



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANNA RAFAELA TEIXEIRA PINHEIRO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:** uma experiência  
em uma turma multisseriada do campo

BRAGANÇA  
2025

ANNA RAFAELA TEIXEIRA PINHEIRO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:** uma experiência  
em uma turma multisseriada do campo

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação (FACED), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Maria Natalina Mendes Freitas.

BRAGANÇA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)

---

P654p Pinheiro, Anna Rafaela Teixeira.  
Práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem : uma  
experiência em uma turma multisseriada do campo / Anna  
Rafaela Teixeira Pinheiro. — 2025.  
22 f.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Natalina Mendes Freitas  
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade  
Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança,  
Faculdade de Educação, Bragança, 2025.

1. Educação do campo. 2. Classe multisseriada. 3.  
Prática pedagógica. 4. Ensino e aprendizagem. 5.  
Estágio supervisionado. I. Título.

CDD 370.1109811

---

ANNA RAFAELA TEIXEIRA PINHEIRO

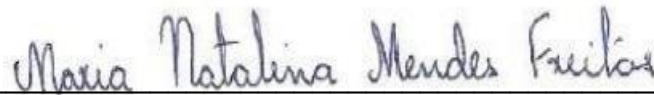
**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:** uma experiência  
em uma turma multisseriada do campo

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação (FACED), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Data de aprovação: 21/10/2025

Conceito: Excelente

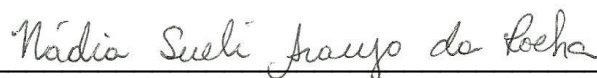
**BANCA EXAMINADORA**



Orientadora - Dra. Maria Natalina Mendes Freitas (UFPA)



Examinadora interna - Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso (UFPA)



Examinadora interna – Dra. Nádia Sueli Araújo da Rocha (UFPA)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, a Nossa Senhora das Graças e A Nossa Senhora de Nazaré por iluminarem meus caminhos, sustentarem-me nos momentos de dificuldade e renovarem minha fé e esperança a cada dia.

Aos meus pais, Rosilete, professora dedicada, e Alexandre, agricultor incansável, que com amor, esforço e dedicação sempre estiveram ao meu lado. Vocês são meu porto seguro e minha maior inspiração. Agradeço por cada oração feita em meu favor, por cada palavra de encorajamento e por acreditarem em mim mesmo nos momentos em que duvidei de mim mesma.

À minha irmã, Anna Raquel, que, mesmo distante fisicamente, foi meu suporte, minha amiga, minha confidente e minha força em todos os momentos.

Ao meu namorado, Adriano Ramos, pela paciência, compreensão e apoio constante, por acreditar em mim e me motivar a seguir firme nesta caminhada.

Às famílias materna e paterna, que sempre celebram minhas conquistas com alegria, torcem por mim com amor e, através da oração, fortalecem meus passos e me fazem lembrar da importância de confiar em Deus em cada etapa da vida.

À minha orientadora, Maria Natalina, pela dedicação, paciência e pelos ensinamentos que tanto contribuíram para meu crescimento acadêmico e pessoal, serei eternamente grata por tudo.

Ao meu grupo de faculdade, Erica, Andressa, Douglas e Grazielle De Paula, por compartilharem momentos de estudo, desafios e conquistas, tornando esta trajetória mais leve, divertida e cheia de aprendizado, tudo o que vivenciamos durante toda essa jornada guardarei eternamente.

Em memória do meu tio, Jairo Miranda, que partiu cedo, no início de sua carreira como professor. Seu amor pelo ensino, sua dedicação aos alunos e sua paixão por transformar vidas continuam sendo inspiração para mim. Sinto sua falta, mas carrego comigo o exemplo de comprometimento, amor e generosidade que ele deixou. Este trabalho é também uma forma de honrar sua trajetória e manter vivo o legado que você construiu.

Agradeço a todos que contribuíram com minha formação até aqui, desde os professores da educação básica até o ensino superior, minha eterna gratidão.

E, por fim, a mim mesma, por não desistir, por enfrentar desafios, superar limites e acreditar que eu era capaz de chegar até aqui, tudo o que estou vivendo é fruto de muito esforço, fé e dedicação.

Espera no senhor” (Isaías: 40:31)

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: uma experiência em uma turma multisseriada do campo

Anna Rafaela Teixeira Pinheiro<sup>1</sup>

Maria Natalina Mendes Freitas<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como foco evidenciar práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola do campo paraense, a partir da experiência do estágio supervisionado no Ensino Fundamental, realizado no município de São Miguel do Guamá, nordeste do Pará. A Educação do Campo, especialmente em suas classes multisseriadas, caracteriza-se pela organização de alunos de diferentes séries, idades e níveis de conhecimento em uma mesma sala de aula, sob a orientação de um único professor. Pesquisa de abordagem qualitativa e entre as estratégias utilizadas, destaca-se o estudo de caso, considerado valioso tanto para pesquisadores experientes quanto para estudantes, por possibilitar a análise aprofundada de contextos reais. Os dados desta pesquisa foram produzidos durante o estágio supervisionado, realizado em 2025. Os resultados apontam que a escola multisseriada ainda se encontra distante do que seria ideal para as crianças do campo.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Classe multisseriada. Prática pedagógica. Ensino e aprendizagem. Estágio supervisionado.

### ABSTRACT

This work focuses on highlighting pedagogical practices developed in a rural school in Pará, based on the experience of supervised teaching practice in elementary education, carried out in the municipality of São Miguel do Guamá, northeastern Pará. Rural education, especially in its multi-grade classrooms, is characterized by the organization of students of different grades, ages, and levels of knowledge in the same classroom, under the guidance of a single teacher. This qualitative research approach highlights the case study strategy, considered valuable for both experienced researchers and students, as it allows for in-depth analysis of real-world contexts. The data for this research were collected during the supervised teaching practice, carried out in 2025. The results indicate that the multi-grade school is still far from what would be ideal for rural children.

**Keywords:** Rural education. Multi-grade class. Pedagogical practice. Teaching and learning. Supervised internship.

## 1. INTRODUÇÃO

As classes multisseriadas, por muitos anos, foram invisibilizadas na história da educação brasileira. Seu reconhecimento decorre de um percurso marcado por lutas, organização de movimentos sociais, atuação da sociedade civil e esforços de pesquisadores.

Nesse contexto, destaca-se a pesquisa *Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica* (2002-2004), realizada pelo

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação do Campus Universitário de Bragança – UFPA. E-mail: [rafaelateixeira3004@gmail.com](mailto:rafaelateixeira3004@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente da UFPA, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação (FACED). E-mail: [mnfreitas@ufpa.br](mailto:mnfreitas@ufpa.br).

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (Geperuaz), da Universidade Federal do Pará, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Programa Norte de Pesquisa e Pós-Graduação (PNOPG).

Esse trabalho impulsionou novas investigações, que passaram a centralizar a temática nas produções do grupo, gerando artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Entre essas produções, sobressai a dissertação de Freitas (2005), intitulada *O ensino de Ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha: um estudo de caso no estado do Pará*.

A política para as escolas multisseriadas tem início com a implementação do Programa Escola Ativa em 1997 pelo Ministério de Educação, na gestão do Prof. Paulo Renato de Souza, Governo Fernando Henrique Cardoso. No marco de um convênio com o Banco Mundial. Com o objetivo declarado de melhorar o rendimento dos alunos assistidos no meio rural brasileiro. Após essa iniciativa e com o fortalecimento das pesquisas e da mobilização social, em especial pela Frente Escola do Campo, das Águas e das Florestas, Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), as escolas multisseriadas – denominadas também multi-anos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) – passaram a integrar as políticas públicas educacionais no Brasil. Tais escolas caracterizam-se pela heterogeneidade de seus espaços: crianças de diferentes idades, séries e níveis de aprendizagem compartilham a mesma sala de aula sob a responsabilidade de um único professor, que, em muitos casos, também acumula funções administrativas e pedagógicas, como direção, secretaria e coordenação.

É nesse cenário que se insere este trabalho, cujo foco é evidenciar práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola do campo paraense, a partir da experiência do estágio supervisionado no Ensino Fundamental, realizado no município de São Miguel do Guamá, nordeste do Pará. O estágio supervisionado constitui componente curricular essencial na formação docente, pois possibilita a articulação entre teoria e prática, favorecendo diálogos, aprendizagens e trocas de experiências com profissionais atuantes, além de contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional. Como afirmam Pimenta e Lima (2006, p. 7), “[...] a profissão de professor também é prática [...]”, sendo o estágio um espaço privilegiado de observação, ressignificação e reelaboração de práticas pedagógicas em diferentes contextos.

A vivência no estágio por meio da observação contribui deveras para que algumas práticas sejam ressignificadas pelo aluno estagiário quando estiverem frente a uma sala de aula do campo ou da cidade. Entretanto, isso só será possível se o aluno refletir sobre a prática observada e tiver fundamentação teórico-prática para poder aplicá-la de acordo com o contexto histórico em que estiver inserido.

No Pará, observa-se que grande parte das escolas do campo permanece organizada em turmas multisseriadas, muitas delas anexas e uni-docentes. Apesar das dificuldades, essa configuração garante a escolarização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental – e, em menor medida, da Educação Infantil – em comunidades rurais. Compreender essa realidade histórico-cultural é fundamental, visto que a sala de aula multisseriada constitui espaço privilegiado de interações e confrontos de ideias, favorecendo a construção e reconstrução de saberes locais, nacionais e globais.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a relação professor-aluno-conhecimento nas práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas multisseriadas, visando ao redimensionamento da ação educativa e à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. As questões norteadoras foram: como ensinar em meio à diversidade de sujeitos? Como as aulas são planejadas? De que modo articular conteúdos às áreas do conhecimento? Quais são os maiores desafios da prática pedagógica em uma classe multisseriada? E como se estabelece a relação entre saberes locais e escolares (científicos) na construção do currículo?

Tais indagações orientaram a pesquisa, apoiada em estudos da Educação do Campo e ancorada na compreensão de que, quanto maiores as exigências formativas, maior a necessidade de discutir os espaços em que elas se materializam (Caldart *apud* Hage, 2024).

A investigação foi realizada em uma turma multisseriada do município de São Miguel do Guamá/PA, área rural, escola EMEF José Joaquim Pereira, localizada na comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro Acari, comunidade ribeirinha com uma população pequena de 15 famílias. A principal fonte de renda dessa comunidade, é o trabalho com cerâmica na produção de telhas e tijolos. A pesquisa teve como abordagem metodológica um estudo de caso em uma perspectiva qualitativa (Minayo, 2002).

A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante, rodas de conversa, relatos orais e registros em diários de campo.

Este trabalho está estruturado em cinco tópicos: inicialmente, apresentamos as reflexões introdutórias sobre as classes multisseriadas e suas questões norteadoras; em seguida, discutimos a configuração da docência e os saberes da prática pedagógica; no terceiro tópico, detalhamos o caminho metodológico; no quarto, apresentamos reflexões sobre a experiência do estágio supervisionado; por fim, nas considerações finais, discutimos as contribuições da pesquisa para a formação de professores e para a prática pedagógica em turmas multisseriadas.

## **2. CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA: SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CLASSE MULTISSERIADA DO CAMPO**

A experiência do estágio supervisionado no Ensino Fundamental, realizado na EMEF José Joaquim Pereira, localizada no interior de São Miguel do Guamá, município do nordeste paraense, possibilitou a observação e a participação em uma turma multisseriada composta por alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem. Essa vivência permitiu refletir sobre a docência e sobre a prática pedagógica da professora Rosilete<sup>3</sup>, que tem 24 anos de trabalho com as turmas multisseriadas, concursada, graduada em Geografia, especialista em políticas de promoção da igualdade racial da escola, gestão e coordenação e que atua nesse contexto, marcado por desafios específicos.

O trabalho do docente em turmas multisseriadas, assim como a aprendizagem dos alunos, de acordo com a realidade da escola, se torna em muitos casos difícil. Conciliar um trabalho docente de qualidade com condições inadequadas em que muitas escolas do campo enfrentam é uma realidade presente no cenário educativo do meio rural. Acredita-se que toda prática pedagógica na escola do campo, seja multisseriada ou não, deve se retroalimentar da realidade social em que vivem seus moradores, assim como o contexto de pertencimento dos estudantes, para então delinear o processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>3</sup> Professora com experiência em classes multisseriada há mais de 20 anos, moradora da comunidade. Sua formação é em Licenciatura em Geografia.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica (2021) evidenciam essas desigualdades: o Brasil possui 53,5 mil escolas em áreas rurais, concentradas sobretudo nas regiões Norte e Nordeste. As escolas de menor porte são predominantes nessas regiões e apresentam carências em infraestrutura básica. Apenas 41,4% das escolas municipais contam com biblioteca ou sala de leitura, enquanto na rede privada esse índice chega a 80,5%. A existência de banheiros adaptados para pessoas com deficiência é de 37,5% nas escolas municipais, contra 99,7% na rede privada. Já o acesso à internet atinge 61,5% das escolas municipais, frente a 93,1% das privadas (BRASIL, 2019). Tais números revelam a precarização que afeta diretamente as condições de ensino e aprendizagem no campo.

Ao longo das últimas décadas, a pesquisa acadêmica tem acumulado importantes reflexões sobre essa realidade. Entre os estudos de referência, destacam-se: *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará* (Hage, 2005); *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (Hage; Antunes-Rocha, 2010); *Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da ilha de Urubuoca* (Freitas, 2010); *Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo* (Hage, 2014); *Apontamentos para pensar o currículo de classes multisseriadas* (Freitas; Tountoge, 2021) e *Por uma prática educativa com paus, pedras e trilhas na Educação Infantil das escolas do campo* (Freitas; Pojo, 2024). Essas obras resultam da interação com práticas educativas no campo, em especial com docentes que atuam em classes multisseriadas.

No campo das políticas públicas, houve avanços importantes, como o reconhecimento da necessidade de formação específica para docentes que atuam em escolas rurais. A Resolução CNE nº 2/2008, explicita em seu artigo 10, parágrafo 2º, que:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008, p. 4).

Entretanto, não basta que a legislação preveja tais condições: é necessário que as políticas educacionais valorizem efetivamente a vida dos sujeitos do campo e

promovam uma educação contextualizada, articulada às especificidades de seus modos de viver e trabalhar.

Desde cedo, as crianças camponesas participam das atividades produtivas de suas famílias, o que integra a cultura e o cotidiano das comunidades. Nesse sentido, pensar a escola do campo requer considerar essa realidade, de modo a estabelecer conexões entre teoria e prática. Como observam Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 264), a falta de articulação entre a escola e a vida cotidiana do campo gera uma desconexão que pode comprometer a permanência dos estudantes.

A docência em turmas multisseriadas exige do professor organização, planejamento e habilidades específicas para lidar com a heterogeneidade. Diferentes séries e níveis de conhecimento coexistem em uma mesma sala, demandando grande esforço do docente para garantir o ensino-aprendizagem de todos os alunos. Uma estratégia recorrente é a organização dos estudantes em grupos, conforme seu nível de aprendizagem.

Para tanto, é necessário que o professor conheça o estágio de desenvolvimento de cada criança – envolvendo dimensões como conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação – e adapte suas práticas pedagógicas a essas necessidades. Isso requer estudo constante, pesquisa e formação continuada.

Apesar disso, a realidade das escolas do campo revela limitações estruturais e institucionais que dificultam esse acompanhamento. Muitas vezes, o professor depende de programas e projetos do Ministério da Educação, implementados pelas secretarias municipais, que oferecem formações generalistas e pouco contextualizadas. Como relatou a professora Rosilete: “[...] nós já tivemos muitas formações que vieram nos ensinar, nós já temos a prática de como trabalhar e ir adaptando à realidade do aluno” (informação verbal, entrevista realizada em 25/06/2025).

Ainda que importantes, essas formações geralmente não dialogam com a vida concreta das comunidades rurais, ribeirinhas e de outros territórios tradicionais. Assim, os saberes locais pouco se integram ao currículo escolar, resultando em um ensino distante da realidade dos estudantes e, conseqüentemente, menos significativo para sua aprendizagem.

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico deste trabalho adotou a abordagem qualitativa, que se mostra especialmente adequada às Ciências Humanas e Sociais. Entre as estratégias utilizadas, destaca-se o estudo de caso, considerado valioso tanto para pesquisadores experientes quanto para estudantes, por possibilitar a análise aprofundada de contextos reais. Como afirma Flick (2005, p. 5), “[...] os campos de estudo não são situações artificiais de laboratório, mas interações e práticas dos sujeitos na vida quotidiana”, permitindo compreender percepções, comportamentos e atitudes presentes na interação sujeito-objeto-conhecimento em sala de aula multisseriada.

De modo semelhante, Yin (2001, p. 32-33) ressalta que o estudo de caso “[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Essa perspectiva aplica-se diretamente às classes multisseriadas, que nem sempre estão contempladas de forma explícita nas políticas educativas e, frequentemente, configuram-se como extensões das chamadas escolas polo, variando conforme a realidade de cada região ou município. Dessa forma, torna-se necessário recorrer a diferentes fontes de evidências que permitam compreender de maneira mais fiel a situação dessas turmas.

O município de São Miguel do Guamá conta com 72 escolas, sendo 20 na área urbana e 52 na área rural. Destas, oito são consideradas escolas polo, responsáveis pela oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto apenas três oferecem o Ensino Médio. A turma multisseriada em que foi realizado o estágio supervisionado no Ensino Fundamental era composta por 17 alunos do 1º e 2º ano, com idades entre seis e sete anos.

Além disso, o município integra o Programa Alfabetiza Pará, lançado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) em 2023, cujo objetivo é garantir a alfabetização na idade certa. O programa estrutura-se em três eixos: avaliação, formação e material didático. Interligados, esses elementos fornecem subsídios para o diagnóstico das aprendizagens, a formação continuada dos profissionais e o uso intencional de materiais didáticos em sala de aula.

Os dados desta pesquisa foram produzidos durante o estágio supervisionado, realizado em 2025, por meio de diferentes técnicas: entrevista semiestruturada,

observação participante, rodas de conversa, relatos orais e registros em diário de campo.

Para a análise, definimos como categorias: **prática pedagógica**, **relação professor-aluno** e **ensino-aprendizagem**. A interpretação dos dados voltou-se para os sentidos e significados construídos nas interações, com atenção a episódios específicos que emergiram nas práticas educativas vivenciadas em sala de aula multisseriada.

#### **4. CLASSE MULTISSERIADA: ACHADOS DAS INTERAÇÕES E VIVÊNCIAS**

Uma classe multisseriada dos anos iniciais do Ensino Fundamental reúne, em uma mesma sala, estudantes de diferentes séries sob a responsabilidade de um único professor. Essa organização é comum em escolas rurais ou em áreas de difícil acesso, onde o número reduzido de alunos por série justifica a formação de turmas agrupadas. Apesar de sua relevância para garantir o direito à escolarização, tal configuração impõe desafios, sobretudo pela necessidade de o professor atender simultaneamente alunos em diferentes níveis de conhecimento.

O ensino em classes multisseriadas demanda novas formas de organização do trabalho docente, uma vez que a heterogeneidade exige planejamento diferenciado e estratégias pedagógicas específicas. Como destacam Figueiredo, Andrade e Pereira (2018), torna-se fundamental que os professores compreendam o funcionamento e a dinâmica pedagógica dessas escolas, de modo a garantir práticas de ensino que atendam às particularidades dos estudantes.

Essa modalidade de ensino possui respaldo legal. A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) e a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), asseguram o direito à educação a todos os cidadãos, inclusive em contextos rurais.

Mais especificamente, a Resolução CNE/CEB nº 02/2008, prevê atendimento adequado aos alunos que estudam em áreas rurais e reconhece a existência das classes multisseriadas. O artigo 10º da referida resolução destaca fatores como distâncias de deslocamento, condições das estradas, conservação e idade dos veículos, ressaltando a necessidade de organização diferenciada para essas turmas. Entretanto, no meio rural as escolas multisseriadas são os únicos espaços para manter as crianças na comunidade, em que pese todo o aparato legal, tais como: o não reconhecimento da diversidade que envolve os povos do campo; a infraestrutura

que não oferece condições para desenvolver uma boa prática docente; a heterogeneidade entre as crianças, entre outras situações adversas que o docente enfrenta no meio rural da Amazônia paraense. No entanto, isso não diminui o esforço, o afeto e o compromisso da docente em realizar seu trabalho com esmero e paciência.

Oferecer uma educação humana que favoreça a autoestima e a satisfação da condição cultural, social e econômica das crianças do campo, é tarefa *sine qua non*. Daí a necessidade de reconhecer a importâncias que as escolas multisseriadas tem no processo de escolarização das populações do campo.

Neste sentido, a pesquisa foi desenvolvida EMEF José Joaquim Pereira, localizada no interior da cidade de São Miguel do Guamá, município do nordeste paraense. Realizamos uma entrevista com a professora da referida escola, a qual se disponibilizou manifestar informações respondendo as perguntas de um questionário estruturado, preparado para este fim. Por meio do diálogo estabelecido, as observações e registros de campo no decorrer do Estágio Supervisionado, nos inteiramos mais sobre a sua dinâmica da sala de aula multisseriada.

A professora atuante na EMEF José Joaquim Pereira, é concursada, está com 45 anos de idade, possui graduação em Geografia e Especialização em Política de promoção da igualdade racial da escola, gestão e coordenação. Trabalha 24 anos com turmas multisseriadas.

A análise dos dados está estruturada em três categorias de análise: prática pedagógica, relação professor-aluno e ensino-aprendizagem.

## **5. PRÁTICA PEDAGÓGICA**

No decorrer de nossas observações, percebeu-se que no planejamento das aulas, a dificuldade reside em como articular a realidade dos educandos como ponto de partida e base do currículo, o que a faz centrar-se no processo de leitura e escrita, por ser a maior dificuldade enfrentada no trabalho de turmas multisseriadas. Como a professora vem participando do Programa Alfabetiza Pará, ela se justifica:

Para mim hoje o que dificulta é só identificar os níveis de aprendizagem, de acordo com a teoria da psicogênese de Emília Ferreiro, por que esses níveis ajudam a entender como o aprendizado da criança se desenvolve e permite que através deles a gente possa adaptar a nossa prática pedagógica. Então no momento a minha dificuldade é apenas identificar esses níveis de aprendizagem, porque com a experiência que eu tenho hoje para mim nada é dificuldade dentro de uma escola multisseriada no campo (informação verbal, entrevista semiestruturada em 25/06/2025).

Em sua prática pedagógica, a professora não consegue no planejamento articular as vivências, os modos de vida dos estudantes e da comunidade. O planejamento, por sua vez, ocorre “[...] de acordo com os níveis de aprendizagem do aluno [...]” (informação verbal, entrevista semiestruturada em 25/06/2025), afirma a professora. Além disso, relata que:

[...] tem criança que está no quarto ano, mas ela ainda se encontra em um nível silábico alfabético, sendo que esse nível nós temos alunos do primeiro ano, alunos do segundo ano e eu organizo meu plano de aula de acordo com os níveis, principalmente quando se fala de alfabetização. Então vou organizando de acordo com os níveis de cada aluno (informação verbal, entrevista semiestruturada em 25/06/2025).

Neste sentido, o planejamento vai se adequando conforme os níveis de aprendizagem da turma. No entanto, esse planejamento não parte de um tema relacionado com as vivências das crianças, não busca investigar a realidade a partir da escuta de seus sujeitos, para ampliar e aprofundar os conhecimentos científicos a partir da realidade em que estão imersos.

No decorrer do estágio notamos a dedicação com que a professora educa os alunos. A sala de aula dispõe de vários recursos educativos, como, por exemplo: alfabeto e letras cursivas, letras maiúsculas, letras minúsculas, cartazes com junções de sílabas e vários outros que auxiliam os alunos.

Ela também estimula a escrita dos alunos, seja com ditados ou algum pequeno texto colocado na lousa, e até mesmo chamando os alunos para ir ao quadro escrever alguma palavra. Sua metodologia está baseada no que aprendeu no processo formativo do programa do qual participa.

Esse programa busca trabalhar a estimulação da leitura e a socialização entre os estudantes, incentivar as crianças de várias maneiras, trazendo formas de linguagens para dentro da escola e também avaliar a fluência leitora e escrita dos alunos dos anos iniciais.

A metodologia do programa em que participa a professora não permite autonomia para que ela articule as práticas sociais de leitura e escrita vividas pelas crianças e a comunidade, uma vez que as formações são bloqueadas e as professoras devem seguir as prescrições que são orientadas no decorrer das formações.

As práticas leitoras e escritoras, quando bem articuladas à vida cotidiana, dariam vários ganchos para pensar e elaborar o currículo escolar, acrescido do processo de leitura e escrita advindo da linguagem comunitária, como sugere a professora: “[...] trabalhamos a cultura, a identidade de cada um dentro da sua própria comunidade e assim sucessivamente” (informação verbal, entrevista semiestruturada em 25/06/2025), mesmo que de forma incipiente.

A preocupação está centrada no processo da leitura e escrita, mas distante dos modos de vida dos estudantes. Compreende-se que a alfabetização precisa ser compreendida enquanto um processo de relações e trocas sociais. À escrita também é um processo de construção, por isso, é preciso ensinar às crianças as convenções da escrita, juntamente com os sentidos que se produzem ao escrever, pois a criação e a imaginação precisam ser alimentadas.

Assim, a mediação e a intervenção são fatores fundamentais nesse processo. Conforme Smolka (1989, p. 61),

A construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e interação verbal. Nesse processo o papel do outro como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).

Desse modo, ler e escrever deve ser entendido em uma perspectiva dialógica, interativa e participativa, uma vez que a Educação do Campo em que se encontram as classes multisseriadas valoriza os conhecimentos advindos da prática social dos camponeses, o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, ou seja, é um lugar que oferece múltiplas possibilidades de construções e reproduções sociais, inclusive de desenvolvimento sustentável.

No entanto, observamos que não há proposta pedagógica específica que oriente o trabalho do professor das classes multisseriadas, uma vez que a Secretaria de Educação do município define os encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados pela visão *urbanocêntrica* sem considerar a diversidade do campo brasileiro. Fundamentados pelas leituras de Arroyo (2004, p. 169) nos diz:

Não é o mesmo processar informação do que compreender significados. Os educandos não processarão informação sem aprender significados. Estes

somente se aprendem na interação com os semelhantes, com humanos, com seu universo simbólico, com sua cultura.

Dar a devida importância onde as crianças vivem, trabalham e mantêm seus vínculos culturais e comunitários é necessário para pensar práticas pedagógicas condizentes com a realidade dos sujeitos, promovendo um ensino-aprendizagem horizontal, afetivo e ético.

## **6. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Sem dúvida, a relação professor-aluno é peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem, ambas estão entrelaçadas contribuindo para a construção de um conhecimento ético, estético e político, mesmo que essas relações sejam complexas, são relevantes na realização comportamental e profissional de qualquer indivíduo.

O professor não deve estar preocupado somente com o desempenho do estudante, mas oferecer possibilidades de modo que o desempenho de suas atividades de ensino e de aprendizagem o favoreçam na ampliação de seus conhecimentos, produzido pelo patrimônio cultural da humanidade.

Compreende-se que separar sujeito e objeto de conhecimento não seja uma prática aproveitável que possibilite ao sujeito refletir sobre o aprendido no âmbito escolar. Os estudos de Gomes (2006, p. 233), enfatizam que uma prática pedagógica precisa ter dinâmica própria, que lhe permita o exercício do pensamento reflexivo, conduza a uma visão política de cidadania e que seja capaz de integrar a arte, a cultura, os valores e a interação, propiciando, assim, a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma significativa.

Esta concepção ainda se encontra distante no trabalho da professora pesquisada, visto que a mesma está preocupada com o desempenho dos estudantes em função da avaliação que terão de passar, advinda dos programas de formações e pela política educacional do país que exige avaliações, tanto da esfera federal, quanto da estadual. Sua preocupação centra-se em ensinar o estudante a aprender a ler e escrever para que possa se sair bem diante de tais avaliações. A professora diz:

[...] porque não é fácil você chegar em uma sala e pegar o aluno do primeiro ano até o quinto ano, cada um diferente do outro, cada um em um nível de aprendizagem. É por isso que eu trabalho com os níveis porque eu vou organizando, às vezes tem aluno do quinto ano que ele chega na escola ele

não consegue ler (informação verbal, entrevista semiestruturada em 25/06/2025).

A fala da professora é uma afirmativa de que seu trabalho é focado nos aspectos de leitura e escrita pela necessidade que os estudantes enfrentam, daí o processo ensino e aprendizagem centrar-se nos aspectos da alfabetização, no desempenho escritor e leitor. Vê-se que esta professora, em sua relação professor-aluno, demonstra abranger todas as dimensões do processo ensino-aprendizagem que ela desenvolve em sua sala de aula, transpondo papéis formais da atividade docente, para dar estrutura ao aprendizado de seus estudantes, orientando e ajudando os alunos conforme seus níveis e ritmos para ajudá-los a estudar e aprender.

Para Tunes, Tacca e Bartholo Júnior (2006), ser professor requer ter clareza das metas e objetivos, saber o que ensinar, para quem ensinar e de que forma vou realizar. Diversos são os desafios do processo ensino-aprendizagem de uma escola multisseriada, exige compromisso, responsabilidade, ética para com os estudantes e a comunidade em que está inserida a escola do campo, isso foi visível no trabalho da professora.

Diante desta realidade, é impossível desvincular o ensino e a aprendizagem da relação professor-aluno, visto que há uma reciprocidade mútua, em que um fator depende do outro para que possa haver aprendizagem escolar de fato e de direito.

Em síntese, os efeitos dessa modalidade de ensino variam conforme fatores como a composição da turma, o número de estudantes, a formação e a experiência dos professores. Além disso, trata-se de um contexto complexo, influenciado pelas características da escola, da turma, do docente e dos próprios alunos.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Constata-se que as estratégias de diversificação de atividades e as formas de acompanhamento docente, flexíveis e atentas às diferenças individuais, tinham como pressuposto o atendimento às distintas necessidades de aprendizagem da turma. Contudo, o critério adotado para o agrupamento das crianças em duplas ou pequenos grupos não se modificava em função dos objetivos de cada atividade. Em geral, esses agrupamentos eram orientados pelo princípio da semelhança e não pela heterogeneidade de níveis de conhecimento.

Embora a professora tivesse clareza sobre os diferentes níveis de aprendizagem em leitura presentes na turma e organizasse as atividades didáticas em função deles, não parecia adotar, como pressuposto pedagógico, a mescla intencional de crianças com desempenhos distintos. Essa prática poderia potencializar a aprendizagem coletiva, conforme a perspectiva de Vygotsky (2007), que destaca a importância das interações entre pares para o desenvolvimento.

De modo geral, a docente demonstrou domínio da dinâmica da turma, o que lhe permitia planejar e conduzir bem suas aulas. Seu acompanhamento discente também refletia essa compreensão. No entanto, ao organizar os agrupamentos, buscava prioritariamente otimizar o desempenho imediato das atividades, deixando em segundo plano a exploração pedagógica das diferenças de aprendizagem.

Ainda que não se questione a intenção da professora em atender às necessidades da turma e assegurar a aprendizagem, observa-se que a ausência de uma estratégia sistemática de interação entre estudantes com diferentes níveis de conhecimento reduziu as possibilidades de aproveitamento da potencialidade oferecida pela heterogeneidade da classe.

Por fim, ressalta-se que, em nenhum momento, identificou-se um tratamento das aprendizagens como pressuposto apenas teórico, mas sim articulado de forma prática, consistente e cotidiana, como demonstrado pela docente investigada. Esses achados reforçam a relevância de novos estudos sobre as estratégias empregadas em turmas multisseriadas, de modo a problematizar e difundir práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem em contextos diversos – uma vez que, independentemente da forma de organização escolar, a busca pela aprendizagem constitui-se como princípio comum a todos os cenários educativos.

## 8. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. 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**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

Disponível em: <http://www.red-ler.org/directrizes-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Resolução CNE nº 02, de 28 de abril de 2008. Estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 81. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 13 set. 2025.

FIGUEIRÊDO, Tânia Maria Mares; ANDRADE, Luciana Gomes; PEREIRA, Pedro Carlos. A Escola Rural Multisseriada sob o prisma da Educação do Campo e da Etnomatemática. **Revista Ciências & Ideias**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 37-50, mai./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22407/2176-1477/2018.v9i1.765>. Acesso em: 13 set. 2025.

FLICK, Uwe. **Métodos qualitativos na investigação científica**. 2. ed. Lisboa: Ed. Monitor, 2005.

FREITAS, Maria Natalina Mendes; TOUTONGE, Eliana Campos Pojo. Processos educativos de populações tradicionais da Amazônia: apontamentos para pensar o currículo de classes multisseriadas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-12, Jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58076>. Acesso em: 13 set. 2025.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. **O ensino de Ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha: um estudo de caso no estado do Pará**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

FREITAS, Maria Natalina Mendes; TOUTONGE, Eliana Campos Pojo, SANTOS, Maria Walburga dos. Educação do/no campo: experiências multiterritoriais e as especificidades das infâncias. **Retratos Da Escola**, n. 17, v. 39, p. 1047-1066, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v17i39.1913>. Acesso em: 13 set. 2025.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da Ilha de Urubuoca. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (rgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 387-395.

FREITAS, Maria Natalina Mendes; TOUNTOGE, Eliana Campos Pojo. Por uma prática educativa com paus, pedras e trilhas na Educação Infantil das escolas do campo. **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 11, n. 23, p. 57-68, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36882/2525-4812.2024v11i23.p57-68>. Acesso em: 13 set. 2025.

GOMES, Annatália Meneses de Amorim. *et al.* Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 231-246, dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200015>. Acesso em: 13 set. 2025.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Finalidades e tarefas educativas da escola na perspectiva dos movimentos sociais populares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 79, p. 1-15, out./dez. 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/87438>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2006. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SANTOS, M.M.C. *et al.* Educação ambiental e o homem do campo: vivências a partir de classes multisseriadas. ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS, XVI, 2010. **Anais [...]**. Porto Alegre: Associação Brasileira de Geógrafos, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. **Programa Alfabetiza Pará**. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/saeb/pagina/13934-alfabetiza-para>. Acesso em: 5 ago. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300008>. Acesso em: 13 set. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.