

EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES EXITOSAS EM TURMAS MULTISSERIADAS

RURAL EDUCATION: REFLECTIONS ON EXCELLENT TEACHING TEACHING PRACTICES IN MULTISERIALIZED CLASSES

Isaias da Silva^{1*}, Manuelle Brígida Tibúrcio de Farias Costa²

1. Mestre em Educação Contemporânea pela UFPE/CAA. Professor do Centro Universitário FACOL – UNIFACOL, Vitória de Santo Antão-PE, Brasil.
2. Pedagoga pelo Centro Universitário FACOL – UNIFACOL, Vitória de Santo Antão-PE, Brasil.

* Autor correspondente: e-mail isaiassilva@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta como objeto de estudo: as práticas pedagógicas docentes exitosas em turmas multisseriadas do campo. Nessa direção, tomamos como objetivo: compreender as práticas pedagógicas docentes exitosas são realizadas nas turmas multisseriadas do campo. Neste sentido, este estudo de cunho qualitativo, é realizado em uma escola com turmas multisseriadas do campo, da rede pública municipal de educação de Vitória de Santo Antão –PE. Como instrumento de coleta de dados utilizamos as entrevistas semiestruturadas que foram analisadas via Análise de Conteúdo. Os dados evidenciaram que as práticas pedagógicas docentes em turmas multisseriadas na Educação do Campo trazem resultados positivos mesmo com as dificuldades enfrentadas pelos/as docentes que atuam nesse contexto e que é possível pensar-viver uma Educação do Campo referenciada em seus sujeitos.

Palavras-chave: Educação do Campo. Práticas Pedagógicas Docentes Exitosas. Multissérie.

ABSTRACT

This article presents as an object of study: the successful teaching pedagogical practices in multiseri classes in the field. In this direction, we take as objective: to understand the successful teaching pedagogical practices are carried out in the multiseri classes of the field. In this sense, this qualitative study is carried out in a school with multiseri classes in the countryside, in the municipal public education network of Vitória de Santo Antão - PE. As a data collection instrument, we used semi-structured interviews that were analyzed via Content Analysis. The data showed that the teaching pedagogical practices in multi-grade classes in Rural Education bring positive results even with the difficulties faced by teachers who work in this context and that it is possible to think-live Rural Education referenced in their subjects.

Key words: Rural Education. Successful Teaching Pedagogical Practices. Multiseries.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso- TCC intitulado “Educação do Campo e as práticas pedagógicas docentes exitosas em turmas multisseriadas” e estabelece reflexões, a partir do seguinte objeto de pesquisa: as práticas pedagógicas docentes exitosas em turmas multisseriadas do campo. O mesmo emerge do curso de licenciatura em Pedagogia do centro Universitário FACOL – UNIFACOL. Este estudo aborda como está estruturada a Educação do Campo, os desafios enfrentados pelos/as professores/as, enfatizando as práticas pedagógicas docentes experienciadas com êxito em turmas multisseriadas.

Esta pesquisa justifica-se a partir das nossas vivências no curso de Pedagogia na UNIFACOL, ao cursar a disciplina de Educação do Campo no 6º período de Pedagogia no ano de dois mil e dezenove. A partir dessa experiência, passamos a ter um olhar mais reflexivo sobre esta discussão. Uma vez que a imagem passada de forma errônea que perpetua por muitos anos é de que para a escola de campo funcionar qualquer tipo de educação é suficiente, o que não procede. A educação básica de qualidade é direito de todos/as que fazem parte da comunidade campesina.

Diante disso, ressalta-se que as escolas do campo produzem saberes e culturas e que seguem na luta pelos direitos dos/as educandos/as. Nesta perspectiva, destacamos a importância da disciplina na matriz curricular do curso de Pedagogia, enquanto disciplina obrigatória, a UNIFACOL como umas das pioneiras a inserir tal disciplina em seu currículo oportuniza assim, seus/as graduandos/as a acessarem discussões voltadas para a Educação do Campo, uma vez que os/as mesmos/as poderão atuar como docentes nesse campo.

O interesse da temática está ligado a conhecer mais profundamente no que consistem as escolas do campo e as práticas docentes que tem trazidos resultados significativos efetivamente para a aprendizagem. Esta pesquisa é fruto de inquietações referentes ao descaso com que a Educação do Campo é tratada, os desafios enfrentados pelos/as professores/as e a falta de políticas públicas voltadas para a mesma.

Nesta compreensão, o pensar teórico-metodológico reflete como são desenvolvidas as práticas exitosas nas turmas multisseriadas do campo, afirmando que é possível oferecer uma educação básica de qualidade nos territórios campesinos. Dentro desta perspectiva o desenvolvimento desta pesquisa acalenta um olhar mais crítico sobre os espaços físicos, as políticas públicas e as propostas pedagógicas desenvolvidas de forma eficiente ganhando relevância social por evidenciar as práticas exitosas com os sujeitos do campo.

Assim, este estudo parte do pressuposto que diante dos desafios que constituem as escolas e as turmas multisseriadas do campo, existem práticas exitosas que contribuem na formação do sujeito crítico-reflexivo e de sua identidade campesina. Nessa direção, tomamos como problema de pesquisa: quais práticas pedagógicas docentes exitosas são realizadas nas turmas multisseriadas do campo? Como objetivo geral: compreender qual (is) as práticas pedagógicas docentes exitosas são realizadas nas turmas multisseriadas do campo. E como objetivos específicos: I) identificar as práticas pedagógicas docentes exitosas nas turmas multisseriadas do campo; II) caracterizar as práticas pedagógicas docentes exitosas; e III)

analisar as contribuições das práticas exitosas para o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos camponeses.

Assim, a título de organização desse trabalho, o mesmo está organizado a partir das seguintes seções: I) Referencial Teórico: Educação Rural e Educação do Campo; Multisseriação; Práticas Pedagógicas Exitosas Docentes; II) Procedimentos Metodológicos; III) Resultado e Discussão dos Dados; IV) Considerações Finais; e V) Referências.

2- REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, realizamos a discussão teórica a partir de três categorias: I) Educação Rural e Educação do Campo, onde estabelecemos um diálogo acerca dos paradigmas de Educação Rural e Educação do Campo; II) Multisseriação, tratamos sobre os desafios enfrentados pelos/as professores/as, a metodologia aplicada, e objetivos alcançados acerca da aprendizagem; e III) Prática Pedagógica Exitosa Docentes, abordamos como são desenvolvidas as práticas exitosa em turmas multisseriadas.

2.1- EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta subseção apresenta reflexões sobre os paradigmas da Educação Rural e da Educação do Campo. Assim, compreendemos que esses paradigmas coexistem na luta e construção da educação nos territórios camponeses, das práticas e das políticas públicas no cenário nacional. Neste sentido, [1] considera que a Educação Rural

inicia-se desde 1889 com Proclamação da República, época em que o governo instituiu uma pasta da agricultura, comércio e indústria para atender estudantes das áreas rurais, entretanto, a mesma foi extinta entre 1894 a 1906, reinstituída em 1909, como instituições de ensino para agrônomos (2011, p.03).

Assim, é possível compreendermos que a Educação Rural iniciou-se desde a Proclamação da República. Portanto o modelo de educação tinha como interesse o agronegócio, basicamente era um modelo de educação profissionalizante onde priorizava a transmissão de conteúdos. Desse modo, intencionamos compreender as diferenças que perpassam os Paradigmas de Educação Rural e Educação do Campo. Nessa perspectiva, [2] evidencia que

a diferença reside na concepção de educação que as norteia. A Educação do Campo está assentada em uma perspectiva emancipatória, em uma educação projetada para o futuro. A Educação Rural está assentada numa perspectiva que concebe o campo com lugar do atraso, e os trabalhadores, como pessoas que precisam de orientações e de escola que transmita conteúdos com caráter urbano (2009, p.48).

Nessa perspectiva a Educação do Campo prioriza as experiências dos/as estudantes do campo e sua identidade tratando os mesmos como sujeitos autônomos. Em contrapartida a Educação Rural está ligada ao retrocesso de uma educação baseada em transmissão de conteúdos onde o/a estudante apenas recebe as coordenadas sistematizadas de conhecimentos.

Como podemos perceber a Educação Rural foi marcada pelo abandono e descaso que sempre foi tratada pelo poder público. Portanto esse modelo de educação ainda é uma realidade no nosso país, por mais que a educação esteja em processo de transformação constante, ainda encontramos tal paradigma, onde a cultura e os costumes locais não são evidenciados. Desta forma, os sujeitos do campo sofrem uma aculturação, onde sua identidade não é preservada.

Desse modo, [3] apontam que essa perspectiva se alicerça, a partir da compreensão que

O “rural” resultante é, em geral, produto de objetivos fiscais e termina sendo, simplesmente, o que “não é urbano” ou o que “sobra”. Não são levados em conta, efetivamente, os aspectos geográficos, sociais, econômicos ou culturais; justamente os que interessam na perspectiva de evidenciar, dentro do global, as particularidades do campo e de seus povos (2013, p.23).

A partir dessa concepção salientamos que a Educação Rural, constitui-se a partir de uma educação bancária, baseada na transferência de saberes onde professor/a é a única fonte de conhecimento que não evidenciava a realidade dos/as educandos/as, voltada para o agronegócioⁱ centrada em uma educação mecanizada e descontextualizada. Romper com a Educação Rural foi/é uma das prioridades da Educação do Campo, a mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura é a luta em garantir os direitos que de fato pertencem aos educandos/as do campo.

A Educação do Campo tomou força com a luta pela terra a Reforma Agrária dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, ao mesmo tempo em que os movimentos começaram a lutar pela terra também iniciaram a lutar por escolas, reivindicando o próprio direito de lutar pelo seu acesso a ela. A escola passou a ser uma preocupação das

famílias Sem Terra, as mesmas perceberam que o modelo educacional oferecido não era o desejado, assim o movimento passa a considerar que lutar pela escola é mais uma de suas lutas por seus direitos. No entanto, perceberam a sua complexidade uma vez que, só teriam seu lugar garantido na escola se a transformassem, tornando-a acessível para os/as filhos/as dos/as camponeses, pois as escolas tradicionais não teriam espaço para os Sem Terras, ou os sujeitos do Campo, ou por sua estrutura, ou pela Pedagogia aplicada que desrespeitava sua identidade campesina.

A escola necessita se adequar e se referenciar na realidade dos/as estudantes, não os/as estudantes adequarem-se à escola. Assim o MST começa a colocar em suas pautas de discursões uma educação de qualidade socialmente referenciada em seus sujeitos, onde o fazer educacional escolar seja centrada nas especificidades de seus sujeitos e territórios. Nessa direção, [5]

Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades campesinas: nasceu da combinação das lutas dos sem terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades campesinas para suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (2012, p.15).

Nessa direção, podemos dizer que não se pode falar em Educação do Campo sem falar dos Movimentos Sociais, uma vez que um está ligado ao outro. A luta por uma educação básica e de qualidade para todos/as que fazem parte da comunidade campesina, tendo em vista que educação é um direito. Os Movimentos Sociais têm seu legado pela luta dos sujeitos que historicamente foram silenciados/negados, seus atos, rituais, protestos e lutas são ações educativas e pedagógicas.

Nessa direção, [5] afirma que “há no campo um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares culturais do povo do campo” (1999, p.10). Diante dessa compreensão ressalta-se a importância da Educação do Campo e os Movimentos Sociais caminharem juntos, preservando assim sua cultura e identidade. Evidenciar as experiências do campo sem perder a essência é garantir uma educação que é direito da comunidade, sem que a mesma sofra com a influência urbana.

Esse paradigma da Educação do Campo está ligado a um projeto democrático popular de Brasil e de campo, a mesma passa de educação “no” Campo para “do e no” Campo, onde o/a educando/a para ter a educação de qualidade garantida fazia-se necessário deixar o seu território para ir até à cidade vivenciar um contexto que não era dele. Neste

modelo de educação, o jovem do campo não precisa mais se deslocar da sua comunidade, a mesma é oferecida com novos conteúdos, novas metodologias com enfoque na comunidade em que estão inseridos/as, nas famílias e nos próprios saberes, ou seja, a Educação do e no Campo, passa a ser construída em diálogo com os sujeitos em seus territórios.

Na tentativa de evidenciar as lutas e conquistas dos povos do campo, no contexto dos Movimentos Sociais, em prol a Educação do Campo, pontuamos os Dispositivos Legais que normatizam a Educação do Campo a nível nacional, ver na tabela 01, a seguir:

TABELA 01: Dispositivos Legais da política nacional para educação do campo

Legislação referente à Educação do Campo	Assunto
LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
PARECER CNE/CEB Nº 36 DE 4 DE 12 DE 2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
PARECER CNE/CEB Nº: 21/2002	Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
PARECER CNE/CEB Nº: 1/2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
PARECER CNE/CEB Nº 23, DE 12 DE SETEMBRO DE 2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
PARECER CNE/CEB Nº 3, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
RESOLUÇÃO CEE/PE Nº2 DE 31 DE MARÇO 2009	Institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de Ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco.
RESOLUÇÃO CEE-PE/CEB Nº 2, DE 28 DE MAIO DE 2009	Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.
DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
PARECER CNE/CEB Nº 7, DE ABRIL DE 2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação

DE JULHO DE 2010	Básica.
DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
LEI Nº 12.960, DE 27 DE MARÇO DE 2014	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Fonte: Tabela construída a partir dos bancos de dados do Ministério de Educação-MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>.

Esses Dispositivos Legais enfatizam que a Educação do Campo é resultado de lutas dos movimentos sociais de muitos anos, situar a discussão da Educação do Campo no cenário das políticas públicas representa o protagonismo dos povos do campo, na busca de compreenderem enquanto sujeitos de direitos. Frente estas conquistas a realidade do campo mudou assim como o homem, a mulher, o jovem do campo, estão se constituindo enquanto novos sujeitos sociais. Portanto, a escola como provedora de direitos precisa acompanhar esse processo com ações pedagógicas inovadoras para essa nova realidade.

Nessa direção, como o decreto 7.352 [7], que trata sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA evidencia que a

valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (2010, p.02).

Diante dessa compreensão é garantido por lei que o currículo destinado à Educação do Campo seja flexível, priorizando o contexto em que o/a educando/a está inserido/a, valorizando a identidade e cultura de suas comunidades. Desta forma, busca melhorar as metodologias aplicadas, adequando-as à realidade vivenciada pelo estudante. Não se deveria oferecer uma educação a qual esteja fora deste contexto de vida, o/a jovem do campo é construtor/a de conhecimento, de saberes e não pode se desvincular de suas histórias e de suas raízes.

Nesse viés, comungamos com [8] ao argumentarem que

temos que recuperar o humanismo pedagógico que foi enterrado por uma tecnologia imperativa; que foi enterrado pela burocratização da escola; que foi enterrado nas políticas públicas educativas. O homem, a mulher, a criança no campo tem seu rosto. O professor/a, também tem seu rosto, seu nome, sua história, sua diversidade de gênero, raça, idade, formação (1999, p.20).

Nessa perspectiva é sugerido que o/a professor/a tenha um olhar diferenciado para com o/a educando/a, não enxergar apenas mais um/a aluno/a, mas o ser humano que está ali, pois cada pessoa trás consigo sua historicidade, sua cultura e que precisam ser preservadas. O/a docente que não consegue ter esse olhar humanizado, não consegue criar uma relação afetiva com os/as educandos/as, tornando sua prática pedagógica mecanizada e desestimulante. Todavia, não se pode também romantizar o sujeito do campo, os mesmos são agentes das suas próprias histórias, vinculadas às lutas pelos seus direitos garantidos por lei, os reconhecendo enquanto sujeitos políticos e sociais.

2.2- MULTISSERIAÇÃO

Nesta subseção abordamos a multisseriação na Educação do Campo, os desafios encontrados pelos professores/as, as metodologias aplicadas em sala de aula, as especificidades da multissérie como também os objetivos alcançados. Desse modo, compreendemos que pensar nos processos de multisseriação é considerar que esta organização curricular, centra-se no trato específico e diferenciado de Educação do Campo e também de escola. Frente a esta posição política e pedagógica que vai se configurando no cenário social, evidenciamos, segundo [9] que

historicamente, a escola pública rural assumiu a identidade de escola (multi)seriada ao reunir estudantes de diferentes séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, por esse motivo, também denominada de escola unidocentes (2018, p.80).

Nessa direção, o modelo de multisseriação reúne em um mesmo espaço, diversos/as estudantes com faixas etárias e níveis escolares diferentes. Desta forma um/a único/a professor/a é responsável por todo o trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Assim, seguimos reafirmando as considerações de [9] ao pontuarem que

essas particularidades fortalecem uma visão negativa das escolas rurais quando comparadas às urbanas e fazem com que grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação do campo e na cidade responsabilize as escolas rurais (multi)seriadas pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo (2018, p.81).

A partir dessa concepção, nota-se que as escolas multisseriadas são “carentes”, dessa forma o processo de ensino-aprendizagem tem seus objetivos esperados comprometidos. Diante disso vê-se a necessidade de desenvolver propostas pedagógicas diferenciadas para esses/as estudantes devido à junção de várias séries no mesmo espaço. Entretanto, diante dos desafios enfrentados nas turmas multisseriadas está à desvalorização dos/as professores/as, estes por sua vez, necessitam elaborar um planejamento que atenda as necessidades de cada estudante de diversas idades é uma tarefa desafiadora e que merece o devido reconhecimento e valorização de suas práticas.

Muitas vezes sem o apoio de materiais pedagógicos que permita dinamizar suas aulas e atender as dificuldades dos/as educandos/as e de criar estratégias de ensino e avaliações diferenciadas, se configura como entraves no que se refere à multissérie. No entanto, na contramão de pensar a multissérie pelo viés da precarização e do não-lugar, sinalizamos a relevância de práticas de multisseriação, onde professor/a e aluno/a ensinam e aprendem a partir de sua realidade e buscam reinventar a produção de conhecimento. Nessa direção, [10] reafirma que

além de se pensar alternativas pedagógicas para as escolas multisseriadas e unidocentes, uma das formas de reversão de tal quadro pode ser a retomada de construções de prédios e equipamentos nas localidades, o que só será possível com a efetiva colaboração entre as instâncias da Federação (2006, p.24).

Diante dessa compreensão é imprescindível adotar novas metodologias de ensino para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória, atendendo as necessidades de cada estudante. É necessário também que se tenha um olhar mais reflexivo sobre a infraestrutura dessas escolas multisseriadas que muitas vezes são precárias, instalações dos prédios sem manutenção, falta de material pedagógico, falta de merenda escolar, em fim. Nessa perspectiva é necessário que haja uma reflexão e políticas públicas voltadas para a formação desses/as docentes para que tenham uma formação específica e diferenciada para se trabalhar nas escolas do campo, no contexto das turmas multisseriadas.

Para o/a professor/a é importante fazer um diagnóstico da turma, buscando estratégias eficazes para trabalhar as dificuldades enfrentadas pelos/as educandos/as. O/a docente que atua em salas multisseriadas muitas vezes sem a estrutura necessária tenta contornar a situação da melhor forma possível. É muito comum vê o quadro dividido ao meio de acordo com os anos/séries ensinadas, na tentativa de criar uma estratégia de como direcionar a aula para não haver atropelos com os conteúdos, configurando assim as barreiras

da multisseriação, compreendemos que (re)pensar a multisseriação é romper a lógica do quadro dividido ao meio com conteúdos de duas ou mais anos/séries, e compreender que todos/as podem aprender coletivamente, e o/a docente passa a mediar esses espaços-tempos de aprendizagens a partir das potencialidades de cada estudante. Desse modo, [11] pontua que

no entanto, o acúmulo de funções e de tarefas que assumem nas escolas multisseriadas, dificulta aos professores realizar o atendimento necessário aos estudantes que não dominam a leitura e a escrita, implicando na elevação das taxas de reprovação e defasagem idade série nas turmas (2005, p.53).

Diante desta perspectiva existe um grande desafio para os/as professores/as que atuam em turmas multisseriadas, um desses desafios é o/a professor/a exercer várias funções ao mesmo tempo. Muitas vezes o/a docente precisa fazer o trabalho de coordenador/a pedagógico/a, gestor em fim, desta forma reduz o tempo para se dedicar ao máximo em suas atribuições como docentes. Em meio a tantas funções realizadas, seu tempo para trabalhar as dificuldades dos/as alunos/as, como leitura e escrita torna-se pequeno, acarretando o número alto de reprovação dos mesmos. Mediante a essa situação os/as professores/as sente-se pressionados/as, uma vez que o trabalho realizado durante o ano letivo não tenha atingindo os objetivos previstos.

Nesse sentido, o/a professor/a unidocente utiliza como estratégia o/a aluno/a cooperador/a, aquele/a que tem “mais facilidade” com os conteúdos aprendidos ajuda aos demais que apresentam dificuldades. Desta forma, destacamos o que [11] pontua, ao considerar que

multissérie oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias séries na mesma sala de aula, o que em determinados aspectos é considerado salutar (2005, p.46).

Assim, consideramos que as turmas multisseriadas permitem aos estudantes à coletividade, a ajuda simultânea entre si facilitando na construção de saberes, partilhando dessa forma a aprendizagem adquirida. O cotidiano do/a professor/a de turmas multisseriadas trás uma carga de trabalho considerável, pois planejar e desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas que atendam as dificuldades dos/as alunos/as, exigem que o fazer docente ocorra articulado com o tempo curricular que é ofertado na instituição escolar em diálogo com a realidade da comunidade campesina.

Dentro dessa compreensão, o currículo utilizado em turmas multisseriadas muitas vezes desvia-se da realidade vivenciada pelos sujeitos do campo, na busca da hegemonia do ensino torna o mesmo excludente. Se faz necessário que a cultura, valores, saberes e a identidade campesina sejam preservados, evidenciando a autoestima dos/as estudantes. Portanto, é importante que políticas públicas sejam aplicadas nas turmas multisseriadas, de forma que haja empenho em oferecer um ensino contextualizado, oportunizando assim, uma educação de qualidade aos estudantes campesinos em seus próprios territórios.

Nesse sentido, refletimos sobre os processos de multisseriação que contribuem para podermos compreender como são materializadas as práticas pedagógicas dos/as professores/as nas escolas do campo. De modo que a formação dos/as alunos/as ocorram através dos processos de ensino e aprendizagem que tragam em sua materialidade a realidade crítica e refletiva dos sujeitos do campo.

2.3- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES EXITOSAS

Nesta subseção tratamos das Práticas Pedagógicas Docentes Exitosas, no viés da prática reflexiva dos/das professores/as. Compreendemos que a práxis docente se materializa a partir de ações coletivas que envolvem a escola como um todo, bem como também a educação a nível global, perpassando assim pelos processos formativos. Quando tratamos de práticas pedagógicas docentes sabemos dos inúmeros desafios encontrados pelos/as professores/as em seu cotidiano.

A sociedade contemporânea exige que os /as docentes apresentem novas competências e saberes para acompanhar as constantes mudanças que a educação passa. Assim, [12] afirma que “a formação de quaisquer pessoas ou profissionais, inclusive da educação, não resulta de uma prática docente, mas de uma práxis pedagógica não apenas de uma instituição, mas de várias” (2009, p.23).

Desta forma, compreendemos que o fazer docente, constitui-se enquanto uma prática pedagógica, pois é composto por um conjunto de saberes e experiências, frutos das ações que vão sendo construídos ao longo de seu processo formativo. Nesta perspectiva o/a docente por sua vez, necessita rever sua prática pedagógica apresentando-se como professor/a reflexivo acerca da sua práxis. Diante dessa compreensão o/a professor/a prático reflexivo avalia sua metodologia a partir das suas experiências vivenciadas em sala de aula, e também nas experiências fora do espaço escolar. Rever sua prática docente, evidenciando o que está

ocorrendo de forma exitosa e o que não estar, não é uma tarefa fácil, requer sabedoria para lidar com seus próprios erros e também acertos.

Buscar o equilíbrio entre a reflexão e sua rotina, permite que o mesmo repense seu conceito enquanto educador/a e formador/a de sujeitos críticos. Nessa direção, [13] afirma que “uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão” (1993, p.22). Diante dessa perspectiva, o autor ressalta a importância de uma análise crítica acerca da sua própria prática docente e equilibrar o conhecimento teórico com sua realidade cotidiana. Desta forma, torna-se possível refletir sobre sua atuação em sala de aula.

Assim, ao dialogarmos sobre as práticas exitosas dos/das professores/as, é satisfatório encontrar docentes que mesmo em meio a tantos desafios, tentam buscar novas formas de ministrar/desenvolver suas aulas, trabalhando as dificuldades de cada aluno/a motivando-o/a aprender, visando desenvolvendo suas potencialidades. Diante dessa compreensão, nos apoiamos na perspectiva apresentada por [12] ao evidenciar que

a concepção de Práxis Pedagógica que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto, ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos (2009, p.30).

Nessa direção, para que a práxis pedagógica tenha resultados exitosos necessita de ações conjuntas que envolvam a todos/as da escola, onde se empenhem em prol à aprendizagem contextualizada e reflexiva. Uma ação isolada por si só não chegará ao resultado desejado, tendo em vista o crescimento do sujeito como cidadão e sua representatividade na sociedade. Neste sentido, para que educação promova a formação humana dos sujeitos se faz necessário trabalhar na coletividade, sem esquecer também da afetividade uma vez que estamos tratando de pessoas e sua formação.

Os/as professores/as ao reverem suas práticas, considerando à realidade de sua escola e comunidade, começam a ressignificar suas estratégias, desenvolvendo suas práticas exitosas, em que considerem as potencialidades dos seus discentes. Nessa direção, chamamos atenção para os processos de formação continuada como um espaço-tempo que somem na prática pedagógica exitosa docente.

Neste sentido, se faz necessário proporcionar programas de formação para os/as docentes uma vez que oportuniza repensar sua práxis, visando desenvolver de forma efetiva e afetiva. A formação continuada permite que o/a educador/a promova a formação dos/as educandos/as e conseqüentemente a sua própria formação enquanto profissional. Para o/a docente que atua na Educação do Campo não é diferente, para acompanhar as mudanças, o mesmo necessita questionar e problematizar sua realidade e assim buscar o aperfeiçoamento aliando sua prática pedagógica docente à formação continuada.

A ideia passada equivocadamente, centrada no pilar de uma educação tradicional, que para ensinar no território campestre não precisa de muito, qualquer educação oferecida é o bastante, nos distanciamos dessa compreensão e reivindicamos que os processos de ensino e aprendizagem sejam forjados com/para os/as estudantes do campo e referenciados em seus territórios. Diante desse pensamento, [12] nos possibilita refletir que “a profissão docente exige uma formação consistente, adequada e de duração necessária. Não se pode aceitar uma formação aligeirada, fora de um ambiente de pesquisa, de respeito à profissão docente e aos seus requerimentos científicos” (2009, p.135).

Nesse viés, destaca-se a relevância da formação acadêmica para que o/a docente possa atuar de forma eficaz colocando em prática os saberes do seu sentir-pensar-fazer pedagógico. Nesta perspectiva, a formação profissional do/a docente é contínua, levando em consideração que a educação é um processo de transformação constante. Assim, concordamos com [14], ao pontuar que

o professor deve ensinar. É preciso fazê-la. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja percebido do, ou concomitante ao, ato de aprender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado (1997, p.79).

A prática pedagógica do/a professor/a só será exitosa quando o ato de ensinar não esteja centrado na transmissão de conhecimentos, ensinar é bem mais complexo, é despertar os/as educandos/as para o conhecimento. Desta forma o/a docente ao ensinar também deve estar aberto a aprender com os/as educandos/as em uma troca recíproca de conhecimentos. Quando exercitar o ato de ensinar e aprender, a prática pedagógica docente tem êxito quando passam a fazer sentido para os/as discentes.

Neste sentido, compreendemos que discutir sobre Educação do Campo, multisseriação e Prática Pedagógica Docente Exitosa corrobora em um mosaico para

refletirmos o nosso objeto de pesquisa, na medida em que tencionamos compreender como são materializadas as práticas docentes pedagógicas nas salas multisseriadas do campo.

3- METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a metodologia adotada para que possamos realizar a referente pesquisa. Desta forma evidenciaremos: a abordagem metodológica, os instrumentos de coleta de dados, os sujeitos/colaboradores desta pesquisa, os critérios da escolha dos sujeitos/colaboradores, procedimento de análise e o lócus da pesquisa.

Esta pesquisa objetiva compreender as práticas docentes exitosas são realizadas nas turmas multisseriadas do campo. Neste sentido, a pesquisa centra-se na abordagem metodológica de cunho qualitativo. Nesta abordagem o/a pesquisador/a busca compreender o comportamento do grupo a ser pesquisado como suas especificidades e experiências vividas em seu cotidiano. Assim, segundo [15] “o estudo qualitativo, como já foi visto, é o que se desenvolve numa situação, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (1986, p.18).

Neste sentido, a pesquisa qualitativa se dá na descrição e análise dos dados coletados no ambiente em que estão inseridos os/as sujeitos/colaboradores/as a serem pesquisados/as. A mesma é realizada de forma flexível podendo haver modificações em seu plano original. Os instrumentos de coletas de dados utilizados foram: entrevistas semiestruturadas. Nesse viés, [15] evidencia que “a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (1986, p.34).

Nesta perspectiva, a entrevista semiestruturada permite que o/a pesquisador/a modifique o contexto da mesma quando for necessário, tornando-a mais flexível. Nessa direção, consideramos que a partir de nosso objeto de pesquisa que se volta para as práticas pedagógicas docentes exitosas, o uso da entrevista é possível ser realizada, pois buscamos ouvir os/as docentes no que se refere a seu fazer pedagógico. Assim, [15] pontua que

de início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (1986, p.33).

Neste viés, evidenciamos que por meio da entrevista semiestruturadaⁱⁱ cria-se um laço de interação entre entrevistador/a e entrevistado/a, portanto a hierarquia de quem dirige as perguntas é preservada deixando o ambiente agradável para quem responde sem ser imposto ou induzido às respostas. Evidenciamos a importância desses instrumentos de coleta de dados, pois contribuem para que possamos compreender os sentidos das práticas pedagógicas que constituem as escolas e turmas multisseriadas do campo.

O/a sujeito/colaborador/a desta pesquisa é a professora responsávelⁱⁱⁱ da Escola com turmas multisseriadas, do município de Vitória de Santo Antão. O critério da escolha da professora, deu-se pelo fato que a escola campo de pesquisa constitui-se por apenas uma turma, onde segundo indicações da Secretária Municipal de Educação, a escola vem desenvolvendo práticas pedagógicas docentes exitosas, vencendo prêmios a nível nacional, a exemplo, do Desafio Inova Escola 2019.

Nessa pesquisa iremos identificar a colaboradora de Professora Girassol, a mesma tem 42 anos é efetiva da rede municipal da cidade de Vitória de Santo Antão, é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco concluindo o curso no ano de 2009. Com mais de dez anos de atuação.

Como procedimento de análise, utilizaremos a Análise de conteúdo. Nessa direção, [16] compreende que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Neste sentido não se trata de um instrumento, mas de um leque de possibilidades no campo onde será aplicada” (1977, p.31). Evidenciamos que Análise de Conteúdo divide-se em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências. A Pré-análise; se materializa por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos e dos pressupostos iniciais da pesquisa, (entrevista semiestruturada).

No que se refere à Exploração do material: esta fase da análise corresponde à exploração do material (entrevista semiestruturada). Esse procedimento diz respeito à codificação dos dados, transformando-os de brutos em núcleos de compreensão, para deles inferirmos significados.

O Tratamento e inferências: terceira e última fase do procedimento da análise de conteúdo é o tratamento dos resultados e inferências. Esse procedimento trata da construção de uma rede de sentidos e de significados em torno da temática em questão, possibilitando assim que possamos imprimir sentidos e significados no que estamos pesquisando e estudando, de forma teórico-metodológica. Nessa direção evidenciamos que a presente pesquisa foi realizada Escola Municipal Constâncio Maranhão situada no Engenho

Itamatamirim, KM38, S/N- Território Campesino, do município de Vitória de Santo Antão – PE, a mesma é constituída por uma turma multisseriada da Educação Infantil I e II e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos os resultados e discussão dos dados coletados junto à professora (colaboradora da pesquisa), sem perder de vista a questão problema: quais práticas pedagógicas docentes exitosas são realizadas nas turmas multisseriadas do campo? Nessa direção buscou-se compreender as Práticas Pedagógicas Docentes Exitosas em turmas multisseriadas do campo. Assim, a partir da Análise de Conteúdo [16], objetivou-se identificar e caracterizar as Práticas Pedagógicas Docentes Exitosas que são realizadas em turmas multisseriadas do campo. Nessa direção, a Professora Girassol (2020) afirma que “as práticas pedagógicas exitosas contribuem na medida em que buscam alternativas para a solução de problemas e de estratégias para que o fazer pedagógico contribua para a formação integral do aluno”.

Desse modo fica evidenciado que as Práticas Pedagógicas Docentes Exitosas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem na medida em que, o/a professor/a busca estratégias para atender as necessidades de cada aluno/a visando o desenvolvimento escolar e priorizando sua individualidade. Neste sentido, identificamos e caracterizamos que as práticas pedagógicas docentes exitosas, apresentadas pela professora entrevistada assumem as seguintes concepções: a) **Práticas Pedagógicas Docentes Exitosas e Estratégias Colaborativas**; b) **Práticas Pedagógicas Exitosas e Formação Integral do(a) aluno(a)**; c) **Prática Pedagógica Docente em classes multisseriadas e a heterogeneidade**; d) **Prática Pedagógica Docente e seus Desafios no Contexto das Classes Multisseriadas**; e) **Práticas Pedagógicas Docentes Exitosas e Formação Específica para Educação do Campo**.

A concepção “**Práticas Pedagógicas Docentes Exitosas e Estratégias Colaborativas**” no discurso da colaboradora da pesquisa é evidenciada como uma de suas práticas a coloboração do/as alunos/as. Para a mesma, é uma prática que surte efeitos positivos uma vez que precisa gerenciar o tempo e os desníveis de uma turma multisseriada. Neste sentido, a Professora Girassol (2020) pontua que “uma das estratégias que utilizo é propor espaços e vivências cada vez mais colaborativas, onde o aluno possa ser mais autônomo e protagonizar a sua própria aprendizagem”.

Desse modo, quando vamos refletir sobre a prática pedagógica da professora compreendemos a necessidade de evidenciar as práticas que sejam voltadas para a realidade da comunidade campesina. Neste sentido, [17] evidencia que

trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores memórias, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir, uma educação que projete movimento, relações, transformações [...] (2002, p.23).

Assim, a ação pedagógica evidencia a atuação do/a aluno/a, transformando-o/a em agente construtor/a da própria aprendizagem incluindo a realidade concreta em busca de transformação social. Nesta direção, evidenciamos que o papel do/ professor/a é contribuir para que o/a aluno/a possa refletir, proporcionando possibilidades e condições de novas descobertas. Deste modo, vale repensar e analisar as situações concretas e as práticas pedagógicas, a fim de estreitar a relação teoria e prática considerando o meio em que o/a aluno/a está inserido/a.

No que concerne a concepção **“Práticas Pedagógicas Exitosas e Formação Integral do/a aluno/a”** é evidenciada na medida que a Professora Girassol traça estratégias que priorizem os saberes dos/as alunos/as. Desse modo, é possível pontuarmos que nesta direção, à mesma está trabalhando a formação integral dos/as estudantes. Nesta direção, a Professora Girassol (2020) afirma que “as práticas pedagógicas exitosas contribuem na medida em que buscam por alternativas para a solução de problemas e de estratégias para que o fazer pedagógico contribua para a formação integral do aluno”.

Dentro dessa perspectiva, as práticas pedagógicas docentes surtem efeitos positivos uma vez que buscam alternativas para solucionar possíveis problemas que venham surgir no contexto da aprendizagem. No tocante as turmas multisseriadas onde em sua realidade prevalece o estereótipo da precarização, inovar e fazer uso da criatividade é desafiar as condições existentes do modelo seriado de ensino. Priorizar a identidade campesina é contribuir para a formação integral do/a aluno/a, possibilitando que o mesmo sinta-se parte da sociedade como sujeito de direito. Diante dessa concepção, [18] pontua que

cabe observar que, no tocante à Educação do Campo, a sociedade não pode prescindir daquilo que ela organiza, planeja, e almeja como modelo de homem para um futuro próximo. Esta educação sobre a qual nos propomos a discutir é representada por sujeitos concretos e busca seu recorte numa camada social específica (a dos camponeses, filhos de sujeitos do campo, camponeses residentes em sítios, a do homem que

vive em um território não urbano,mas que tem uma identidade, que tem uma história viva etc.) (2015, p.29)

A partir dessa compreensão, o/a estudante do campo precisa ter sua cultura e valores evidenciados, uma vez que os/as mesmos/as buscam garantir seu lugar perante a sociedade, enquanto sujeitos de direitos. Desta forma, redirecionar as práticas pedagógicas para que as mesmas possibilitem a formação integral sintonizada com os desafios e a realidade ao qual o mesmo esteja inserido.

No tocante a concepção **“Práticas Pedagógicas Docentes em Classe Multisseriadas e a Heterogeneidade”** dentro dessa perspectiva é evidenciada que em classes multisseriadas o modelo heterogêneo é predominante, por reunir alunos/as com diferentes níveis de idade e de aprendizagem. Diante dessa compreensão a Professora Girassol (2020) pontua que

muitas vezes escuto falas de professores que dizem que uma turma multisseriada é igual a qualquer outra, visto a heterogeneidade em relação aos processos de aprendizagem. Mas não é assim! Temos estudantes de diferentes idades em um mesmo espaço que precisam progredir em suas aprendizagens para que desenvolvam habilidades em níveis diferentes ou distintas.

Nessa perspectiva é comum comparar uma turma multisseriada com classes que não são, porém as turmas multisseriadas têm suas especificidades, à mesma reúne alunos/as em diferentes níveis de aprendizagem e faixa etária, sem falar do desafio que o/a professor/a enfrenta para colocar em prática o fazer pedagógico. Nesta direção, [9] destaca que

numa perspectiva contrária a esse atendimento hegemônico na área educacional, é ampliada e fortalecida uma posição diferenciada que aposta na permanência das turmas e escolas (multi)sseriadas como possibilidade de oferta qualificada da escolarização aos sujeitos do campo, desde que superada a situação de abandono e descaso do poder público com relação as escolas rurais (2018, p.81).

Assim, o modelo multisseriado de educação na luta pela desconstrução do modelo hegemônico para a transgressão, na busca de ofertar aos alunos/as uma educação de qualidade em meios aos desafios enfrentados. Isso propicia aos professores/as construir e viver um currículo voltado às necessidades dos/as estudantes com base no diagnóstico prévio para colocar em prática intervenções e planos de ações.

Em relação à concepção **“Prática Pedagógica Docente e seus Desafios no Contexto das Classes Multisseriadas”** é evidenciada no discurso da professora Girassol (2020). Nessa direção consideramos pertinente mencionar os desafios que constituem o fazer

docente no contexto das multisseriadas. Podemos pontuar que a infraestrutura, falta de materiais pedagógicos e gerenciamento do tempo para atender a todos os/as alunos/as são desafios no fazer docente em classes multisseriadas. Nesta perspectiva a Professora Girassol (2020) destaca que

temos vários tipos de desafios, mas destaco dois: O primeiro é o tempo, temos sempre que pensar em como vamos otimizar o tempo, para que possamos garantir um tempo pedagógico necessário para o desenvolvimento das competências previstas para a turma. O outro tipo de desafio vem da indagação que acredito ser de todos os professores/as de turmas multisseriadas, como fazer para que todos aprendam num mesmo espaço, sem exigir demais de uns ou simplificar demais para outros?

Neste sentido, enfrentar os desafios que as turmas multisseriadas enfrentam é uma realidade vivenciada pelos/as professores/as que nos motivam buscar alternativas para que possam ofertar um ensino que atenda as necessidades de cada um/a. Buscar ressignificar os desafios e focar nas possibilidades são posturas pedagógicas anunciadas pela Professora Girassol (2020) que visa desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem junto a seus/as estudantes. Desse modo, [18] considera que

a questão da Educação do Campo no Brasil sempre foi um desafio a ser vencido. Os problemas que surgem da realidade socioeconômica influenciam a concepção de educação que é oferecida aos povos do campo: poucos investimentos por parte dos organismos do Estado, pouca infraestrutura nas escolas para compreender a diversidade local e ausência de uma sólida organização societal (2015, p.80).

Assim, evidenciamos que são vários desafios enfrentados pelos/as professores/as da Educação do Campo, a infraestrutura para que o ensino de qualidade chegue até o/a estudante, os poucos investimentos por parte do governo são fatores que dificultam a atuação do docente, entre outros desafios diários. No que tange a concepção “**Práticas Pedagógicas Docentes Exitosas e Formação Específica para Educação do Campo**”, ficou evidente no decorrer da coleta dos dados que a formação específica para Educação de Campo relaciona-se diretamente as práticas pedagógicas realizada pela professora. Como bem pontua a Professora Girassol (2020),

no município que leciono elas são realizadas de forma sistemáticas e com temas voltados para a escola do campo e com exemplos de experiências exitosas, de professores/as da própria rede. Por serem formações específicas

para quem é professor do campo, podemos dizer que é voltado para a necessidades daqueles professores, mas temos muito o que avançar!

Nesta perspectiva, as formações são oferecidas com temas voltados para a Educação do Campo atendendo as necessidades dos/as mesmos, destacando assim a importância de se investir em processos formativos que sejam protagonizados pelas escolas do campo e suas especificidades, principalmente no que se refere à multisseriação. Porém como relatou a Professora Girassol (2020), ainda há muito a avançar, pois a formação necessita ser compreendida enquanto uma ação contínua. Deste modo, [18] argumenta que

assim, justifica-se a preocupação com a formação de docentes para as novas tarefas da educação no século XXI, especialmente para pensar novas formas de entender os novos sujeitos, com as suas diferenças e particularidades, para que tenham aprendizagens significativas (2015, p.83).

Diante dessa compreensão evidencia-se a importância da formação para os/as professores/as da Educação do Campo, uma vez que os mesmos necessitam acompanhar os processos evolutivos pelos quais passam os sujeitos do campo. Priorizando a realidade a qual esses sujeitos estão inseridos articulando saberes e experiências dos mesmos. O/a docente do território campesino necessita de um olhar atento para o contexto dos/as seus/as alunos/as no processo de construção de conhecimentos específicos e diferenciados, que reconheçam as especificidades de sua escola e comunidade campesina.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção buscamos pontuar a relevância e a contribuição da pesquisa no contexto de produções acadêmica/ científica. Retomamos o problema e os objetivos que permeiam este estudo, relacionando como os enunciados que emergiram a partir das análises e evidenciamos novas inquietações a partir deste trabalho. Desse modo buscamos ressaltar de maneira objetiva os achados/considerações de nossa pesquisa no que diz respeito às Práticas Pedagógicas Docentes Exitosas em Turmas Multisseriadas do Campo.

A priori percebe-se a relevância em compreendermos as variadas Práticas Pedagógicas Docentes Exitosas na Educação do Campo. Assim, entende-se que na Educação do Campo na perspectiva da multisseriação, faz-se necessário um currículo que seja pensado-vivido de acordo com as necessidades da população campesina.

Nessa direção, ao buscarmos identificamos e caracterizamos as práticas pedagógicas docentes exitosas, consideramos que as mesmas apresentam as seguintes concepções: a)

Práticas Pedagógicas Docentes Exitosas e Estratégias Colaborativas; b) Práticas Pedagógicas Exitosas e Formação Integral do(a) aluno(a); c) Prática Pedagógica Docente em classes multisseriadas e a heterogeneidade; d) Prática Pedagógica Docente e seus Desafios no Contexto das turmas Multisseriadas; e) Práticas Pedagógicas Docentes Exitosas e Formação Específica para Educação do Campo.

Este estudo nos possibilitou compreender que vários são os desafios enfrentados pelos/as professores/as que atuam no território campesino e em especial em turmas multisseriadas. Portanto na trajetória da Educação do Campo sua resistência e luta para garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada em seus sujeitos, às turmas multisseriadas foram surgindo e se consolidando em busca de ofertar o acesso à escola para os/as discentes em seus territórios.

Diante das entrevistas realizadas junto a Professora Girassol nota-se que ainda há muito que se fazer pelas/para/com as escolas do campo, é preciso de um olhar mais aprofundado por parte dos governantes para que sejam garantidas condições de trabalho e novas propostas de ensino. Desse modo, consideramos que a luta da Educação do Campo também é pela formação dos/as professores/as que atuam em turmas multisseriadas do campo, o mesmo não deve se impor apenas como um simples profissional da educação, mas como alguém que está presente e conhece a luta dos sujeitos ali inseridos.

Por fim ao longo dessa pesquisa foram emergindo novas inquietações acerca dessa discussão: De que forma às práticas pedagógica docentes são materializadas em diálogo com a comunidade campesina? Quais projetos/programas são destinados para Educação do Campo? Como se estrutura a proposta pedagógica em classes multisseriadas? Quais as relações existentes/ ou não entre a formação continuada de professores/as do campo e seu fazer pedagógico? Estas inquietações colocam em questão a relevância de refletirmos e realizarmos estudos que versem essas temáticas por considerarmos que no cenário educacional, todos os sujeitos necessitam ser considerados importantes e que coletivamente contribuem na construção de uma educação do campo referenciada em seus sujeitos e territórios.

6- REFERÊNCIAS

[1] SIMÕES, W.; TORRES, M. R. **Educação do Campo**: por uma superação da Educação rural do Brasil. Curitiba, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 01 de nov.de 2019.

- [2] SOUZA, M. A. O Movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. **Eccos- Revista Científica**, vol. 11, enero-junio, 2009.
- [3] MUNARIN, A; SCHMIDT, Wilson. Educação do Campo e Políticas Públicas: reconhecer como diferente para agir diferenciadamente. **REVISTA PEDAGÓGICA**, V.15, N.31, JUL./DEZ. 2013. Disponível em:<http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2334> acesso em 15 de nov. 2019.
- [4] SAUER, S. **Agricultura familiar versus agronegócio**: a dinâmica sociopolítica do campo brasileiro. – Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2008.
- [5] CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. **III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**.Luziânia, Goiás, 2012. Disponível em http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/edroml/ii_03.html acesso em 01de nov.de 2019.
- [6] ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**.- Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, Coleção Por Uma Educação Básica do Campo,nº2. 1999.
- [7] BRASIL, Presidência da República; Decreto nº7.352, 2010- **Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA**.2010.
- [8] FERNANDES, B. M; ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, vol. 2. Brasília, 1999.
- [9] HAGE, S. M.; REIS, M. I. A. **Tempo, Espaço e Conhecimento nas Escolas Rurais (multi)seriadas e Transgressão ao Modelo Seriado de Ensino**. Brasília, 2018.
- [10] MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: Questão para Reflexão**.- Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário,2006.
- [11] HAGE, S. M. **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de Realidade das Escolas Multisseriadas do Pará** Belém, 2005.
- [12] SOUZA, J. F. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- [13] ZEICHNER K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas** Lisboa, 1993.
- [14] FREIRE, P. **Professora sim, tia não; Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo,1997.
- [15] LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação; Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- [16] BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Presses Universitaires de France, 1977.
- [17] KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo: Identidade e políticas Públicas** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

[18] LOPES, S. L. **Práticas Educativas na Educação do Campo: Desafios e Perspectivas na Contemporaneidade** Boa Vista, 2015.

ⁱ Segundo [4], esse conceito evidencia que “a apropriação das noções de agronegócio e agricultura familiar, no início dos anos 1990, no Brasil, é expressão de uma disputa política resultante da situação fundiária, especialmente após a adoção do aparato da Revolução Verde, classificadas por muitos teóricos como um processo de “modernização conservadora” do campo brasileiro. Para além de uma simples disputa conceitual, essa apropriação explicita processos políticos de resistência e luta, principalmente pelo acesso a terra por milhões de produtores familiares” (2008, p.11).

ⁱⁱ No cenário de isolamento social, mediante a Pandemia da COVID-19, as entrevistas foram realizadas de forma remota por meio das mídias sociais. No entanto, salientamos que a partir dessa estratégia de coleta de dados o rigor teórico-científico nesta pesquisa não foi comprometido.

ⁱⁱⁱ Nas escolas do campo de Vitória de Santo Antão-PE, de pequeno porte, não existe o/a gestor/a, essa função é exercida por um/a dos/as professores/as, que recebe uma gratificação salarial e assume a função de professor/a responsável, ou seja, ministra aula e fica responsável também pelas questões de caráter burocrático.