



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA
FACULDADE DE ITAITUBA - FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

TAMIRES DE SOUSA SILVA

**DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NAS CLASSES
MULTISSERIADAS NA ÁREA INDÍGENAS: Percepções de
Professores de uma Escola Indígenas no Município de
Jacareacanga - PA.**

ITAITUBA – PARÁ

2025

TAMIRES DE SOUSA SILVA

**DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NAS CLASSES
MULTISSERIADAS NA ÁREA INDÍGENAS: Percepções de
Professores de uma Escola Indígenas no Município de
Jacareacanga - PA.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia da Faculdade de Itaituba
para obtenção do título de Licenciada Plena em
Pedagogia.

Orientadora:
ProfªEsp.: Edilane da Silva Melo.

ITAITUBA – PARÁ

2025

TAMIRES DE SOUSA SILVA

**DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NAS CLASSES
MULTISSERIADAS NA ÁREA INDÍGENAS: Percepções de
Professores de uma Escola Indígenas no Município de
Jacareacanga - PA.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia da Faculdade de Itaituba
para obtenção do título de Licenciada Plena em
Pedagogia.

Orientadora:
Profª Esp.: Edilane da Silva Melo.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora/Presidente da Banca: _____ Nota: _____
Profª Edilane da Silva Melo, Esp.

Avaliador: _____ Nota: _____
Profª Margaret Ferreira de Aguiar, Esp.

Avaliador: _____ Nota: _____
Profº Dhemesbraene Soares da Silva, Esp.

Resultado: _____ Média: _____

Itaituba-PA, 26 de Junho de 2025.

"Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção."

(Paulo Freire).

AGRADECIMENTOS

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso àquele que me inspira e me guia em todos os momentos da minha vida, Deus.

Aos meus pais, que com amor e dedicação me apoiaram em cada passo da minha jornada acadêmica, ofereço minha mais profunda gratidão. Vocês são a base da minha existência e a fonte da minha força.

À minha filha Ágatha, que com seu sorriso e olhar inocente me motiva a ser uma pessoa melhor e a lutar por um futuro mais brilhante. Você é a razão do meu esforço e a minha maior inspiração.

À minha irmã Tais e ao meu irmão Italo, que com carinho e companheirismo me acompanharam ao longo dessa jornada, agradeço por todo o apoio e amor.

Aos meus amigos de curso, Joice, Leyza e Wanderson, que compartilharam comigo os desafios e as conquistas desses 4 anos de curso, agradeço pela amizade, pelo apoio e pelas risadas.

À minha orientadora, que com sabedoria e paciência me guiou na elaboração deste trabalho, ofereço minha mais sincera gratidão. Sua orientação foi fundamental para a realização deste sonho.

Ao Curso de Pedagogia, que me proporcionou uma formação acadêmica e pessoal enriquecedora, agradeço por ter me permitido crescer e me desenvolver como profissional e como pessoa.

Esses 4 anos de curso foram um período de crescimento, aprendizado e desafios. E agora, com a conclusão deste TCC, sinto-me realizado e preparado para enfrentar os desafios da profissão.

Muito obrigada a todos que fizeram parte dessa jornada!

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado Desafios da Prática Docente nas Classes Multisseriadas na Área Indígena: Percepções de Professores de Duas Escolas Indígenas no Município de Jacareacanga – PA tem como objetivo refletir sobre os principais desafios enfrentados por professores que atuam em turmas multisseriadas em contextos indígenas, considerando suas percepções e experiências práticas. A escolha do tema se justifica pela relevância de compreender a realidade escolar das comunidades indígenas amazônicas, onde o ensino multisseriado é uma prática comum diante da geografia, do número reduzido de alunos por série e da diversidade sociocultural. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em pesquisa bibliográfica e de campo. Os dados foram coletados por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado a seis professores indígenas atuantes em uma escola do município. O referencial teórico está embasado em autores como MARCONI E LAKATOS (1992), LIMA (2015), FERRI (1994) E HAGE (2005), que discutem os desafios da multisseriação e da educação escolar indígena. Os resultados apontam que os principais desafios enfrentados pelos docentes envolvem a heterogeneidade das turmas, a barreira linguística, a escassez de recursos didáticos, a dificuldade de contextualização cultural do currículo e a ausência de apoio institucional. Conclui-se que a superação desses desafios requer políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores, ao fortalecimento da interculturalidade e à valorização das especificidades indígenas no planejamento pedagógico, de modo a garantir uma educação inclusiva, contextualizada e de qualidade para os povos indígenas.

Palavras-chave: Educação indígena. Ensino multisseriado. Prática docente. Políticas públicas. Formação de professores

ABSTRACT

This final project, entitled "Challenges of Teaching Practice in Multigrade Classes in Indigenous Areas: Perceptions of Teachers from Two Indigenous Schools in the Municipality of Jacareacanga - PA," aims to reflect on the main challenges faced by teachers working in multigrade classes in Indigenous contexts, considering their perceptions and practical experiences. The choice of this topic is justified by the relevance of understanding the school reality of Amazonian Indigenous communities, where multigrade teaching is a common practice given the geography, the small number of students per grade, and the sociocultural diversity. The research uses a qualitative, exploratory, and descriptive approach, based on bibliographic and field research. Data were collected through a questionnaire with open- and closed-ended questions, administered to six Indigenous teachers working in a school in the municipality. The theoretical framework is based on authors such as MARCONI and LAKATOS (1992), LIMA (2015), FERRI (1994) and HAGE (2005), who discuss the challenges of multi-grade education and indigenous school education. The results indicate that the main challenges faced by teachers involve the heterogeneity of classes, the language barrier, the scarcity of teaching resources, the difficulty of culturally contextualizing the curriculum and the lack of institutional support. It is concluded that overcoming these challenges requires public policies aimed at continuing teacher training, strengthening interculturality and valuing indigenous specificities in pedagogical planning, in order to guarantee an inclusive, contextualized and quality education for indigenous peoples.

Keywords: Indigenous education. Multi-grade education. Teaching practice. Public policies. Teacher training

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICO 01	Você se sente preparado(a) para lidar com a diversidade de níveis de aprendizado em uma classe multisseriada?.....	28
GRÁFICO 02	Você possui recursos didáticos suficientes para atender às necessidades de todos os alunos nas classes multisseriadas?.....	29
GRÁFICO 03	Você recebe apoio pedagógico adequado da administração escolar para trabalhar em classes multisseriadas?.....	30
GRÁFICO 04	Qual a frequência com que você participa de capacitações específicas para ensino em classes multisseriadas?.....	31
GRÁFICO 05	A integração da cultura indígena no currículo é suficientemente valorizada na sua prática docente?.....	32
QUADRO 01	Quais são os principais desafios que você enfrenta ao ensinar em uma classe multisseriada em área indígena?.....	33
QUADRO 02	Como você adapta suas estratégias de ensino para atender alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem?.....	35
QUADRO 03	De que maneira a presença de alunos de diferentes séries em uma mesma sala impacta o planejamento e a execução das atividades pedagógicas?.....	36
QUADRO 04	Como você integra os saberes tradicionais indígenas no conteúdo curricular das aulas multisseriadas?.....	37
QUADRO 05	Quais sugestões você daria para melhorar a prática docente em classes multisseriadas nas áreas indígenas?.....	39

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
2.1	ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INDIGENA.....	11
2.2	EDUCAÇÃO INDIGENA X EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	13
2.3	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO INDIGENA.....	15
2.4	PERCEPÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO MULTISSERIADO.....	17
2.5	O ENSINO MULTISSERIADO NAS ÁREAS INDÍGENAS.....	19
2.6	FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NAS SALAS MULTISSERIADAS.....	22
3	METODOLOGIA.....	24
3.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
3.2	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	25
3.3	PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	26
4	RESULTADOS.....	28
4.1	ANÁLISE DA PESQUISA.....	28
4.2	PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES.....	40
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44

1. INTRODUÇÃO

A educação indígena no Brasil tem sido historicamente marcada por processos de negação de identidades, imposições culturais e desconsideração das especificidades socioculturais dos povos originários. No entanto, nas últimas décadas, avanços legais e políticos possibilitaram a consolidação de uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária, que busca atender às realidades e aos direitos desses povos. Mesmo com esses avanços, ainda persistem desafios significativos, especialmente em regiões geográficas remotas, onde as escolas funcionam, em sua maioria, sob a organização multisseriada.

As classes multisseriadas são caracterizadas pela presença de estudantes de diferentes idades, séries e níveis de aprendizagem em uma mesma sala, sob a orientação de um único docente. Essa configuração é comum em áreas indígenas, rurais e de difícil acesso, como o município de Jacareacanga, no estado do Pará. Nesses contextos, a prática docente exige estratégias pedagógicas diferenciadas, sensibilidade cultural, planejamento flexível e domínio de metodologias que respeitem a diversidade étnica, linguística e educacional das comunidades.

A escolha pelo tema *Desafios da Prática Docente nas Classes Multisseriadas na Área Indígena* se justifica pela importância de compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam nessa realidade. Esses profissionais lidam com condições estruturais precárias, ausência de formação específica, escassez de recursos didáticos, barreiras linguísticas e desvalorização institucional. Além disso, enfrentam o desafio de adaptar os conteúdos curriculares às vivências culturais dos alunos, sem romper com os princípios da interculturalidade e da valorização dos saberes tradicionais.

Compreender a prática docente nesses contextos é essencial para subsidiar políticas públicas educacionais mais efetivas, que respeitem os direitos dos povos indígenas à uma educação de qualidade, contextualizada e baseada em sua própria cosmovisão. A relevância deste estudo reside, portanto, na possibilidade de dar visibilidade às vozes e experiências dos professores indígenas, revelando suas estratégias, dificuldades e perspectivas sobre o ensino em classes multisseriadas, contribuindo para a reflexão crítica sobre a formação docente e o funcionamento das escolas indígenas.

O presente trabalho tem como objetivo geral refletir acerca dos desafios enfrentados pelos professores em classes multisseriadas em áreas indígenas. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar as principais dificuldades relatadas pelos docentes no cotidiano escolar; b) compreender como essas dificuldades se relacionam com aspectos culturais, linguísticos e estruturais; e c) analisar possíveis caminhos para a superação dos obstáculos pedagógicos nesse contexto.

A metodologia adotada combina pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Foram entrevistados seis professores indígenas atuantes em uma escola localizada no município de Jacareacanga – PA, por meio da aplicação de um questionário misto, contendo perguntas abertas e fechadas. Os dados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, além desta introdução. O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, abordando a história da educação indígena, o ensino multisseriado e a formação de professores nesse contexto. O terceiro capítulo trata da metodologia empregada na pesquisa. O quarto capítulo apresenta a análise dos dados coletados, seguida da conclusão, que sintetiza os principais achados e propõe encaminhamentos para futuras ações.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

A educação indígena antecede em muitos séculos a constituição do sistema educacional ocidental. Ela é fruto de práticas socioculturais construídas coletivamente e transmitidas de geração em geração, por meio da oralidade, da observação e da vivência no cotidiano das aldeias. Trata-se de um processo formativo integral, onde os indivíduos aprendem por meio de experiências práticas ligadas à vida em comunidade, à natureza e às tradições espirituais.

Segundo Candau (2002), essa educação é comunitária e contínua, formando sujeitos comprometidos com sua cultura e identidade coletiva. Antes da colonização, os povos indígenas brasileiros possuíam sistemas próprios de organização do conhecimento, que não dependiam de estruturas escolares formais. A aprendizagem era orientada pelos mais velhos, anciãos e líderes espirituais, envolvendo desde os rituais sagrados até os modos de caça, pesca, plantio e cuidado com o meio ambiente. Para Baniwa (2006), ele argumenta que essa forma de educar valoriza o saber tradicional como forma de resistência e continuidade da cultura. Nesse contexto, a educação era inseparável da vida e da coletividade.

Com a chegada dos colonizadores europeus, especialmente os portugueses, inicia-se um processo de negação dos saberes indígenas. As primeiras iniciativas educacionais no Brasil, promovidas pelos jesuítas, tinham como objetivo principal catequizar os indígenas, apagando suas tradições e impondo a cultura cristã ocidental. Segundo Oliveira (2006) destaca que esse modelo de educação missionária visava à aculturação, promovendo uma ruptura profunda nas estruturas sociais e cognitivas dos povos originários. Os indígenas passaram de educadores de seus filhos a sujeitos colonizados, obrigados a aprender uma língua e uma religião alheias à sua cultura.

A imposição de uma educação escolar eurocêntrica e homogênea representou uma forma de colonização mental. De acordo com Freire (2000), a educação pode ser um instrumento de opressão quando não respeita a identidade dos educandos e ignora sua realidade social. No caso dos povos indígenas, a escola se transformou, muitas vezes, em uma extensão da dominação colonial, tornando-se símbolo de exclusão, desvalorização cultural e negação das línguas originárias.

Essa desvalorização comprometeu significativamente a autoestima e o sentimento de pertencimento dos indígenas ao longo da história.

No entanto, ao longo do século XX, diversas resistências indígenas começaram a se organizar em torno da valorização de suas tradições educativas. A partir das décadas de 1980 e 1990, com o fortalecimento dos movimentos sociais e a redemocratização do Brasil, os povos indígenas conquistaram maior espaço para reivindicar uma educação diferenciada, bilíngue, intercultural e com base em suas especificidades socioculturais. Sendo assim, D'Angelis (2012) ressalta que a luta por uma educação indígena própria é também uma luta pela autonomia e pelo direito à autodeterminação dos povos originários.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco importante nesse processo, ao reconhecer a diversidade étnica e cultural do país e garantir o direito à educação específica e diferenciada para os povos indígenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), em seu artigo 78, estabelece que o ensino nas comunidades indígenas deve respeitar as línguas e os processos próprios de aprendizagem. Isso permitiu o surgimento de escolas indígenas administradas pelas próprias comunidades, com professores indígenas formados dentro de suas realidades.

Embora os avanços legais tenham sido significativos, o cenário atual ainda é marcado por desafios. A ausência de infraestrutura adequada, a escassez de materiais didáticos em línguas indígenas, a formação insuficiente dos professores e a burocracia das secretarias de educação são entraves constantes na efetivação da educação indígena como direito coletivo.

Conforme Grupioni (2006) é necessário que o Estado brasileiro reconheça, na prática, a legitimidade dos saberes indígenas e fortaleça políticas públicas consistentes para garantir uma educação de qualidade que dialogue com os modos tradicionais de ensinar e aprender. Portanto, ao se compreender a abordagem histórica da educação indígena, percebe-se que ela não pode ser analisada sob a ótica limitada da escola ocidental. Trata-se de um sistema pedagógico ancestral, enraizado na cultura, na coletividade e no território. Sua valorização é fundamental não apenas para a garantia dos direitos constitucionais, mas também para a preservação da identidade dos povos originários e da pluralidade cultural brasileira. Reafirmar essa história é também um gesto de resistência e dignidade frente aos séculos de negação e apagamento histórico.

2.2 EDUCAÇÃO INDÍGENA X EDUCAÇÃO ESCOLAR

A distinção entre educação indígena e educação escolar é uma das questões centrais no debate sobre os direitos educacionais dos povos originários no Brasil. Enquanto a educação indígena é marcada por práticas comunitárias, espirituais e integradas ao cotidiano das aldeias, a educação escolar é historicamente estruturada a partir de valores eurocêntricos, com um currículo padronizado e muitas vezes desvinculado das realidades culturais locais. Essa diferença de base produz conflitos epistemológicos, pedagógicos e políticos que precisam ser reconhecidos e enfrentados a partir de uma perspectiva intercultural.

A educação indígena, não se organiza por disciplinas fragmentadas nem por séries escolares. Trata-se de um processo contínuo de formação do sujeito em sua coletividade, em que as crianças aprendem observando, praticando e escutando os mais velhos. Os conhecimentos são transmitidos oralmente, por meio de narrativas, mitos, rituais e experiências práticas, sendo indissociáveis da vivência comunitária e espiritual. Nessa perspectiva, a aprendizagem está ligada à identidade, ao território, à história e ao meio ambiente. (GATTI, 2009, p.45)

Segundo o autor, a educação indígena ocorre de forma contínua, integrada à vida comunitária, sem divisão em matérias ou séries escolares. As crianças aprendem observando e convivendo com os mais velhos, por meio da oralidade, rituais e experiências práticas. Esse tipo de aprendizagem valoriza a identidade, a cultura, a história e o território do povo indígena. Não se separa do cotidiano nem da espiritualidade da comunidade. Diferente da escola tradicional, a educação indígena está enraizada na vivência coletiva. Ela forma o indivíduo a partir dos saberes do seu próprio povo.

Por outro lado, a educação escolar foi construída dentro de uma lógica moderna, disciplinar e escrita. Ela visa a um currículo universal e uniforme, baseado em conteúdos muitas vezes alheios à vivência dos povos indígenas. Essa forma de escolarização, quando aplicada de maneira descontextualizada em comunidades indígenas, pode resultar na desvalorização dos saberes locais e na perda da língua materna. Freire (1996) adverte que um dos maiores riscos da educação é tornar-se um processo de “domesticação cultural”, em vez de promoção da autonomia dos sujeitos.

A introdução da escola formal nas comunidades indígenas, sem o devido diálogo com os valores locais, contribuiu para conflitos identitários e pedagógicos. Para Oliveira (2006, p.56) o mesmo destaca que a escola imposta pela sociedade envolvente gerou rupturas nas práticas tradicionais, deslegitimando os saberes indígenas e colocando a cultura escolar como única via de ascensão social. Essa lógica desconsidera o valor dos conhecimentos tradicionais, que envolvem a relação com a terra, com os seres espirituais e com os ciclos da natureza.

É nesse contexto que surge a proposta de uma educação escolar indígena diferenciada, fundamentada na interculturalidade, na valorização das línguas indígenas e no respeito aos modos próprios de ensinar e aprender. A interculturalidade, segundo Walsh (2009), não é apenas a convivência de culturas distintas, mas a construção de relações equitativas entre diferentes formas de conhecimento, rompendo com a hierarquia que privilegia a racionalidade ocidental. Nesse sentido, a escola indígena deve ser pensada como um espaço de encontro entre saberes, promovendo a autonomia dos povos originários e o fortalecimento de sua identidade.

As identidades são construídas socialmente e que a educação é um dos principais meios de afirmar ou negar essas identidades. Quando a escola reconhece as narrativas indígenas, seus símbolos, tradições e a língua materna, contribui para a formação de sujeitos conscientes de sua cultura. Por outro lado, quando silencia essas dimensões, colabora para o apagamento histórico e cultural desses povos. (HALL, 2003, p.12)

Segundo o autor, a identidade de uma pessoa é formada a partir das relações sociais e da maneira como ela é reconhecida no meio em que vive. A escola, nesse processo, tem um papel fundamental: pode fortalecer a cultura indígena ao valorizar suas histórias, símbolos e língua, ou pode contribuir para o seu apagamento ao ignorar esses elementos. Quando a escola reconhece a identidade indígena, ajuda a construir sujeitos seguros de sua origem. Mas se omite essas referências, acaba negando o direito à memória e à cultura dos povos indígenas.

A educação escolar, portanto, deve ser repensada em diálogo com os valores da educação indígena, respeitando a pluralidade de saberes e os modos próprios de organização das comunidades. A proposta de uma escola indígena diferenciada deve estar alicerçada no protagonismo das comunidades, na formação de

professores indígenas e na construção coletiva de currículos específicos e contextualizados.

Conforme D'Angelis (2012), não basta adaptar a escola à cultura indígena; é necessário construir uma escola a partir da própria cultura indígena, com base em suas necessidades, perspectivas. Assim, a superação das tensões entre a educação indígena e a escolar não se dá pela simples presença da escola nas aldeias, mas pela sua ressignificação como instrumento de fortalecimento cultural e político. A escola deve ser um meio de luta e afirmação dos direitos dos povos indígenas, um espaço de resistência e reconstrução identitária, onde a diversidade não seja apenas tolerada, mas celebrada como riqueza civilizatória.

2.3 POLITICAS PUBLICAS EDUCACIONAIS ACERCA DA EDUCACÃO INDIGENA

As políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas são resultado de décadas de luta por reconhecimento, autonomia e respeito à diversidade cultural. A educação indígena foi por muito tempo tratada de forma marginalizada pelas instâncias estatais, com iniciativas que pouco dialogavam com a realidade e as especificidades dos povos originários. No entanto, a partir da década de 1980, com o fortalecimento do movimento indígena e da redemocratização do país, iniciaram-se avanços significativos na formulação de políticas educacionais que reconhecem a diversidade étnica e os direitos coletivos desses povos.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco legal importante para os direitos indígenas, ao reconhecer a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições dos povos originários. O artigo 231 assegura a esses povos o direito à diferença, à posse de suas terras e à proteção de suas formas próprias de viver. No campo educacional, a Constituição, especialmente em seu artigo 210, §2º, estabelece que o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, “assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Esse princípio foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que trata da educação indígena de forma específica no artigo 78. Segundo a LDB, “o ensino nas comunidades indígenas deve ser bilíngue e intercultural, devendo respeitar os processos próprios de aprendizagem e valorização das práticas socioculturais” (BRASIL, 1996). Essa legislação institui a

base para uma educação diferenciada, que não apenas reconhece a cultura indígena, mas também legitima suas formas próprias de produzir e transmitir conhecimento.

Segundo o Ministério da Educação (MEC) no ano de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, documento que norteia a elaboração de projetos político-pedagógicos voltados às realidades indígenas. Essas diretrizes prever o que as escolas indígenas devem ser organizadas de modo a respeitar a organização social, as práticas culturais, os sistemas de conhecimento e as línguas maternas dos povos atendidos (BRASIL, 1999).

Outra importante conquista foi a criação da Política Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), que estabelece princípios como a valorização das línguas indígenas, a formação de professores indígenas, a produção de materiais didáticos específicos e a gestão escolar participativa. Para D'Angelis (2012) ele destaca que a PNEEI representa um avanço na compreensão da educação como direito coletivo dos povos indígenas, reconhecendo a necessidade de políticas educacionais que vão além da simples inserção desses povos no sistema escolar convencional. Apesar dos avanços legais e normativos, a efetivação dessas políticas públicas ainda enfrenta diversos obstáculos.

Entre os principais desafios estão a ausência de infraestrutura adequada nas escolas indígenas, a carência de formação continuada para os professores indígenas, a lentidão na produção de materiais didáticos bilíngues e a resistência de alguns gestores e técnicos das secretarias de educação em aceitar a autonomia das comunidades na gestão pedagógica. OutroraGrupioni (2006), ressalta que muitos programas educacionais ainda são impostos de forma verticalizada, sem a participação efetiva dos povos indígenas em sua construção e implementação. Ou seja, a formação de professores indígenas tem sido uma das estratégias fundamentais para a consolidação das políticas educacionais diferenciadas.

Diversas universidades públicas têm implementado cursos de Licenciatura Intercultural, com currículos elaborados a partir das demandas das comunidades. Esses cursos têm possibilitado a formação de educadores comprometidos com as causas indígenas, com domínio da língua materna e das práticas pedagógicas tradicionais. Lima (2015) destaca que a formação de professores indígenas não pode

seguir o mesmo modelo das licenciaturas tradicionais, sendo necessário respeitar o tempo, o espaço e os saberes próprios das comunidades.

Outra questão relevante é a autonomia das escolas indígenas na elaboração de seus projetos político-pedagógicos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena estabelecem que cada escola deve construir seu próprio projeto, com base nos valores, na língua, na história e nos objetivos da comunidade. No entanto, na prática, muitas escolas ainda seguem modelos curriculares impostos pelos sistemas estaduais ou municipais, o que compromete a efetividade da política diferenciada.

Além disso, os investimentos financeiros nas escolas indígenas continuam insuficientes. A precariedade das estruturas físicas, a ausência de transporte escolar adequado e a carência de recursos didáticos comprometem a qualidade do ensino. Conforme destaca Macedo (2010), não basta garantir o direito à educação no papel; é preciso assegurar condições reais para que esse direito seja exercido com qualidade, respeitando as particularidades de cada povo.

Apesar dessas dificuldades, é importante reconhecer que os povos indígenas têm conquistado importantes espaços de protagonismo nas discussões sobre políticas públicas educacionais. A participação em conferências, fóruns e conselhos tem contribuído para que suas vozes sejam ouvidas e para que suas demandas sejam incorporadas às políticas de forma mais efetiva. Essa mobilização tem promovido uma transformação significativa na forma como a sociedade brasileira compreende a educação indígena: não como uma concessão do Estado, mas como um direito originário, baseado na autodeterminação dos povos.

Em síntese, as políticas públicas educacionais acerca da educação indígena no Brasil representam um campo de tensões entre o reconhecimento legal e as práticas efetivas. Avançar nessa agenda exige o fortalecimento do protagonismo indígena, a consolidação de espaços de diálogo intercultural e o compromisso das instituições públicas com uma educação que promova a equidade, a valorização da diversidade e o respeito à identidade dos povos originários.

2.4 PERCEPÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO MULTISSERIADO

O ensino multisseriado é uma modalidade educacional historicamente marcada por uma perspectiva de precariedade e improvisação, comumente

associada a contextos rurais, ribeirinhos, quilombolas e indígenas. No entanto, essa percepção precisa ser desconstruída e ressignificada a partir da análise crítica dos fatores históricos, sociais e políticos que influenciaram sua consolidação no Brasil.

Historicamente, o ensino multisseriado foi adotado como uma solução prática para atender populações dispersas em áreas de difícil acesso. Devido ao número reduzido de alunos por faixa etária e à carência de infraestrutura, optou-se por agrupar diferentes anos escolares em uma única sala de aula, sob a orientação de um único professor. Segundo Paro (2001), essa organização surgiu por necessidade e não por opção pedagógica, o que contribuiu para sua desvalorização no âmbito das políticas educacionais e da opinião pública.

Durante décadas, as classes multisseriadas foram vistas como um modelo de ensino inferior, reflexo da desigualdade educacional existente entre os centros urbanos e as regiões mais isoladas do país. Essa visão pejorativa levou à marginalização dessa modalidade no debate educacional, sendo associada a baixos índices de rendimento escolar, precariedade didática e despreparo docente. No entanto, estudos recentes têm apontado que o problema não reside na multisseriação em si, mas na falta de formação adequada dos profissionais e no descaso com que essa modalidade foi historicamente tratada. (HADDAD, 2002.P.27)

O autor mostra que, historicamente, o ensino multisseriado foi visto como inferior por estar presente em regiões isoladas e com poucos recursos. Essa percepção negativa gerou preconceito e abandono dessa modalidade nos debates educacionais. Porém, estudos atuais revelam que o problema não é o modelo em si, mas a falta de investimentos, valorização e formação adequada dos professores. A crítica, portanto, deve ser direcionada à gestão e não à estrutura multisseriada.

Com o avanço das discussões sobre inclusão, diversidade e direito à educação de qualidade, passou-se a compreender que o ensino multisseriado pode ser uma alternativa pedagógica viável e inovadora, desde que respeitadas suas especificidades e oferecidas às condições adequadas de funcionamento. Oliveira (2011) destaca que a multisseriação, quando bem conduzida, favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos, estimula a solidariedade entre os diferentes níveis e possibilita a construção de um currículo mais flexível e contextualizado.

Nesse sentido, a percepção histórica do ensino multisseriado tem evoluído, deixando de ser vista apenas como uma prática emergencial para ser compreendida

como um modelo possível, principalmente em contextos socioculturais que exigem dinâmicas próprias de organização do trabalho pedagógico. Isso é particularmente relevante em territórios indígenas, onde a organização social e educacional segue lógicas diferentes das escolas urbanas ocidentais, e onde a multisseriação pode se articular com os saberes locais, promovendo uma educação mais próxima da realidade comunitária.

A mudança na percepção do ensino multisseriado também é influenciada pelo reconhecimento de que a homogeneização do ensino nem sempre é eficaz. Turmas compostas por alunos da mesma faixa etária e série não garantem, por si só, melhores resultados educacionais. Ao contrário, a diversidade de experiências e níveis de aprendizagem presentes nas turmas multisseriadas pode enriquecer os processos pedagógicos, desde que o professor esteja preparado para lidar com essa heterogeneidade.

Em síntese, a percepção histórica do ensino multisseriado no Brasil tem oscilado entre a marginalização e o reconhecimento. Superar os estigmas que ainda o cercam implica compreender suas origens, suas potencialidades e suas limitações, a partir de uma perspectiva pedagógica sensível à diversidade dos contextos educacionais brasileiros.

2.5 O ENSINO MULTISSERIADO NAS ÁREAS INDÍGENAS

O ensino multisseriado nas áreas indígenas é uma realidade presente em boa parte das escolas localizadas em territórios tradicionalmente ocupados por povos originários. Essa organização, muitas vezes decorrente da escassez de infraestrutura, da distância entre as aldeias e da limitação de recursos humanos, representa não apenas uma configuração administrativa, mas um desafio pedagógico que demanda políticas públicas específicas e práticas educativas contextualizadas.

De acordo com Grupioni (2006), nas comunidades indígenas é comum encontrar escolas que atendem crianças e jovens de diferentes idades e níveis de escolarização em uma mesma sala, sob a responsabilidade de um único docente, frequentemente pertencente à própria comunidade. Essa estrutura multisseriada, longe de ser uma exceção, é uma característica estrutural do ensino em áreas

indígenas, principalmente em regiões remotas da Amazônia Legal e do Centro-Oeste brasileiro.

Diferentemente do ensino multisseriado em contextos não indígenas, nas aldeias a organização por faixas etárias rígidas e por disciplinas compartimentalizadas entra em confronto com a lógica educacional tradicional das comunidades. Desta forma o autor (CALDART, 2004, p.89) destaca que:

Os saberes indígenas são organizados de forma integrada, circular e comunitária, sendo ensinados por meio da convivência e da oralidade, em um processo educativo que transcende os muros da escola. Assim, o ensino multisseriado nas escolas indígenas não deve ser compreendido apenas como uma adaptação à escassez de recursos, mas como uma possibilidade pedagógica alinhada à forma de aprender e ensinar própria desses povos.

Entretanto, com base na fala do autor é necessário reconhecer que a multisseriação nas áreas indígenas também impõe desafios concretos à prática docente. Entre eles estão: a dificuldade em planejar aulas que contemplem diferentes níveis de aprendizagem, a escassez de materiais didáticos bilíngues adequados para essa realidade e a falta de formação específica para lidar com turmas heterogêneas. Conforme aponta Lima (2015), muitos professores indígenas enfrentam situações complexas, tendo que elaborar estratégias para garantir o aprendizado de crianças em diferentes etapas da alfabetização ao mesmo tempo em que preservam os conteúdos culturais de sua comunidade.

Outro ponto importante a se considerar é a diversidade linguística presente nas salas multisseriadas indígenas. É comum que alunos falem línguas distintas dentro de uma mesma comunidade, ou que estejam em diferentes estágios de domínio do português e da língua materna. Essa realidade exige um trabalho pedagógico sensível, que valorize o bilinguismo e promova a aprendizagem intercultural. Segundo Macedo (2010), a educação escolar indígena deve integrar o uso das línguas indígenas como instrumento de ensino, não apenas como objeto de estudo, o que implica pensar em metodologias e currículos ajustados às práticas de cada povo.

Apesar das dificuldades, muitas experiências têm mostrado que é possível construir práticas pedagógicas potentes e transformadoras nas turmas multisseriadas indígenas. A chave para esse sucesso, segundo D'Angelis (2012),

está na valorização do protagonismo das comunidades na organização do ensino, na escuta atenta das lideranças locais e na elaboração de projetos político-pedagógicos construídos coletivamente, que reflitam os valores e as aspirações do povo indígena atendido.

O reconhecimento da multisseriação como parte integrante da organização escolar indígena também exige o comprometimento das instâncias governamentais com a valorização e o fortalecimento dessa modalidade de ensino. Isso inclui a formação de professores bilíngues e interculturais, a produção de material didático diferenciado, o investimento em infraestrutura adequada e a garantia de recursos financeiros específicos. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para a valorização da educação escolar indígena, mas sua efetivação ainda depende de ações articuladas entre União, estados e municípios.

Dessa forma, o ensino multisseriado nas áreas indígenas não deve ser visto como um problema a ser eliminado, mas como uma realidade que precisa ser compreendida em sua complexidade. Quando bem estruturado e contextualizado, esse modelo pode fortalecer a identidade indígena, promover o aprendizado cooperativo e reafirmar o direito à educação diferenciada e de qualidade.

2.6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NAS SALAS MULTISSERIADAS

A formação de professores que atuam em salas multisseriadas, sobretudo nas escolas indígenas, constitui um dos maiores desafios para a consolidação de uma educação de qualidade, equitativa e intercultural. Essas salas exigem do educador competências específicas, como a capacidade de planejar e conduzir atividades diversificadas, lidar com diferentes níveis de aprendizagem, respeitar as particularidades linguísticas e culturais dos alunos, além de trabalhar com metodologias ativas e contextualizadas. No entanto, grande parte dos cursos de licenciatura tradicionais ainda forma professores para um modelo seriado, homogêneo e urbano, o que revela um descompasso entre a formação docente e as exigências das realidades escolares.

Segundo Arroyo (2008), a formação de professores deve ser pensada a partir dos territórios onde esses sujeitos irão atuar. No caso das salas multisseriadas em contextos indígenas, isso implica considerar a diversidade cultural, linguística e

social das comunidades, e reconhecer que o professor não é apenas um transmissor de conteúdo, mas um agente cultural e político. Arroyo ressalta que o professor indígena precisa ser um mediador entre saberes: o saber acadêmico e o saber tradicional da comunidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) já reconhece, em seu artigo 78, a necessidade de formação específica para os professores indígenas, valorizando seus conhecimentos e respeitando suas culturas. A formação continuada também é prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, que destacam a importância de cursos alternativos, flexíveis e territorializados.

No entanto, como aponta Lima (2015), essas diretrizes ainda são pouco efetivadas na prática, e muitos professores enfrentam dificuldades para acessar formação adequada, seja pela distância das instituições formadoras, pela ausência de recursos ou pela falta de políticas de valorização docente. Nos últimos anos, diversas universidades públicas passaram a oferecer cursos de Licenciatura Intercultural voltados à formação de professores indígenas. Esses cursos, organizados com a participação das comunidades, possibilitam uma formação bilíngue, que articula conteúdos acadêmicos e saberes tradicionais.

Para Macedo (2010), esses cursos representam um avanço significativo na democratização do ensino superior e na construção de um modelo de formação que respeite a diversidade étnica e cultural do país. No entanto, ainda são insuficientes frente à demanda existente e enfrentam dificuldades estruturais, como a baixa oferta, a descontinuidade de políticas públicas e a burocratização do sistema educacional.

A atuação do professor em salas multisseriadas exige, além da formação teórica, habilidades práticas relacionadas ao planejamento pedagógico, à gestão do tempo, à organização dos conteúdos por níveis de aprendizagem e à mediação entre alunos com diferentes idades e ritmos. De acordo com Oliveira (2011), é essencial que os professores sejam preparados para lidar com a heterogeneidade da turma e saibam propor atividades que promovam a cooperação entre os alunos, respeitando as diferenças sem perder a coesão do grupo.

Nas escolas indígenas, esses desafios se ampliam, pois o professor também precisa lidar com a diversidade linguística, o uso da língua materna como instrumento de ensino, a elaboração de materiais didáticos específicos e o respeito

aos rituais e calendários culturais da comunidade. Isso exige uma formação que vá além da lógica conteudista e disciplinar, valorizando a pedagogia da escuta, da coletividade e da interculturalidade.

Além disso, é importante destacar a importância da formação continuada em serviço, com foco nas realidades locais. Os encontros pedagógicos realizados nas próprias aldeias, com apoio das secretarias de educação, universidades e movimentos sociais, têm se mostrado fundamentais para a troca de experiências entre educadores, o fortalecimento da identidade profissional e a construção coletiva de práticas pedagógicas adequadas. Para D'Angelis (2012), a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente, enraizado no cotidiano do professor, e não como uma atividade pontual e desarticulada da prática.

O investimento na formação de professores que atuam em salas multisseriadas deve ser uma prioridade das políticas educacionais voltadas às populações indígenas. Isso inclui garantir acesso a cursos superiores com flexibilidade curricular e metodológica, programas de valorização profissional, materiais didáticos bilíngues e condições adequadas de trabalho. Sem esse compromisso, o direito à educação diferenciada previsto em lei corre o risco de se tornar letra morta. Por fim, é necessário reconhecer que a formação docente em contextos multisseriados e interculturais não é apenas uma questão técnica, mas também política e ética. Trata-se de formar educadores que sejam capazes de promover a justiça social, o respeito à diversidade e a valorização dos saberes tradicionais.

3. METODOLOGIA

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho de conclusão de curso baseia-se em uma abordagem qualitativa, com ênfase em características exploratórias e descritivas, voltadas à compreensão dos processos educativos em salas multisseriadas de uma escola indígena. O estudo foi conduzido em uma instituição escolar situada no município de Jacareacanga – PA, onde foi realizada uma investigação de campo com aplicação de questionário a seis servidores, entre professores e funcionários diretamente envolvidos com a rotina escolar.

Os procedimentos metodológicos adotados incluíram, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, que fundamentou teoricamente a discussão. Conforme Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica consiste na análise de publicações já existentes – como livros, artigos, revistas especializadas e documentos oficiais – com o objetivo de embasar e aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo. Para isso, autores como DAVIANI (2013), FERRI (1994), HAGE (2005; 2006) E ROSA (2003) foram utilizados como referências fundamentais, por contribuírem com reflexões acerca da organização pedagógica e da prática docente em contextos multisseriadas indígenas.

Paralelamente à revisão teórica, foi realizada uma pesquisa de campo, também conforme os conceitos de Marconi e Lakatos (1992), que definem esse tipo de investigação como a coleta de dados diretamente no local onde ocorrem os fenômenos observados. Para isso, foi elaborado e aplicado um questionário misto, contendo perguntas fechadas, com alternativas predeterminadas para mensurar dados objetivos, e abertas, voltadas à obtenção de percepções, experiências e reflexões dos sujeitos da pesquisa.

A amostra compreendeu seis servidores de uma escola indígena, sendo escolhida por conveniência, considerando o acesso, a disponibilidade e o envolvimento direto desses profissionais com o cotidiano educacional. O instrumento de coleta de dados foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa e dividido em três blocos: 1) Perfil dos participantes; 2) Condições de trabalho e estrutura das salas multisseriadas; 3) Práticas pedagógicas e desafios enfrentados no ensino indígena.

A abordagem qualitativa permitiu compreender, em profundidade, as particularidades do trabalho docente em contextos multisseriados, respeitando a complexidade sociocultural dos povos indígenas. A análise dos dados obtidos seguiu os princípios da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), organizando as respostas abertas por categorias temáticas emergentes e interpretando-as à luz do referencial teórico adotado. Já os dados das questões fechadas foram tabulados em quadros, com frequências e percentuais que auxiliaram na descrição do perfil dos sujeitos e de aspectos estruturais das escolas.

Dessa forma, a combinação da pesquisa bibliográfica, da pesquisa de campo com questionário misto e da abordagem qualitativa permitiu não apenas levantar dados empíricos relevantes, mas também confrontá-los com a literatura especializada, garantindo a consistência e a profundidade analítica necessárias para o alcance dos objetivos propostos.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Aldeia Santa Maria foi fundada em 1941 por Floriano Peixoto TawéMunduruku, juntamente com sua esposa Alice Manhuari, com quem teve seis filhos: Cristina, Félix, André, Maria Conceição, José Maria e Emília. Inicialmente, apenas duas famílias compunham a aldeia: a de Floriano e a do senhor Paulo OyoyMunduruku, casado com Leopoldina PoxoMunduruku. Esta segunda família também teve seis filhos: Nazaria, Damião, José, Felipe, Marcos e Fábio OyoyMunduruku. Para garantir a subsistência, os moradores dedicavam-se principalmente ao cultivo de mandioca, matéria-prima para a farinha, alimento base da comunidade.

Com o crescimento populacional da aldeia, surgiu a necessidade de institucionalizar a educação escolar, respeitando os modos de vida e a cultura indígena. Assim, em 1974, foi criada a Escola Santa Maria. Sua primeira estrutura era composta por paredes de barro e cobertura de palha, refletindo os saberes e técnicas tradicionais. A escola inicialmente atendia do 1º ao 4º ano do ensino fundamental.

A primeira merendeira da escola foi dona SeverianaPaigõMunduruku, esposa do capitão André. Os primeiros professores também foram membros da própria comunidade, o que reforça o caráter autônomo e culturalmente enraizado da escola.

O primeiro docente foi o próprio fundador da aldeia, Floriano Peixoto TawéMunduruku, que lecionou até sua aposentadoria em 1993. Em seguida, atuaram como professores Maurício TawéMunduruku, Elizeudo OyoyMunduruku, José Almir TawéMunduruku, Agnaldo OyoyMunduruku e Josenildo OyoyMunduruku – todos indígenas.

Em 1988, com o aumento da população, foi construída a segunda escola da aldeia, iniciando suas atividades com 15 alunos. Posteriormente, com a expansão da comunidade, a demanda escolar cresceu, atingindo cerca de 40 alunos, o que motivou a construção de um espaço maior. Atualmente, a escola atende aproximadamente 70 estudantes, conta com três salas de aula, secretaria escolar, dois banheiros, cinco professores indígenas e três funcionários de apoio.

Essa trajetória demonstra o protagonismo da comunidade na construção de uma educação escolar indígena enraizada em seus valores, identidades e práticas socioculturais, consolidando um espaço pedagógico que articula saberes tradicionais e conhecimentos escolares.

3.3 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

A amostra da pesquisa é composta por seis professores que atuam em escolas indígenas na modalidade multisseriada, sendo dois do sexo feminino e quatro do sexo masculino. As idades dos participantes variam entre 27 e 43 anos, indicando uma faixa etária que agrega diferentes níveis de experiência e maturidade profissional. Todos os professores são licenciados em Pedagogia, com especialização em diversas áreas relacionadas à educação indígena e às práticas escolares multisseriadas.

Do total, dois professores possuem pós-graduação em Metodologia da Educação Indígena e Multiculturalismo, refletindo uma formação focada nas especificidades culturais e interculturais do contexto educacional indígena. Três docentes apresentam especialização em Alfabetização e Letramento, o que evidencia uma preocupação com o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita em contextos multisseriados, frequentemente desafiadores devido à heterogeneidade das turmas. Apenas um dos professores não possui pós-graduação, o que mostra uma equipe majoritariamente qualificada para lidar com as demandas pedagógicas da realidade escolar indígena.

Esse perfil revela um corpo docente tecnicamente preparado e alinhado com as necessidades de uma educação diferenciada, que valoriza tanto a formação acadêmica quanto a sensibilidade cultural necessária para atuar em contextos multisseriados e interculturais.

4. RESULTADOS

4.1 ANÁLISE DA PESQUISA

A análise dos dados coletados junto aos professores que atuam em classes multisseriadas é fundamental para compreender as condições reais do ensino nesse contexto. Os resultados indicam aspectos relacionados à preparação docente, disponibilidade de recursos, apoio institucional e valorização cultural, que impactam diretamente na qualidade do processo educacional. A interpretação dessas respostas permite identificar lacunas e pontos fortes, subsidiando a formulação de políticas e estratégias pedagógicas mais eficazes para promover a inclusão e o sucesso dos alunos. iniciou-se a pergunta desta maneira: Você se sente preparado(a) para lidar com a diversidade de níveis de aprendizado em uma classe multisseriada?

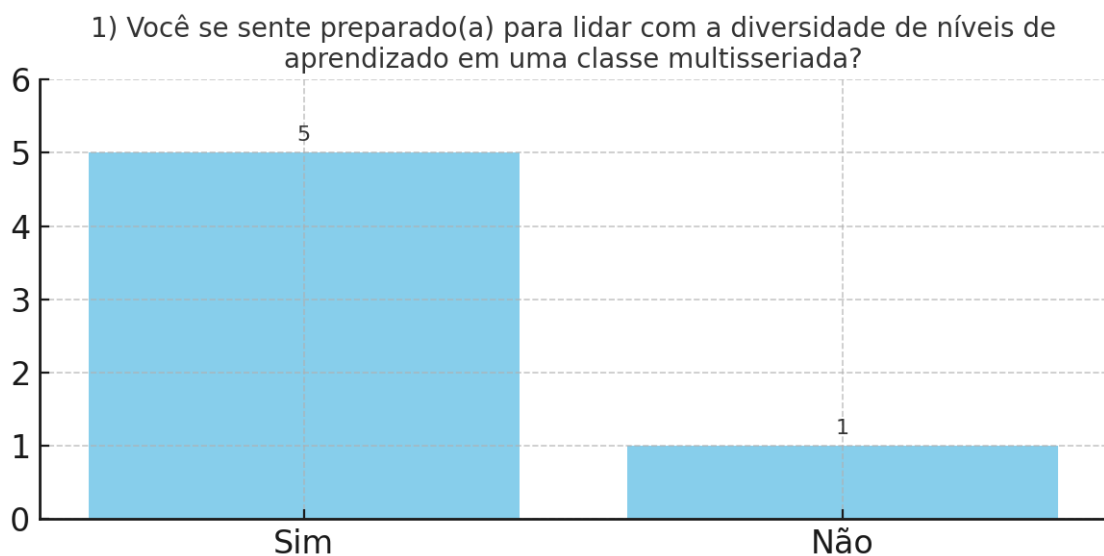


Gráfico 1: Você se sente preparado(a) para lidar com a diversidade de níveis de aprendizado em uma classe multisseriada? **Fonte:** Dados da Pesquisa (2025)

Observa-se que a maioria dos professores (5 de 6) se sente preparada para lidar com a diversidade de níveis de aprendizado em classes multisseriadas, o que é um indicativo positivo da autoconfiança docente. Porém, ainda há uma parcela (1 professor) que não se sente preparado, mostrando a necessidade de um suporte maior para alguns profissionais. Essa disparidade pode refletir variações na formação inicial e contínua dos docentes, assim como nas experiências práticas. A

preparação adequada é essencial para atender às demandas pedagógicas diferenciadas dessas classes, garantindo a inclusão e o aprendizado eficaz para todos os alunos. A administração escolar pode usar essa informação para direcionar capacitações específicas, reforçando o preparo dos docentes.

Ao questionar os entrevistados sobre a disponibilidade de recursos didáticos suficientes para atender às necessidades dos alunos em classes multisseriadas, observou-se uma divisão equilibrada entre respostas positivas e negativas. Essa situação evidencia a existência de lacunas no suporte material, que podem comprometer o planejamento pedagógico e a eficácia do ensino nessas turmas.

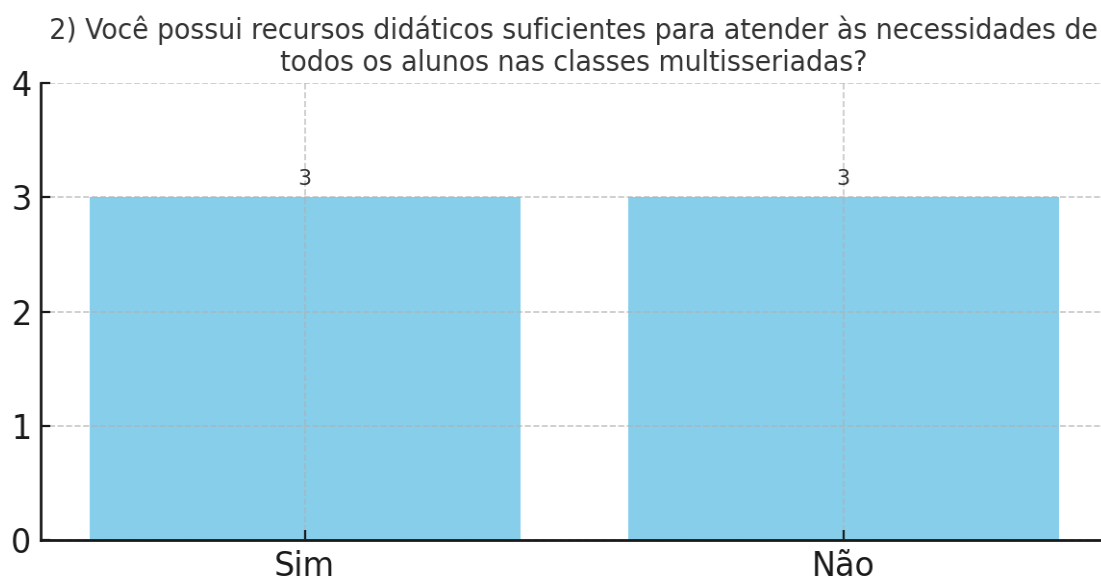


Gráfico 2: Você possui recursos didáticos suficientes para atender às necessidades de todos os alunos nas classes multisseriadas? **Fonte:** Dados da Pesquisa (2025)

As respostas se dividem igualmente, com 3 professores afirmando que possuem recursos didáticos suficientes e 3 apontando a insuficiência desses materiais. Isso sugere que o acesso a recursos didáticos é desigual, o que pode prejudicar a qualidade do ensino oferecido em classes multisseriadas. A falta de materiais apropriados dificulta o planejamento pedagógico e a personalização do ensino para alunos com diferentes necessidades. Portanto, é importante que a gestão escolar avalie e melhore a distribuição e o fornecimento desses recursos, para garantir condições equânimes de trabalho e aprendizado.

Ao indagar os professores acerca da 3ª pergunta: **Você recebe apoio pedagógico adequado da administração escolar para trabalhar em classes multisseriadas?**

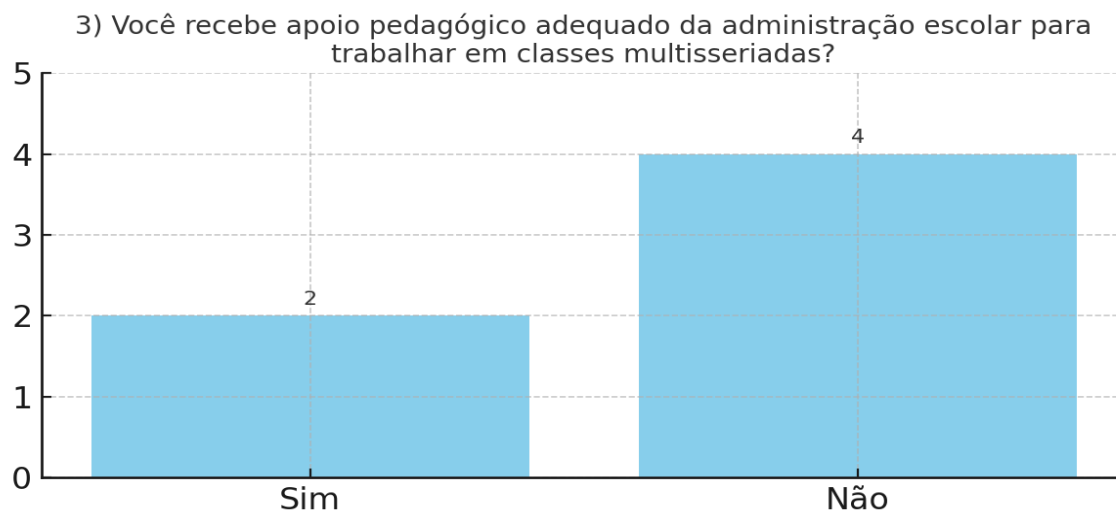


Gráfico 3: Você recebe apoio pedagógico adequado da administração escolar para trabalhar em classes multisseriadas? **Fonte:** dados da pesquisa (2025)

Com base nas respostas, quatro docentes relataram não receber apoio pedagógico adequado por parte da administração escolar, enquanto os dois afirmaram dispor desse suporte. Essa discrepância evidencia uma fragilidade na estrutura de suporte institucional destinada aos professores que atuam em classes multisseriadas, o que pode comprometer tanto o desempenho docente quanto o processo de aprendizagem dos alunos. O suporte pedagógico é imprescindível para a orientação de estratégias educativas, resolução de desafios e promoção de melhorias contínuas na prática docente.

Segundo Tardif (2014), o acompanhamento e o apoio da gestão escolar são fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor, contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade do ensino e o sucesso dos estudantes. Dessa forma, recomenda-se que a gestão escolar fortaleça esse apoio por meio do acompanhamento sistemático, fornecimento de orientações e disponibilização de recursos pedagógicos adequados.

Prosseguindo com a investigação, questionou-se os professores sobre a frequência de participação em capacitações específicas para o ensino em classes multisseriadas. Os dados revelam que a maioria dos docentes participa de forma esporádica, indicando que as formações não ocorrem de maneira regular ou sistemática. Essa irregularidade pode comprometer a atualização contínua e o

aprimoramento das práticas pedagógicas necessárias para esse contexto educacional.

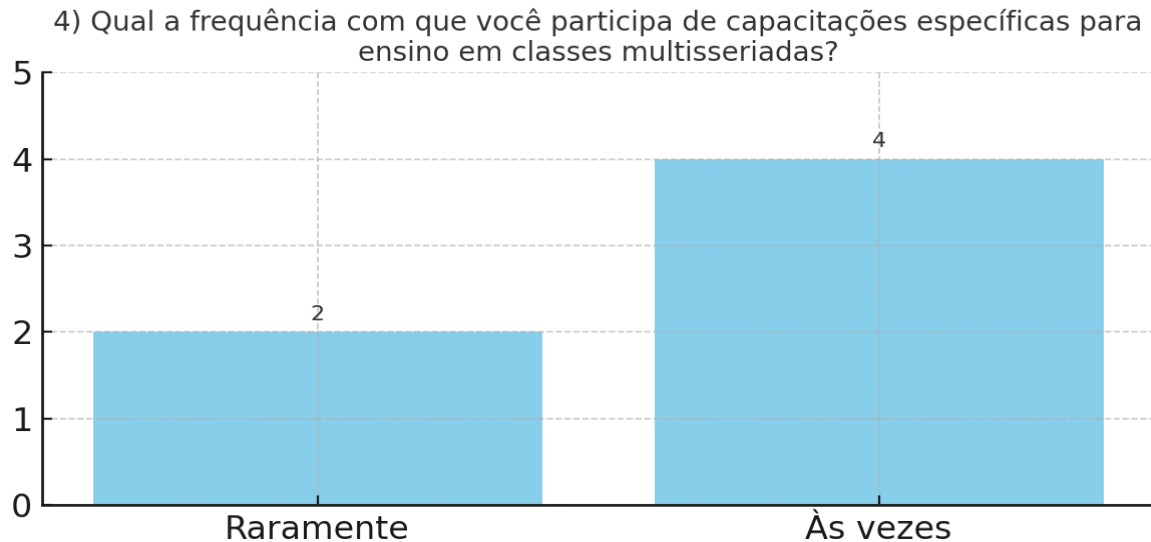


Gráfico 4: Qual a frequência com que você participa de capacitações específicas para ensino em classes multisseriadas? **Fonte:** dados da pesquisa (2025)

A análise das respostas dos professores revela que nenhum deles indicou nunca participar de capacitações específicas para o ensino em classes multisseriadas, porém quatro professores afirmaram participar “às vezes” e dois “raramente”. Esse cenário evidencia que, embora existam oportunidades de formação, elas não ocorrem de forma sistemática e frequente, o que pode comprometer a atualização pedagógica contínua dos docentes.

A formação continuada é um elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente em contextos complexos como o das classes multisseriadas, onde as demandas são diversificadas e exigem estratégias didáticas específicas. A irregularidade na participação dificulta a aquisição e a aplicação de metodologias inovadoras e eficazes, limitando o potencial de melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Nóvoa (1995), a formação permanente é fundamental para que os professores possam refletir criticamente sobre sua prática, adaptar-se às necessidades dos alunos e renovar suas competências profissionais. Portanto, a institucionalização de programas regulares de capacitação se mostra indispensável para garantir que todos os docentes tenham acesso contínuo a essas

oportunidades, promovendo a qualidade do ensino e a inclusão efetiva nas classes multisseriadas. Além disso, o incentivo à participação e o suporte da gestão escolar são fatores decisivos para o sucesso dessas iniciativas formativas.

Dando continuidade, questionou-se a valorização da integração da cultura indígena no currículo pelos docentes. Os dados indicam que a maioria reconhece essa valorização, refletindo a importância de uma educação contextualizada e respeitosa das identidades locais. Contudo, a presença de respostas contrárias sugere desafios na efetiva incorporação cultural, o que demanda formação e recursos adequados para fortalecer essa prática pedagógica.

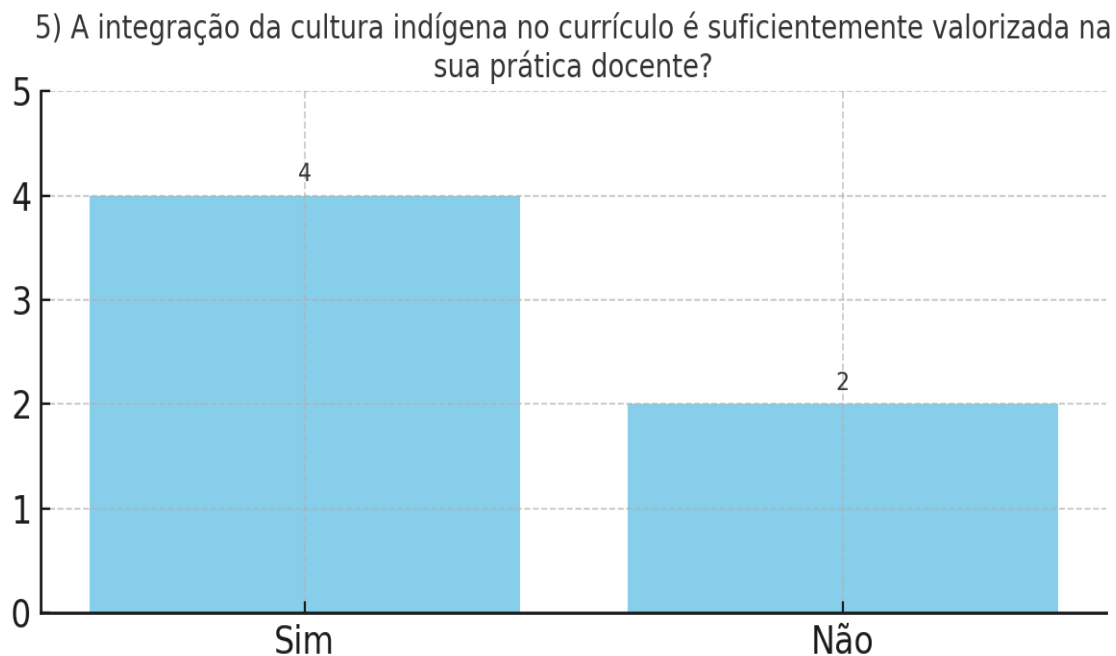


Gráfico 5: A integração da cultura indígena no currículo é suficientemente valorizada na sua prática docente? **Fonte:** Dados da Pesquisa (2025)

Com base nos dados obtidos por meio da aplicação de questionários, procedeu-se à análise das percepções docentes, com o intuito de compreender sobre os principais desafios enfrentados ao ensinar em classes multisseriadas em área indígena, os professores participantes da pesquisa destacaram aspectos que evidenciam a complexidade dessa prática pedagógica. A partir da pergunta “**Quais são os principais desafios que você enfrenta ao ensinar em uma classe multisseriada em área indígena?**”,

Quadro 1: Quais são os principais desafios que você enfrenta ao ensinar em uma classe multisseriada em área indígena?

PROFESSOR	RESPOSTAS
Professor 1	Com os alunos de diferentes idades e níveis de habilidade, é desafiador criar um plano de aula que atenda às Necessidades de todos.
Professor 2	Limitação de recursos, essa falta de recursos materiais e tecnológicos pode dificultar a implementação de estratégias de ensino eficaz.
Professor 3	A barreira linguística, a língua materna cria uma barreira para os aprendizados, muitos não compreendem o português, e isso acaba dificultando todo um trabalho.
Professor 4	A diversidade de níveis de aprendizado, e falta de apoio da administração escolar, causa muitas das vezes negativamente no seu aprendizado.
Professor 5	Contextualização cultural, é importante adaptar o currículo para refletir a cultura e a realidade local, o que torna desafiador, quando se trabalha com um currículo padrão.
Professor 6	Níveis de idade e aprendizado, acredito que seja um dos principais desafios, pois a maioria se encontra em níveis totalmente diferentes.

Fonte: Dados dos Pesquisados (2025)

Com base nas respostas dos entrevistados, foram possíveis identificar diversos desafios relacionados ao ensino em classes multisseriadas em áreas indígenas, refletindo a complexidade da prática pedagógica nesse contexto. O Professor 1 destacou a dificuldade em elaborar um planejamento pedagógico que atenda às necessidades de alunos com diferentes idades e níveis de habilidade, evidenciando a heterogeneidade das turmas como um fator central. O Professor 2 ressaltou a limitação de recursos didáticos e tecnológicos, que compromete a implementação de estratégias eficazes de ensino.

O desafio da barreira linguística foi enfatizado pelo Professor 3, que apontou a língua materna indígena como um obstáculo para o aprendizado, visto que muitos alunos têm dificuldades de compreensão do português, língua oficial utilizada na escola. A diversidade dos níveis de aprendizado aliada à falta de suporte da administração escolar foi mencionada pelo Professor 4 como um aspecto que impacta negativamente o rendimento dos estudantes.

A necessidade de contextualizar o currículo para refletir a cultura e a realidade local foi salientada pelo Professor 5, que considera esse fator um desafio quando se trabalha com um currículo padrão, pouco adaptado às especificidades indígenas. Finalmente, o Professor 6 reforçou a questão da disparidade etária e de

níveis de aprendizado, apontando-a como um dos maiores desafios no ensino multisseriado.

Essas respostas evidenciam que os principais desafios enfrentados pelos docentes incluem a heterogeneidade da turma, a insuficiência de recursos, as barreiras linguísticas, a falta de apoio institucional e a necessidade de adequação cultural do currículo. Tais desafios demandam ações pedagógicas específicas e políticas públicas que valorizem e apoiem a educação indígena em contextos multisseriados.

Desta forma, é notável os desafios apontados pelos professores nas classes multisseriadas em áreas indígenas. Sendo assim a autora **Lima (2015)**. Ela destaca que a heterogeneidade das turmas, que envolvem diferentes idades e níveis de aprendizado, impõe uma complexidade significativa ao planejamento pedagógico, exigindo do professor uma grande flexibilidade e criatividade para atender às diversas necessidades dos alunos. Além disso, Lima ressalta que a barreira linguística entre a língua materna indígena e o português é um dos principais obstáculos para a aprendizagem, uma vez que a falta de materiais didáticos bilíngues e a insuficiente formação dos docentes comprometem o processo educativo.

A autora também enfatiza a importância da contextualização cultural do currículo, afirmando que o uso de conteúdos padrão desconsidera as especificidades dos povos indígenas, prejudicando a efetividade do ensino. Finalmente, Lima aponta que a escassez de recursos materiais e a falta de apoio institucional agravam ainda mais as dificuldades enfrentadas pelos professores nas escolas indígenas multisseriadas.

Essa visão está alinhada com as percepções expressas pelos entrevistados, evidenciando a necessidade de políticas educacionais que atendam às demandas específicas desses contextos.

A fim de compreender como os docentes adaptam suas práticas pedagógicas frente à diversidade etária e de níveis de aprendizagem nas salas multisseriadas, foi realizada a seguinte pergunta: “Como você adapta suas estratégias de ensino para atender alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem?”

Quadro 2: Como você adapta suas estratégias de ensino para atender alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem?

PROFESSOR	RESPOSTAS
Professor 1	Faço uma avaliação inicial e uma sondagem, diante disso, elaboro conforme o nível de conhecimento e Habilidade de cada aluno.
Professor 2	Através de atividades diferenciadas onde ofereço atividades diferenciadas que atenda as necessidade de cada um.
Professor 3	Acompanho continuamente o Progresso dos alunos e ajusto minhas estratégias.
Professor 4	Sou flexível e aberto a mudanças, adaptando sempre minhas estratégias e métodos de ensino conforme necessário.
Professor 5	Com o uso da tecnologia, busco sempre oferecer alguns recursos adicionais, como vídeos matérias personalizados e etc.
Professor 6	Faço minhas adaptações depois de um diagnostico feito com toda a turma, assim sigo elaborando métodos que possam melhorar seus aprendizados.

Fonte: Dados dos Pesquisados (2025)

A partir da indagação sobre como os docentes adaptam suas estratégias para atender alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem em classes multisseriadas, os entrevistados evidenciaram práticas pedagógicas fundamentadas em avaliações diagnósticas e acompanhamento contínuo do desenvolvimento estudantil. O Professor 1 relatou a realização de uma avaliação inicial e sondagem que permitem identificar o nível de conhecimento e habilidades individuais, o que orienta a elaboração do planejamento pedagógico. Similarmente, o Professor 6 destacou a importância de um diagnóstico coletivo para a formulação de estratégias que atendam às necessidades específicas dos estudantes.

O Professor 2 enfatizou o emprego de atividades diferenciadas, adaptadas aos diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, enquanto o Professor 3 mencionou o monitoramento constante do progresso dos alunos e a adequação das práticas pedagógicas conforme os resultados observados. O Professor 4 ressaltou a flexibilidade e a abertura para mudanças metodológicas como elementos imprescindíveis para responder às demandas da turma heterogênea. Já o Professor 5 incorporou o uso de tecnologias educacionais, como vídeos e materiais personalizados, para diversificar e enriquecer as experiências de aprendizagem.

Tais práticas convergem com o referencial teórico de Libâneo (2013), que destaca a necessidade do professor atuar como mediador do processo educativo, promovendo adaptações metodológicas baseadas em avaliações contínuas e na observação do desenvolvimento dos alunos. Segundo o autor, a flexibilidade e a

intencionalidade pedagógica constituem elementos essenciais para a efetividade do ensino em contextos multisseriados, sobretudo quando se consideram as especificidades culturais e linguísticas presentes em escolas indígenas. Dessa forma, as estratégias relatadas evidenciam uma postura docente reflexiva, adaptativa e centrada na diversidade dos sujeitos em aprendizagem.

Com o intuito de analisar os impactos da multisseriação no cotidiano docente, foi realizada a pergunta: **“De que maneira a presença de alunos de diferentes séries em uma mesma sala impacta o planejamento e a execução das atividades pedagógicas?”**

Quadro 3: De que maneira a presença de alunos de diferentes séries em uma mesma sala impacta o planejamento e a execução das atividades pedagógicas?

PROFESSOR	RESPOSTAS
Professor 1	Apenas exige que eu seja mais criativo e flexível no planejamento das atividades, considerando as habilidades de cada aluno.
Professor 2	Pode ser uma boa oportunidade para o trabalho em equipe e colaboração, permitindo que eles aprendam uns com os outros.
Professor 3	É um desafio, porém também se torna um espaço rico e diversificado, isso inclui estar preparada para ajustar todo um Planejamento conforme o necessário.
Professor 4	Impacta de uma maneira muito grande, pois nos faz sempre estarmos elaborando métodos diferenciados, seguindo um ritmo ao qual todos possam desenvolver.
Professor 5	De uma maneira que possamos estar preparados para fazer a mudança de todo um plano, pois podem sugerir novas ideias, buscando sempre aprender.
Professor 6	Exigindo sempre que nós professores estejamos sempre buscando melhorias de ensino, causando um impacto que Não deixa de ser desafiador.

Fonte: Dados dos Pesquisados (2025)

Com base nas respostas dos docentes, eles relataram que a organização multisseriada impõe desafios significativos à prática docente, exigindo constante adaptação e reformulação das estratégias pedagógicas. O Professor 1 mencionou a necessidade de maior criatividade e flexibilidade no planejamento das atividades, considerando as diferentes habilidades dos estudantes. O Professor 2, por sua vez, apontou que essa configuração pode ser uma oportunidade para o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os alunos, promovendo a aprendizagem por meio da interação entre diferentes níveis.

O Professor 3 reconheceu a multisseriação como desafiadora, porém enriquecedora, ressaltando a importância de estar preparado para ajustar o planejamento sempre que necessário. Nessa mesma linha, o Professor 4 destacou

que o impacto é profundo, pois requer a elaboração de métodos diferenciados que acompanhem um ritmo comum, sem comprometer o desenvolvimento de nenhum aluno. O Professor 5 afirmou que a diversidade em sala exige abertura para revisar e reestruturar continuamente o plano de aula, inclusive incorporando novas ideias e práticas. Já o Professor 6 reforçou que esse modelo pedagógico obriga os docentes a buscar constantemente o aprimoramento de suas metodologias, tornando a prática desafiadora, mas também potencialmente transformadora.

Essas percepções estão alinhadas com o que afirma Nóvoa (1995), ao destacar que o professor deve atuar como um profissional reflexivo, capaz de ressignificar suas práticas diante da complexidade da sala de aula. Para o autor, a diversidade presente em turmas multisseriadas requer planejamento dinâmico, sensível à heterogeneidade, favorecendo tanto a individualização do ensino quanto a cooperação entre os estudantes. Dessa forma, a atuação docente em contextos indígenas multisseriados exige não apenas domínio técnico, mas também abertura ao diálogo cultural, criatividade e compromisso com uma educação inclusiva e contextualizada.

Visando compreender como os professores articulam os saberes tradicionais indígenas ao currículo escolar, foi realizada a pergunta: **“Como você integra os saberes tradicionais indígenas no conteúdo curricular das aulas multisseriadas?”**

Quadro 4: Como você integra os saberes tradicionais indígenas no conteúdo curricular das aulas multisseriadas?”

PROFESSOR	RESPOSTAS
Professor 1	Buscando sempre conhecer a fundo a cultura e os saberes tradicionais, da comunidade indígena local, para incorporá-los de forma autêntica e Respeitando os conteúdos curriculares.
Professor 2	Usando sempre de mitos e histórias da própria cultura, para ensinar conceitos e Valores importantes.
Professor 3	O uso de recursos tradicionais, como plantas animais e mineiras, para ensinar fins científicos e matemáticos e também, promover a conscientização da importância do ambiente que se torna a eles.
Professor 4	A uma forma interessante que é envolver a comunidade indígena local no processo de ensino e aprendizado, convidando os anciãos para compartilhar seus conhecimentos e experiências com os alunos.
Professor 5	Trabalhando sempre em conjunto com a comunidade, buscando sempre valorizar a cultura e a língua materna, através de atividades culturais.
Professor 6	Nunca deixando de ter a aula de cultura e identidade, sempre dando a eles o espaço necessário para que saibam, e mergulhem a fundo em sua cultura, visando sempre a valorização da língua materna.

Fonte: Dados dos Pesquisados (2025)

Tendo em vista as vozes evidenciadas no questionário, os professores entrevistados demonstraram grande compromisso com a valorização da cultura local e a construção de uma prática pedagógica intercultural. O Professor 1 destacou a importância de conhecer profundamente os saberes e tradições da comunidade para incorporá-los de forma autêntica e respeitosa ao currículo escolar. Já o Professor 2 relatou o uso frequente de mitos e histórias da própria cultura indígena como ferramenta para ensinar conceitos e valores, o que reforça a identidade e fortalece os vínculos culturais dos estudantes com sua comunidade.

O Professor 3 relatou a utilização de elementos da natureza, como plantas, animais e minerais, para abordar conteúdos de ciências e matemática, promovendo a conscientização ambiental e relacionando os conhecimentos escolares aos saberes empíricos locais. O Professor 4 ressaltou a importância da participação da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, especialmente por meio do convite a anciões e líderes para compartilhar seus conhecimentos e experiências com os alunos. O Professor 5 afirmou que realiza seu trabalho sempre em conjunto com a comunidade, valorizando a cultura e a língua materna por meio de atividades culturais integradas. Por fim, o Professor 6 enfatizou a necessidade de manter vivas as aulas voltadas à cultura e identidade, oferecendo aos alunos um espaço legítimo para mergulharem em suas raízes e fortalecerem o uso da língua indígena.

Essas práticas encontram respaldo em Coutinho (2009), que defende a educação escolar indígena como espaço de articulação entre o saber tradicional e o conhecimento acadêmico, respeitando as especificidades étnicas, linguísticas e culturais. Segundo a autora, a integração dos saberes locais ao currículo promove não apenas uma aprendizagem significativa, mas também o empedramento cultural e identitário dos povos indígenas.

Com o objetivo de levantar propostas de melhoria para o trabalho docente em contextos multisseriados indígenas, foi realizada a pergunta: **“Quais sugestões você daria para melhorar a prática docente em classes multisseriadas nas áreas indígenas?”**

Quadro 5: Quais sugestões você daria para melhorar a prática docente em classes multisseriadas nas áreas indígenas?

PROFESSOR	RESPOSTAS
Professor 1	Oferecer formação específica, abordando sempre temas como interculturalidade, diversidade linguística e saberes tradicionais.
Professor 2	Incentivar a comunidade a participar do processo ensino aprendizagem, refletindo a cultura e os saberes tradicionais.
Professor 3	Avaliações continuadas das práticas docentes, para identificar as áreas de melhoria e implementar mudanças necessárias.
Professor 4	Respeitando Sempre a diversidade, permitindo Sempre que eles usem a língua materna nas aulas promovendo a aprendizagem de línguas adicionais.
Professor 5	Apoio institucional, fornecendo Sempre o suporte necessário a esses professores de classes multisseriadas.
Professor 6	Focar na interculturalidade.

Fonte: Dados dos Pesquisados (2025)

Com base na pergunta acima os professores entrevistados apresentaram propostas que evidenciam a necessidade de um olhar mais sensível, contextualizado e comprometido com as especificidades culturais e pedagógicas desses espaços. O Professor 1 sugeriu que sejam oferecidas formações específicas voltadas à interculturalidade, diversidade linguística e saberes tradicionais, reconhecendo que o preparo do educador deve ir além da formação convencional, incorporando dimensões culturais próprias dos povos indígenas. O Professor 2 complementa essa ideia ao defender a participação ativa da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo a articulação entre escola e território indígena.

O Professor 3 destacou a importância da avaliação contínua das práticas docentes, visando identificar pontos de melhoria e promover ajustes pedagógicos eficazes. Já o Professor 4 enfatizou a valorização da diversidade, especialmente no que diz respeito à promoção da língua materna em sala de aula como ferramenta legítima de aprendizagem. O Professor 5 apontou a urgência de um apoio institucional consistente, que garanta aos professores multisseriados os recursos necessários para desempenharem um trabalho de qualidade. Por fim, o Professor 6 reforçou a centralidade da interculturalidade como eixo estruturante de uma educação que respeite e valorize as identidades indígenas.

Essas reflexões convergem com os apontamentos de Candau (2012), que defende a educação intercultural como uma proposta que reconhece as diferenças culturais como potencial educativo, promovendo o diálogo entre os saberes. Do mesmo modo, Gadotti (2009) enfatiza que a valorização da cultura local e a

formação continuada dos docentes são pilares fundamentais para uma prática pedagógica transformadora em contextos de diversidade. Assim, as sugestões dos professores revelam que melhorar o ensino multisseriado nas áreas indígenas exige políticas públicas específicas, formação contínua, apoio institucional e o fortalecimento da relação entre escola, cultura e comunidade.

Diante das reflexões apresentadas, conclui-se que a valorização da interculturalidade, a formação continuada dos docentes e o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade são elementos fundamentais para qualificar a prática pedagógica em classes multisseriadas indígenas. A integração dos saberes tradicionais ao currículo, o respeito à diversidade linguística e o apoio institucional contribuem para uma educação mais inclusiva, contextualizada e transformadora. Esses fatores apontam caminhos concretos para o fortalecimento da educação nas comunidades indígenas.

4.2 PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES

Considerando os desafios enfrentados por professores que atuam em classes multisseriadas nas áreas indígenas, torna-se essencial a elaboração de propostas de intervenção que promovam uma prática pedagógica mais eficaz, culturalmente sensível e alinhada às realidades locais. A heterogeneidade das turmas, aliada à carência de materiais didáticos apropriados e à ausência de formação específica, compromete a qualidade do ensino e exige respostas concretas por parte dos sistemas educacionais. Nesse sentido, é necessário propor ações estruturadas que fortaleçam a autonomia docente e valorizem os saberes tradicionais, respeitando a diversidade linguística, cultural e pedagógica das comunidades indígenas.

As intervenções devem considerar a escola como um espaço de construção do conhecimento a partir do diálogo entre o saber científico e o saber ancestral. Isso implica reconhecer o papel ativo da comunidade no processo educativo, promover a integração da língua materna nas práticas escolares e garantir que os conteúdos estejam em sintonia com o modo de vida local. Além disso, o apoio institucional e a formação continuada dos profissionais são elementos imprescindíveis para a superação dos entraves pedagógicos nas classes multisseriadas.

Diante disso, propõem-se as seguintes intervenções prioritárias para qualificar o trabalho docente nessas realidades:

- Implementação de formações continuadas específicas sobre interculturalidade e ensino multisseriado.
- Produção e uso de materiais didáticos bilíngues, contextualizados e acessíveis.
- Promoção de projetos escolares que envolvam os anciãos e a comunidade local no processo de ensino.
- Valorização sistemática da língua materna nos planejamentos, registros e avaliações escolares.
- Criação de políticas públicas que assegurem apoio pedagógico e estrutural às escolas indígenas.
- Estabelecimento de redes colaborativas entre docentes indígenas para troca de experiências e saberes.

Portanto, as intervenções propostas visam não apenas melhorar as condições pedagógicas das classes multisseriadas indígenas, mas também fortalecer a identidade cultural e linguística dos povos originários. Ao promover uma prática docente mais contextualizada, participativa e inclusiva, amplia-se o acesso a uma educação de qualidade. É essencial que essas ações sejam acompanhadas de políticas públicas efetivas e diálogo constante com as comunidades. Dessa forma, será possível consolidar uma escola verdadeiramente intercultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste Trabalho de Conclusão de Curso evidenciam a complexidade e a singularidade do exercício docente em contextos indígenas, especialmente nas classes multisseriadas. A pesquisa permitiu compreender que o trabalho pedagógico nessas realidades vai além da aplicação de conteúdos curriculares: ele exige sensibilidade cultural, domínio de estratégias pedagógicas diferenciadas, respeito à diversidade linguística e diálogo constante com a comunidade. A educação indígena, conforme demonstrado, possui características próprias, fundamentadas nos saberes ancestrais, na oralidade, na coletividade e na relação com o território, o que exige do professor uma prática que considere tais especificidades em sua totalidade.

Ao analisar as percepções dos professores de duas escolas indígenas do município de Jacareacanga – PA, foi possível identificar desafios recorrentes, tais como a ausência de formação específica para atuação em contextos multisseriados, a escassez de recursos didáticos bilíngues e contextualizados, a dificuldade de adaptação curricular, o pouco apoio institucional e a necessidade de constante reinvenção das práticas pedagógicas. Apesar desses obstáculos, os docentes demonstraram comprometimento com a missão educativa, buscando integrar os saberes tradicionais ao conteúdo escolar e promovendo o fortalecimento cultural e identitário dos alunos.

A pesquisa também revelou que a multisseriação, quando compreendida em sua dimensão pedagógica, pode constituir uma oportunidade para o desenvolvimento de metodologias mais inclusivas, colaborativas e integradas. No entanto, para que isso se efetive, é imprescindível que o professor esteja amparado por políticas públicas que reconheçam e valorizem a especificidade da educação indígena e da multisseriação. A formação continuada, o suporte pedagógico, a produção de materiais didáticos adequados e o diálogo intercultural devem compor a base de uma proposta educativa que respeite e fortaleça as culturas indígenas.

Com base nas falas dos professores, percebe-se que a presença de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem em uma única sala exige um planejamento flexível, interdisciplinar e adaptado à realidade local. As estratégias utilizadas vão desde a diferenciação das atividades até o uso de tecnologias, saberes tradicionais e práticas comunitárias, apontando para uma pedagogia que

transita entre o formal e o ancestral, entre o moderno e o originário. Essa prática exige, do docente, não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade social, escuta ativa e respeito às diferenças culturais.

Diante disso, as considerações aqui apresentadas reafirmam a importância de fortalecer a prática docente nas escolas indígenas, reconhecendo a multisseriação não como um empecilho, mas como uma possibilidade de repensar os modelos tradicionais de ensino. Para tanto, é necessário o investimento contínuo na valorização dos professores indígenas, na escuta das comunidades e na construção de uma educação que una saberes, respeite as identidades e promova a equidade. Que este trabalho contribua, ainda que modestamente, para o debate e a transformação das práticas pedagógicas nas realidades indígenas brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BANIWA, Gersem Luciano da Silva. **A construção dos projetos político-pedagógicos próprios das escolas indígenas**. In: GROSSO, Mirna Tonus; VIEIRA, Paulo (org.). *Educação escolar indígena: caminhos e perspectivas*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014–2024: PNE na perspectiva da garantia do direito à educação de qualidade**. Brasília: MEC, 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COUTINHO, Ângela. **Educação escolar indígena e interculturalidade: saberes e práticas pedagógicas**. Campinas: Papirus, 2009.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Educação escolar indígena: desafios e perspectivas**. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). *A presença indígena na formação do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 289–312.

DAVIANI, Maria Lúcia de Oliveira. **Ensino multisseriado em áreas indígenas: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora XYZ, 2013.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Florianópolis: UFSC, 1994. Dissertação de mestrado.

FERRI, Luiz. **Educação em escolas multisseriadas: uma abordagem pedagógica**. Rio de Janeiro: Educa, 1994.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do oprimido***. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. ***Educação e diversidade cultural: desafios contemporâneos***. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernadete A. ***Formação de professores: condição para a implementação de reformas***. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15–39, jan./abr. 2009.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. ***Políticas públicas e educação escolar indígena: tendências e desafios***. Brasília: MEC, 2006.

HADDAD, Sérgio. ***Educação multisseriada: alternativas para uma realidade presente***. São Paulo: Ação Educativa, 2002.

HAGE, Marli Andréia. ***A prática docente em contextos multisseriados indígenas***. Porto Alegre: Sulina, 2005.

HAGE, Marli Andréia. ***Desafios do ensino multisseriado nas comunidades indígenas***. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.

HAGE, Salomão Mufarrej. ***Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica***. In: _____. (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. ***A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional***. In: *anuais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos*. Caxambu: ANPED, 2006.

HALL, Stuart. ***A identidade cultural na pós-modernidade***. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. ***Didática***. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Célia Regina. ***A formação de professores indígenas e os desafios da interculturalidade***. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 265–284, 2015.

MACEDO, Maria Elizabete Souza de. ***Educação e diversidade cultural: desafios à formação de professores indígenas***. *Revista Intercâmbio*, v. 11, n. 1, p. 49–66, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. ***Fundamentos de metodologia científica***. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. ***Fundamentos de metodologia científica***. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. ***Metodologia do trabalho científico***. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

NÓVOA, António. ***Formação de Professores e Prática Docente***. In: FREITAS, H. M. de; SOUZA, D. de (Org.). ***Formação de Professores: Perspectivas e Desafios***. Porto Alegre: Artmed, 1995.

NÓVOA, António. ***Os professores e a sua formação***. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. ***Escola pública e ensino multisseriado: problemas e possibilidades***. ***Educação & Sociedade***, Campinas, v. 32, n. 116, p. 395–411, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco de. ***Ensaio em antropologia histórica***. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

PARO, Vitor Henrique. ***Gestão democrática da escola pública***. São Paulo: Ática, 2001..

ROSA, João Carlos. ***Educação indígena e multisseriação: um estudo de caso***. Belém: Editora Pará, 2003.

TARDIF, Maurice. ***Saberes Docentes e Formação Profissional***. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALSH, Catherine. ***Interculturalidade e colonialidade do poder: Um olhar a partir da diferença colonial***. In: WALSH, Catherine (org.). ***Interculturalidade, educação e diferenciação***. São Paulo: Vozes, 2009. p. 15–40.

ANEXO



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA-CESUPI
FACULDADE DE ITAITUBA-FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Este questionário tem como finalidade contribuir para o trabalho de conclusão de curso-TCC, intitulado **“DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NAS CLASSES MULTISSERIIDAS NA ÁREA INDÍGENA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA INDIGENA NO MUNICÍPIO DE JACAREACANGA – PA”**.

Acadêmica: TAMIRES DE SOUSA SILVA

Orientadora: Professora Esp. Edilane da Silva Melo

QUESTIONÁRIO

Dados do perfil dos participantes

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____ anos.

Quanto tempo trabalha na educação: _____

Possui Especialização? _____

Qual? _____

1) Você se sente preparado(a) para lidar com a diversidade de níveis de aprendizado em uma classe multisseriada?

() Sim () Não

2) Você possui recursos didáticos suficientes para atender às necessidades de todos os alunos nas classes multisseriadas?

() Sim () Não

3) Você recebe apoio pedagógico adequado da administração escolar para trabalhar em classes multisseriadas?

() Sim () Não

4) Qual a frequência com que você participa de capacitações específicas para ensino em classes multisseriadas?

() Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente

6) A integração da cultura indígena no currículo é suficientemente valorizada na sua prática docente?

() Sim () Não

- 7) Quais são os principais desafios que você enfrenta ao ensinar em uma classe multisseriada em área indígena?

- 8) Como você adapta suas estratégias de ensino para atender alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem?

- 9) De que maneira a presença de alunos de diferentes séries em uma mesma sala impacta o planejamento e a execução das atividades pedagógicas?

- 10) Como você integra os saberes tradicionais indígenas no conteúdo curricular das aulas multisseriadas?

- 11) Quais sugestões você daria para melhorar a prática docente em classes multisseriadas nas áreas indígenas?

-

SILVA, Tamires de Sousa.

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NAS CLASSES MULTISSERIADAS NA
ÁREA INDÍGENAS: Percepções de Professores de uma Escola Indígenas no
Município de Jacareacanga – PA- Itaituba: FAI, 2025.

49 Fls.

Orientadora: ProfªEdilane da Silva Melo, Esp.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Faculdade de Itaituba-FAI, Curso de
Pedagogia, Licenciatura Plena em Pedagogia, Itaituba, BR-PA, 2025.

1.Educação Indígena .2.Multisseriado .I.MELO, Edilane da Silva .II. Faculdade de
Itaituba. Itaituba, BR – PA, 2025.