. Indica que, [...]

Nos espaços rurais deve haver um planejamento pedagógico com práticas que sejam significativas para as crianças rurais, propiciando ritmos de viver o cotidiano de forma que valorize e esteja vinculada aos seus modos culturais de existir, não simplesmente priorizando o fazer educativo do meio urbano. (MOLINA, 2015, p. 71).

Por isso, que a prática didática de uma sala multisseriada, propõe professores habilitados e competentes, capazes de modificar a sala de aula num espaço de socializações educativas. A respeito a essa pergunta “Quais práticas avaliativas você desenvolve com sua turma multisseriada?” Analisa-se que das palavras fundamentais, que demonstra a concepção de avaliação citada pelos P5, P8, P9, P11e P15, é a observação e a evolução, pois em relação ao processo de avaliação estas palavras mostram-se como ocorre o avanço dos alunos durante o ano letivo. A partir deste entendimento, foram mencionadas ainda palavras, como: participação, interesse e incentivo. Cremos que todas essas palavras estão condizentes com a interação professor e aluno. Precisa-se refletir sobre as maneiras de avaliações e quais instrumentos de avaliação são necessários para que seja garantida a continuidade de aprendizagem dos alunos porque se discuti uma organização de ensino que possuem especificidades de sujeitos rurais que vivem como saberes, experiências e costumes diferenciados, que precisam ser levados em consideração pelos educadores. Para melhor se compreender esse contexto, é fundamental conhecer um adequado conceito sobre a avaliação, podendo divergir com outros diferentes autores. Wachowicz (2006, p. 135) comenta que avaliar “[...] quer dizer não atribuir valor ao que está sendo avaliado. O prefixo *a* significa *não*, e a palavra *valiar* significa atribuir um valor, portanto se o estudo da etimologia estiver certo, devemos descrever a aprendizagem e suas manifestações e nunca lhes atribuir um valor”. Mediante a essa afirmação é importante colocar a avaliação no espaço de sua atuação, perfazendo uma síntese do aprendizado do aluno.

Foi solicitado o comentário sobre se o desempenho final dos seus alunos ocorre de forma satisfatória. Todos os professores P1, P3, P4, P12, P13 e P15, afirmaram que sim, principalmente quando há um bom desempenho de todos na aprendizagem e isso se relaciona com a prática pedagógica do professor como mediador nesse processo. Mesmo enfatizando que no início comecem fracos, mas no final há uma evolução no nível de ensino e isso torna-se gratificante, ou seja, para o professor não importa como os alunos iniciaram, mas sim como concluíram cada ciclo de aprendizagem. Assim, se percebe o diálogo e a socialização das ideias e desenvolvimento cognitivo de todos.

O próximo questionamento foi sobre: “do seu ponto de vista, o que deve ser feito para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos de turmas multisseriadas?” Os docentes P2, P3, P4, P7, P9, P12 e P14, destacaram a necessidade de se ter mais formações continuadas para que possam se apropriar da diversidade de conhecimentos em relação as práticas pedagógicas a serem trabalhadas com as classes multisseriadas e planejamentos heterogêneos. Para os professores P5, P8, P11e P13,

indicaram em consenso de se ter pelo menos 2 professores para essas salas de aulas multisseriadas, material didático, professores qualificados e acompanhamento no apoio pedagógico.

E, finalizando o questionário com os participantes foi indagado: “geralmente as escolas de classes multisseriadas não tem o espaço físico adequado às necessidades dos alunos. Do seu ponto de vista, isso interfere na aprendizagem dos discentes? Escreva explicando como acontece:” nessa questão os participantes P2, P3, P4, P9, P10, P12, P13 e P14, em sua maioria relataram que o espaço físico não apropriado interfere sim no ensino dos alunos, pois as escolas principalmente de difícil acesso não há a construção de prédio escolares, as escolas são feitas com a ajuda da própria comunidade, não existem paredes e nem piso cimentado, por isso da dificuldade do professor poder trabalhar melhor com materiais concretos expostos, o que tira a atenção e a concentração dos alunos. No período de inverno os alunos tornam-se desamparados e tudo que é produzido é danificado pela chuva, vento, sol e outras situações decorrentes desse espaço físico inadequado, ou seja, relatam que o espaço apropriado é essencial para a realização de um bom trabalho. Os professores P1, P5, P6, P7, P11 e P15, limitaram a informar que o espaço físico não interfere na educação dos alunos, mas depende muito da boa vontade do professor quando tem um propósito, faz de tudo acontecer em suas aulas. Reforçaram ainda que o educador precisa criar métodos, usar da criatividade para suprir as necessidades que estão inseridas.

Em se tratando da condição de descaso na educação rural, podemos observar a intensidade do problema que isso vem ocasionando:

[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. (INEP, 2006:19 Apud SECAD, 2007: 22).

Portanto, a modalidade do ensino multisseriado impede um trabalho descente, visto que o próprio professor não tem essa formação que aprecie o exercício para a realidade no qual está inerido na educação rural, dentre tantos outros fatores problemas encontrados nos ambientes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou uma apreciação sobre a formação continuada dos professores que administram a modalidade do ensino multisseriado no estado de Roraima/Brasil, tendo em vista compreender como se dão os métodos de ensino nas aprendizagens de alunos nas salas multisseriadas. Diante disso, convém investirmos na superação e no desamparo das escolas multisseriadas indígenas localizadas nas zonas rurais dos municípios de Roraima.

O objetivo geral da modalidade de ensino multisseriado foi analisar as perspectivas de trabalho do professor indígena com turmas multisseriadas em escolas indígenas de Roraima, nos

municípios de Alto Alegre, Normandia e Uiramutã. Com isso efetuou-se os atendimentos do objetivo da pesquisa, sendo essencial que as atividades propostas na formação continuada sejam efetivadas com êxito nesse espaço educacional.

Em relação aos resultados obtidos na formação dos educadores, percebeu-se por meio de entrevistas, um trabalho intenso e contínuo. Ao considerar a educação indígena um diferencial, o professor, no contexto multisseriado, busca atuações inovadoras que consideram a interculturalidade, os conhecimentos sicionaturais e ampliação da participação dos alunos, de forma que ultrapassam os métodos da seriação.

Considerando um panorama carente de materiais didáticos, muitas das escolas sem estruturas físicas adequadas, e também muitas sem apoio pedagógico, visto numa conjuntura multisseriada, os professores ainda assim propiciam aos seus alunos aprendizagens significativas, utilizando-se da proposta sociointeracionista, através de subsídios da natureza para melhor desenvolver práticas diferenciadas e incentivar assim esses educandos.

Salienta-se ainda, que a pesquisa propiciou refletir sobre alguns pontos de vista dos professores, nos quais um dos principais problemas é a organização do tempo de aulas dessas turmas. Com isso, é necessário seguir uma metodologia de ensino independente dentro de uma mesma turma multisseriada, abordando objetos de conhecimentos distintos, conforme a série/ano. Além disso, pode-se assumir uma metodologia que possa ser integrada, definindo o objeto de estudo a ser trabalhado em sintonia com todos os alunos, a partir da condição da aprendizagem de cada um.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pesaste. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

BARDIN, Laurenc. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

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

DAVINI, Maria Cristina. **Currículo integrado**. 2010. Disponível em: <http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11340/curriculo_integrado_0.pdf>. Acesso em: 19 setembro 2022.

FALCÃO, W.; PEREIRA, W. A aula de campo na formação crítico/cidadão do aluno: uma alternativa para o ensino de Geografia. In: *Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – ENPEG*, 10, Porto Alegre, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GANDIN, D. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade Instituto Latino-americano de Planejamento Participativo Porto Alegre, Brasil *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001.

GEGLIO, Paulo César. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço** in: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 6ª ed, São Paulo: Loyola, 2003.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAGE, Salomão Muffarej. Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

HAGE, Salomão e ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs). **Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2015.

NEVES, E. B. T. **Recursos didáticos: mediadores semiotizando o processo ensino aprendizagem**. 2005. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2005.

OLIVEIRA, Franciele Jesus; SANTOS, Willian Lima; SOUZA, Anderson Teixeira de. Entre desafios e possibilidades: práticas docentes desenvolvidas em classes multisseriadas. *Revista Científica da FASETE*, v. 3, 2017.

PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. Trad. De José Severo de Camargo Pereira. 16ª ed. São Paulo. Cortez, 1998.

REIS, Risolene Pereira. In. *Mundo Jovem*, nº. 373. fev. 2007, p.6.

ROSA, Ana Cristina Silva. **Educação de Jovens e Adultos: o desafio das classes multisseriadas**. São Paulo: Unesp, 2008. Dissertação de mestrado.

SILVA, Maria do Socorro. *Educação Básica do campo: organização pedagógica das escolas do meio rural*. In: SILVA, Maria do Socorro. (Org). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas**

Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de Didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1989.

WACHOWICZ, L. A. Avaliação e aprendizagem. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Lições de didática.** São Paulo: Papyrus, 2006. p. 135-160.