



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE



JOSEILDO SILVESTRE DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES NO
CONTEXTO DAS SALAS DE AULA MULTIANUAIS/MULTISSERIADAS DE
ESCOLAS DO/NO CAMPO**

JOÃO PESSOA/PB

2023

JOSEILDO SILVESTRE DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES NO
CONTEXTO DAS SALAS DE AULA MULTIANUAIS/MULTISSERIADAS DE
ESCOLAS DO/NO CAMPO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito para obtenção do título mestre.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientador (a): Prof.^a. Dra. Nilvânia dos Santos Silva

JOÃO PESSOA/PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586c Silva, Joseildo Silvestre da.

Concepções de ensino e práticas pedagógicas de
professores no contexto das salas de aula
multianuais/multisseriadas de escolas do/no campo /
Joseildo Silvestre da Silva. - João Pessoa, 2023.
155 f. : il.

Orientação: Nilvânia dos Santos Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação do campo. 2. Salas multianuais. 3. Salas
multisseriadas. 4. Concepções de ensino. 5. Práticas
pedagógicas. I. Silva, Nilvânia dos Santos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376.7(043)

JOSEILDO SILVESTRE DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES NO
CONTEXTO DAS SALAS DE AULA MULTIANUAIS/MULTISSERIADAS DE
ESCOLAS DO/NO CAMPO**

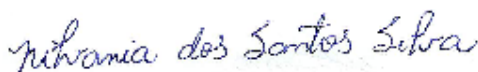
Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal da Paraíba - UFPB como requisito para obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientador (a): Prof^a. Dra. Nilvânia dos Santos Silva

Resultado: Aprovado
João Pessoa, 30 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

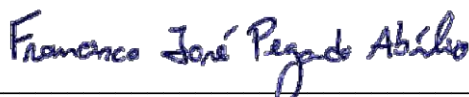


Prof^a. Dra. Nilvânia dos Santos Silva

Orientador/a (Presidente da Banca) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo

Membro da Banca (Suplente do Avaliador Externo) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN



Prof. Dr. Prof. Francisco José Pegado Abílio

Membro da Banca (Avaliador Interno) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Prof. Dr. Francisco Canindé Da Silva (Suplente)

Membro da Banca (Avaliador Externo) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN



Prof. Dr. Paulo Roberto Palhano Silva (Suplente)

Membro da Banca (Avaliador Interno) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de pesquisa a todos os (as) professores (as) que lecionam nas salas de aulas multianuais/multisseriadas do/no campo, assim como vocês vivenciei essa realidade e sei que é desafiador, não uma tarefa fácil, mas que com garra e afinho diariamente vocês adentram essas salas de aulas e fazem o seu melhor com aquilo que está ao seu alcance para contribuir com o processo formativo dos povos camponeses e ajudar na garantia de seus direitos, lutando junto a eles por uma educação digna e de qualidade diante de uma realidade tão relevante e ao mesmo tempo tão esquecida. Continuarei lutando com vocês, pesquisando, em uma jornada compartilhada na busca pelo um olhar diferenciado e necessário para essa realidade.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, *a JESUS*, ele que é dono de toda ciência, sabedoria e poder, que sempre me deu forças, coragem e luz para seguir essa jornada, me guiando e fortalecendo quando parecia que as forças estavam indo embora. Meu Senhor, sem ti eu nada seria, todo o meu caminho e as minhas conquistas são feitas através de ti e para ti.

Aos meus pais, Erinete Trindade e José Silvestre, que sempre me incentivaram a estudar e fizeram o possível para possibilitar os estudos aos seus filhos, as suas lutas árduas e incansáveis na realidade do campo, me impulsionaram a nunca desistir dos meus objetivos, perseverar e vencer por meio dos estudos.

Aos meus irmãos, Janilson e Janete Silvestre, que são fontes de apoio e ajuda em tudo o que posso contar, além de ouvirem minhas lamúrias de pós-graduando e que, assim como eu, seguem na batalha para vencer na vida através dos estudos.

Aos demais familiares e os (as) amigos (as) pessoais, que, por muitas vezes, precisaram compreender minhas ausências e ouvir minhas angústias de mestrando e que dessa e de tantas outras maneiras me ajudaram a prosseguir.

À minha orientadora, prof^a. Dr^a. Nilvânia dos Santos Silva pela presteza, paciência e orientações ao longo da jornada.

Aos demais professores e professoras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB que fizeram parte desse processo de formação durante o mestrado, assim como também estendo esse agradecimento *a todos os professores e professoras que passaram pela minha jornada estudantil em todas as etapas*, cada um (uma) de vocês contribuiu para que eu chegasse onde estou.

Aos professores doutores Márcio Adriano de Azevedo e Francisco José Pegado Abílio pela participação e valorosas contribuições com esse trabalho de pesquisa na banca de qualificação e também na banca de defesa. Assim como também *a Francisco Canindé da Silva e Paulo Roberto Palhano Silva* como suplentes.

Aos colegas e amigos (as) da turma de 2021, a jornada junto a vocês foi enriquecedora, momentos de grandes trocas de conhecimentos e também de desabafos e lamúrias da jornada.

Ao grupo de orientados (as) da professora Nilvânia, as partilhas e troca de saberes e informações foram indispensáveis e necessárias ao processo.

Aos sujeitos colaboradores da pesquisa, os três professores das salas multianuais/multisseriadas nas quais estive realizando a minha pesquisa. Assim como também

a direção e a coordenação do Centro Municipal de Ensino Rural “Bráulio Lopes Galvão” que prontamente acolheram a minha pesquisa e me auxiliaram no que foi necessário.

À Escola Municipal Monsenhor Vicente de Paula, nas pessoas de meus/minhas colegas de trabalho e também dos (das) meus/minhas alunos (as) com eles (as) ensino e aprendo constantemente.

A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização desse sonho, minha gratidão!

Credo do Educador

*Creio na Educação, porque humaniza, busca o novo,
é geradora de conflito, preparando para a vida.*

*Creio na Educação, porque acredito no homem e na mulher como sujeitos de suas
histórias, capazes de construir sempre novas relações.*

*Creio na educação que, quando libertadora,
é caminho de transformação,
para a construção de uma nova sociedade.*

*Creio na Educação que promove e socializa, que educa criticamente e
democraticamente, levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.*

*Creio na Educação Básica do Campo, porque recupera e propõe a luta, a cultura, o trabalho,
a vida e a dignidade dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.*

Creio na Educação, porque sempre terei o que aprender e o que ensinar.

*Creio na Educação como um processo permanente e dialético que acompanha o ser humano
em toda a sua existência.*

(Adaptado do IV CEDEC, 1995)

RESUMO

As concepções de ensino dos professores podem contribuir com os processos pedagógicos, em particular as práticas que se desenvolvem em sala de aula. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo geral investigar as concepções de ensino que permeiam as práticas pedagógicas de professores de salas multianuais/multisseriadas de escolas do/no campo. Em termos metodológicos, essa pesquisa se caracterizou como descritiva e de campo, de cunho qualitativo e como instrumentos de coleta de dados utilizou-se da entrevista semiestruturada e a observação sistemática. Com relação a amostra da pesquisa, por conveniência, foram selecionados como colaboradores da pesquisa, três professores que atuam em salas multianuais/multisseriadas de escolas campestres, lecionando com os anos iniciais do ensino fundamental, no município de Jucurutu/RN. Dessa forma observou-se a prática dos professores colaboradores da pesquisa e colheu-se suas falas por meio das entrevistas com o intuito de angariar respostas para a questão problema. Para analisar os dados obtidos, utilizou-se a técnica de análise documental e análise de conteúdo. Por meio da análise documental, o Plano Municipal de Educação – PME e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do centro rural que engloba as escolas foco do estudo, procedeu-se ainda a análise de alguns recortes de planos de aula dos professores colaboradores. A análise de conteúdo nos possibilitou perceber através das falas/vozes dos colaboradores pontos e linhas interpretativas para, associando as observações e análise de documentos, traçarmos reflexões para o objeto de estudo. Diante da pesquisa desenvolvida, apontou-se como achados, que as práticas pedagógicas dos professores são permeadas por mais de uma concepção de ensino, como a tradicional, cognitivista e sociocultural, mas de forma predominante destacam-se a cognitivista e a sociocultural em relação as demais e que essas proporcionam contribuições para o alinhamento do trabalho pedagógico do professor. No entanto, emerge uma necessidade de que essas concepções sejam mais bem discutidas e assimiladas no contexto de salas multianuais/multisseriadas do/no campo. Concluiu-se que as concepções de ensino contribuem com a relação teoria-prática tão necessária ao fazer docente, pois estabelecem uma relação de complementaridade em que as práticas fornecem elementos para discutir e ampliar a teoria e em contrapartida a teoria oferece subsídios para refletir criticamente sobre a prática, auxiliando na melhoria desta.

Palavras-chave: Salas Multianuais/Multisseriadas. Educação do/no Campo. Concepções de Ensino. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The teachers' conceptions of teaching can contribute to the pedagogical processes, in particular the practices that are conducted in the classroom. Thus, the present research aims at investigating the teaching conceptions that permeate the pedagogical practices of teachers of multiyear/multigrade classrooms of schools from the countryside. In relation to the methodology, this research was characterized as descriptive and field research, of a qualitative nature and we used, as instruments for data collection, semi-structured interviews and systematic observation. Regarding the research sample, for convenience, we selected as research collaborator three teachers who work in multi-year/multi-grade classrooms in the rural area schools, teaching the early years of elementary school in the municipality of Jucurutu/RN. Thus, the practice of the research collaborating professors was observed and their speeches were collected through interviews in order to gather answers to the problem question. To analyze the data obtained, the technique of document analysis and content analysis were used. Through document analysis, the Municipal Education Plan – PME and the Pedagogical Political Project (PPP) of the rural center that encompasses the schools that were the focus of the study, an analysis of some excerpts from the collaborating teachers' lesson plans was also carried out. The content analysis allowed us to perceive through the speeches/voices of the collaborators points and interpretative lines for, associating the observations and analysis of documents, to trace reflections for the object of study. In view of the research carried out, it was pointed out as findings that the pedagogical practices of teachers are permeated by more than one conception of teaching, such as the traditional, cognitive and socio-cultural ones, but predominantly the cognitive and socio-cultural stand out in relation to the others and that these provide contributions for the alignment of the teacher's pedagogical work. However, there is a need for these conceptions to be better discussed and assimilated in the context of multiannual/multiserial classrooms in/in the countryside. It was concluded that teaching conceptions contribute to the theory-practice relationship that is so necessary in teaching, as they establish a complementary relationship in which practices provide elements to discuss and expand theory and, on the other hand, theory offers subsidies to critically reflect on practice, helping to improve it.

Keywords: Multiannual/Multiserial Rooms. Education of/in the Countryside. Teaching Concepts. Pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

EAD – Educação a Distância

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CE – Centro de Educação

LDB/LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

RN – Rio Grande do Norte

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PPP – Projeto Político Pedagógico

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas do Trabalho Científico em Pesquisa Qualitativa	25
Quadro 2 – Perfil dos Sujeitos/Colaboradores da Pesquisa.....	28
Quadro 3 – Algumas Metas e Estratégias que Contemplam a Educação do Campo no PNE..	43
Quadro 4 – Concepções de Ensino Aprendizagem	55
Quadro 5 – Elemento Predominante em Cada Concepção.....	64
Quadro 6 – Conjunto de Transformações da Realidade de Escolas do/no Campo	83
Quadro 7 – Aspectos da Relação Professor-Aluno Conforme as Concepções de Ensino.....	91
Quadro 8 – Algumas Metas e Estratégias que Contemplam a Educação do/no Campo no PME	96
Quadro 9 – Recorte dos Planos de Aula – Prof 1	103
Quadro 10 – Recorte de Plano de Aula – Prof 2	105
Quadro 11 – Recortes de Planos de Aula – Prof 3	106
Quadro 12 – Definição das Categorias de Análise	118
Quadro 13 – Concepção de Sala Multianual/Multisseriada	119
Quadro 14 – Concepção de Educação do/no Campo	122
Quadro 15 – Contribuições da Prática na Educação do/no Campo e Salas Multianuais/Multisseriadas.....	125
Quadro 16 – Concepção de Prática Pedagógica	128
Quadro 17 – Concepção de Estratégia Pedagógica	130
Quadro 18 – Visão da Prática Pedagógica em Sala Multianual/Multisseriada	132
Quadro 19 – Planejamento de Ensino Alinhado a Sala Multianual/Multisseriada do/no Campo	135
Quadro 20 – Concepção de Ensino Adotada na Prática Pedagógica.....	137
Quadro 21 – Contribuição da (s) Concepção (ões) de Ensino na Prática em Sala Multianual/Multisseriada.....	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização de Jucurutu no mapa do Rio Grande do Norte.....	27
Figura 2 – Fases da Análise de Conteúdo por Bardin	34
Figura 3 – Primeira Fase da Análise de Conteúdo: Pré-Análise	35
Figura 4 – Segunda Fase da Análise de Conteúdo: Exploração do Material	35
Figura 5 – Terceira Fase da Análise de Conteúdo: Tratamento dos Resultados	37

SUMÁRIO

1	ABRINDO AS PORTEIRAS: INTRODUÇÃO	14
1.1	JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA.....	18
1.2	OBJETIVOS.....	20
2	PREPARANDO O TERRENO: ASPECTOS METODÓLOGICOS	23
2.1	NATUREZA DA PESQUISA	23
2.2	SUJEITOS/COLABORADORES E ESPAÇO/LÓCUS DA PESQUISA	27
2.3	INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	30
2.4	TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS	32
3	ADUBANDO A TERRA: A (CO) RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E SALAS DE AULA MULTIANUAIS/MULTISSERIADAS.....	38
4	PLANTANDO AS SEMENTES: CONCEPÇÕES DE ENSINO E SUAS ADOÇÕES NA PRÁTICA DO PROFESSOR.....	54
5	REGANDO O PLANTIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM SALAS DE AULA MULTIANUAIS/MULTISSERIADAS DO/NO CAMPO	74
6	COLHENDO OS FRUTOS: ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS	94
6.1	ANÁLISE DOCUMENTAL: ENTRE O PME, O PPP E O PLANO DE AULA .	94
6.1.1	PME	94
6.1.2	PPP.....	99
6.1.3	Recortes de planos de aula.....	103
6.2	OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES	108
6.3	ANÁLISE DE CONTEÚDO: AS VOZES/FALAS DOS PROFESSORES.....	118
6.3.1	Análise da Categoria: Educação Do/No Campo e Salas Multianuais/Multisseriadas	119
6.3.2	Análise da Categoria: Práticas Pedagógicas De Professores	128
6.3.3	Análise da Categoria: Concepções de Ensino de Professores	137
7	ENCOSTANDO AS PORTEIRAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
8	REFERÊNCIAS.....	146
	APÊNDICES	150
	ANEXOS.....	153

1 ABRINDO AS PORTEIRAS: INTRODUÇÃO

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tomando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens - (FREIRE, 1992, p. 126).

A minha trajetória estudantil está relacionada com esse tema de pesquisa em educação do/no campo e salas multianuais/multisseriadas, pois sou fruto desse tipo de sala de aula na realidade campesina, estudei os anos iniciais do ensino fundamental (2002 a 2004) nesse âmbito. Apesar das inúmeras dificuldades encontradas consegui aprender e continuar prosseguindo nos estudos mesmo com todas as adversidades da configuração de salas multianuais/multisseriadas e do contexto de exclusão do campo, dos seus sujeitos e da sua educação, bem como a escassez e efetividade de políticas educacionais específicas, que de fato considerem e validem suas singularidades.

Dessa forma, ao ingressar na graduação em Pedagogia (2012), passei a questionar-me por que a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, não oferecia em sua matriz curricular nenhuma disciplina relacionada a Educação do/no Campo. Importa destacar que recentemente o curso de Pedagogia da UERN passou a ter em sua matriz curricular uma oferta de disciplina sobre Educação do Campo, um avanço para essa modalidade, assim como, foram criados novos cursos de graduação, entre eles a Licenciatura em Educação do Campo, no formato EaD - Educação a Distância (2021).

A formação em Pedagogia habilita o profissional a atuar como professor na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre outras funções didático-pedagógicas, nesse sentido, é possível que o professor seja direcionado a uma escola com sala multianual/multisseriada do/no campo, emerge assim diversos questionamentos de como trabalhar, desenvolver a prática pedagógica em um espaço e configuração de sala de aula tão específica.

Ainda cursando a graduação fui contratado para atuar em uma sala multianual/multisseriada do/no campo no município de Jucurutu/RN, uma experiência desafiadora e que me provocou outras inquietações sobre o processo de ensino aprendizagem nesse contexto, pois ainda estava no processo de formação e o curso não trazia a questão da Educação do/no Campo, tampouco sobre as salas multianuais/multisseriadas.

Nesse sentido se faz necessário que as lutas e resistências dos povos do campo, conforme Arroyo (2014, p. 16) “[...] sejam reconhecidas, valorizadas nas teorias pedagógicas como processo de humanização, produção de saberes, valores, de culturas e identidades

coletivas.” Para que dessa forma, ainda de acordo com Arroyo (2014, p. 17), “[...] as concepções pedagógicas deixem de vê-los como ignorantes, incultos [...]”. Superar esses paradigmas que ainda persistem como entrave, é um caminho para uma formação ampla que considere a educação não apenas no campo ou para o campo, mas do campo, dos/com seus sujeitos, do seu espaço e da sua realidade.

Então, enquanto aluno egresso desse tipo de sala de aula e posteriormente passando a lecionar nessa modalidade educacional, foi perceptível a necessidade de discutir diversas questões ligadas a essa temática, as quais vivenciei quando atuei nesse contexto, não me sentindo preparado para lidar, decidi iniciar uma pesquisa sobre as práticas docentes em salas de aula multianuais/multisseriadas do/no campo, visto que em minha experiência tive dificuldade em articular essas práticas, tendo em vista o contexto da realidade, assim teve origem meu trabalho monográfico de conclusão de curso¹, por meio do qual, fui a campo pesquisar um pouco sobre essa temática, em que nesse estudo buscamos identificar e analisar a construção do trabalho docente de uma professora que trabalha em uma turma multianual/multisseriada do ensino fundamental de uma escola do/no campo.

Cada nova experiência em lecionar nesse tipo de sala de aula na educação do/no campo gerava mais questionamentos e reflexões, conduzia a pensar sobre o desenvolvimento dos processos educativos nesse âmbito, assim emergiu a necessidade de pesquisar as concepções de ensino e as práticas dos professores uma vez que isso está atrelado ao seu processo de formação e faz diferença no contexto de salas multianuais/multisseriadas no espaço do campo.

Nesse sentido, Freire (2021, p. 38) aponta que “é pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, uma vez que o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula influencia diretamente em como os processos de ensino se consolidam. Pensar isso no contexto das concepções é refletir criticamente a esse respeito.

Sendo assim, nosso percurso acadêmico, profissional e a proposição de estudo e pesquisa vai ao encontro do perfil e objetivos do programa de pós-graduação em educação – PPGE da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pois o contexto histórico mostra o engajamento desse programa com as especificidades e singularidades dos processos educacionais. O programa visa a necessidade de uma formação entrelaçada com as práticas e os contextos, de forma que o professor pesquisador com uma formação teórico metodológica possa aprofundar, ampliar e ressignificar proposições e concepções de pesquisas nas vertentes do campo educacional.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia intitulado: A Construção do Trabalho Docente na Escola Multianual do Campo (SILVA, 2016).

A sintonia da temática com a linha de pesquisa “Processos de Ensino-Aprendizagem”² se entrelaça, pois a pretensão em pesquisar as concepções de ensino que permeiam as práticas de professores que atuam em salas multianuais/multisseriadas de escolas do/no espaço campesino, investigar essa relação se torna relevante para a educação do/no campo e para o trabalho pedagógico em salas multianuais/multisseriadas, pois o professor dessa modalidade realiza seu fazer docente frente as ideias de uma ou mais concepções de ensino que no seu entendimento fará se desenvolver o processo de aprendizagem em um movimento de ação-reflexão-ação.

Diante do exposto, analisar as concepções de ensino que permeiam as práticas de professores que atuam em salas multianuais/multisseriadas de escolas do/no campo é produzir conhecimento a partir e com o processo de ensino. As concepções/abordagens de ensino que nos referimos são abordadas por Mizukami (1986), como sendo a tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural, ambas serão discutidas no quarto capítulo desse estudo. A autora afirma que:

Diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos; por isto, devem ser elas analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente. (MIZUKAMI, 1986, p. 1)

Nesse sentido, Mizukami (1986) mostra que é preciso analisar, contextualizar e discutir de forma crítica as concepções de ensino, pois ainda conforme a autora “de acordo com determinada teoria-proposta ou abordagem do processo ensino-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional” (MIZUKAMI, 1986, p.1). Nesse viés, o tipo de abordagem/concepção de ensino aplicada em salas multianuais/multisseriadas do/no campo tem, em parte, influência em como o processo de conhecer se desenvolve.

Na proposição do objeto de estudo, visto que estamos focando nas salas multianuais/multisseriadas de escolas do/no campo, faz-se necessário estabelecer o entendimento, a percepção, o conceito de educação do/no campo com o qual nos pautamos. Nesse sentido, assumimos com Arroyo, Caldart e Molina (2004) o conceito de educação do e no campo como:

Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre os múltiplos significados históricos, políticos e culturais (consequentemente formadores, educativos) da

² A linha processos de ensino-aprendizagem trabalha com a investigação das metodologias e práticas educativas, assim como também a formação de professores atrelada a esses aspectos, nesse sentido englobando e contemplando o que pretendemos discutir em nossa proposição de pesquisa.

dinâmica em que outras mulheres, outros homens, vêm se conformando no campo. (CALDART; MOLINA, 2004, p. 12)

É salutar apontar que o conceito de educação do/no campo não é pronto e acabado, esse constitui-se como um conceito em movimento, em um processo constante de (re) construção. Tem todo um contexto de lutas históricas e movimentos em torno da garantia de uma educação do campo, que seja pensada com o campo, considerando suas características e seus sujeitos.

Para isso, é preciso “[...] redefinir olhares e superar as visões inferiorizantes, negativas, com que em nosso viciado e preconceituoso olhar classificamos os povos do campo e seus modos de produção, a agricultura familiar e suas instituições, a família, a escola” (ARROYO, 2010, p. 9). Com a superação da imagem negativa sobre o campo, seus sujeitos e seus processos vivenciais, é possível redefinir os parâmetros educacionais que estão presentes nesse espaço.

Em face das perspectivas tecidas nessa pesquisa, nos pautamos nas discussões de autores que fornecem o aporte teórico para a proposição do estudo: Arroyo, Caldart e Molina (2011), Fernandes e Molina (2004), Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), Arroyo (2007, 2010, 2012, 2014), Caldart (2011, 2004), Freire (2021, 2022a, 2022b), Franco (2016), Santos e Moura (2015), Silva (2016), Santos (2005), Silva, Leal e Lima (2012), Mizukami (1986), entre outros. Entrelaçando as ideias pesquisadas por esses autores com os quais discutimos nesse estudo, estabelecemos um diálogo profícuo de reflexões e contribuições diante das vertentes abordadas.

Além dos autores acima citados, no decurso dessa pesquisa também buscamos respaldo em documentos oficiais que remetem ao âmbito educacional, ao contexto da educação do/no campo e ainda as salas multianuais/multisseriadas, como: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Plano Nacional de Educação (2014), As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), As Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (2008) e ao documento de Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadoras e Educadores (2010). Esses documentos são bases referenciais legais que norteiam alguns aspectos no campo da educação de modo geral e também alguns direcionados para a realidade que pesquisamos.

No que tange a fundamentação do percurso metodológico, nos amparamos em reflexões de estudiosos como: Ludke e André (2020), Lazzarin (2016), Minayo (2016), Severino (2007), Gil (2008), Bardin (2021) e Franco (2018). As discussões desses autores sobre metodologia de pesquisa nos forneceram suporte para embasar as proposições na caminhada de escrita desse trabalho de pesquisa.

No próximo tópico, apresentamos a justificativa do trabalho, em termos acadêmico, social, pessoal e profissional com base nas relações estabelecidas com a temática de estudo. Dessa forma apontando a relevância e a necessidade dessa pesquisa para o contexto estudado. Assim como, apontamos a problemática da pesquisa e as demais questões problemas que emergem a partir dela.

1.1 JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA

Essa pesquisa justifica-se pela relevância do tema para o âmbito acadêmico e social. No âmbito acadêmico, são indispensáveis discussões mais constantes e pontuais nos cursos de licenciatura sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do/no campo e nas salas multianuais/multisseriadas com o intuito de focar a formação do professor, profissional este que ao concluir um curso de graduação poderá atuar num espaço escolar campesino, mas que por vezes não tem acesso ao conhecimento sobre as especificidades da modalidade para que possa atendê-la de forma adequada, pois, alguns cursos de formação inicial não trazem essa questão ou quando trazem é de forma superficial.

Essa questão é apontada por Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 37) quando explicitam “[...] que de modo geral os programas de formação de professores, incluindo os cursos de magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que a grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar nesse contexto [...]”. É visível as necessidades formativas e lacunas deixadas em alguns cursos de formação quando se refere ao trabalho pedagógico na realidade do/no campo, por isso se faz salutar abordar essas vertentes em um trabalho como esse, principalmente considerando as práticas de ensino que são desenvolvidas nesse contexto e a relação dessas com as concepções.

Do ponto de vista social, trazer essa discussão para um programa de pós-graduação ao nível de mestrado é: dar visibilidade a essa temática; buscando formas de contribuir com essa realidade por meio da pesquisa; alinhando a teoria com as questões práticas, conduzindo a uma reflexão crítica que busque possibilidades de transformação da realidade. Como afirma Freire (2021, p. 28) “[...] pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo [...]”. Por meio da pesquisa é possível encaminhar a intervenção na realidade.

A proposição dessa pesquisa também é justificada pela vivência pessoal no contexto acadêmico e profissional do autor desse estudo. Em que na oportunidade estudou em salas multianuais/multisseriadas durante os anos de 2002 a 2004, como informado no início desse capítulo introdutório. Posteriormente, já cursando a graduação lecionou durante o ano de 2014,

em sala de aula que abrangia do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Em 2016, já em processo de conclusão da graduação, voltou a lecionar com uma turma multianual/multisseriada de 4º e 5º ano, numa escola da rede pública municipal, situada em uma comunidade rural, no município de Jucurutu/RN.

Nessa experiência, depara-se com a dificuldade de lidar com uma turma multianual/multisseriada, mesmo estando em processo de formação no curso de Pedagogia. Diante disso, passa a perceber a necessidade de um emergente olhar para as concepções e práticas dos processos de ensino de professores que atuam na educação no/do campo com salas multianuais/multisseriadas, estudando o entendimento acerca de suas especificidades, peculiaridades e subjetividades e assim poder construir uma prática implicada com o contexto.

Partindo desse pressuposto, concordamos com Caldart (2004) ao asseverar que:

Não se trata de 'inventar' um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta, que é a que nos interessa transformar, e nem seria uma verdadeira teoria. O desafio que temos, como sujeitos que colocaram esta 'bandeira em marcha', é de abstrair das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. [...] (CALDART, 2004, p. 12)

Nesse sentido, ampliar esse debate culmina em buscar contribuições, fomentar discussões já existentes e trazer novas contribuições para o âmbito educacional nessa perspectiva, assim como, sugere um repensar nas vertentes do trabalho pedagógico de professores que atuam em modalidades específicas, como a educação do/no campo. Dessa forma esse trabalho de pesquisa constitui-se relevante como fonte para nortear e proporcionar reflexões nos contextos formativos e nas práticas de professores que atuam nessa modalidade.

A educação do/no campo tem se constituído relevante nos debates educacionais, principalmente, na contemporaneidade tendo em vista a necessidade emergente da valorização da cultura e dos saberes dos moradores da realidade campesina. As políticas educacionais em sua maioria estão sempre voltadas para a educação urbana sem contemplar as singularidades do campo, o que acaba por deixar a educação do/no campo esquecida. A esse respeito Arroyo, Caldart e Molina (2011) no ajudam a confirmar que:

As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais. A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços obtidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica. (CALDART; MOLINA, 2011, p.10)

Nesse sentido, torna-se imprescindível pensar nos saberes e vivências dos sujeitos camponeses em seu contexto de aprendizagem para a articulação das políticas educacionais,

assim como implicar isso com as práticas de professores que atuam em salas multianuais/multisseriadas do/no campo, tendo em vista a sua complexidade e seu contexto de organização em que os anos de ensino são trabalhados em um mesmo espaço-tempo e que precisam de um olhar que as inclua de forma mais pertinente nos processos educacionais.

Diante desse contexto, mostra-se relevante olhar para as concepções de ensino e para a construção das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de salas de aula multianuais/multisseriadas nas escolas do/no campo, como elas influenciam no trabalho pedagógico desses professores, tendo um papel importante na consolidação dos fazeres docentes.

O cotidiano escolar em que se constroem as práticas pedagógicas têm importante influência nos processos educativos, sendo que o cotidiano é um potente contexto de vivências e experiências que se agregam aos sujeitos e os formam, principalmente em um âmbito político-pedagógico complexo e singular como é o cenário das salas multianuais/multisseriadas do/no campo.

Pensando nessa perspectiva, se fez necessário estabelecer a seguinte pergunta-problema: quais concepções de ensino permeiam as práticas pedagógicas de professores de salas multianuais/multisseriadas de escolas do/no campo?

Diante do contexto da relação que se estabelece entre as concepções de ensino e as práticas do professor que atua nesse tipo de sala de aula na educação do/no campo, tornam-se também questões pertinentes da pesquisa: quais práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos professores de salas de aulas multianuais/multisseriadas de escolas do/no campo?; como os professores de salas de aulas multianuais/multisseriadas de escolas do/no campo descrevem suas práticas pedagógicas?; de que forma as concepções de ensino se entrelaçam nas práticas de professores que lecionam em salas de aula multianuais/multisseriadas do/no campo?

Abordar essas concepções e discussões em uma pesquisa ao nível de mestrado sinaliza questões pontuais que estão imbricadas aos processos de ensino de professores de escolas do/no campo, assim como também no processo de formação desses docentes que atuam nesse espaço, especialmente no que se refere as salas de aulas multianuais/multisseriadas. No tópico a seguir, apresentamos os objetivos da pesquisa.

1.2 OBJETIVOS

Diante das proposições e caminhos que traçamos buscando respostas para as questões de estudo, elencamos como objetivo geral: investigar as concepções de ensino que permeiam

as práticas pedagógicas de professores de salas multianuais/multisseriadas de escolas do/no campo.

Nesse viés, traçamos como objetivos específicos: *a)* identificar as concepções de ensino de professores que atuam na educação do/no campo, especificamente em salas de aula multianuais/multisseriadas; *b)* descrever práticas pedagógicas de professores que lecionam em salas multianuais/multisseriadas de escolas do/no campo; e *c)* discutir como as concepções de ensino se entrelaçam as práticas pedagógicas de professores de salas multianuais/multisseriadas.

No que se refere a estrutura desse trabalho de pesquisa, após este capítulo introdutório, em que trazemos as considerações iniciais acerca da pesquisa, entraremos no segundo capítulo, que versa sobre os aspectos metodológicos, neste está incluso o método que utilizamos, público-alvo e espaço da pesquisa, técnica de coleta e análise de dados, esse percurso metodológico constitui-se como o norte para a realização do estudo na busca por respostas para a problemática e concretização de objetivos.

No terceiro capítulo, discutimos a relação entre educação do/no campo e as salas multianuais/multisseriadas abordando como essas duas categorias estão ligadas e que processos permeiam essa relação, pontuando e discutindo questões pontuais dentro dessa relação para o contexto estudado.

O quarto capítulo, tratamos acerca das concepções de ensino e sua relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de salas multianuais/multisseriadas do/no campo, tendo em vista que cada concepção se materializa de uma forma no processo de ensino e que essas concepções estão diretamente ligadas com a forma como o professor realiza seu trabalho pedagógico.

No quinto capítulo, discorremos sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores em salas multianuais/multisseriadas do/no campo, considerando que esse contexto é repleto de especificidades e singularidades próprias que precisam ser levadas em conta no momento de planejar e no desenvolvimento da prática pelo professor para alcançar a aprendizagem dos alunos.

O sexto capítulo, apresenta as análises e discussão dos dados da pesquisa, trazendo para o foco aquilo que foi obtido de informações nas entrevistas e nas observações, também apresentamos uma análise documental do Plano Municipal de Educação - PME, assim como também do Projeto Político Pedagógico – PPP do centro de ensino rural do município de Jucurutu/RN, foco dessa pesquisa. Ainda analisamos recortes de planos de aula dos professores colaboradores do estudo como forma de cruzamento de dados e busca de respostas.

Por fim, têm-se as considerações finais, em que de forma reflexiva sistematizamos e discorremos sobre os resultados do estudo em tela, constatando o que obtivemos na busca por alcançar os objetivos por meio das respostas para a problemática de pesquisa.

O capítulo que se segue traz o desenho metodológico da pesquisa, contextualizado o tipo de abordagem, de pesquisa, os sujeitos e lócus, os instrumentos que utilizamos na produção de dados, bem como o percurso para a análise dos dados obtidos, dessa forma esse capítulo constitui-se como o norte, o caminho metodológico que norteou o estudo.

2 PREPARANDO O TERRENO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis - (MINAYO, 2016, p.15).

Este capítulo versa sobre os aspectos metodológicos da pesquisa, contemplando a sua natureza, os sujeitos/colaboradores e espaço/lócus do estudo, os instrumentos/procedimentos para a produção de dados e ainda as técnicas utilizadas para analisar os dados obtidos.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

O percurso metodológico de uma pesquisa é indispensável para nortear o andamento do estudo, considerando que a metodologia é o caminho que o pesquisador traça para a busca de suas respostas. De acordo com Minayo (2016) entende-se:

[...] por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. (MINAYO, 2016, p. 14)

Concordamos com o entendimento da autora acerca da configuração do desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa. É necessário se estabelecer de forma clara e articulada o método de pesquisa e os instrumentos que serão utilizados para se buscar os dados. O pesquisador enquanto sujeito autor da pesquisa se apresenta como figura relevante nesse processo.

Nesse sentido, “a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2016, p. 15). Percebemos por intermédio do que sinaliza a autora, a relevância de um percurso metodológico alinhado com a proposição da pesquisa, visto que é através desse norte que a pesquisa se consolida na produção de conhecimento.

Severino (2007, p. 24) afirma que o “[...] conhecimento se dá como construção do objeto que se conhece, ou seja, mediante nossa capacidade de reconstituição simbólica dos dados de nossa experiência, apreendemos os nexos pelos quais os objetos manifestam sentidos para nós, sujeitos cognoscentes...”. Ou seja, “sendo o conhecimento construção do objeto que se conhece,

a atividade de pesquisa torna-se elemento fundamental e imprescindível no processo de ensino/aprendizagem.” (SEVERINO, 2007, p. 25).

A pesquisa se constitui como uma forma de construção/produção de conhecimentos mediante necessidades, questionamentos, dúvidas, problemas que demandam respostas, por isso, tão importante e salutar no contexto social. A obtenção de conhecimentos válidos sugere um caminho adequado para sua concretização, sendo a ciência indispensável nessa busca. De acordo com Gil (2008):

A ciência pode ser caracterizada como uma forma de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível. O conhecimento científico é objetivo porque descreve a realidade independentemente dos caprichos do pesquisador. E racional porque se vale sobretudo da razão, e não de sensação ou impressões, para chegar a seus resultados. É sistemático porque se preocupa em construir sistemas de ideias organizadas racionalmente e em incluir os conhecimentos parciais em totalidades cada vez mais amplas. E geral porque seu interesse se dirige fundamentalmente à elaboração de leis ou normas gerais, que explicam todos os fenômenos de certo tipo. E verificável porque sempre possibilita demonstrar a veracidade das informações. Finalmente, é falível porque, ao contrário de outros sistemas de conhecimento elaborados pelo homem, reconhece sua própria capacidade de errar. (GIL, 2008, p. 2-3)

O referido autor, nos esclarece de forma objetiva e clara, como pode ser caracterizada a ciência e seus preceitos quando se refere a busca de conhecimentos pelo método científico. Dessa feita, as características científicas no contexto da pesquisa conferem ao estudo objetividade, racionalidade, sistematização, verificabilidade, contudo, é também geral e por vezes pode ser falível, no entanto, se articula de forma rigorosa e com requisitos que garantem sua veracidade.

Considerando os caminhos metodológicos percorridos na busca de respostas para a questão de estudo que possibilitasse uma amplitude contextualizada e com elementos que favorecessem uma discussão em escala pertinente, optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa, sobre o estudo qualitativo Lüdke e André (2020, p. 20) frisam que “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Dessa forma, a perspectiva do estudo qualitativo é coerente com os objetivos da pesquisa.

Seguindo a abordagem apontada por Ludke e André (2020), adentramos a realidade, em sua complexidade contextualizando o que objetivamos responder. Nessa perspectiva, o motivo da escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de irmos ao encontro da realidade no intuito de compreender o objeto de estudo na prática, de termos enquanto pesquisador o contato real com os processos que se desenvolvem no contexto pesquisado. Pois,

conforme Lazzarin (2016, p. 38) a pesquisa qualitativa “[...] é interpretativa, dialógica, interativa (na relação entre pesquisador e o grupo e os indivíduos pesquisados)”.

Seguindo esse caminho, Minayo (2016) afirma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aparições, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. (MINAYO 2016, p. 20)

Dessa forma, entender a realidade social presente em diferentes contextos é buscar as singularidades, os sentidos e os fenômenos que se estabelecem e constituem um todo, pensando, interpretando as particularidades da realidade é possível caminhar para compreensões, entendimentos antes ignorados. Assim, “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa [...]” (MINAYO, 2016, p. 20-21).

A abordagem qualitativa tem um objeto direcionado que pressupõe um viés interpretativo, compreensivo, significativo e principalmente contextualizado com a complexidade da realidade que se pesquisa. Possibilitando um imergir no âmbito do objeto pesquisado, com isso contribuindo para uma interação frutífera e consistente para a obtenção de dados.

Segundo Minayo (2016, p. 25) “para efeitos bem práticos, dividimos o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental”. Diante desse direcionamento estabelecemos o desenvolvimento da pesquisa, nos articulando por partes para chegarmos as possíveis soluções do que nos propomos pesquisar. Organizamos o quadro 01, de forma sucinta, com base na autora acerca de cada uma dessas etapas com a finalidade de facilitar a compreensão.

Quadro 1 – Etapas do Trabalho Científico em Pesquisa Qualitativa

ETAPA	CONTEXTUALIZAÇÃO
Fase Exploratória	Consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo. Dedicar-se tempo a definição e delimitação do objeto.
Trabalho de Campo	Consiste em dialogar com a realidade concreta a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase refere-se a coleta de dados.

Análise e Tratamento do Material Empírico e Documental	Diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto. Esse momento subdivide-se em três tipos de procedimento: (a) ordenação dos dados; (b) classificação dos dados; e (c) análise propriamente dita.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Minayo (2016, p. 25-26)

Seguindo essa sequência, fez-se anteriormente a fase de delimitação do objeto e dos encaminhamentos para organização do projeto e das leituras e concepções teóricas a serem adotadas, após foi o momento de realizar o trabalho de campo, executando a produção de dados que serviu de norte para pensar o objeto e a questão que se coloca a partir dele, por fim seguiu-se para a análise e tratamento do material, esse foi o momento de dialogarmos com os dados obtidos articulando-os com a fundamentação teórica que nos embasou e buscando as possíveis respostas para a questão de estudo.

A metodologia adotada em um estudo proporciona o delineamento na busca por respostas, nesse contexto utilizamos a pesquisa de campo, sobre a qual Severino (2007, p. 123) afirma que “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”. Para uma pesquisa como essa, a ideia foi de fato envolver-se com a vivência dos sujeitos. Nesse sentido, fomos a campo observar e dialogar com os sujeitos da pesquisa.

Seguindo essa proposição, partimos do pensamento de Minayo (2016) que:

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, e também visa a estabelecer uma interação com os diferentes "atores" (pessoas com as quais vamos trabalhar) que fazem parte da realidade. (MINAYO, 2016, p. 56)

Dessa forma, fomos a campo objetivando esse contato próximo e real com o ambiente e os sujeitos colaboradores da pesquisa. Acreditamos que esse processo de construção, obtenção de dados da pesquisa implicado com a realidade traz olhares e contribuições de formas variadas e mais completas para o âmbito da questão de estudo em consonância com os objetivos.

A pesquisa também se caracteriza como descritiva, que de acordo Gil (2008, p. 28) “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Trazemos a descrição da realidade que nessa pesquisa são as salas multianuais/multisseriadas camponesas para entrelaçar a discussão e análise do que constatamos.

Ainda conforme Gil (2008, p. 28) “algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da relação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a

natureza dessa relação”. Nesse sentido, como buscamos investigar as concepções de ensino que permeiam as práticas de professores na vertente de perceber como isso acontece e que relações são tecidas no contexto estudado, dessa forma categoriza-se na pesquisa descritiva.

Mediante o aporte trazido, o método pretendido para essa pesquisa se alinha com o objeto de estudo, objetivos e a questão problema a ser respondida, tendo em vista que o tipo de pesquisa que elencamos se entrelaça com a abordagem qualitativa no que diz respeito a contextualização do que nos propomos a pesquisar.

2.2 SUJEITOS/COLABORADORES E ESPAÇO/LÓCUS DA PESQUISA

Os sujeitos/colaboradores do estudo foram três professores que atuam em salas de aula multianuais/multisseriadas de escolas do/no campo, nos anos iniciais do ensino fundamental. O espaço/lócus da pesquisa são as salas de aula desses sujeitos, situadas em três comunidades rurais no município de Jucurutu/RN, os nomes das comunidades serão mantidos em sigilo tendo em vista que em cada comunidade só existe uma unidade de ensino/escola, logo caso revelasse o nome da comunidade também estaríamos revelando a referida unidade de ensino/escola.

O município de Jucurutu está localizado na mesorregião Oeste Potiguar e na microrregião Vale do Açu, no estado Rio Grande do Norte, é o segundo maior da microrregião do Vale do Açu, porém, de forma cultural pertence ao Seridó. Ficando a 262 km da capital do estado, Natal/RN. Sua extensão territorial ocupa uma área de 934 km², posicionando-o como o nono município com maior extensão do Rio Grande do Norte. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021), o referido município conta com uma estimativa de 18.335 habitantes referente ao ano 2021. Desse total, 7.125 habitantes residem na zona rural. Este estudo concentra-se em três unidades de ensino/escolas de três comunidades rurais do referido município.

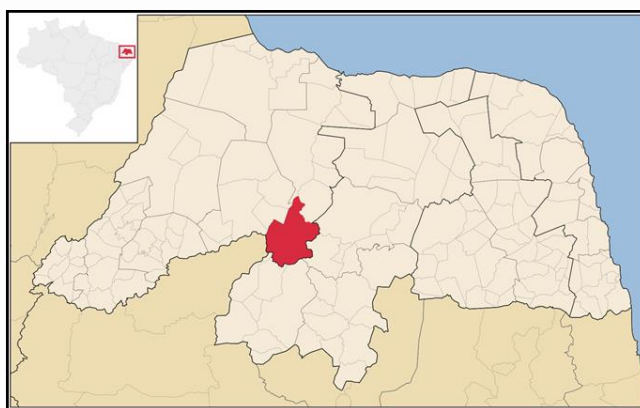


Figura 1 – Localização de Jucurutu no mapa do Rio Grande do Norte.
Fonte: Cidades do meu Brasil (2023)

A educação do/no campo no município de Jucurutu/RN é organizada por um centro municipal de ensino rural (situado dentro da secretaria de educação) que atualmente conta dezesseis (15) unidades de ensino, atendendo a um quantitativo de trezentos e setenta e oito (378) matrículas, incluindo alunos da educação infantil e do ensino fundamental de 1º ao 5º ano. Desse quantitativo, especificamente cento e noventa e nove (199) de 1º a 5º ano do ensino fundamental. O atendimento ao ensino fundamental é predominante em relação a educação infantil.

Para esse estudo, foi direcionado a três unidades de ensino/escolas, e três salas de aulas multianuais/multisseriadas que englobam entre 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Para a seleção dos sujeitos colaboradores do estudo, estabelecemos como critério de inclusão para a participação que: *a)* o (a) professor (a) precisa está lecionando em sala multianual/multisseriada do/no campo; *b)* está atuando no município de Jucurutu/RN e *c)* lecione com anos iniciais do ensino fundamental. Em termos de critérios de exclusão, serão aqueles que não lecionam em turma multianual/multisseriada do/no campo, que atua em município ou estado diferente do município elencado e que lecione com etapas diferentes que não seja os anos iniciais do ensino fundamental.

A definição dos sujeitos colaboradores da pesquisa se deu por intermédio da amostragem por acessibilidade ou conveniência (GIL, 2008). Nesse tipo de amostragem “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo” (GIL, 2008, p. 94). Apesar de ser um tipo de amostragem não probabilística, essa se adapta a necessidade deste estudo na busca por sujeitos/colaboradores que atuam em salas multianuais/multisseriadas do/no campo.

No quadro 02 a seguir apresentamos o perfil dos professores entrevistados que contribuíram com a obtenção de dados para essa pesquisa, os referidos colaboradores não serão identificados por nome, manteremos seu anonimato adotando códigos para identificação. Assim nomearemos de prof. 1, prof. 2 e prof. 3, sem discriminação por sexo.

Perfil dos Sujeitos/Colaboradores da Pesquisa

Quadro 2 – Perfil dos Sujeitos/Colaboradores da Pesquisa

PERFIL DOS PROFESSORES			
Sujeitos/Colaboradores da Pesquisa	Prof 1	Prof 2	Prof 3
	Pedagogia com Especialização em Educação Infantil	Pedagogia com Especialização em Língua Portuguesa e Matemática em uma	Pedagogia com Especialização em Educação e Contemporaneidade

Formação Acadêmica		Perspectiva Transdisciplinar e Gestão e Coordenação Escolar	
Forma de Ingresso	Celetista	Celetista	Concursado/Efetivo
Tempo de Experiência Docente	5 Anos	1 Ano	16 Anos
Tempo de Experiência Docente em Salas Multianuais/Multisseriadas	5 Anos	1 Ano	7 Anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Analizando de forma breve o quadro de sujeitos/colaboradores da pesquisa, percebemos que em termos de formação acadêmica além da graduação em pedagogia área indispensável para atuação em anos iniciais do ensino fundamental, ambos ainda são pós-graduados ao nível de especialização o que agrega mais conhecimento e aprendizado para desenvolver a prática, embora que essa especialização não seja especificamente no foco da realidade de seu trabalho docente, o que revela uma ausência para uma necessidade específica. No que se refere a forma de ingresso no trabalho em salas multianuais/multisseriadas do/no campo, apenas um dos colaboradores é concursado/efetivo, o que pode indicar uma fragilidade no encaminhamento de professores permanentes para esses espaços.

O tempo de experiência é um outro fator primordial para trabalhar com realidades específicas como essa pesquisa. Nesse quesito, apenas um dos professores colaboradores, o prof. 2 conta com apenas um ano de experiência docente e esse já na realidade multianual/multisseriada do/no campo, os outros dois colaboradores contam com mais tempo de experiência, sendo o prof. 1 toda sua vivência no âmbito multianual/multisseriado e o prof. 3 com experiência de 16 anos, sendo quase metade na realidade pesquisada. Ressaltamos que por intermédio da análise dos perfis dos sujeitos/colaboradores, nota-se claramente que estes se adaptam aos critérios de inclusão e exclusão e oferecem subsídios para obtermos dados e respostas para a questão de pesquisa.

É importante salientar que a pesquisa atende os critérios éticos propostos pela resolução nº 466, de dezembro de 2012, tendo em vista que para realizar a pesquisa com seres humanos seguimos todos os cuidados necessários. Temos um termo de consentimento (ver no Anexo A) para os sujeitos que foram colaboradores da pesquisa pudessem compreender e se resguardarem quanto a participação no estudo, bem como receberam uma explicação por parte do pesquisador de como tudo aconteceria, de todo o teor da pesquisa, que em nem um momento o colaborador da pesquisa seria comprometido, sendo que não são revelados nomes, também foram

informados que o projeto havia passado pelo comitê de ética que salvaguarda os procedimentos de pesquisa com seres humanos.

2.3 INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Como instrumentos para irmos a campo investigar a questão de pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada e a observação sistemática em consonância com a abordagem qualitativa e com o tipo de pesquisa que embasa esse estudo.

Por meio da entrevista, trazer as vozes/falas de três professores colaboradores que estão lecionando em salas multianuais/multisseriadas do/no campo buscando assim investigar suas práticas pedagógicas no cotidiano em sala de aula, identificando as concepções que permeiam e/ou embasam seu fazer pedagógico ao mesmo tempo que investigamos essa realidade no processo de ensino.

Minayo (2016, p. 59) define a entrevista semiestruturada como aquela “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Assim por meio da entrevista levantamos dados para a pesquisa, mediante o dizer dos professores sobre suas práticas pedagógicas, observando o embasamento com as concepções que intervêm no processo de ensino.

“A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109). Essa técnica é um caminho dialógico, de interação, de conversa que se estabelece entre pesquisador e colaboradores da pesquisa, com vistas a compreensão do objeto estudado.

Como instrumento para coleta de dados, a entrevista “[...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (MINAYO, 2016, p. 58). Dessa forma trabalhar com essa técnica se coloca de suma importância para a obtenção de dados no contexto do objeto de estudo. Conforme Ludke e André (2020):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação [...]. (LUDKE; ANDRÉ, 2020, p. 39)

Segundo as autoras, a entrevista se sobressai em relação a outras técnicas pela sua forma de aquisição de informações, nessa vertente buscar dados para uma pesquisa por meio desse instrumento é estabelecer uma conversa com finalidade (MINAYO, 2016). Levando em conta “[...] o caráter de interação que permeia a entrevista” (LUDKE; ANDRÉ, 2020, p. 39).

Estruturamos um roteiro (ver no apêndice A) para a realização das entrevistas levando em conta os objetivos da pesquisa alinhados com a questão problema em relação com o objeto de estudo. Na primeira parte da entrevista fizemos uma identificação de cada sujeito colaborador que foi entrevistado, pontuando aspectos como: formação acadêmica, forma de ingresso, tempo de experiência docente, tempo de experiência docente em salas multianuais/multisseriadas, conforme consta no quadro 02. Na segunda parte, discorremos sobre as questões propriamente relacionadas ao objeto de estudo, articuladas previamente em 12 questões que se relacionam entre si e com a questão de pesquisa.

O outro instrumento que subsidiou a produção de dados, foi a observação sistemática, para perceber como os professores estão desenvolvendo suas práticas nas salas multianuais/multisseriadas do/no campo e se essas estão contribuindo para o contexto específico e singular desse espaço e dessas turmas diante do contexto das concepções de ensino. O que também veio a contribuir para refletirmos se o dizer dos professores na entrevista está implicado com sua prática e se essa se coaduna com a (s) concepção (ões) de ensino adotada (s). Acerca dessa técnica, Gil (2008) aponta que:

A observação sistemática é frequentemente utilizada em pesquisas que têm como objetivo a descrição precisa dos fenômenos [...]. Nas pesquisas deste tipo, o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade ou grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos. Por essa razão, elabora previamente um plano de observação. (GIL, 2008, p. 104)

Dessa forma, a observação da prática dos professores colaboradores da pesquisa intentou confrontar com as falas/vozes obtidas na entrevista, para assim podermos chegar a resultados para a questão problema do estudo, no intuito de ver o embasamento das concepções de ensino no fazer pedagógico desses sujeitos.

No que concerne a observação sistemática, Gil (2008, p. 104) aponta que “o primeiro passo consiste em definir o que deve ser observado. Esta definição precisa levar em consideração os objetivos da pesquisa [...]”. Dessa forma elaboramos um roteiro prévio (Apêndice B) para a observação que está pautado nos objetivos e na questão de estudo para a qual buscamos construir reflexões. Na observação, focamos dois pontos: “As práticas pedagógicas dos professores” e a “Relação dos professores com a sala multianual/multisseriada”. Assim:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. (LUDKE; ANDRÉ, 2020, p. 29)

Por essa perspectiva, garantir um rigor e validade do uso dessa técnica nesta pesquisa é de fato trazer dados que condigam com a realidade observada e que pudessem de fato oferecer contribuições para a temática de estudo. Em consonância com Ludke e André (2020, p. 30) “planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “como” observar.” É preciso estabelecer os caminhos para realizar a observação, dessa maneira é viável obter aquilo que se busca observar sem se perder ou fugir do foco. Assim sendo, “o registro da observação é feito no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas. A mais frequente consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons ou imagens” (GIL, 2008, p. 105).

Portanto, para obtenção de dados nos pautamos nesses dois instrumentos que foram de suma relevância para a construção de reflexões, tendo em vista a pesquisa de campo. Combinando essas duas técnicas acreditamos na viabilidade de resultados que apontassem para constatações pertinentes ao estudo, pois “tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional”. (LUDKE; ANDRÉ, 2020, p. 30).

Por fim, combinar esses dois instrumentos na busca de reflexões para a indagação nos leva a uma proximidade com os sujeitos colaboradores da pesquisa e seu ambiente de trabalho, que é *lócus* de estudo, as salas multianuais/multisseriadas campesinas que esses lecionam. Essas técnicas estão embasadas e amparadas pelo tipo de pesquisa e a abordagem qualitativa que as compreendem como fontes viáveis para a produção de dados que dialoguem com a questão problematizadora e os objetivos desse estudo.

2.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a reflexão dos dados utilizamos da técnica de análise documental com base em Ludke e André (2020) e análise de conteúdo amparados em Bardin (2021) e Franco (2018).

Através da análise documental, verificamos o Plano Municipal de Educação – PME do município de Jucurutu/RN com o intuito de identificar se existem e quais são as ações voltadas para a educação campesina e as salas multianuais/multisseriadas, procedemos à análise do Projeto Político Pedagógico - PPP do centro municipal de ensino rural que representa as unidades de ensino do/no campo e por fim, os recortes de planos de aula dos professores

investigados, com o intuito de perceber se o planejamento contempla as necessidades das salas multianuais/multisseriadas e aspectos da (s) concepção (ões) adotada (s) por esse professor.

Ludke e André (2020, p.44 - 45) apontam que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Dessa forma, essa análise nos levou a refletir sobre diversos aspectos, concepções, propostas e perspectivas presentes nos documentos que foram analisados que se relacionam e influenciam no desenvolvimento da prática pedagógica em salas multianuais/multisseriadas do/no campo.

Em relação ao que pode ser considerado como documento, Ludke e André (2020, p. 45) sinalizam que “estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. Dessa forma, as proposições de documentos analisados estão contempladas no apontamento feito pelas autoras. Visto que analisamos o PME do município, o PPP do centro rural que compreende unidades de ensino e os recortes de planos de aula dos professores colaboradores da pesquisa.

Na análise do PME, buscamos as propostas presentes nessa legislação municipal com vistas a educação do/no campo. Ao analisar o PPP do centro rural privilegiamos uma busca pelas concepções de educação do/no campo e de salas multianuais/multianuais adotadas pelo centro para as unidades de ensino, assim como também a (s) concepção (ões) de ensino presente no documento. Nessa continuidade, por meio da análise dos recortes de planos de aula dos professores, buscamos perceber aspectos que levem em conta o contexto singular da educação campesina, bem como das salas multianuais/multisseriadas, assim focamos a análise nos objetivos e nas estratégias metodológicas de ensino que o professor desenvolve, buscando também perceber a presença de uma ou mais concepções de ensino. Para continuarmos a análise dos dados obtidos recorreremos à técnica descrita por Bardin (2021) que a conceitua:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2021, p. 44)

Nesse sentido, a análise de conteúdo nos ofereceu subsídios para que pudéssemos estabelecer uma interpretação dos dados obtidos de forma a conseguir um direcionamento em busca de respostas para a questão de pesquisa. De acordo com Bardin (2021) essa técnica:

Não se trata apenas de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas

e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2021, p. 33)

Fica evidente pela citação da autora que esse tipo de análise tem um enfoque nas comunicações o que necessita de um tratamento adequado e rigoroso desses dados, sendo que se pode inferir em diferentes proposições a partir de um contexto discursivo presente uma situação comunicativa. É nessa perspectiva que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2021, p. 45).

A análise de conteúdo nos possibilitou articular as respostas dos sujeitos colaboradores no sentido através de suas falas/vozes trazidas pelas entrevistas pudéssemos tecer uma linha interpretativa diante daquilo que buscávamos investigar por meio da questão problematizadora no intuito de chegarmos a reflexões.

Para Bardin (2021), quando se utiliza da análise de conteúdo, o pesquisador deve apresentar como foi realizada cada uma das etapas da análise, pois dessa forma é possível estabelecer uma organização e explicitação dos dados obtidos no decorrer da redação da pesquisa. Sendo assim, elencamos na figura 02, abaixo, as três fases da análise de conteúdo articuladas por Bardin (2021).



Figura 2 - Fases da Análise de Conteúdo por Bardin. Fonte: Bardin (2021)

A primeira dessas fases é a pré-análise, conforme Bardin (2021, p. 121) “é a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Ainda segundo a autora, a pré-análise envolve a realização de cinco (5) movimentos, conforme apresentamos na figura 03, que se segue.

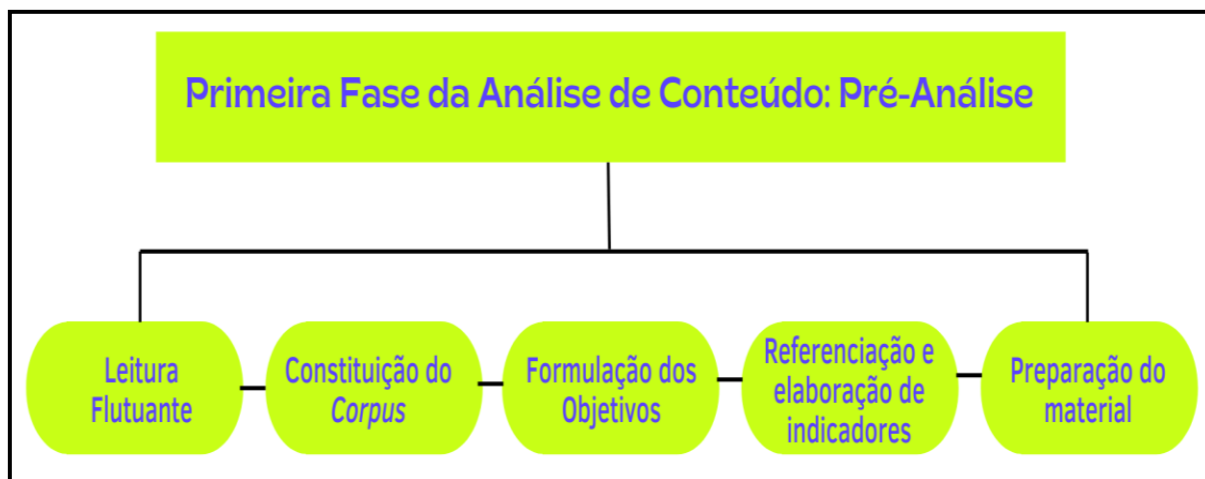


Figura 3 - Primeira Fase da Análise de Conteúdo: Pré-Análise Fonte: Bardin (2021)

Esses movimentos constituem uma forma do pesquisador estabelecer um contato inicial com o material que pretende analisar e dessa feita organizando e articulando de forma adequada o que de fato servirá como elemento suscetível a pesquisa. A segunda fase da análise de conteúdo diz respeito a exploração do material, que assim trazemos na figura 04, abaixo.

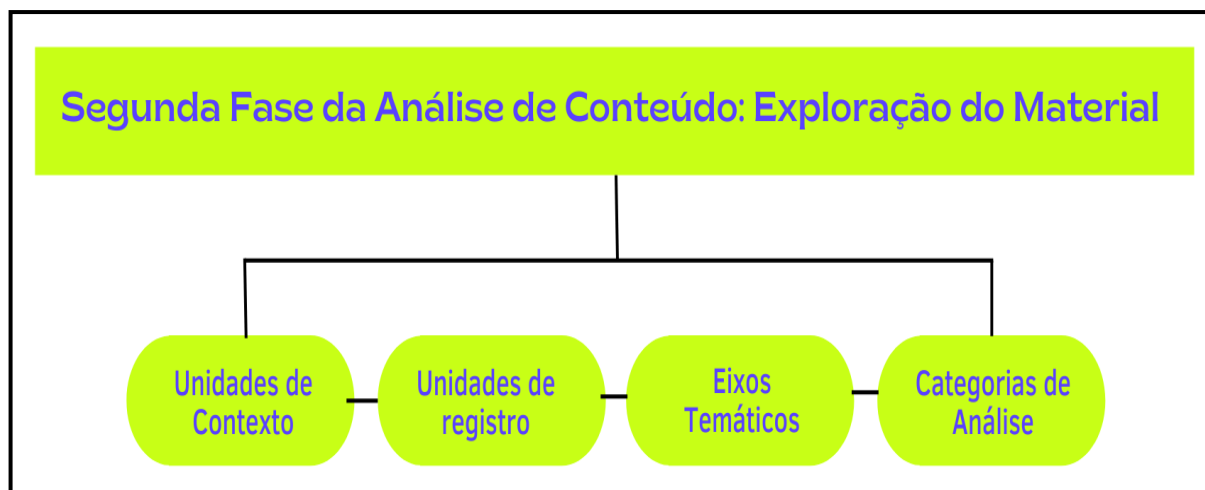


Figura 4 – Segunda Fase da Análise de Conteúdo: Exploração do Material Fonte: Bardin (2021)

Nessa fase, ocorre a sistematização dos dados obtidos, organizando-os de forma alinhada com vistas a definição de categorias da pesquisa, para este estudo utilizamos a análise categorial. Categorias essas que emergem de unidades de contexto e/ou são confirmadas por elas e de forma mais simplificada das unidades de registro. Para Bardin (2021, p. 145) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.” Nessa perspectiva, “a categorização tem como primeiro objetivo [...]

fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2021, p. 146-147).

Para o delineamento das categorias, buscamos seguir as qualidades apontadas por Bardin (2021) como sendo indispensáveis para a definição de boas categorias, a saber: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a fidelidade e a produtividade. Para aprofundamento da unidade de registro utilizamos o tema. De acordo com Franco (2018, p. 44) “o tema é uma asserção sobre determinado assunto”, dessa forma “[...] é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo” (FRANCO, 2018, p. 45).

A elaboração de categorias se apresenta em dois (2) caminhos que são: a) categorias definidas *a priori* e b) categorias que não são definidas *a priori*, nesta pesquisa elas foram criadas *a priori*, segundo Franco (2018, p. 64) “neste caso, as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador”. Essas categorias se contornam no momento da elaboração da entrevista, tendo em vista que as perguntas pensadas/elaboradas estão alinhadas com os objetivos da pesquisa e com a questão problema do estudo, tendo assim um dimensionamento específico com vistas a busca por respostas, interpretações do objeto de estudo.

Em consonância com o objeto de estudo, questão problema e objetivos de pesquisa, catalogamos três (3) categorias: Educação do/no campo e salas multianuais/multisseriadas, práticas pedagógicas de professores, concepções de ensino de professores. Categorias essas que se desenharam e se confirmaram de forma mais evidente por meio dos relatos dos professores, obtidos com as entrevistas, bem como com as observações e as análises documentais.

Nessa última fase materializa-se o tratamento dos resultados, inferências e a interpretação dos dados pré-analisados e sistematizados. Conforme Bardin (2021, p. 127) “os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos”. Nessa etapa, o pesquisador realiza suas interpretações dos dados confrontando com o aporte teórico da pesquisa alinhado com seus objetivos, dessa forma “o analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos -, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (BARDIN, 2021, p. 127). Na figura 05 a seguir, apontamos a terceira fase da análise de conteúdo, o tratamento dos resultados.

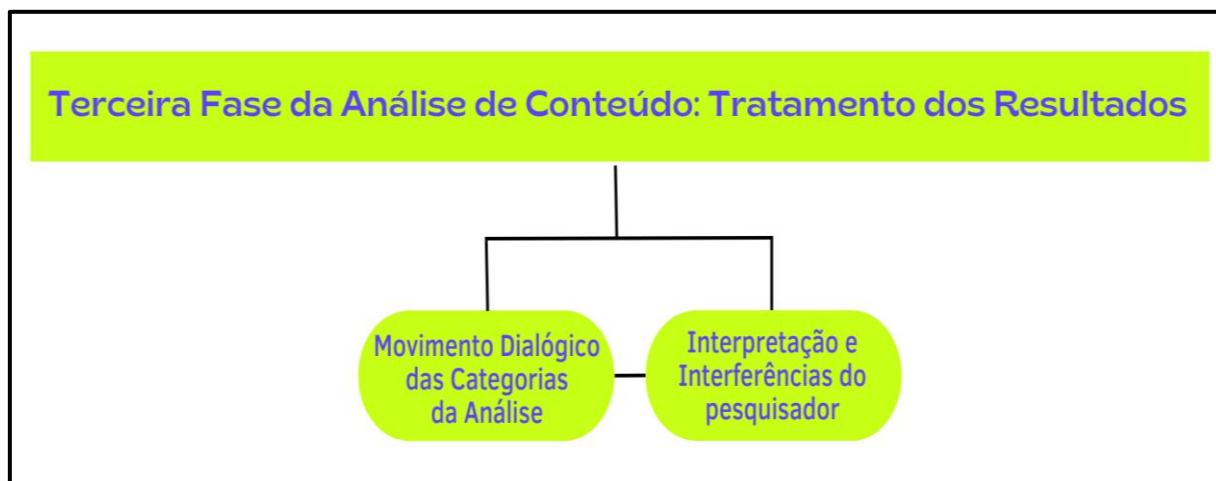


Figura 5 – Terceira Fase da Análise de Conteúdo: Tratamento dos Resultados Fonte: Bardin (2021)

Conforme apontado, o caminho metodológico utilizando a análise de conteúdo pressupõe todo um processo de pré-análise e sistematização daquilo que foi obtido como dados de pesquisa, que nesse caso é o conteúdo das falas/vozes das entrevistas com os professores colaboradores desse estudo, para posteriormente isso ser analisado com vistas a trazer reflexões para a questão problema da pesquisa. Concordamos com Franco (2018, p. 30) que “os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas.” No capítulo de análise e discussão dos dados apresentamos esse movimento dialógico, ou seja, uma interlocução dos dados obtidos com as referências teóricas, dando suporte e relacionando as nossas percepções e interpretações buscando compreensões do objeto pesquisado.

No capítulo que se segue, abordamos a (co) relação entre o contexto da educação do/no campo e as salas multianuais/multisseriadas, tendo em vista que estabelecer essa relação nos revela questões pontuais para o entorno das discussões tecidas ao longo dessa pesquisa, mostrando característica de cada uma e como elas se aproximam.

3 ADUBANDO A TERRA: A (CO) RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E SALAS DE AULA MULTIANUAIS/MULTISSERIADAS

Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele - (CALDART, 2011, p. 107).

Pensar um conceito de educação no e do campo, de salas multianuais/multisseriadas e a relação entre essas, aparece como questão relevante para o desenvolvimento das discussões levantadas no decorrer da pesquisa, tendo em vista que esses conceitos precisam estarem vinculados as variadas facetas que envolvem essa realidade, considerando as peculiaridades do espaço campesino e da educação do campo enquanto modalidade educacional.

Sendo assim, é preciso considerar que “[...] trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita sim, através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem” (CALDART, 2011, p. 151). Nesse sentido, convém pensar essa educação com os sujeitos do campo, de forma que os contemple em sua integralidade e não mais pensada de cima para baixo, sem eles, apenas para eles, sem considerar suas reais necessidades, potencialidades e sentidos.

Ao apontarmos no capítulo introdutório o conceito de educação do/no campo que estamos assumindo nesse trabalho nos amparamos em Arroyo, Caldart e Molina (2004), compreendendo que é imprescindível:

[...] pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. (CALDART, 2004, p. 12).

Partindo desse ponto, vemos a viabilidade de um contexto educacional que considere o espaço rural, campesino como um lugar de direito. Os sujeitos do campo fazem jus a uma educação digna, que eles próprios ajudem a pensar partindo de suas lutas, de suas concepções, de sua realidade e dos contextos que os englobam, tendo em vista o aspecto histórico que entrelaça esse espaço social.

Buscar fundamentos e caminhos para a concretização de uma educação do/no campo proporcionando as reais garantias e necessidades “[...] é sobretudo a história da construção de um direito: o direito do povo brasileiro que vive e trabalha no campo à educação” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 7). Toda a trajetória de luta histórica do povo campesino e dos

movimentos sociais pelo direito a educação é um marco na busca pelo reconhecimento desses povos e do seu espaço de vivência e trabalho e seu direito a uma educação que os represente.

Partindo dessa proposição não cabe mais conceber a educação, a escola dos povos camponeses apenas como algo compensatório, gestada com o intuito de fornecer o mínimo necessário para essa realidade. É preciso superar essa visão e garantir uma educação que seja “do” e não apenas “no” campo, considerando os aspectos e singularidades do espaço camponês contemplados dentro de uma modalidade educacional que precisa ser valorizada e reconhecida pelo seu papel na garantia de direitos desses povos e do seu espaço.

No cerne dessa discussão, o que se deve articular e conceber é uma educação que “[...] pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 38). Trazendo os traços desses povos e dos processos que estes vivenciam será possível trilhar caminhos que melhor compreendam e validem essa realidade nas políticas públicas que os englobam.

Desta forma, a proposta de educação que os povos do campo buscam precisa estar relacionada a sua identidade para que faça sentido para eles. De acordo com Freire (2021, p. 40) “A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre 'as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção”. Por isso, a identidade desses povos camponeses em seus processos educativos deve ser tida como base fundamental.

Os caminhos de reconhecimento e validação dos processos próprios dos sujeitos do campo em um projeto educativo que foque sua realidade, estrutura-se diante de uma proposição de educação “do” campo, indo de encontro a perspectiva de educação rural, pois:

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional [...]. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36)

A proposta da educação rural trazia uma vertente de não garantia de direitos e sim de compensação, além disso, era descontextualizada da verdadeira amplitude que a educação “do” campo precisa. Evidentemente pensada e estruturada sem os sujeitos para os quais estava direcionada, reafirmando os preconceitos e imagens negativas do contexto do campo, com propósitos antidemocráticos e opressores dessa realidade.

Diante disso, é salutar considerar que “a origem da educação rural está na base do pensamento latifundiarista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37). Desse modo, os propósitos da educação rural se configuram totalmente contrários e retrógrados as necessidades que se revelam para a educação da população campestre, não se podendo mais na atualidade admitir esse modelo nos processos educacionais do/no campo.

Superar essa visão atrasada de uma educação para os povos do campo é um caminho para não mais menosprezar, tampouco fragmentar e começar a mudar a visão negativa que se tem acerca da escola do/no campo. É preciso transgredir no sentido de possibilitar novos meios e alternativas para a educação oferecida a esses povos, pois assim como Caldart (2011):

Queremos que os educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdo ou meros dominadores de competências técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio... [...] (CALDART, 2011, p. 106)

Para se articular uma realidade educacional do e no campo que considere os aspectos apontados por Caldart (2011), não cabe mais pensar pela vertente da educação rural, nem tampouco conceber esse modelo na contemporaneidade, tendo em vista que novos olhares e circunstâncias se colocam para o espaço do campo que demanda novas perspectivas educativas. Nesse ínterim, Freire (2021) reforça que:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. [...] (FREIRE, 2021, p. 62)

A fala de Freire (2021) nos mostra que para garantir um processo de ensino de fato pertinente, é necessário levar em conta em todo o percurso do aluno, sua história de vida, suas vivências que são levadas para a escola, essas proposições aparecem como indispensáveis na realidade campestre, tendo em vista o conjunto de singularidades dessa realidade e de seus sujeitos que precisam ser levadas em contas e vivenciadas no processo educativo das escolas.

Nesse bojo, para se articular uma educação que seja “do” campo, precisamos considerar que “atualmente existe quase um vácuo em relação a propostas pedagógicas que tomem o campo como referência; no próprio âmbito das teorias educacionais críticas, o parâmetro é o das escolas urbanas” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 52). Repensar as vertentes do contexto educativo do campo é um desafio também do ponto de vista da relação campo-

cidade, que por vezes coloca a cidade como referência e o campo acaba tendo que reproduzir aspectos educacionais que não se aplicam a sua realidade, a seus sujeitos e os processos pedagógicos que nesse espaço se desenvolvem.

Diante desse contexto, concordamos com Arroyo (2015) em termos do percurso histórico, que:

[...] essas imagens tão negativas do campo e de suas escolas tiveram e têm uma intencionalidade política perversa: reduzir o campo, suas formas de existência e de produção de seus povos à inexistência. A escola do campo é, assim, considerada como não escola, não educandário, sem qualidade; os educadores-docentes, como não educadores, não docentes; a organização curricular não seriada, multiseriada, como inexistente; os diversos povos do campo, na pré-história, na inferioridade cultural. Em contraposição, a cidade, assim como a escola, os currículos seriados, seus docentes e sua qualidade, são existentes. Padrões de referência e paradigmas de modernidade, cientificidade, conhecimento, produtividade, que têm classificado, hierarquizado nossas escolas, docentes e coletivos que as frequentam. (ARROYO, 2015, p. 10-11)

Enquanto imagens como essa acerca da educação do/no campo continuarem existindo e se perpetuando, principalmente porque fazem parte de uma agenda política com intencionalidades negativas, não será possível buscar a garantia de direitos em termos educacionais que o espaço campesino precisa e luta para conseguir. Essa inferiorização e exclusão precisa ser apagada para abrir espaço a uma identidade educacional que contemple a realidade “do” campo, dos seus sujeitos e dos processos que circundam esse espaço, tendo em vista a importância do campo em diversos aspectos que o constituem.

É preciso considerar que “[...] o campo está vivo, que é um dos territórios sociais, políticos, econômicos e culturais de maior tensão, e que os povos do campo, em sua rica diversidade, afirmam-se como sujeitos políticos em múltiplas ações coletivas” (ARROYO, 2015, p. 11). Esse campo se move através de seus sujeitos em sua dinâmica coletiva, em suas lutas sociais, estabelecendo de forma política suas intencionalidades e emergências em torno do objetivo pelo qual lutam.

Por ser o campo um lugar vivo, implementado pelas representações dos sujeitos em seus aspectos políticos, econômicos e sociais está a necessidade de uma educação que os identifique, que compreenda os elementos que os fundamentam e possa contribuir com essa realidade. Em consonância com Arroyo, Caldart e Molina (2011) acreditamos que:

Esta visão do campo como espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade. (CALDART; MOLINA, 2011, p. 15)

É nesse viés, com base nos apontamentos realizados, que na escrita desse trabalho defendemos e utilizamos na maior parte do texto a expressão *do/no* campo, tendo em vista que, ao mesmo tempo que estamos falando de uma modalidade educacional “do” campo, também estamos falando de uma educação que se vincule de fato ao espaço social “no” campo. Essa relação é indissociável, pois como pensar uma modalidade sem trazer para sua essência o âmbito social que ela irá contemplar e os aspectos dessa realidade, principalmente um espaço tão singular e repleto de sentidos, histórias, lutas, significações que representa a identidade de um povo. Importa deixar claro que em alguns momentos pontuais fazemos esse uso de forma separada, pois em algumas circunstâncias será necessário referir-se especificamente ao espaço “no” e em outros a modalidade “do”.

Nessa perspectiva, o “no” refere-se ao espaço físico, o lugar, ou seja, o espaço campesino, o “do” faz relação a modalidade referente ao aspecto educacional em que está configurado o espaço de ensino aprendizagem que o campo representa. Caldart (2011, p.149-150) reforça a ideia desses termos afirmando: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.”.

Nesse sentido, concordamos com Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) que:

Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculados às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 27)

Diante da afirmação dos autores, precisamos refletir/pensar/articular a proposta de escolas “do” campo que atendam a modalidade educação “do” campo, “no” campo e “com” o campo, levando em conta as múltiplas realidades presentes nesse espaço. É preciso considerar as necessidades educacionais “do” e “no” campo para que a vinculação dessa modalidade com seus sujeitos aconteça de forma integral. Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 33) esse é um passo importante “[...] reconhecermos a necessidade da escola *no* campo e *do* campo. Valorizar esta condição é o ponto de partida.”.

Por esse caminho, com vistas a tessitura de como deve ser regida a educação “do” e “no” campo, buscamos o que está fixado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/1996

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar

própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 21)

O que está posto na lei, refere-se à educação do/no campo na totalidade, apontando assim um caminho legal para a oferta da educação básica no espaço campestre, considerando especificidades dessa realidade, proposição essa que pode ser considerada em relação às salas multianuais/multisseriadas, configuração presente predominantemente nas escolas do/no campo e que precisam ser levadas em conta ao se pensar uma educação que busque contemplar de forma integral os povos camponeses e o contexto escolar que os atende.

Assim como a LDB, o Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 13.005 de junho de 2014, aprovado para o decênio 2014 – 2024, apresenta em sua redação a modalidade da educação do campo, contudo, das 20 metas propostas, apenas uma traz um enfoque mais direcionado para educação do/no campo, que é meta 8, ela é composta por 6 estratégias que de acordo com as análises contemplam a realidade educacional escolar do campo e suas características específicas.

As demais ações que fazem referência a educação do campo estão incluídas de maneira heterogênea em 18 estratégias, distribuídas em 13 metas das 20 compõem o documento, sem contar a já mencionada meta 8 com suas referidas estratégias. O texto refere-se além das populações e escolas do campo, as comunidades indígenas e quilombolas. No **quadro 3** apontamos apenas algumas dessas metas e estratégias que mais se (co) relacionam com o objeto de estudo.

Quadro 3 – Algumas Metas e Estratégias que Contemplam a Educação do Campo no PNE

METAS	ESTRATÉGIAS QUE CONTEMPLAM A EDUCAÇÃO DO CAMPO
META 2	2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; (p. 4) 2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades; (p. 4)
META 5	5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas; (p. 6)

META 7	7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; (p. 8) 7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; (p. 8) 7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência; (p. 8)
META 12	12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações; (p. 11)
META 15	15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; (p. 13)
META 18	18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas; (p. 14)

Fonte: Brasil (2014)

É necessário reconhecer os avanços desse PNE de 2014 em relação ao último do ano de 2001 que ainda trazia resquícios da educação rural. Percebe-se o avanço em termos do reconhecimento, importância e legitimidade da educação do campo enquanto modalidade educacional, no entanto, as estratégias que contemplam a educação do campo são trazidas no contexto de metas que não tem um enfoque direcionado para essa modalidade.

É importante destacar sobre a meta 7, que versa sobre o fomento a qualidade da educação básica, isso inclui as salas multianuais/multisseriadas, sendo importante que destaquemos duas delas, a 7.26 que trata sobre a consolidação da educação escolar no campo e a 7.27 que traz a proposição de currículos para o contexto da educação do campo, conforme apontado no quadro 1.

A estratégia 7.26 da meta 7 do PNE aponta a necessidade da consolidação da educação escolar para populações específicas como é o caso do povo camponês, a própria redação do

documento nos leva a inferir que essa consolidação ainda não é uma realidade e que precisa ser garantida. Dessa forma, ficando claro a necessidade de políticas mais focadas que garantam efetivamente o que está posto na estratégia.

Nesse mesmo caminho, a estratégia 7.27 refere-se ao desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas para o contexto da educação do campo, reforçando a necessidade de uma articulação focada na especificidade e no contexto próprio do campo, suas escolas e salas de aulas, visto que é uma realidade diferente das demais, ainda mais quando nos referimos a configuração multianual/multisseriada.

Destacamos que no decorrer da escrita desse trabalho dissertativo nos referimos e usamos os termos “multianual/multisseriada”, visto que na atualidade com a nomenclatura de “anos” e não mais de “séries”, cabe a atualização do termo para multianual, no entanto, ainda é muito comum em pesquisas, nos discursos e escritos de autores que estudam essa temática o uso do termo multisseriada (o), até mesmo nos próprios espaços de discussão sobre esse tema e na linguagem dos professores que trabalham com essa configuração o termo mais recorrente ainda é o “multisseriada(o)”. Destarte, com vista a esclarecer a compreensão e os sentidos do emprego de cada um dos termos, faremos o uso da forma multianual/multisseriada.

A escola multianual/multisseriada é caracterizada como “[...] um modelo de escola do campo que reúne num único espaço um conjunto de séries do ensino fundamental” (BRASIL, 2010, p. 23). Esse modelo deve ser visto com muita atenção considerando que vários fatores estão imbricados ao trabalho pedagógico em uma sala de aula nessa configuração.

Esse modelo de sala de aula não está comumente citado em sua especificidade nos documentos oficiais assim como outras questões relativas à educação, tampouco em propostas pedagógicas e nos contextos formativos da área. Apesar disso, salas de aula com essa configuração resistem, não são do passado e não estão em extinção. “Não obstante, essa presença viva no cenário educacional brasileiro, as classes multisseriadas padecem do “abandono”, do silenciamento e do preconceito”. (SANTOS; MOURA, 2015, p. 36). A exclusão dessa realidade é uma questão estrutural que se perpetua, acabando por desconsiderar a necessidade de um olhar diferenciado para esse contexto. Para Santos e Moura (2015):

O fenômeno das *classes multisseriadas* ou *unidocentes*, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste. (SANTOS; MOURA, 2015, p. 36)

De acordo com a fala de Santos e Moura (2015), reforça-se a ideia de como se organiza uma sala multianual/multisseriada em consonância com o documento citado anteriormente. O

entendimento de como estão articuladas salas de aula com esse modelo pedagógico já pressupõe a necessidade de pensar em como se desenvolve a prática pedagógica e a aprendizagem diante dessa especificidade, visto que essa é uma realidade bastante presente nos espaços escolares camponeses conforme os autores mencionados.

A configuração de salas multianuais/multisseriadas tem levantado ao longo do tempo muitos debates sobre o seu papel na educação do/no campo tendo em vista a sua forma de organização. Conforme Arroyo (2011, p. 83) “A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo.” Nesse sentido, gerando uma dicotomia sobre a organização das salas nesse formato e sobre o espaço.

Essa dicotomia seriada-multianual/multisseriada está diretamente ligada a relação zona rural-urbana, sendo que predominantemente o modelo de salas multianuais/multisseriadas está presente no campo e o modelo seriado na cidade, assim já se tem a visão do primeiro como negativo e do segundo como positivo, e assim vão se estabelecendo uma série de conjunturas que demarcam olhares e visões sobre as realidades campo-cidade e multianual/multisseriada-seriada.

Nesse sentido, a prática pedagógica a ser desenvolvida nas salas multianuais/multisseriadas do/no campo demanda do professor e de toda a equipe escolar um verdadeiro imergir nessa realidade e nas particularidades com o intuito de ultrapassar as visões negativas que, às vezes, os próprios profissionais reproduzem e assumir uma nova postura mediante as necessidades das escolas do/no campo e das salas com a configuração multianos/multisséries.

Para isso, torna-se indispensável “trabalhar com as escolas multisseriadas pensando na construção de uma outra identidade da escola do campo, que não seja vista apenas e resumidamente como “multi” e ou “seriada”.” (BRASIL, 2010, p. 27). Mais uma vez entra em pauta a importância de realizar um fazer pedagógico na sala multianual/multisseriada do/no campo que promova a identidade desse contexto e de seus sujeitos interligando as amplas questões que entrelaçam o seu cerne.

Vale salientar que entre os programas criados pelo governo direcionado a educação do/no campo e no caso desse especificamente as salas de aula multianuais/multisseriadas, teve ampla relevância no contexto educacional, o programa escola ativa, que se mostrava como um norte para melhorar e potencializar o trabalho pedagógico nesse âmbito. Dessa forma, a

proposta apontava um embasamento que ia ao encontro das necessidades presentes nessas escolas, assim:

[...] o Programa Escola Ativa, enquanto estratégia de organização do trabalho da (o) educadora (or) e da escola com classes multisseriadas, incorpora os fundamentos e os princípios da Educação do Campo. Seu objetivo é criar condições para a aprendizagem voltada para a compreensão da realidade social na qual a criança está inserida. Para isto, busca estimular vivências que objetivam a aprendizagem, a participação, a colaboração, o companheirismo e a solidariedade, envolvendo, reconhecendo e valorizando todas as formas de organização social. (BRASIL, 2010, p. 27-28).

No entanto, essa política foi articulada “para” e não “com” o campo, realizou-se de forma isolada, além das inúmeras críticas em relação a sua concepção política e pedagógica. Existem divergências entre estudos sobre a aplicação do programa escola ativa e suas reais implicações práticas. Contudo, vale salientar que o programa teve sua parcela de contribuição positiva em seu tempo diante da proposta que buscava proporcionar. O fato é que propostas como essas, além de escassas são articuladas com interesses nem sempre plausíveis com a realidade das escolas do/no campo e sem a participação dos sujeitos que são parte dessa realidade no processo de planejamento e articulação.

Documentos oficiais como a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, a qual estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, essa última especificamente que trata sobre as salas multianuais/multisseriadas, representam avanços no que diz respeito a garantia de direitos mínimos e necessários para essa modalidade e configuração de salas de aula. No entanto, na realidade prática, os contextos são bem diferentes de como prega a legislação.

A resolução nº 1, de 2002, que trata sobre as diretrizes operacionais nas escolas do/no campo não traz menção direta ao termo salas multianuais/multisseriadas em seu texto, porém fixa em seu artigo 5º que:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, p. 1)

Esse artigo da resolução aponta para as especificidades nas propostas pedagógicas que devem reger a educação para as escolas campesinas, nesse sentido pode-se inferir mesmo que de forma subtendida quando se fala de “diferenças” e “diversidade” que de certa forma as salas

multianuais/multisseriadas podem/devem ser contempladas, pois essa configuração de sala é um fator entre as diversidades e diferenças presentes no contexto da educação do/no campo.

Na resolução nº 2/2008, que versa sobre diretrizes complementares, normas e princípios da educação básica do campo, traz em sua redação sobre a questão do multianual/multisseriada. Em seu artigo 10º, parágrafo segundo, aponta como as escolas com salas multianuais/multisseriadas devem estar estruturadas para proporcionarem qualidade aos seus processos pedagógicos. Assim fixa:

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente. (BRASIL, 2008, p.3)

O disposto nesse parágrafo da resolução, mostra as necessidades das escolas com salas multianuais/multisseriadas para que se atinja o padrão em termos de qualidade, porém sabe-se que na prática a realidade não é exatamente essa, principalmente no/do campo. Esses requisitos são mínimos para atender uma demanda necessária e importante para o âmbito educativo dessa modalidade, contudo, esses padrões poucos são de fato efetivados na realidade, o que é ofertado se consolida de maneira precária. O que acaba refletindo na prática do professor que leciona nessas salas de aula, principalmente se esse profissional não tiver uma formação específica que se pautar na realidade da escola do/no campo e com essa configuração de sala.

Seguindo esse paradigma, ainda é visível muitas fragilidades e necessidades na garantia de uma educação do/no e com o campo que contemple a configuração multianual/multisseriada no desenvolvimento dos fazeres didáticos-pedagógicos. Sendo necessário, formular o trabalho docente na vertente dessa configuração de sala viabilizado dentro da modalidade educativa, revendo todo um contexto que tem sido marginalizado por bastante tempo ao longo dos processos educacionais, é preciso estabelecer novas formas de promover o ensino, com base no exposto, interligando essas realidades. Santos e Moura (2015) explicam que:

[...] o abandono e o silenciamento, aliados a outros elementos, contribuíram historicamente para a constituição de uma representação preconceituosa acerca do multisseriamento e das classes multisseriadas, vistas como o grande responsável pela (suposta) má qualidade da educação nas escolas do campo. (SANTOS; MOURA, 2015, p. 37)

Essa invisibilidade apontada pelos autores, só revela o quanto pré-julgamentos e visões deturpadas da realidade afetam determinados segmentos, como é o caso das salas de aula multianuais/multisseriadas, persiste a ideia de que elas são o problema da garantia da qualidade, sem existir um estudo e propostas para viabilizar melhorias, sem contar que muitos problemas

não decorrem apenas do tipo de sala de aula, são inúmeros outros fatores como infraestrutura, formação inicial e continuada, materiais didáticos e pedagógicos que se juntam ao leque de necessidades presentes nesses contextos singulares.

Em relação a pouca garantia na prática de necessidades visíveis como essa, nos preocupamos, assim como Arroyo (2007, p. 160) que “[...] não temos uma tradição que pense em políticas focadas, nem afirmativas para coletivos específicos.” Dessa forma se faz pertinente entender essas especificidades e seus impactos nos diferentes aspectos que compõem a educação do/no campo, assim como as relações que se constituem nesse âmbito e nas salas multianuais/multisseriadas, pois enquanto vigorar o negacionismo, a realidade não poderá ser ressignificada.

As salas multianuais/multisseriadas sempre foram vistas com receio pelos sistemas de ensino e muitas vezes pelos próprios professores, tendo em vista a necessidade de planejar e ministrar aula para multianos em um mesmo espaço-tempo, difundindo uma visão extremamente negativa dessa e apontando a organização seriada como modelo padrão e ideal, no entanto, conforme Arroyo (2015, p. 12) “[...] a organização seriada do conhecimento levou a uma compreensão segmentada, disciplinada, hierárquica e linear tanto dos conhecimentos quanto dos processos de ensinar-aprender.”.

Na visão de Arroyo (2015), entendimento com o qual concordamos, o modelo seriado de salas de aula, seja no campo ou na cidade não tem promovido um processo de ensino aprendizagem que contemple as reais necessidades educativas dos alunos, pensando, segundo ele “temos que acabar, sobretudo, com a estrutura seletiva, peneiradora, excludente, que é inerente ao sistema seriado” (ARROYO, 2011, p. 84).

Vendo por esse ângulo, é possível compreender que o problema não está especificamente na configuração das salas multianuais/multisseriadas, pois nem mesmo o modelo seriado está conseguindo suprir as necessidades educativas. Segundo Arroyo (2015):

Toda organização linear, sequencial, seriada dos processos de aprendizagem, de formação e desenvolvimento humano tende a ser homogeneizadora e consequentemente injusta. A organização seriada vem acumulando a cada ano milhões de segregados, reprovados por não seguirem o suposto processo linear, seriado, do ensino dos conhecimentos e dos processos de aprender. (ARROYO, 2015, p. 12)

Em consonância com Arroyo (2015), se reafirma que o problema não incide somente no fato das salas serem ou não multianuais/multisseriadas, se assim o fosse, o sistema seriado não teria todos os déficits que se apresentam. É nesse viés que se coloca a importância de não atribuir unicamente as salas multianuais/multisseriadas o atraso, a não aprendizagem, um

empecilho a prática do professor. As dificuldades existem, mas não são exclusivas desse modelo, é preciso repensar/refletir e realinhar toda a conjuntura educacional. Nessa perspectiva, Silva (2016) em trabalho monográfico, afirmamos que:

Esse modelo multianual presente nas escolas do campo caracteriza questões frequentes tanto para os professores quanto para toda a comunidade escolar onde estão localizadas essas escolas, principalmente no diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem nas salas de aula multianuais. (SILVA, 2016, p. 27)

A questão apontada é uma das que mais estão pautadas e em discussão em reuniões e encontros pedagógicos, principalmente considerando que as salas multianuais/multisseriadas do/no campo são espaços complexos, com tempos e processos próprios, por isso o ensinar/aprender é um elemento fundante quando se trata de pensar alternativas para as práticas de professores nesse contexto.

Considerar os sujeitos que estudam e ensinam em salas multianuais/multisseriadas do/no campo é “olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas” (CALDART, 2011, p. 120). Por isso as relações que se estabelecem entre esses sujeitos, o espaço do campo, as salas multianuais/multisseriadas em escolas do/no campo e outros aspectos dos processos de ensino precisam estarem em consonância e com um propósito real.

A configuração de diferentes anos em um mesmo espaço-tempo e com um único professor é predominante nas escolas do/no campo, pois segundo Silva (2016):

A presença de salas multianuais na maioria das vezes se constitui como fator primordial para o não fechamento de escolas nas zonas rurais, pois sabe-se que a população urbana é bem maior que a rural, então para que as escolas do campo funcionem as salas multianuais são apresentadas como alternativas para o seu alunado que geralmente é reduzido, essa realidade também se apresenta pois a oferta de educação no campo quase sempre só acontece de 1º ao 5º ano, quando avançam para os anos finais do ensino fundamental, os alunos são encaminhados para as escolas de zona urbana. (SILVA, 2016, p. 26)

Essa realidade se apresenta de forma muito constante, colocando os multianos como solução para a manutenção das escolas do/no campo e como a garantia do acesso à escola mais próxima à residência devido ao número de alunos nas comunidades não serem suficientes para a formação de turmas seriadas. Conforme Silva, Leal e Lima (2012, p. 12) “é um modelo que possibilita que comunidades pequenas, que tenham poucas crianças não tenham que se deslocar para regiões mais distantes”.

De acordo com Arroyo (2015, p. 10) “[...] as escolas multisseriadas [multianos] estão sendo levadas a sério, sendo reinventadas, e não mais ignoradas nem desprezadas como escolas

do passado.” É emergente pensarmos as necessidades e a realidade das salas multianuais/multisseriadas, desconstruindo a sua imagem negativa e a vendo com novos olhares, superando “a escola multisseriada [multianos] pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado [...]” (ARROYO, 2015, p. 10).

É possível articular uma educação do/no e com o campo, que considere as salas multianuais/multisseriadas e suas particularidades, pensando o contexto dessa realidade, para que dessa forma seja viável conduzir uma prática pedagógica que possibilite o real desenvolvimento das potencialidades e aprendizagens dos alunos camponeses. Nesse percurso é indispensável considerar no fazer pedagógico do professor uma ou mais concepções de ensino que estejam alinhadas com a realidade educacional que precisa ser vivenciada nas escolas do/no campo. Partindo dessa perspectiva, consonante com Caldart (2011):

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. (CALDART, 2011, p. 110)

A realidade educacional da escola do/no campo precisa ter incluída nas práticas pedagógicas do professor os contextos do espaço do campo, suas particularidades e suas significações próprias, isso precisa estar entrelaçado com a configuração das salas multianuais/multisseriadas. Pensar nas possibilidades de construir práticas que considerem esse âmbito é colocar em relação as necessidades que precisam ser articuladas nessa realidade. No que reflete essas possibilidades diante do espaço escolar camponês, vemos como salutar, embasados em Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 53-54) que

Pensar em uma proposta de escola do campo, hoje, não é pensar num ideário pedagógico pronto e fechado, mas, ao contrário, é pensar num conjunto de transformações que a realidade vem exigindo/projetando para a escola (educação básica) neste espaço social, neste momento histórico. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 53-54)

Conforme a citação dos autores, é preciso pensar sobre o espaço social do campo e o momento histórico de forma contextualizada para assim poder projetar as transformações necessárias no contexto escolar, isso engloba o conjunto de singularidades presentes na educação camponesa, incluído nessa perspectiva a configuração multianual/multisseriada. A prática do professor que atua nessa realidade deve ser norteadada por essa perspectiva, para poder assegurar ao alunado camponês uma formação plural, integral e pautada na vivência.

Não se pode negar a realidade, afinal para que possamos transformá-la precisamos estudar e conhecer bem, sendo assim no “[...] contexto de *quefazer*, de práxis, quer dizer, de prática - de teoria.” (FREIRE, 2022b, p. 110). Nesse sentido, é emergente olhar para o contexto das salas multisseriadas/multianuais presentes no campo, perceber as relações existentes entre elas, como se constituem, se organizam e como uma está implicada com a outra é fazer esse movimento de se aprofundar e articular os caminhos que são possíveis e viáveis dentro da realidade que se apresenta, relacionando contexto teórico e prático.

Vivenciar a realidade do/no campo na configuração multianual/multisseriada de salas pressupõe para o professor a necessidade de se aprofundar sobre esse contexto, pesquisar sobre e entender a respeito, para assim se comprometer em um fazer pedagógico que englobe as necessidades e especificidades que são parte da realidade. Pautando-se nessa contextualização das múltiplas vertentes que estão presentes nas salas de aula multianuais/multisseriadas campesinas é que se pode ir estabelecendo os caminhos para a garantia de um processo que contribua para um ensino favorável a aprendizagem.

Partimos de um contexto em que a educação do/no campo não é vista com bons olhos, pois já existe um preconceito da cidade em relação ao campo. Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 11) revelam que “por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico.” Essa visão a respeito do espaço campesino reflete na realidade da sua educação e por vezes é reforçada pelos próprios sujeitos que também tem esse olhar retrógrado acerca do âmbito camponês.

Tratando-se disso, muitas vezes as metodologias, materiais pedagógicos e formações usados no âmbito urbano são os mesmos destinados ao campo, sem nenhuma adaptação ou ressignificação para a realidade campesina. Dessa forma ficando a margem a garantia do direito a educação do/no campo no seu real sentido para esses povos. Ao invés de uma educação que respeite as especificidades e singularidades e garanta a emancipação e a democratização do povo campesino o que esses recebem de fato é uma reprodução do modelo urbano que não contempla sua realidade.

Toda essa visão negativa e desalinhada das reais potencialidades e necessidades emergentes da realidade campesina parece ser ampliada quando se trata da configuração multianual/multisseriada de sala de aula. Esse modelo presente nas escolas do/no campo é excluído e visto como uma forma de assinalar ainda mais as desigualdades presentes na educação campesina. Diante desse cenário, concordando com Arroyo (2015, p. 12), consideramos uma necessidade “ir além de análises comparativas entre escola da cidade *versus*

escola rural, entre escola seriada *versus* multisseriada”, pois “essas contraposições entre escola multisseriada e seriada perderam sentido” (ARROYO, 2015, p. 12).

Emerge a necessidade de se pensar/articular o processo de ensino aprendizagem em escolas com salas multianuais/multisseriadas camponesas considerando o contexto dessa realidade, trazendo à tona suas especificidades e as colocando como ponto de partida para o trabalho pedagógico e principalmente buscando a superação dos olhares negativos e preconceitos em relação a esse espaço e a essa configuração de sala de aula, pois enquanto persistir essa imagem a educação do/no campo tende a não avançar.

Portanto, estabelecer essa relação entre educação do/no campo e salas/escolas multianuais/multisseriadas significa combinar contextos de uma realidade que está presente no âmbito educativo, em escolas, e que por vezes tem seu direito a um olhar singular negligenciado e com isso afetando o processo de ensino que se desenvolve nesses espaços resultando em déficits na aprendizagem que culminam numa imagem negativa dessa realidade. Transformar a forma como se concebe a prática pedagógica nas salas multianuais/multisseriadas é apenas um caminho em meio as inúmeras demandas que se fazem presente nesse âmbito e que precisam ser levadas em conta para a garantia efetiva do direito a educação aos povos camponeses.

No próximo capítulo, adentraremos a discussão em torno das abordagens de ensino relacionando-as com a prática do professor, apontamos o perfil de algumas dessas abordagens mediante o contexto de ensino com foco naquela que se acredita apresentar os meios/elementos mais adequados para se conceber uma prática pedagógica condizente com uma forma democrática e dialógica de desenvolvimento da aprendizagem.

4 PLANTANDO AS SEMENTES: CONCEPÇÕES DE ENSINO E SUAS ADOÇÕES NA PRÁTICA DO PROFESSOR

Há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional – (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

Diante das discussões que viemos tecendo na escrita desse trabalho, supondo que as concepções de ensino influenciam diretamente na forma como os professores desenvolvem sua prática docente. Os professores podem utilizar de uma ou mais concepções para embasar sua prática, contudo para que o processo de ensino seja bem-sucedido é necessário considerar que ele repercute na realidade e no contexto, que aqui é as salas de aulas multianuais/multisseriadas de escolas do/no campo.

Quando estudamos/discutimos processos de ensino e implicado a esse a aprendizagem, um leque de fatores que fazem parte desse contexto estão presentes e fazem diferença, o professor, o aluno, as estratégias e recursos utilizados na aula tudo isso alinhado ao nível de aprendizagem e uma diversidade de outros aspectos que impactam direta ou indiretamente no desenvolvimento do ensino, a exemplo, do que apontamos no capítulo anterior, acerca da realidade campesina e as configurações multisseriadas/multianuais de salas de aula.

Pensando nisso, se faz salutar discutir sobre algumas abordagens de ensino e os impactos dessas no agir pedagógico do professor, entre elas apontaremos a perspectiva tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural que são as mais recorrentes nos estudos e discussões acerca dessa temática. Nos pautaremos no estudo de Mizukami (1986), segundo a qual:

Diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-los, senão em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos; por isto, devem ser analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente. (MIZUKAMI, 1986, p. 1)

Mizukami nos mostra as abordagens de ensino como meio para explicar algumas vertentes do processo educativo e sabemos que muitos fatores estão implicados nesse caminho, a forma como os professores concebem em suas práticas pedagógicas essas abordagens influenciam em seu contexto de sala de aula, por isso se torna relevante pensar cada uma dessas abordagens e seus impactos nas práticas em sala de aula, principalmente no contexto das salas de aula multisseriadas/multianuais do/no campo.

Desenvolver uma prática pedagógica que considere as particularidades da realidade na qual o fenômeno educativo está inserido significa buscar meios, caminhos para que a aprendizagem seja válida e garanta aos sujeitos o seu direito de aprender mediante suas singularidades e necessidades específicas, mas sempre com o olhar voltado a uma educação que os contemple sem reduzir a importância desses sujeitos e do seu espaço, ao pensar o trabalho pedagógico das salas multisseriadas/multianuais do/no campo é preciso levar em conta uma concepção de ensino que se inteire dos contextos específicos e promova a autonomia e o desenvolvimento digno, justo e igualitário.

Sabe-se que cada concepção/abordagem tem uma forma de olhar os processos de ensino e os aspectos ligados a esse, e isso pode gerar para os professores alguns conflitos tendo em vista aquilo que acreditam como sendo a forma ideal para ensinar, é preciso refletir sobre cada realidade e como determinada concepção pode contribuir mais apropriadamente naquele espaço e naquele contexto.

Pela perspectiva de Mizukami (1986), em um quadro e de forma resumida, apresentamos algumas características de cada uma das abordagens que discutimos nesse capítulo, a concepção de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno que elas consideram. O foco nessas três vertentes de cada abordagem se articula, pois o trabalho situa-se nos processos de ensino-aprendizagem enfocando a prática do professor e dessa forma englobando a relação professor-aluno (Quadro 4).

Quadro 4 – Concepções de Ensino Aprendizagem

Concepções	Características	Perspectiva de Ensino-Aprendizagem	Relação Professor-Aluno
<i>Tradicional</i>	Privilegia a transmissão de conteúdos, o ensino é centrado no professor, o aluno apenas executa prescrições que lhe são dadas. (p. 8)	A ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor, a existência de um modelo pedagógico é de suma importância. (p. 13)	A relação professor-aluno é vertical, o professor detém o poder decisório quanto a metodologia, ao conteúdo, avaliação etc. (p. 14)
<i>Comportamentalista</i>	Se caracteriza pelo primado do objeto (empirismo), considera-se o organismo sujeito as contingências do meio, o conhecimento é resultado da experiência.	Não há modelos ou sistemas ideais de instrução, apresenta como elementos mínimos para a consecução de um sistema instrucional o aluno, um objetivo de	Aos educandos caberia o controle do processo de aprendizagem, o professor teria a responsabilidade de planejar e desenvolver um

	(p. 19)	aprendizagem e um plano para alcançar o objetivo proposto, a estruturação dos elementos para as experiências curriculares (p. 31)	sistema de ensino aprendizagem (p. 31)
<i>Humanista</i>	Essa abordagem da ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo. (p. 37-38)	Foca na pessoa (primado do sujeito), técnicas de dirigir a pessoa a sua própria experiência para que, dessa forma, ela possa estruturar-se e agir, consiste num produto de personalidades únicas, respondendo a circunstâncias também únicas. (p. 48-49)	O professor assume a função de facilitador da aprendizagem, o estudando entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão na sua existência. (p. 52)
<i>Cognitivista</i>	Ênfase em processos cognitivos e na investigação científica separada dos problemas sociais contemporâneos, consideram-se aqui formas pelas quais as pessoas lidam com estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais. (p. 59)	Ensino que procura desenvolver a inteligência priorizando as atividades do sujeito, aprender implica assimilar o objeto a esquemas mentais, os processos pelos quais a aprendizagem se realizou assume papel preponderante, a aprendizagem verdadeira se dá no exercício da operacionalização da inteligência. (p. 75-76)	Caberá ao professor criar situações, propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo racional e moral, deve orientar o aluno e conceder-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia. (p. 77)
<i>Sociocultural</i>	Enfatiza aspectos sócio-político-culturais, objetiva a real participação do povo enquanto sujeito de processo cultural, parte do que é inerente ao povo. (p. 85)	Ensino e aprendizagem assumem um significado amplo, tal qual o que é dado a educação, não há restrições às situações formais de instrução, se pauta na perspectiva de Freire de educação problematizadora ou conscientizadora. (p. 97)	A relação professor-aluno é horizontal e não imposta, o diálogo é desenvolvido ao mesmo tempo em que são oportunizadas a cooperação, a união, a organização, a solução em comum dos problemas, os alunos participam do processo juntamente com o professor. (p. 99)

Fonte: Mizukami (1986)

Considerando que cada uma dessas abordagens tem uma forma própria de conceber o processo de ensino mediante suas diversas vertentes e que cabe ao professor em seu contexto de sala de aula, assimilar a melhor forma de desenvolver sua prática tendo em vista o perfil de seus alunos e podendo estar permeado por uma ou mais dessas concepções, se faz necessário pensar a forma como cada uma dessas abordagens influencia e age sobre os processos de ensino impactando nos saberes fazeres do professor.

Nesse sentido, pensar sua prática de forma reflexiva crítica é uma alternativa para alinhar os saberes fazeres do trabalho pedagógico, a esse respeito Freire (2021, p. 37) afirma “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. O movimento citado por Freire (2021) em sua teoria se traduz na forma de promover um processo de ensino que possibilite ao professor está em constante redimensionamento da seu fazer em sala de aula, na busca por adequar sempre a forma de desenvolver sua prática e contemplar seus educandos.

Para a garantia desse movimento/alinhamento/redimensionamento da prática, o professor necessita de uma formação que seja guiada pela reflexividade crítica para que dessa forma ele realize isso na sua prática. Uma prática docente que considere esses aspectos está pautada em uma abordagem específica e considera uma metodologia que contempla os processos educativos de forma democrática, sendo isso de suma importância para as salas de aulas multisseriadas/multianuais do/no campo.

Freire (2021, p. 22) aponta que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá, e a prática, ativismo.”. Pensando com Freire, se estabelece a necessidade de refletir sobre a relação das concepções de ensino na prática, é preciso considerar a forma como elas se concebem e que vertentes se articulam na realidade quando o professor adota determinada concepção em suas aulas. Pensar criticamente a prática se torna imprescindível para entender como a concepção predominante no fazer pedagógico do professor contribui para a consolidação do processo de ensino.

Por vezes, o professor tem uma ideia equivocada ou até mesmo desconhecem as concepções de ensino, mesmo que em sua prática trabalhe direcionado por uma delas. É salutar compreender os papéis das concepções antes de experiêncialas, relaciona-lás na prática educacional, pois as realidades são diferentes, nem sempre determinada abordagem vai se agregar a uma realidade em si porque em outra funcionou. É necessário conhecer as particularidades para poder a partir das características da abordagem, buscar caminhos para que ela seja viável naquela prática.

Nessa perspectiva, Mizukami (1986, p. 109) reforça que “o que mais se espera, pois, não é o domínio de uma ou mais abordagens, mas de formas de articulação entre as mesmas e o *fazer pedagógico* do professor.” Promover essa articulação da abordagem de ensino com a prática do professor em sala de aula possibilita um trabalho alinhado com as reais necessidades presentes naquele contexto que pode ser trabalhado mediante a concepção que o professor veja como caminho.

Estabelecer relação entre uma concepção de ensino e a realidade das salas multianuais/multisseriadas campesinas não é uma tarefa simples, constitui-se numa responsabilidade social salutar, pois está se referindo ao processo educativo de sujeitos que estão inseridos nos processos sociais e contam com especificidades próprias de seu contexto histórico e político, nesse sentido:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se está, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2022a, p. 51)

Direcionar uma prática e um processo de ensino que privilegia a realidade social dos alunos, se coloca como uma forma de proporcionar a esses sujeitos a compreensão de sua realidade e conseqüentemente a uma aprendizagem fundamentada no pensamento autônomo, reflexivo e crítico, dessa forma superando a opressão histórica vivenciada. A abordagem de ensino praticada pelo professor em seu trabalho pedagógico pode contribuir ou não com a transformação proposta por Freire (2022a), por isso é tão significativo interligar o contexto e o processo pedagógico assim como a teoria com a prática.

Para Franco (2016, p. 542) “o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz”. Nesse sentido, olhar para os aspectos que compreendem os processos de ensino presente nas concepções propõe um norte para na prática o professor realizar um trabalho pedagógico que alinhe a forma como conduz o ensino e constitua o aluno como sujeito principal nesse caminho produzindo assim aprendizagem.

Nesse entremeio, o processo de ensino deve combinar o papel do professor e a autonomia do aluno e com isso os processos de ensinar e aprender, nessa direção concordamos com Freire (2022b):

[...] que não existe *ensinar* sem *aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para

apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2022b, p. 55)

Os atos de ensinar e aprender conforme Freire são intrínsecos um ao outro, relacionam-se entre si no processo de articulação do ensino. Ensinar então pressupõe aprender e isso condiz a um olhar crítico reflexivo para essa prática de ensino, no intuito de compreender como o aluno aprende para poder garantir a ele uma jornada de conhecimento que o contemple em sua totalidade, principalmente quando se trata dos povos camponeses em contexto de salas multianuais/multisseriadas.

As concepções de ensino têm um papel salutar nesse movimento de pensar/articular a relação dos processos de ensino, pois a concepção de ensino adotada pelo professor vai direcionar a forma como conduz seu trabalho pedagógico, ou seja, como intermedia a relação ensinar/aprender e como isso se traduz em um âmbito tão particular quanto as salas multianuais/multisseriadas camponesas e as maneiras que reflete para/com o aluno. É nesse viés que Mizukami (1986) reforça acerca:

[...] da necessidade de articulação do *aprender*, do *analisar*, do *discutir* opções teóricas existentes à execução, em situações concretas de ensino-aprendizagem, destas opções teóricas, de forma a que o discurso (o analisado, o lido) e o vivido, se aproximem cada vez mais. (MIZUKAMI, 1986, p. 108)

A proposição trazida por Mizukami nos remete mais uma vez a necessidade de uma relação teoria-prática que se articule a realidade como apontado por Freire, pensada criticamente, estabelecendo essa conexão entre a concepção de ensino que se adota e as reais intencionalidades educativas do espaço em que se ensina, e assim reverberando a relação ensinar/aprender. Nessa perspectiva, se entende que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2021, p. 23).

O planejamento do professor se insere diretamente na relação de ensino/aprendizagem que está intimamente ligada à como o professor desenvolve sua prática de ensino em sala de aula, buscando contemplar a diversidade da sua turma e a realidade na qual ela insere, por isso que quando falamos de salas multianuais/multisseriadas do/no campo o planejamento do professor é elemento ímpar para o desenvolvimento do processo, e esse planejamento também tem influência da concepção de ensino que o professor adota em sua prática.

Ao planejar o professor faz um exercício de reflexão crítica acerca de como desenvolve seu processo de ensino e como isso impacta na aprendizagem de seu aluno, tendo em vista que quando planeja é indispensável considerar diversos fatores que estão imbricados aos processos

que se desenvolvem no âmbito escolar, fatores esses que vão desde o espaço/realidade em que os alunos estão inseridos, ritmos de aprendizagem, nível da turma, estratégias de ensino e metodologias que se aplicam na prática, aspectos esses que se relacionam com a concepção sociocultural.

Diante disso, a importância do planejamento para e no processo de ensino aprendizagem se revela por diversas vertentes e implica em diversos fatores se constituindo um norte para a prática. Nesse entendimento, conforme Freire (2021, p. 99) “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura”. Essa posição exige do professor ao planejar um posicionamento frente ao que está buscando ensinar, frente as potencialidades dos sujeitos que com ele aprendem.

Por essa lógica, o planejamento além de ser uma diretriz para o trabalho docente, ele se mostra como uma ferramenta para reflexão, ao planejar a prática pedagógica o papel de refletir criticamente sobre a realidade se torna uma forma de posicionamento sobre aquele contexto. Como Mizukami (1986) nos revela a necessidade de articulação entre o vivido e o analisado, dessa forma no planejamento o professor se coloca nesse movimento de pesquisador de sua prática e a abordagem de ensino que esse adota se mostra presente. Por isso, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando” (FREIRE, 2021, p. 28). Com base no pensamento de Freire entendemos a importância de se colocar como pesquisador da prática, o planejamento, alguns elementos pontuais da prática do professor inserem-se nessa perspectiva, entre eles, o planejamento.

O papel da concepção de ensino presente na prática do professor parte desde o planejamento até a forma como esse avalia a aprendizagem em sua sala de aula. A forma como determinada concepção entende os diversos fatores que compõem o processo de ensino aprendizagem geralmente conduzem o professor por um caminho ao pensar sobre todo o seu fazer pedagógico, não se pode, no entanto, se fixar em uma única abordagem de forma a ser orientado por ela sem considerar a realidade, os fatores e as vertentes que estabelecem no processo educativo, nesse caminho o pensamento crítico da prática se torna basilar para alinhar a abordagem com a prática. É nesse sentido que “de acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo ensino-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional”. (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

A realidade e o contexto que se inserem as salas multianuais/multisseriadas do/no campo precisam estarem consolidadas no cerne da prática pedagógica do professor, diante disso

adotar uma abordagem que converse com essa realidade se traduz em pensar de forma flexível, vislumbrando as possibilidades, pontos positivos e negativos e o como essa abordagem de fato se consolide com os objetivos pretendidos para aquele contexto educativo.

Por ser o ato educativo, um ato social, que deve levar em consideração os diversos aspectos que constituem a formação humana, as abordagens de ensino devem ser aliadas a prática pedagógica do professor na busca por caminhos que se coloquem como mais viáveis e que estejam em consonância com um processo de formação integral do sujeito. Proporcionando a esses sujeitos uma ressignificação de seu papel enquanto parte da sociedade e como transformador dessa sociedade. Conforme Freire (2021, p. 67) “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]”.

O professor ao desenvolver sua prática pedagógica adotando uma ou mais abordagem em seu trabalho docente precisa compreender como estabelecer essa relação dos aspectos da concepção com o seu fazer pedagógico, para que isso desencadeie um processo de ensino produtivo e significativo. É visível que muitas vezes o professor adota em sua prática determinada concepção ou abordagem que não condiz com aquela realidade e isso acaba por afetar negativamente o ensinar/aprender.

Ao abordamos as concepções de ensino no âmbito das práticas pedagógicas dos professores reconhecemos e defendemos que o alinhamento de uma ou mais abordagens com o contexto e a realidade educacional em que os professores atuam pode possibilitar um trabalho pedagógico que privilegie pontos específicos e necessários no processo de ensino das salas multianuais/multisseriadas de escolas do/no campo.

Ao apontarmos no quadro 02 as características, a perspectiva de ensino aprendizagem e a relação professor/aluno das abordagens, buscamos refletir sobre elas e seu alinhamento com a prática do professor, considerando a realidade das salas multisseriadas/multianuais campesinas. Tendo em vista que diante desses pontos é possível estabelecer uma ou mais delas como viável para o âmbito dessa realidade e configuração de sala de aula.

Nessa perspectiva, concordamos com Santos (2005, p. 19) que “como pano de fundo dessas correntes teóricas, encontra-se a busca contínua para identificar os pressupostos explícitos ou implícitos que fundamentam a ação docente em situações de ensino e aprendizagem”. Sabendo que a primordial necessidade de cada vez mais intensificar as formas, meios e caminhos de estabelecer processos pedagógicos que englobem as singularidades nas diversas realidades e com os mais variados sujeitos é que essa busca apontada por Santos (2005)

se contorna cada mais veemente, principalmente nas salas multianuais/multisseriadas campesinas.

No que concerne aos processos pedagógicos encontra como figura salutar o professor que irá pensar/planejar a mediação de sua aula e que deve nesse arcabouço estabelecer conexões da sua prática com as abordagens de ensino. Sabe-se que diversos fatores interferem e moldam a prática pedagógica do professor, por isso precisa estar ciente do seu papel na busca por uma ou mais abordagens que contemple as necessidades de seus educandos em sua essência, estabelecendo esse espaço de dialogicidade com seus alunos, com suas realidades, vivências o professor poderá alcançar esse alinhamento, visto que:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutastes. (FREIRE, 2022a, p. 109)

Nesse sentido, para contemplar uma prática que corrobore com as necessidades das salas multianuais/multisseriadas campesinas que esteja consonante com uma abordagem de ensino que colabore com essa realidade, o professor precisa estar aberto ao diálogo com seus estudantes, disposto a repensar crenças enraizadas, a ver sua prática como um constante (re) inventar-se, a buscar a promoção de uma fazer pedagógico que busque a transformação da realidade e que levem os sujeitos dessa realidade a agir perante seu contexto. Franco (2016, p. 545) reforça que “o sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo, bem como ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática”.

Contudo, ainda na atualidade, existe um paralelo que permeia as compreensões e práticas de muitos professores, visto que entendem a necessidade e a importância de uma educação problematizadora, mesmo assim, ainda são adeptos de uma postura tradicional, por considerarem que ao longo dos anos essa técnica prevaleceu e surtiu efeito nos processos de ensino, mesmo que essa não garanta de fato a finalidade educativa em sua integralidade. A superação desse paralelo precisa se conectar as múltiplas necessidades que surgem diariamente no campo educacional e nas diferentes realidades que constituem.

Nesse paralelo à educação tradicional se opõe a educação vista pelo prisma sociocultural, tendo em vista que a primeira se articula de forma antidialógica, que trabalha com a memorização de conteúdos e que tem o aluno como mero receptor de conhecimentos enquanto que a segunda se contorna pela vertente do diálogo, da problematização, em que professor e aluno aprendem mutuamente na busca pela superação de uma realidade moldada com vista a uma transformação social.

Como mencionamos, a abordagem tradicional e a sociocultural são contextos opostos, assim como o tipo de professor que adota cada uma delas. Assim sendo, cada uma delas impacta de um modo a forma como o professor ensina e como se articula o aprender do aluno dentro de seu contexto. A primeira centrada na transmissão de conhecimentos sem espaço para um desenvolvimento e protagonismo do aluno e a segunda com vistas a um trabalho pedagógico mais dialógico, interativo, problematizador com possibilidades de o aluno desenvolver sua aprendizagem na integralidade.

Não cabe então promover em contextos sociais específicos uma educação e um processo de ensino que não promova a conscientização e a problematização, visto que “[...] a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica” (FREIRE, 2022a, p. 95). Dessa forma não se é possível alavancar processos pedagógicos pautados no ensino com base na realidade, deixando então de lado a promoção de uma educação transformadora.

É inegável a contribuição da concepção tradicional em determinados espaços-tempos no processo de ensino, no entanto, essa não gera um conhecimento libertador, que leve o aluno a refletir de forma crítica seu contexto e sua realidade, isso porque “[...] uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. (FREIRE, 2021, p. 31). Nesse sentido, a concepção tradicional não dá conta da amplitude necessária ao processo educativo, pois, é preciso considerar “que, nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído” (FRANCO, 2016, p. 536).

Sabendo disso, fica evidente que a concepção e o professor tradicional não têm como promover esse ensino que o aluno necessita para a aquisição do conhecimento de forma dialógica, principalmente em se tratando do aluno das salas multisseriadas/multianuais campestres que inserem em um contexto particular e precisa levar em consideração diversos aspectos específicos para a garantia dessa aprendizagem.

O foco de discussão está sendo a concepção tradicional e a sociocultural tendo em vista as discussões em torno de ambas nos processos de ensino, contudo Mizukami (1986) nos lembra que apesar dos reducionismos das concepções humanista e comportamentalista, elas não podem ser esquecidas. Conforme a autora:

Podem-se verificar [...] vários tipos de reducionismo: numa abordagem humanista, por exemplo, a relação interpessoal é o centro, e a dimensão humana passa a ser o núcleo do processo ensino-aprendizagem; numa abordagem comportamentalista, a dimensão técnica é privilegiada, ou seja, os aspectos objetivos, mensuráveis e controláveis do processo são enfatizados em detrimento dos demais. Apesar, no

entanto, de constituírem formas de reducionismo, estas propostas são explicativas de determinados aspectos do processo ensino-aprendizagem, não podendo ser desconsideradas. (MIZUKAMI, 1986, p. 1-2)

A autora deixa claro que apesar de determinados aspectos inerentes as concepções, ambas têm algum tipo de contribuição que precisa ser levado em conta. Apesar de uma ou outra predominarem no trabalho do professor ou serem visível na forma como esse conduz seu processo de ensino, de alguma forma as outras concepções não tão predominantes proporcionam uma vertente de contribuição dentro do aspecto que se coloca.

No que diz respeito a abordagem cognitivista, “embora se note preocupação com relações sociais, a ênfase dada é na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las”. (MIZUKAMI, 1986, p. 59). Nesse sentido, a concepção cognitivista também oferece contribuições relevantes para o contexto educativo, principalmente no que se refere ao contexto dos processos cognitivos. Essa concepção também se opõe a abordagem comportamentalista e ao ensino tradicional, pois, segundo Mizukami (1986),

O conhecimento, para Piaget, progride mediante a formação de estruturas e isso nega o mecanismo de justaposição dos conhecimentos em que se baseiam os behavioristas e os que advogam o que aqui denominamos de “ensino tradicional”. (MIZUKAMI, 1986, p. 83)

Mizukami nos revela uma certa aproximação entre as perspectivas comportamentalista e a tradicional, em alguns aspectos, mas com objetivos, caminhos e metas distintas, ligadas a fundamentação de cada uma das duas abordagens. No entanto, não cabe mais direcionar-se pelo “[...] caráter cumulativo do conhecimento humano [...]”. (MIZUKAMI, 1986, p. 10). Isso conduz, conforme Mizukami (1986, p. 10) a uma “[...] análise simplificadora do patrimônio de conhecimento que será transmitido ao aluno [...]”.

Em termos comparativos, seguindo a perspectiva de Mizukami (1986) destacamos algumas similaridades e aproximações específicas entre determinadas abordagens, seguindo três elementos: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto. Conforme **Quadro 5** em que demonstraremos essa aproximação através desses elementos.

Quadro 5 – Elemento Predominante em Cada Concepção

Primado do Sujeito	Primado do Objeto	Interação Sujeito-Objeto
Humanista	Tradicional	Cognitivista
	Comportamentalista	Sociocultural

Fonte: Adaptado de Santos (2005, p. 28)

Cabe, a partir dessa perspectiva pensarmos o enfoque dessas concepções tendo em vista esses elementos. A concepção humanista foca no primado do sujeito, ao afirmar que é predeterminado com as formas de conhecimento. As abordagens sociocultural e cognitivista estão pautadas na interação sujeito-objeto, ou seja, o interacionismo, que de acordo com Mizukami (1986, p. 3) “o conhecimento é considerado como uma construção contínua e, em certa medida, a invenção e a descoberta são pertinentes a cada ato de compreensão.” Essas duas abordagens se aproximam no que se remete a essa característica interacionista, no entanto, cada uma tendo seus apontamentos mais direcionados e referenciais focados na maneira como concebem os aspectos do processo educativo.

As abordagens tradicionais e a comportamentalista se ligam através do primado do objeto, esse elemento acredita que o conhecimento advém do mundo externo, importando nesse caso o objeto, o meio em detrimento de outros fatores, nesse caso, o sujeito é visto como uma “tábula rasa” (MIZUKAMI, 1986). Por esse primado, percebe-se que fatores indispensáveis no processo de ensino que são considerados por outras concepções, nessas não são vistos. Por isso, a abordagem tradicional se coloca na contramão do que se concebe viável para a promoção de uma educação mais libertadora. Nesse ínterim, é preciso articular um pensamento diferente da prática tradicional, por isso, Freire (2021) reforça que:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2021, p. 46)

Partindo da fala de Freire, podemos afirmar que a vivência, a experiência, a relação do aprendizado do aluno com seu meio e seus conhecimentos, estabelece para esse estudante um significado para aquilo que está aprendendo, pois sintoniza-se com sua realidade. O professor de sala multianual/multisseriada do/no campo que estabelece isso em sua prática está buscando meios para uma aprendizagem que contemple necessidades, principalmente quando alinhando a uma concepção de ensino que também ofereça subsídios a processo.

A abordagem tradicional tem espaço nessa discussão tendo em vista o seu papel ao longo do processo histórico do ensino e por ser ainda muito presente e viva nas práticas de professores. Mizukami (1986, p. 7) afirma que “trata-se de uma concepção e uma prática educacional que persistiu no tempo, em suas diferentes formas, e que passou a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram.”

Mesmo que a concepção tradicional não seja a mais adequada e nem apresente as proposições mais ideais para o contexto do processo de ensino, ela tem uma contribuição em

seu cerne, assim como as demais as abordagens, por isso, existem autores com posições distintas em relação a esse tipo de concepção, até porque ela não é algo do passado ou esquecido, ainda hoje se faz presente em muitos contextos escolares no fazer pedagógico de alguns professores e naquilo que eles acreditam. Nessa perspectiva, Santos (2005) entende por concepção tradicional:

[...] a prática educativa caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. Essa tarefa cabe essencialmente ao professor em situações de sala de aula, agindo independentemente dos interesses dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas. (SANTOS, 2005, p. 21)

Na contemporaneidade, em muitas realidades esse tipo de ensino ainda predomina, inclusive em salas multianuais/multisseriadas do/no campo, principalmente quando se refere ao contexto do espaço-tempo dos multianos e o professor precisa dispor de estratégias que lidem com a situação, desse modo, o mais tradicional acaba se colocando como mais acessível diante desse contexto, embora que existam uma série de aspectos e fatores que precisam ser considerados e ponderados ao fazer uma opção como essa.

O professor que assume essa concepção estará desenvolvendo em seu aluno uma aprendizagem parcial, por vezes opressora, desvinculada das reais necessidades e com um viés alienante, reduzindo o espaço de um ensino mais democrático, autônomo e libertador. Pois, diante do contexto bancário característico dessa concepção, conforme Freire (2022a):

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 2022a, p. 96)

Freire aponta aspectos da educação bancária que são inerentes a abordagem tradicional do ensino, que a compõem e são o norte condutor quando adotada pelo professor em sua prática. Aspectos esses que perpassam o aluno, o professor, e consequentemente o conteúdo a ser ensinado, o método aplicado e os objetivos propostos a serem alcançados. Todos esses aspectos de suma importância e indispensáveis ao processo de ensino, mas que precisam ser considerados com vistas a um aspecto educacional contextualizado com a realidade e com os sujeitos dessa realidade.

Em termos do ensino tradicional, Mizukami (1986, p. 11) alerta que “este tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas”. Dessa forma, “englobam-se, portanto, considerações de vários autores defensores de posições diferentes em relação ao ensino tradicional, procurando

caracterizá-lo tanto em seus aspectos considerados positivos, quanto negativos.”. (MIZUKAMI, 1986, p. 7). Embora que assumindo perspectivas e formatos outros a abordagem tradicional ainda persiste notadamente nas práticas dos professores.

As características da concepção tradicional com seu foco na transmissão de conhecimentos e no primado do objeto de conhecimento, reduz as suas possibilidades positivas. Considerando que, tudo se encaminha para um processo de memorização que não promove a real intenção social que seria uma formação intelectual em consonância com uma reflexão crítica da realidade.

Ligando todos esses aspectos e fatores que estruturam a forma como a abordagem tradicional se configura, é perceptível o seu caráter bancário, como já apontamos em outros momentos desse capítulo. Para Freire (2022a, p. 82) essa educação bancária “[...] é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]”, vertentes essas bem presentes no contexto da concepção tradicional. De encontro a essa proposição, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. (FREIRE, 2022a, p. 52). Reafirma-se a necessidade de no contexto da prática pedagógica do professor a adoção de uma concepção que esteja em consonância com os princípios educativos que se apresentam nas salas multianuais/multisseriadas do/no campo.

Articulando todas essas proposições e discussões tecidas em torno da concepção tradicional. É possível concluir que, apesar de suas contribuições e pontos positivos como mencionado em alguns momentos desse texto, ela não contempla em sua totalidade, os meios e caminhos necessários ao desenvolvimento e a amplitude dos processos de ensino. Por isso, para a perspectiva do objeto de estudo e daquilo que buscamos em resposta a questão de pesquisa, nos inclinamos para a vertente da abordagem sociocultural considerando as características dessa e a formas como concebe e como se entrelaça ao âmbito educativo e suas relações.

No âmbito dessa pesquisa, a concepção sociocultural revela vertentes e nortes que por suas características estabelecem de forma mais adequada um entendimento para, na prática de sala de aula, realizar um ensino mais alinhando com a realidade e com contextos específicos como é a do campo e de salas multisseriadas/multianuais, principalmente quando se refere a necessidade de um processo de ensino que tenha diretrizes válidas para as singularidades dos sujeitos que compõem esse contexto.

Os sujeitos do campo necessitam de um processo educacional que os identifique em sua individualidade, “[...] de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades,

autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que *enraíze* sem necessariamente *fixar* as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir [...]” (CALDART, 2011, p. 156). Uma concepção com as características e o caráter relacionado com a educação popular como a sociocultural oferece os caminhos e alternativas para se enviesar uma jornada em salas multianuais/multisseriadas do/no campo que promovam essa identificação dos seus sujeitos com o âmbito educativo.

Articular caminhos, alternativas, possibilidades para o processo de ensino de sujeitos camponeses, em sua amplitude e, ao mesmo tempo, em suas especificadas “trata-se de educar pessoas como sujeitos humanos como sujeitos sociais e políticos: intencionalidade no desenvolvimento humano [...]” (CALDART, 2011, p. 156). Estabelecer esses fatores nos processos educativos é desafiador, ainda mais quando se refere a realidades específicas como salas multianuais/multisseriadas e escolas do/no campo. Por isso, relacionar esses desafios com uma abordagem de ensino que interaja com esses ideais torna-se um suporte norteador, que “conversa” com os sentidos e significações que se buscam atingir ao ensinar/aprender.

Analisando as características e proposições que fundamentam a concepção sócio-cultural apontadas no quadro 2, percebe-se que ela está sintonizada e em consonância com a abordagem e o pensamento Freireano no que diz respeito aos processos educativos. Nesse cerne, essa implicação conduz a uma reflexão pertinente e interligada com as relações que se estabelecem nesse ideário educacional. Para a concepção sociocultural, a educação “[...] deve levar em conta necessariamente tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito) quanto as condições nas quais ele vive (contexto)” (MIZUKAMI, 1986, p. 86). Relação essa entre sujeito e contexto que está situada nas discussões de Freire.

Essa abordagem situa um caráter interacionista, pois foca na relação sujeito/contexto, embora apresente grande ênfase no sujeito. Por esse viés, o sujeito pensa, reflete e assimila a sua realidade, o contexto no qual se insere, uma vez consciente dessa realidade e a partir dela, o sujeito pode então buscar promover uma intervenção, mudança desse âmbito. Nesse ínterim, Freire (2021, p. 74) reforça que “constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” Assim, o processo de aquisição do conhecimento precisa ter essa característica de reflexão, pensamento crítico e de transformação/intervenção da/na realidade. Nessa perspectiva da concepção sociocultural, segundo Mizukami (1986):

A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. O conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo

condicionamento, pensamento e prática. Como processo e resultado, consiste ele na superação da dicotomia sujeito-objeto. (MIZUKAMI, 1986, p. 91)

O conhecimento a partir do modo como é concebido se coloca como forma de superação da educação bancária, das limitações presentes no processo educativo, tanto no âmbito da aprendizagem do aluno, como na prática pedagógica do professor. Nas salas de aulas multianuais/multisseriadas do/no campo, esse conhecimento precisa englobar o contexto do aluno e seus saberes, por isso a relevância de o professor dessa realidade adotar uma abordagem de ensino que contemple essas proposições.

Nesse entendimento, é preciso uma mudança na forma como se ensina e consequentemente na forma como o ensino é visto dentro de cada realidade, implicando assim na prática pedagógica do professor e no aprendizado do aluno, nas proposições do aprender. Diante disso, concordamos com Franco (2016, p. 538) que “as práticas pedagógicas se realizam como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos” A relação dos processos pedagógicos com a prática do professor precisa então considerar as particularidades que se integram a realidade e aos sujeitos, o professor deve estar sintonizado com essas vertentes, ser flexível e integrador nesse contexto.

Dessa forma, conforme Mizukami (1986, p. 98) “o educador é sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos.” É nesse caminho que se estabelece “[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela [...]”. (FREIRE, 2021, p. 59). Professor e aluno precisam está em sintonia no ato educacional, a dialogicidade entre eles contribuirá para um processo de ensino amplo e contextualizado, principalmente quando estamos falando de um campo tão singular e específico.

Claramente, é perceptível através da abordagem sociocultural o papel do professor e do aluno e consequentemente a relação entre eles, com vistas ao processo de ensino aprendizagem, nesse caso o que é visto é que professor e aluno não são polos opostos, um com grau de importância ou influência mais que o outro, pelo contrário, são engrenagens de um processo e cada qual tem seu papel e sua relevância para a consolidação do objetivo final.

Essa relação se estabelece de forma horizontal, dialógica, interativa, privilegiando a união, a cooperação, a colaboração, a socialização e a organização de forma a promover um contexto de ensino de interação e aprendizado mútuo, de relações conjuntas, sem imposições. Esse tipo de característica no processo educativo contribui para o aluno se sentir parte do contexto, e não apenas coadjuvante na aprendizagem em que o professor seria o protagonista.

Nesse entendimento, o caminho para uma aprendizagem e um ensino significativo, problematizador, democrático, crítico e reflexivo ganha espaço e contribui para um espaço de educacional libertador.

Nesse sentido, Mizukami (1986, p. 99) afirma que “para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador.” Percebe-se nessa relação que um aprende com o outro, através de trocas de conhecimentos, pois é sabido que o professor ao ensinar precisa refletir sobre sua prática, ou seja, ele aprende com seu aluno no intuito de melhorar sua prática com esse aluno, privilegiando os caminhos mais adequados a aprendizagem desse estudante. É assim que se coloca a viabilidade da concepção sociocultural no contexto de salas multianuais/multisseriadas campesinas, visto que num espaço singular, específico e com sujeitos com vivências próprias é preciso criar esse contexto de diálogo na promoção do ensino com esses sujeitos.

Paulo Freire (2022b) destaca diversos aspectos que fazem parte do processo educativo e que estão ligados às relações que se estabelecem entre professores e alunos, em consonância com o que estamos discutindo, segundo o autor essa relação incluem:

[...] a questão do ensino, da aprendizagem, do processo de conhecer-ensinar-aprender – a questão da autoridade, da liberdade, a questão da leitura, da escrita, das virtudes da educadora, da identidade cultural dos educandos e do respeito devido a ela. Posso até não falar delas, mas não posso desconhecer que elas se acham envolvidas naquelas relações. (FREIRE, 2022b, p. 135).

Para Freire (2022b), pensamento com o qual concordamos, a relação professor/aluno está fortemente contextualizada com diversas características referentes ao professor e ao aluno e que em algum momento se cruzam. Esse cruzamento de vidas, histórias, realidades precisa está conectada com o espaço, o âmbito em que o aluno aprende, da sua identidade enquanto sujeito que faz parte de um ciclo social e que esse deve está presente no seu espaço escolar.

A ideia de Freire (2022b) sobre as vertentes que compõem a relação professor/aluno é corroborada por Mizukami (1986, p. 99) quando afirma que “um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto [...]”. Pois, nesse caso, ainda segundo a autora “haverá preocupação com cada aluno em si, com o processo e não com produtos de aprendizagem acadêmica padronizados” (MIZUKAMI, 1986, p. 99).

Freire e Mizukami nos alertam para as necessidades emergentes em que se anunciam nos processos pedagógicos, na relação professor/aluno e na contextualização desses aspectos com a realidade social que está posta e que a educação é um caminho para transformar.

Pensando assim, considerar uma prática engajada com o âmbito campesino, com as salas multianuais/multisseriadas é meio para que os alunos, sujeitos desse espaço possam se emancipar, refletir sobre seu lugar e seu papel nele.

Os autores nos mostram a relevância de contextualizar a perspectiva da relação professor/aluno com os demais fatores que se ligam a essa relação, por isso pensar todas essas questões interligadas propõe analisar o contexto educativo em sua amplitude, principalmente considerando o espaço do campo e as salas multianuais/multisseriadas e suas especificidades que se colocam ao promover o processo pedagógico.

Sabemos que existem diversos outros aspectos que se ligam também aos aspectos de ensino aprendizagem direta ou indiretamente e que influenciam no que acontece no espaço escolar, como a exemplo da infraestrutura, material pedagógico, orientação e formação contínua e continuada do professor, mas também compreendemos que esses fatores não anulam o foco da relação dialógica, horizontal que deve se estabelecer e existir de forma ampla entre professor/aluno e sua relevância para a projeção de um ensino significativo e com vistas a um caminho de uma educação transformadora.

Nesse sentido, adotar na prática uma concepção que considere os aspectos intrínsecos e intimamente ligados a como se desenvolve o ensino, a prática pedagógica, a forma como o aluno aprende, o contexto e espaço que esse processo pedagógico se realiza é então reafirmar o olhar para as reais necessidades educativas que emergem, no campo e nas salas multianuais/multisseriadas, por isso, reafirmamos e defendemos a concepção sociocultural como sendo uma das mais viáveis e com as características mais adequadas a especificidade educacional que discutimos.

A concepção sociocultural, percebe “a educação, sempre como um ato político; o conhecimento como transformação contínua e não transmissão de conteúdos programados [...]” (MIZUKAMI, 1986, p. 102). Freire compactua desse entendimento, gerando então uma conversa pertinente entre essas ideias, apontando para um caminho na realidade educativa, com vistas a superar modelos que não abrangem e nem contemplam de forma positiva o contexto de ensino presente nas escolas e nas diversas modalidades educacionais, assim como em suas realidades e acabam por reforçar estereótipos que não cabem mais no campo educacional.

Ao discutirmos as abordagens de ensino e suas implicações no âmbito educativo, principalmente olhando para a realidade estudada que são as salas multianuais/multisseriadas campesinas, estamos diante de um repensar das práticas, metodologias, estratégias que são desenvolvidas nessa realidade, assim como também se insere um realinhar dos olhares, visões, imagens que se tem acerca desse âmbito, seus processos e suas finalidades.

As concepções de ensino têm contribuições relevantes para o campo educativo, cada uma com seu foco e sua compreensão desses processos, por isso o exercício de refletir sobre como elas concebem os aspectos educativos primordiais para o contexto escolar é indispensável na busca por uma concepção que melhor compreenda em suas características a realidade com a qual se leciona.

Ao fazermos um comparativo, principalmente das concepções tradicional e sociocultural, visto que a primeira, apesar de suas limitações, ainda é bastante disseminada nas práticas de professores e a segunda diante de seu contexto se apresenta como sendo uma das mais viáveis e com aspectos que compreendem a realidade do ensino e da aprendizagem de forma mais plausível, o entendimento é de que conhecendo melhor, pensando criticamente os fatores predominantes dessas concepções e assim fazendo um paralelo com a realidade em que se ensina e aprende é possível estabelecer melhor um norte para os processos pedagógicos, proporcionando olhares diferenciados e com focos em questões pontuais, caminhando para uma mudança que garanta novos sentidos, significados e perspectivas para a educação, em sua diversidade.

É preciso esclarecer que não estamos apontando a concepção sócio-cultural como único caminho, ou como a certa e as demais erradas, esse não é o propósito, o que estamos mostrando por intermédio das discussões tecidas ao longo desse capítulo é que nesse contexto e nessa realidade, pensando com as atuais questões que surgem no campo educativo, essa se coloca como sendo a que apresenta mais viabilidade e se torna mais condizente em comparação com as demais, tendo em vista a consideração aos diversos fatores e vertentes que essa concebe na proposição dos processos pedagógicos.

A concepção sociocultural, conforme em Mizukami (1986, p. 102) “[...] contrapõe-se essencialmente ao que foi denominado *ensino tradicional* [...]”. Nessa contraposição é possível observar a caracterização de cada uma em relação aos processos de ensino e a aplicabilidade na prática, no cotidiano escolar. Nesse sentido, se coloca a importância de relacionar uma concepção de ensino a realidade, pois “[...] não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para ser os sujeitos dessas transformações” (CALDART, 2011, p. 155). Essa proposição só pode ser abarcada com uma concepção vinculada a uma prática pedagógica consciente e firmada em princípios que dialoguem com o contexto, algo que o ensino tradicional não pode promover.

O capítulo a seguir discutirá o desenvolvimento das práticas de ensino de professores em salas multianuais/multisseriadas do/no campo, pensando e refletindo como essas práticas se consolidam nessa realidade e como isso está implicado com o processo de aprendizagem de

sujeitos e de uma realidade com especificidades e necessidades próprias que precisam ser viabilizadas.

5 REGANDO O PLANTIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM SALAS DE AULA MULTIANUAIS/MULTISSERIADAS DO/NO CAMPO

“As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis - a da coerência.” – (FREIRE, 2021, p. 63).

Pensar na prática pedagógica em salas de aula multianuais/multisseriadas se constitui para o professor uma tarefa de reflexão crítica como nos fala Paulo Freire (2021), essa ideia coaduna-se com a concepção sociocultural, pois a partir do contexto de vivência é possível olhar para a prática pedagógica desenvolvida com vistas a sua adequação ou melhoria, desde que, se estabeleça um (re) pensar constante das práticas com intuito de aprimorar, redimensionar, ampliar os saberes fazeres da sala de aula. Nesse sentido, consonante com Franco (2016, p. 536) “[...] uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”.

Para Caldart (2011, p. 119) “[...] é necessário que os sujeitos destas ações educativas reflitam sobre elas e as transformem em aprendizados conscientes e articulados entre si [...]”. Para que isso se consolide nos fazeres cotidianos de sala de aula, a prática pedagógica do professor precisa fazer sentido diante do contexto a qual está sendo desenvolvida. Visto que, “uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades” (FRANCO, 2016, p. 536). Partimos do entendimento, conforme Franco (2016), que

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2016, p. 542)

A prática de ensino que se estabelece no contexto de sala de aula configura-se como prática pedagógica, uma vez que, todo o processo pedagógico que engloba desde o planejamento até o desenvolvimento da aula e avaliação dela tem como intencionalidade intervir na realidade, compostas com sentido, objetivo e finalidade. Posto que “os processos de concretização das tentativas de *ensinaraprender* ocorrem por meio das práticas pedagógicas” (FRANCO, 2016, 542).

Para o âmbito de turma multianual/multisseriada campesina esse olhar precisa ser ainda mais cuidadoso, sendo que nem todo processo de ensino ou prática se coloca como possibilidade para essa realidade por diversos fatores, isso precisa ser considerado na hora de se pensar o agir pedagógico desse tipo de escola e sala de aula, essa ação abarca desde o planejamento do professor até suas metodologias e estratégias desenvolvidas na prática. O tipo de concepção de ensino que embasa a prática do professor tem influência nesses fatores.

Nesse ínterim, cabe refletir sobre como cada uma das concepções situa o processo de ensino e como isso se relaciona com as práticas pedagógicas de professores que lecionam em salas multianuais/multisseriadas do/no campo. Para a concepção tradicional o foco do ensino está nos conteúdos, esses que partem de referenciais legais que determinam o que deve ser ensinado, como a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que assume esse postulado de norteador para a elaboração de currículos, no entanto, deixa de fora de seu texto, modalidades específicas como o campo e as salas multianuais/multisseriadas, entre outras singularidades educacionais pertinentes, revelando um caráter tradicional.

A abordagem tradicional também privilegia um enfoque nas disciplinas como “caixinhas” que separam o conhecimento. No entanto, “é preciso pensar em um *ambiente educativo* que combine múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação da pessoa” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 57). Percebe-se a relevância de interligar os conhecimentos e conteúdo das disciplinas no processo pedagógico para proporcionar ao aluno um aprendizado contextualizado, principalmente no âmbito das salas multianuais/multisseriadas em que os espaços-tempos são os mesmos, articular o que é ensinado de forma interligada se mostra como uma alternativa, opção essa que não é concebida pela perspectiva do tradicional.

Dessa forma, ultrapassando os moldes da concepção tradicional será viável pensar um currículo que traga em seu cerne as necessidades colocadas pela realidade campesina e as salas multianuais/multisseriadas, já que “não há como imaginar aulas estanques e inanimadas como principais meios pedagógicos [...]” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 56). Esse tipo de aula defendida pelo contexto da abordagem tradicional não cabe em um espaço de diversidade como o campo, pois nesse espaço, conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 56) precisamos “[...] incorporar o *movimento* da realidade e processá-lo como conteúdos formativos”, fazendo com que o que é ensinado e aprendido no processo e na prática pedagógica tenha uma significação real.

No que se refere a abordagem comportamentalista, Mizukami (1986) traz que:

Ensinar consiste, assim, num arranjo e planejamento de contingência de reforço sob as quais os estudantes aprendem e é de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento. Por outro lado, consiste na aplicação do método científico tanto à investigação quanto à elaboração de técnicas e intervenções, as quais, por sua vez, objetivam mudanças comportamentais úteis e adequada, de acordo com algum centro decisório. (MIZUKAMI, 1986, p. 30)

Essa abordagem trabalha com decisões que são tomadas para o aluno e não com ele, e quando falamos das singularidades de salas multianuais/multisseriadas do campo não cabe deixar de lado o que esses alunos já sabem e carregam em si, principalmente no que diz respeito a sua realidade e os conhecimentos que o seu entorno proporciona para seu aprendizado.

A concepção humanista foca no sujeito, com vista a encaminhar o aluno a sua própria experiência, “ensino centrado no aluno” (SANTOS, 2005, p. 23). De acordo com Mizukami (1986, p. 49) “o ensino, numa abordagem como essa, consiste num produto de personalidades únicas, respondendo a circunstâncias também únicas, num tipo pessoal de relacionamento”. Nessa abordagem o professor é apenas um facilitador, enquanto o aluno é o responsável por seu conhecimento, decorrente de (auto)aprendizagem. Essa concepção tem um fator muito importante que é da relação professor/aluno para a consolidação do objetivo educacional.

Para a abordagem cognitivista, “o ponto fundamental do ensino, portanto, consiste em processos e não em produtos de aprendizagem” (MIZUKAMI, 1986, p. 76). Conforme Santos (2005):

Pela assimilação o indivíduo explora o ambiente, toma parte dele, transformando-o e incorporando-o a si. Sendo assim, o pensamento é a base da aprendizagem, que se constitui de um conjunto de mecanismos que o indivíduo movimenta para se adaptar ao meio ambiente; o conhecimento é adquirido por meio de uma construção dinâmica e contínua. (SANTOS, 2005, p. 25)

A concentração do ensino nessa abordagem se caracteriza então nos processos que acontecem, com o intuito de levar de forma progressiva ao desencadeamento de operações cognitivas. “Dessa forma o ensino deve visar ao desenvolvimento da inteligência por meio do “construtivismo interacionista”, que em essência parte do princípio segundo o qual é assimilado o é a uma estrutura mental anterior, criando uma nova estrutura em seguida” (SANTOS, 2005, p. 25). Nessa concepção busca-se o desenvolvimento da inteligência para que essa seja um instrumento de aprendizagem.

Essa concepção é a que mais se assemelha a sociocultural, principalmente no que concerne que ambas são abordagens interacionistas, primam pelo contexto social na aprendizagem e na interação com o outro nos processos de desenvolvimento. Porém, ambas apresentam suas especificidades que tende a enfocar a ideia central que cada uma defende para

o contexto educativo. Em determinados momentos é possível inferir uma complementaridade de contribuições de uma para com a outra e assim para o processo de ensino na prática.

Tratando da abordagem sociocultural, o processo pedagógico segue o preceito do diálogo, da dialogicidade como ferramenta para o desenvolvimento do ensino, seguindo por um norte problematizador, busca-se então que o aluno se torne um sujeito crítico-reflexivo da sua realidade e dessa forma possa intervir nessa realidade com os seus conhecimentos. Nesse sentido, segundo Mizukami (1986, p. 97) “ensino e aprendizagem assumem significado amplo, tal qual o que é dado a educação”.

A concepção sociocultural está entrelaçada com o pensamento de Freire que aborda uma ideia de educação problematizadora que busque possibilitar aos sujeitos mecanismos para rever sua realidade e aprender sobre e através dela, por essa lógica, concordamos com Mizukami (1986) que

A educação problematizadora ou conscientizadora, ao contrário da educação bancária, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária, e responde à essência de ser da consciência, que é a sua intencionalidade. A dialogicidade é a essência desta educação. (MIZUKAMI, 1986, p. 97-98)

A ideia da problematização nos oferece pistas para conceber um processo de ensino que promova ao aluno autenticidade, autonomia e voz ao se colocar como sujeito que aprende mediante seu contexto, sua realidade e as questões que nela se incluem, por isso se faz tão necessário pensar sobre as vertentes dessa abordagem nas salas multianuais/multisseriadas do/no campo. Problematizar o ensino, o campo, os seus sujeitos e suas realidades tendo em vista o contexto escolar emerge como caminho para que a prática pedagógica do professor seja focada nas necessidades desse lugar e desses sujeitos.

Desenvolver uma prática pedagógica que vise esses preceitos possibilitaria um rever nos processos de ensino dos diversos contextos, pois “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade” (FREIRE, 2021, p. 24). Freire nos mostra então a real essência que se atribui ao ser professor ao desenvolver uma prática de ensino que englobe a amplitude que esse processo incita.

Partindo de um ensino crítico e problematizador, o professor instigará em seu aluno o desejo por inserir-se no processo, enquanto transforma seu meio e transforma-se com ele. Nesse sentido, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 57) afirmam “concordamos com a tendência pedagógica que critica a ênfase da escola na simples memorização de informações

desarticuladas, afirmando a importância do aprender a aprender, o que significa aprender a transformar informações em conhecimentos ou em posturas diante de determinadas situações da vida”. Superando então a tradicionalidade de determinados modelos será viável e possível pôr em prática esse ensino aprendizagem com criticidade.

Dessa forma, percebe-se que é possível desenvolver o processo pedagógico com criticidade frente as demandas sociais e os desafios das variadas realidades, como no caso específico, objeto desse estudo, as salas multianuais/multisseriadas do/no campo, proporcionando uma tomada de consciência sobre seu entorno, aprendendo com esse âmbito e se desenvolvendo, criticamente e intelectualmente, traços que relacionam as concepções cognitivista e sociocultural mediante a prática pedagógica do professor e o aluno ao aprenderem juntos. Reforçando dessa forma, “[...] que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 2021, p. 26).

Seguindo esse viés, não cabe pensar o processo pedagógico desarticulado de uma ou outra concepção, visto que o próprio ensinar encaminha-se por características que pressupõe determinada abordagem, influenciando diretamente a prática pedagógica, isso, considerando que “[...] as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2016, p. 536). Processos pedagógicos esses que são atravessados pelo modo como o professor desenvolve sua prática pedagógica com influência de uma ou mais abordagens de ensino.

O trabalho pedagógico que o professor desenvolve em sua sala de aula está totalmente implicado em como o ensino acontece, que formas e meios são usados para desenvolver esse processo, pensando por essa vertente, segundo Freire (2022b):

[...] é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo; leitura do texto e leitura do contexto. (FREIRE, 2022b, p. 64)

Nesse caso, com base no que nos aponta Freire, é preciso considerar todos os aspectos que se entrelaçam ao processo de ensinar, a como o ensino se desenvolve e suas implicações na prática pedagógica do professor, principalmente na realidade multianual/multisseriada do/no campo com suas particularidades. Apontando-se dessa forma possibilidades para que a ação pedagógica transcenda os modelos predominantes e conquiste novos patamares na busca pelo desenvolvimento dos sujeitos que se encontram no processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo esse pensamento, ainda segundo Freire (2022b):

Pensar que é possível a realização de um tal trabalho em que o *contexto teórico* se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu *contexto concreto* só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz indiferentemente do e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola. E não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre *contexto concreto* e *contexto teórico*. (FREIRE, 2022b, p. 99)

É perceptível o diálogo que se estabelece das ideias freirianas com as vertentes da concepção sociocultural, tendo em vista que discute acerca da necessidade de um aprendizado dialógico, relacionado com o contexto, atrelando a teoria e a prática, provocando no aluno uma visão crítica de sua realidade e seu processo de aprendizagem, acerca daquilo que está sendo vivenciado e aprendido mediante seu espaço-tempo.

Dessa forma, se evidencia a relação do ensino com o aprendizado que emerge com ele, sendo que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...]”. (FREIRE, 2021, p. 24). São processos intrínsecos, que se complementam, um influencia diretamente no outro. Nesse mesmo direcionamento, Freire (2021) reforça que:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2021, p. 24)

O apontamento de Freire nos leva a refletir no sentido do que estamos discutindo em termos da necessidade de que o ensino para que seja válido precisa resultar em aprendizagem, isso no contexto das salas multianuais/multisseriadas do/no campo leva a pensar em como promover estratégias que privilegie essa configuração de sala de aula, alinhando-se a uma concepção de ensino que revele ao professor meios para contribuir com ele nessa tarefa.

Desenvolver a prática pedagógica buscando caminhos que leve o aluno a se tornar parte permanente desse processo produz um ensino com bases promissoras, pois esse aluno se sentirá como integrante de seu processo pedagógico e não meramente como alguém que apenas recebe os conhecimentos do professor, como previsto na educação bancária, que sustenta o modelo tradicional.

A maneira como o professor conduz sua prática pedagógica no contexto dos processos de ensino que se desenvolvem em sala de aula tem influência direta na aprendizagem do aluno, a esse respeito, cabe refletir de acordo com Franco (2016, p. 545) que “só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a

conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino.”

Nesse sentido, a influência da prática do professor está imbricada com o papel social que sua ação docente exerce no processo pedagógico. É nesse viés que se coloca a abordagem sociocultural, promovendo essa relação com foco em uma construção de conhecimentos que levem a uma formação integral do sujeito, que provoque nos sujeitos a consciência crítica para que esse possa agir de forma política, reflexiva e transformadora.

No desenvolvimento de sua prática, se o professor estabelece um trabalho pedagógico de forma mais fechada, transmissora de conhecimentos, estará consolidando uma prática tradicional e isso ocasionará para o aluno o papel de receptor de conhecimentos, sem de fato ressignificar no seu dia a dia aquele conhecimento. No entanto, se o professor busca articular uma prática que possibilita ao aluno aprender junto com ele, de forma horizontal, dialogando, construindo em parceria os aprendizados essa prática estará focada em um caráter sociocultural tendo um papel totalmente diferente na aprendizagem do aluno de quando essa abordagem é tradicional.

Nesse caminho, Caldart (2011) nos aponta que:

É o movimento das práticas e da reflexão sobre elas que constitui o movimento pedagógico que educa os sujeitos. E o desafio de educadores e educadoras é exatamente garantir a coerência deste movimento de práticas em torno de valores e princípios que sustentem um determinado projeto de ser humano, de sociedade. (CALDART, 2011, p. 123)

Esse movimento pedagógico diz muito sobre as questões que implicam com a prática docente. Nesse movimento, o professor conduz a prática, no entanto, ele não é o detentor de todos os conhecimentos, ele está no processo junto ao aluno, buscando alternativas para o seu contexto de ensino, ambos, aluno e professor têm papéis nesse caminho para o alcance dos objetivos, é um trabalho mútuo para se chegar ao aprendizado, por isso as práticas pedagógicas precisam considerar a importância dessas relações e possibilidades.

Quando nos referimos a salas multianuais/multisseriadas, as práticas pedagógicas de professores são atravessadas por uma série de especificidades e processos próprios, visto que se trata de uma configuração de sala de aula que exige do professor métodos singulares que contemple os multianos no mesmo espaço-tempo. As concepções de ensino permeiam as práticas de professores e seus saberes fazeres, nessa perspectiva concordamos com Arroyo (2012) que:

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. (ARROYO, 2012, p. 361)

Esse protótipo do qual Arroyo faz referência, nos mostra o quanto os aspectos do ensino tradicional ainda persistem até mesmo no contexto da formação, isso reflete na necessidade de que o processo formativo dos professores leve em conta as especificidades das modalidades de ensino, considerando que a prática que esse professor irá desenvolver em uma sala multianual/multisseriada do/no campo estará pautada nas percepções e concepções adquiridas por ele, inclusive em seu processo de formação. Se faz salutar destacar que o foco dessa pesquisa não é a formação, por isso, não iremos nos aprofundar nessa discussão, no entanto, é inegável a influência do processo formativo pelo qual o professor passou para a realização de sua prática, colocando-se a necessidade de trazemos sobre, embora que de forma rápida.

Contudo, é preciso destacar a falta que vem com a necessidade de pautas específicas dentro dos cursos de formação, assim como também formação continuada que leve em conta essa realidade. A esse respeito, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 37) nos trazem que “há consenso sobre os dois problemas principais: valorização do magistério e formação dos professores/professoras. Problemas que não são somente do meio rural, mas sim de todo o sistema educacional brasileiro”. De acordo com os autores além da formação, outro problema inegável se coloca que é a valorização questão que não discutiremos aqui, não porque não se coloque como importante e imprescindível, mas pelo foco do estudo ser outro.

Os reflexos do processo de formação do professor em sua prática pedagógica se revelam na forma como esse conduz seu trabalho pedagógico em sala de aula, nesse sentido, salientamos que Freire (2021) já nos remetia a necessidade desse olhar para a relação teoria-prática no desenvolvimento dos processos pedagógicos, principalmente porque é preciso que os professores sejam formados com base em critérios que promovam uma visão crítica e reflexiva de suas vivências, como entende a concepção sociocultural, para que dessa forma sua prática possa pautar-se nesse caráter democratizante e humanizador.

O contexto da sala de aula multianual/multisseriada do/no campo inclui fatores que demanda um (re)direcionar as práticas pedagógicas do professor em cada situação, são diversas vertentes e sujeitos que se juntam na busca pelo aprendizado, procurando seguir o caminho mais adequado a essa finalidade. Nesse caso, “reconhecer essa diversidade pedagógica, esses critérios diversos de validação de conhecimentos e colocá-los em diálogo será uma das funções dos encontros de conhecimento recíproco entre educadores e educandos [...]” (ARROYO, 2014,

p. 69). Essa afirmação nos leva mais uma vez a necessidade de uma prática pedagógica dialógica, essa se coloca como uma alternativa para o cerne da relação professor/aluno dentro dos processos pedagógicos que se consolidam no âmbito escolar.

Segundo Caldart (2011, p. 93) “é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não ao contrário.” Caldart nos revela que o ajuste ao contexto da educação campesina em salas multianuais/multisseriadas exige que os processos que regem o ensino vão ao encontro dos alunos, nesse sentido a prática do professor também está implicada a essa proposição e precisa estar contextualizada com a realidade.

Essa perspectiva tem amparo no viés da concepção sociocultural, essa quando se refere a escola aponta que “[...] deve ser ela um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização, o que implica uma escola diferente da que se tem atualmente, com seus currículos e prioridades” (MIZUKAMI, 1986, p. 95). Ou seja, uma escola que converse com seus educandos, que os ouça, para que assim compreenda suas necessidades, isso conduz a uma mudança completa nos olhares, nos saberes, nos fazeres, na busca por um currículo que promova um diálogo real e não reproduções de modelos urbanos, que não se relaciona com o campo e as salas multianuais/multisseriadas.

Por ser a escola o principal locus em que se desenvolve os processos de ensino, ela precisa assumir um caráter democrático e humano ao lidar com seus alunos, pois a essência educacional da escola atravessa os processos que se instituem dentro das salas de aula, principalmente nesse âmbito que nos centramos em salas multianuais/multisseriadas presentes em escolas do/no campo. Freire (2022a, p. 209) reafirma que a vivência de casa, do lar do aluno se alonga na experiência escolar, sendo assim “nela, os educandos cedo descobrem que, como no lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um destes preceitos é não pensar.” Não se pode mais pensar o processo de ensino de forma hierárquica, vertical, remetendo a não gerar autonomia e pensamento crítico, isso são traços da concepção tradicional que não mais se sustenta para um ideal de educação e de ensino que prima pela transformação de seus sujeitos e do seu meio social.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) apontam um conjunto de transformações que segundo eles as escolas do/no campo tem exigido, considerando todo o processo histórico, as lutas e necessidades que emergem e se fazem vivas nessa realidade, no contexto da discussão consideramos essas transformações como um caminho para a compreensão e mudança de diversos fatores nessa realidade que contempla desde aspectos mais amplos do processo educacional nessa modalidade como vertentes que precisam ser consideradas no processo

pedagógico que se consolida na sala de aula. Apontamos no quadro 06 a seguir essas transformações.

Quadro 6 – Conjunto de Transformações da Realidade de Escolas do/no Campo

Primeira Transformação	Papel da Escola
Segunda Transformação	Processos de Gestão da Escola
Terceira Transformação	Pedagogia Escolar
Quarta Transformação	Currículos Escolares
Quinta Transformação	(Trans) Formação dos (as) educadores (as) desta escola

Fonte: Adaptado de Fernandes, Cerioli e Caldart (2011)

Os fatores presentes nesse conjunto de transformações influenciam direta ou indiretamente, uns mais que outros, no processo de ensino que é desenvolvido na escola e nas salas multianuais/multisseriadas do/no campo. Essas transformações também se correlacionam em determinados graus e com algumas especificidades com as vertentes e proposições que as concepções de ensino discutem dentro de suas propostas.

Em termos do papel da escola é preciso concebê-la diante dos compromissos que nela se estabelecem na e para a formação do sujeito como um todo, em sua integralidade e para a vivência social. Nesse sentido, conforme Caldart (2011):

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de transformação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (CALDART 2011, p. 89 – 90):

Dessa forma, de fato irá se ter um caminho que considere as singularidades do campo e na formação e emancipação de seus sujeitos. Os processos de gestão referem-se à necessidade de democratização que precisam ser uma realidade, uma escola do e no campo, necessita ouvir os anseios dos seus sujeitos acerca da educação que constrói para eles, ouvir os professores que estão em sala de aula desenvolvendo suas práticas de ensino, para que assim esse espaço escolar seja um lugar de pensar coletivo com vistas ao que se desenvolve e como se desenvolve as situações e processos. Pensando dessa forma, não cabe uma gestão autoritária no espaço escolar público, com características tradicionais.

A transformação focada na pedagogia escolar propõe um repensar sobre as formas como se ensina e se aprende, em ressignificar as formas como os conhecimentos são construídos mediante os processos que acontecem na escola, isso implicaria em rever enquanto professor a luz das concepções aquela que está adotando em sua prática e que efeitos está surtindo para o processo de ensino e como rever os parâmetros da prática a partir do que é abordado na

concepção de ensino que mais dialoga com as vertentes da realidade de sua sala de aula. Dessa forma, enquanto professor preciso “[...] ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia” (FREIRE, 2021, p. 77).

A questão dos currículos é algo bastante discutido em todos os segmentos da educação básica, tendo em vista que esse precisa contemplar as necessidades dos alunos de forma a proporcionar uma formação que considere os diversos aspectos do entorno social, principalmente em escolas do/no campo esse olhar para o currículo precisa englobar o contexto da realidade campesina, com suas singularidades, assim como também seus sujeitos que não podem apenas se enquadrar em currículos das escolas da cidade. Sem falar nas necessidades curriculares que se colocam mediante a sala multianual/multisseriada.

Para realmente propor esse currículo que considere as emergências das salas multianuais/multisseriadas que estão presentes nas escolas do/no campo, e que assim redirecione as práticas de ensino desenvolvidas pelo professor com vistas a emancipação e democratização do que ensina, como é ensinado e como os sujeitos aprendem, é preciso, de acordo com Arroyo (2004, p. 55) “que uma nova visão oriente a formulação de políticas e formação de profissionais e reorientação de currículos, produção de material didático, etc.”. Uma redefinição dos currículos assim como de outros fatores se colocam como meio para mudanças nos processos que se desenvolvem no espaço escolar. Currículo que esse que precisa considerar os aspectos das concepções de ensino que também influenciam na prática.

Em relação à questão curricular, refletimos com Freire (2022b, p. 93) “[...] que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem.” Nesse ínterim, se confirma a relação do currículo com a dimensão identitária dos sujeitos e com os processos pedagógicos colocando o currículo como ponto chave no direcionamento e na constituição das práticas pedagógicas e das relações que nelas e com elas se estabelecem no contexto escolar.

Partindo dessa perspectiva, se faz salutar as discussões e especificidades curriculares no contexto das salas multianuais/multisseriadas do/no campo, visto que o currículo oficial das escolas campesinas quase sempre advém da cidade e com as características destinadas ao trabalho pedagógico em escolas/salas seriadas não contemplado assim a realidade do campo. Por isso, muitas vezes o currículo oculto predomina nessas escolas e salas de aulas, sendo que os professores dessas realidades percebem que as necessidades curriculares são outras e passam a desenvolver suas práticas contribuindo para um alinhamento com as questões e singularidades desse âmbito.

Por esse motivo, não se sustenta o trabalho pedagógico que prime por um currículo com isolamento de disciplinas, seguindo essa lógica, vindo pela perspectiva da concepção sociocultural que considera a amplitude do processo de ensino, essa fragmentação nessa vertente não traria um fazer docente alinhado com as necessidades práticas que se colocam para o processo pedagógico trabalhado com alunos. Por esse argumento, “destaca-se a necessidade de considerar o caráter dialético das práticas pedagógicas, no sentido de a subjetividade construir a realidade, que se modifica mediante a interpretação coletiva (FRANCO, 2016, p. 546).

Desenvolver um trabalho pedagógico que converse com a identidade dos sujeitos, inclui não só redimensionar o currículo proposto, considerando as múltiplas necessidades e singularidades, mas também infere na prática pedagógica do professor e nos meios e recursos que esse utiliza para ministrar suas aulas. Pois mesmo uma aula expositiva dialogada como o uso do livro didáticos por mais que tenham contornos de tradicionalidade, podem ser ressignificados na prática docente.

Uma vez que os conteúdos dos livros e de aulas expositivas, por exemplo, sejam trabalhados com base em situações reais da vida do aluno, esse conhecimento poderá transformá-lo e fazer com que ele possa utilizá-lo para transformar sua realidade, conforme visa a abordagem sociocultural. Para dessa forma “provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação” (MIZUKAMI, 1986, p. 94).

O quinto ponto do quadro que apontamos aqui, que assim como os outros impactam na prática pedagógica do professor é a própria (trans)formação desses educadores/professores desta realidade, visto que é necessária formação adequada que foque nas singularidades do campo, das salas multianuais/multisseriadas e nas práticas que os professores precisam desenvolver nesse contexto, considerando também como as concepções se ligam e quais impactos causam ao ser adotada pelo professor ao ensinar. Pois, sabe-se que os contornos das concepções são vivenciados nas práticas pedagógicas dos professores e assim exercendo um papel importante nessa vertente. Nesse sentido, pensamos em consonância com Franco (2016) que,

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da práxis, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo, bem como ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática. (FRANCO, 2016, p. 545)

Claramente, Franco (2016) nos mostra dicotomia entre dois tipos de professores, o tradicional, replicador de fazeres e consequentemente inflexível em suas práticas e o que se alinha a abordagem sociocultural, que desenvolve uma prática dialógica e crítica, refletindo sobre essa prática. Não se pode ignorar que as práticas pedagógicas estão carregadas de intencionalidades que partem do professor e que precisam visualizar o seu aluno, a identidade daquele sujeito que aprende. É nesse ínterim que a relação da prática pedagógica do professor considerando o aluno diante das suas subjetividades precisa ser valorizada em contextos específicos como as salas multianuais/multisseriadas do/no campo.

Mais uma vez se coloca a figura do professor e seu fazer pedagógico como um suporte imprescindível no processo de ensino, especificamente nas salas multianuais/multisseriadas do/no campo, o professor precisa contextualizar conteúdos, objetivos e métodos dentro de um mesmo espaço-tempo num processo complexo e que necessita ser interdisciplinar, dialogante e conectado com a realidade.

Existir um alinhamento entre a concepção de ensino que o professor adota e os métodos, abordagens e metodologias que este elenca para sua prática, é um caminho no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, pois cada turma apresenta uma realidade e considerando as salas de aulas multianuais/multisseriadas campesinas os movimentos do processo de ensino exigem do professor uma reflexão profunda e crítica sobre sua prática pedagógica para conseguir resultados na aprendizagem do aluno. Pensando nisso:

Ter a sensibilidade necessária para compreender este movimento e o preparo pedagógico suficiente para retrabalhar, ressignificar isto no dia a dia da escola, é uma tarefa grandiosa e necessária para educadores e educadoras comprometidos política e pedagogicamente com este projeto de ser humano, de campo, de país, de mundo (CALDART, 2011, p. 122).

A referida autora esclarece a importância da sensibilidade e do preparo do professor para lecionar diante de um contexto específico como o campo, que exige desse professor um comprometimento com a sua função. Sabemos que a função do professor exige dele um preparo intelectual, didático e reflexivo, quando olhamos essas atribuições no âmbito da escola multianual/multisseriada vemos que o professor dessa realidade precisa estar em um permanente processo de adequação de todas essas atribuições do seu papel para múltiplas realidades, sempre com um olhar para sua prática e ressignificação dela diante do contexto em que leciona.

As formas como as concepções de ensino concebem os diversos fatores que regem o processo de ensino propõem modos de pensar e agir diante do contexto de sala de aula. Diante disso é possível articular e vivenciar na prática uma ação pedagógica que esteja atrelada ao que

regem as diversas abordagens. Com vistas ao que rege cada abordagem e seus contornos vai se articulando formas práticas para que o professor possa desenvolver o trabalho pedagógico.

A concepção tradicional foca em modelos prontos, em transmissão de conteúdos, o professor visa transmitir o conhecimento e seu aluno absorver, sendo assim as estratégias mais presentes nessa abordagem, baseiam-se “[...] na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe [...]”. (MIZUKAMI, 1986, p. 15). Percebe-se que o caminho pelas estratégias dessa abordagem não privilegia a participação, a interação, a contextualização e a horizontalidade no processo de ensino que deve se estabelecer entre professor e aluno ao se consolidar as práticas com vistas ao aprender.

Na sala multianual/multisseriada se faz muito importante essa interatividade e socialização, vendo que uma das estratégias pertinentes nessa realidade, é considerar a ajuda mútua entre alunos dos multianos de forma que ambos se ajudem, principalmente aqueles que tem um nível de desenvolvimento mais amplo ajudem aqueles que estão com mais dificuldade, esse espaço de ajuda mútua em que uns aprendem com os outros, tanto os alunos entre si como eles com o professor é amparada pela concepção sociocultural, concepções que se contrapõem no contexto de suas ideias e estratégias para o âmbito das práticas de ensino de professor em sala de aula.

Para a concepção comportamentalista, o foco está em estratégias baseadas no ensino por competências, nesse caminho seguindo fortemente pelo âmbito da instrução, muito embora não aponte sistemas ou modelos ideais de instrução, é dada bastante ênfase a programação. Conforme Santos (2005):

[...] o ensino deve utilizar-se de reforços e recompensas para, por meio de treinamento, atingir objetivos preestabelecidos. Neste sentido, o ensino necessita de tecnologias derivadas da aplicação de pesquisas científicas, tais como “máquinas de ensinar”, a instrução programada, computadores, manuais tutoriais de treinamento etc. Conforme (SANTOS, 2005, p. 23)

Nesse modelo de concepção, as estratégias de ensino objetivam procedimentos instrucionais, e o ensino interligado em competências se materializa nos objetivos especificados em termos comportamentais. Nessa linha, é visível então, que são aplicadas técnicas específicas para a consecução do objetivo.

As estratégias de ensino na concepção humanista são colocadas em segundo plano, pois segundo Mizukami (1986, p. 53) “não se enfatiza técnica ou método para se facilitar a aprendizagem”. Nessa abordagem o ensino não é considerado com a sua devida importância, mesmo que saibamos ser indispensável ao contexto de sala de aula, visto que como já

aprendemos com Freire os processos de ensinar e aprender são inerentes um ao outro. Ainda conforme Mizukami (1986):

A característica básica dessa abordagem, no que se refere ao que ocorre em sala de aula, é a ênfase atribuída a relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, ao desenvolvimento de um clima que possibilite liberdade para aprender. Isso é decorrência de uma atitude de respeito incondicional pela pessoa do outro, considerada como capaz de se autodirigir. (MIZUKAMI, 1986, p. 54)

Esses fatores apontados são importantes para os processos que se desenvolvem em sala de aula, como a relação professor pedagógica, o respeito mútuo para com o aluno, no entanto, o ensino não pode ser deixado de lado e a figura do professor ser tida apenas como facilitador, o foco não pode ser apenas nele como prevê a abordagem tradicional, no entanto, o professor o papel do professor não pode ser reduzido, tendo em vista que tanto o professor como aluno tem sua relevância dentro dos processos educativos, ambos aprendem, refletem juntos para a construção dos conhecimentos como nos mostra Freire (2021).

Em termos da abordagem cognitivista, não existem modelos pedagógicos, o que se mostra é a existência de uma teoria de conhecimento que traz implicações para o processo de ensino. Em consonância com Mizukami (1986, p. 78) “uma das implicações fundamentais é a de que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio de ações do indivíduo”. Dessa forma é a ação do sujeito o cerne desse processo e os fatores educativos ou sociais se moldam como uma forma mediante as condições de desenvolvimento.

Por isso, para essa concepção, o ensino deve visar que o aluno construa suas operações com base na investigação, assim o trabalho em equipe, tem grande importância dentre as estratégias que podem ser percebidas dentro dessa abordagem. O ambiente em que o aluno aprende também tem influência, assim sendo, esse ambiente precisa ser motivador para o aluno. Um outro fator a ser destacado dentre o contexto das estratégias de ensino no âmbito dessa concepção é a relevância do jogo. Nesse fundamento,

O jogo adquire importância fundamental em sua aplicação ao ensino. Tem por objetivo descobrir novas estratégias e cada fase de desenvolvimento do ser humano é caracterizada por uma conformação única especial, indo desde o jogo individual, o jogo simbólico, o jogo pré-social, ao de regras (social). As regras do jogo social igualmente são necessárias para que se supere o egocentrismo individual e se instaure uma atividade cooperativa. (MIZUKAMI, 1986, p. 80).

O jogo se mostra como um recurso valioso para ser utilizado dentro do contexto de ensino nas estratégias para se trabalhar em sala de aula, para a concepção cognitivista o jogo tem um objetivo específico que colabora conforme apontado em diversas esferas do desenvolvimento dos sujeitos. A forma como o jogo é trabalhado pode oferecer contribuições

para o aprendizado do aluno em detrimento de outras estratégias, além do que, através de jogos, é possível trabalhar regras, a socialização, a interação e a cooperação, essas três últimas que também fazem parte do contexto da abordagem sociocultural e que são indispensáveis no ambiente escolar.

Para as salas multianuais/multisseriadas, os jogos podem ser uma alternativa para que os alunos dos multianos possam interagir e aprender juntos, não que isso não possa se realizar através de outras estratégias, no entanto, o jogo vem como um caminho a se pensar. É possível através de um jogo que ambos compreendam regras, e através delas entendam determinados aspectos da conjuntura social, assim como também jogando possam aprender ou reforçar aprendizados de forma leve e prazerosa.

No que se refere a concepção sociocultural vinculada ao pensamento freiriano, as estratégias de ensino precisam estarem conectadas com a realidade social do aluno, partindo do contexto real de vivência do aluno, é possível encontrar meios para associar aos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula. A problematização e a reflexão crítica se mostram como salutar como forma de desenvolver a aprendizagem.

Nesse sentido, em consonância com Mizukami (1986):

Os conteúdos dos textos utilizados serão constantemente analisados no sentido de expressarem pontos de vista do autor e do grupo social e cultural que representam, e os conhecimentos científicos analisados como produto histórico, representando a interpretação física, biológica, psicológica etc. dos fenômenos, num determinado momento concreto. (MIZUKAMI, 1986, p. 99)

A autora nos mostra como estratégia a análise daquilo que está posto, mediante os aspectos sociais e culturais instaurados, não basta apenas aceitar o que é colocado como um saber que deve ser aprendido, é necessário questionar, problematizar como forma de desmistificar a realidade daquilo que se é aprendido, de forma que se crie condições para um aprendizado crítico e reflexivo, superando a ingenuidade e a alienação.

Estabelecer estratégias pedagógicas dentro dessa perspectiva, leva a refletir “[...] que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece”. (FREIRE, 2021, p. 120). Quando o aluno é levado a ver por outros ângulos que está aprendendo, a associar o que está sendo aprendido ao seu cotidiano, ele sente-se parte do processo, assim o aluno será levado a um nível contextualizado de sua aprendizagem, assim “[...] ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber” (FREIRE, 2021, p.119).

No âmbito das salas multianuais/multisseriadas, diversas estratégias que privilegiem a dialogicidade podem ser pensadas e articuladas com vistas a reflexão de diversos aspectos da conjuntura social, principalmente quando se refere ao contexto do campo, vertentes podem ser seguidas no trabalho pedagógico com vistas a levar ao aluno a um pensamento amplo sobre sua realidade, até mesmo como forma de superar a imagem do contexto camponês impregnada.

A ideia de trabalho com projetos que surgem a partir de necessidades reais do aluno, de temáticas que devem ser trabalhadas e nesse caminho de acordo com as possibilidades integrar os conteúdos das disciplinas pode ser uma alternativa para esse trabalho integrador. Uma outra possibilidade para o âmbito dessas salas de aula seria a aprendizagem baseada em problemas – ABP visto que essa considera a busca de soluções de problemas como forma de aprendizado, esse método busca engajar o aluno na busca por conhecimento, tendo em vista que ele estará comprometido com a busca de respostas para determinado problema. Isso gera um ensino mais democrático, interativo e significativo para aluno. Os problemas a serem resolvidos devem dialogar com a realidade do aluno à medida que se encaixem com os conteúdos das disciplinas.

Práticas pedagógicas que favorecem o envolvimento do aluno com mais afinco e que o retiram da passividade de apenas ouvir, copiar, reproduzir, estimulam neles capacidades mais amplas, podem se tornar sujeitos capazes de entender os problemas da sociedade e buscar por caminhos para intervir nela. O professor se alinha nesse processo à medida que aprende enquanto ensino, fazendo um processo de ação-reflexão-ação, pensando sobre sua prática e buscando condições de melhorá-la. Isso se configura, pois, de acordo com Franco (2016, p. 548) “as práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmutando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem.”

Esse processo de ensinar e por meio da prática aprimorar e realinhar o fazer pedagógico, está também pautado na formação que esse professor teve e na qual ele se embasa para realizar sua prática. Nesse sentido, de acordo com Freire (2022b):

Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela, a experiência docente, requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2022b, p. 56)

Dessa forma, com base em Freire (2022b), o ensino ocorre também por meio da reflexão crítica de sua prática, da sua experiência, de suas vivências e da realidade que está inserido, assim como também tem impacto na sua prática o seu modelo de formação, por isso a necessidade da formação permanente para não incorrermos no erro de não buscarmos, não

pesquisarmos e acreditarmos que já dominamos conhecimento o suficiente para ensinar. Assim como também as concepções de ensino do professor vão influenciar na sua prática, na forma como ele acredita que o ensino deva ser ministrado para que o aluno aprenda.

As concepções de ensino também fazem parte desse movimento de reflexão-ação do professor na sua prática em sala de aula, exemplificando em linhas gerais, enquanto professor a refletir que tenho utilizado muita exposição dialogada em minhas aulas e não tenho considerado a participação do aluno, a interação dele com o assunto daquela aula, ao refletir sobre essa metodologia posso perceber que estou incorrendo em um método tradicional, pois não estou utilizando da dialogicidade na construção do conhecimento, vendo isso já vou rever e repensar minhas metodologias em sala de aula.

Os contornos da prática de ensino do professor não dizem respeito só a ele, visto que o aluno é figura primordial junto ao professor no processo de aprendizado, nesse caminho, a relação professor-aluno dentro da perspectiva do desenvolvimento dos conhecimentos se faz indispensável, pois ambos precisam caminhar juntos para que se consolide o ensino e a aprendizagem, de forma dialógica e democrática, visto que um não se faz mais importante que o outro, mas cada um tem sua importância e seu papel dentro do processo de ensino e que se complementam. A seguir detalharemos no quadro 07 alguns fatores da relação professor-aluno dentro das abordagens de ensino tendo em vista que essa relação se interliga com o contexto das práticas desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

Quadro 7 – Aspectos da Relação Professor-Aluno Conforme as Concepções de Ensino

Tradicional	- Vertical; - Professor, detentor do conhecimento; - Aluno, sujeito que memoriza e repete os conhecimentos.
Comportamentalista	- Professor planeja e desenvolve o sistema de ensino com vistas a maximizar o desempenho do aluno; (planejador e analista comportamental); - O aluno é aquele que controla o processo de aprendizagem, de forma científica.
Humanista	- Professor como facilitador da aprendizagem, deve aceitar o aluno tal como ele é; - O aluno é o centro do processo, responsabiliza-se por sua aprendizagem, sujeito que se autodesenvolve.
Cognitivista	- O professor cria situações, propõe desafios, orienta os alunos, no entanto concedendo a eles autocontrole e autonomia; - O aluno é um sujeito ativo, devendo ser tratado conforme as características de sua fase evolutiva.
Sociocultural	- Horizontal; - Ambos professor e aluno aprendem juntos, são igualmente sujeitos do conhecimento; - Relação dialógica, buscando a transformação da realidade.

Fonte: Adaptado de Mizukami (1986)

Analisando o quadro, é perceptível como os fatores que se estabelecem na relação professor-aluno se entrelaçam no processo de ensino e fazem diferença nesse, tendo em vista que a forma como a essa relação se configura, gera também para o âmbito de sala de aula, formas de ensinar, de aprender, resultando em como algumas estratégias são desenvolvidas e como o aluno ressignificar isso em seu dia a dia.

Ao compararmos, por exemplo, a abordagem humanista em que o aluno é o centro da aprendizagem e o professor está em segundo plano apenas sendo o facilitador desse processo depreende-se metodologias e estratégias que diferem do contexto da concepção sociocultural, em que ambos aprendem juntos numa relação de troca de conhecimentos e aprendizagem mútua, em que seus papéis tem igual importância, sem um ser mais relevante em detrimento do outro. Dessa forma, conforme Freire (2021, p. 82) “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve.”.

Sabendo da influência dessa relação nos processos de ensino e dos seus impactos no aprendizado do aluno, pensamos com Freire (2022b, p. 145) que “[...] as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente. Que bom, aliás, seria, se tentássemos criar o hábito de avaliá-las ou de nos avaliar nelas enquanto educadores e educandos também.”. O que Freire nos coloca é a necessidade de o professor avaliar a sua relação com o aluno e também do aluno para com o professor, tendo em vista que essa é uma relação permeada por sentidos, conjunturas e significações, focando as concepções de ensino é possível estabelecer esse elo avaliativo no intuito de buscar a compreensão dessas relações dentro do espaço de sala de aula.

Ao lecionar em salas multianuais/multisseriadas essa relação professor-aluno frente aos processos de ensino se torna mais salutar ainda, tendo em vista que o professor precisa dialogar com multianos, com alunos de idades, anos e faixas etárias múltiplas, se colocando a necessidade de uma linguagem que por vezes adequa-se em momentos pontuais a cada realidade. A linguagem que o professor utiliza ao explicar determinado assunto ao aluno do 5º ano não é a mesma que ele se direciona ao aluno de 1º ano, isso perpassa a dimensão da relação que se estabelece entre eles no contexto de sala de aula.

Considerando todos esses aspectos, fica evidente a necessidade e a importância da relação professor-aluno no processo de ensino, tendo em vista o que aponta as concepções. Nesse sentido, de acordo com Freire (2021)

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de

ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 2021, p. 82)

O apontamento de Freire se traduz como indispensável no contexto multianual/multisseriado campesino de sala de aula, tendo em vista a multiplicidade de necessidades nos processos e práticas pedagógicas que permeiam esse âmbito. Esse apontamento é corroborado pelas ideias da concepção sociocultural, ou seja, coloca-se como uma ação interativa em que professor e aluno dialogam, expressam-se, ouvem-se como forma de sistematizar o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento. Essa proposição dialógica propõe novos caminhos, meios e alternativas para a consolidação do ensino, colocando em destaque os contextos que se materializam nessa jornada.

O próximo capítulo versa sobre os dados da pesquisa, percorrendo em uma análise e discussão acerca daquilo que obtivemos partindo dos documentos analisados e da pesquisa de campo realizada.

6 COLHENDO OS FRUTOS: ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

A prática de pensar a prática, de estudar a prática, nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento – (FREIRE, 2022b, p.118).

Nesse capítulo, apresentamos e discutimos os dados obtidos na pesquisa através de um processo de análise documental e análise de conteúdo. Por intermédio da análise de documentos, discutimos o PME do município de Jucurutu/RN, o PPP do centro rural em que se encontram inseridas as unidades de ensino/escolas nas quais as salas de aula que fazem parte do estudo e os recortes de planos de aula dos professores colaboradores. A análise de conteúdo veio corroborar com a interpretação do dizer dos professores no que concerne as perguntas e respostas obtidas pela entrevista em torno da questão de pesquisa.

6.1 ANÁLISE DOCUMENTAL: ENTRE O PME, O PPP E O PLANO DE AULA

Iniciamos tecendo a análise documental conforme apontado no capítulo metodológico (2). Essa análise foi realizada sobre dois importantes documentos, um mais amplo que se remete ao âmbito municipal que é o PME de Jucurutu/RN e o outro com foco mais específico e norteador do âmbito escolar, a saber o PPP do centro de ensino rural e por último tecemos uma breve análise acerca de alguns recortes de planos de aula dos professores colaboradores dessa pesquisa.

O objeto de estudo está direcionado para as salas multianuais/multisseriadas do/no campo, dessa forma a análise desses documentos nos possibilitou ver aspectos, proposições e caminhos que eles trazem referente a essa modalidade educacional e a essa configuração de sala de aula, tendo em vista que esse contexto é de fundamental importância e faz parte da realidade, sendo assim é necessário que estejam contemplados nos documentos que fundamentam a educação do município de Jucurutu/RN.

6.1.1 PME

Em geral, os municípios elaboram seu PME a luz do PNE, obviamente fazendo as adequações necessárias à sua realidade, mas buscando um alinhamento com o documento nacional. Nesse contexto da análise do PME do município pesquisado, buscamos focalizar as metas e estratégias que contemplam a educação do/no campo, compreendendo que essas se destinam também as salas multianuais/multisseriadas que fazem parte da realidade camponesa,

sendo essa vertente presente no município é indispensável que existam encaminhamentos dentro do plano municipal que leve em conta esse âmbito.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo aponta em seu artigo 7º que:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo [...] salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (BRASIL, 2002, p. 2)

A resolução fixa nesse artigo a responsabilidade dos sistemas de ensino mediante a regulamentação das estratégias que atendam de forma específica as escolas do/no campo, dessa forma cabe a esses sistemas articularem em suas propostas as singularidades da educação do/no campo, dentre essas muitas singularidades, estão as salas multianuais/multisseriadas, que devem ser vistas e pensadas de forma a garantir a uma prática pedagógica viável que promova a aprendizagem garantindo a qualidade e a igualdade.

Dessa forma, é necessário para o objeto de estudo desta pesquisa analisar o contexto em que é vista a educação do/no campo no PME do município de Jucurutu/RN. Salienta-se que o PME em vigência foi aprovado em junho de 2015, tendo duração de 10 anos, vigorando então até 2025. Destaca-se inicialmente que, no diagnóstico da realidade educacional presente no PME é apontado nas categorias educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais) a quantidade de matrículas em turmas multianuais/multisseriadas. O que demonstra que o município não tenta apagar ou negar uma realidade existente, uma vez que esses dados poderiam estar sendo apontados dentro do contexto da categoria da educação básica como um todo sem as devidas especificações, ainda assim, acreditamos que essa configuração de sala deveria aparecer no documento de forma mais veemente.

Em termos das metas e estratégias do PME notou-se que não há nenhuma meta específica com foco exclusivo na educação do/no campo, dentre as 20 apresentadas no plano, o que sinaliza uma fragilidade frente a uma modalidade presente e necessária para o município. No entanto, dentre as estratégias presentes nas metas algumas estão direcionadas ou de alguma forma contemplam a educação do/no campo, a seguir discorreremos no quadro 08 algumas dessas estratégias presentes nas metas do PME que se aproximam dos objetivos deste estudo.

Quadro 8 – Algumas Metas e Estratégias que Contemplam a Educação do/no Campo no PME

Metas do PME	Estratégias do PME
Meta 2 – Referente ao Ensino Fundamental	2.8) Desenvolver, em regime de colaboração com a União e os Estados, tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; 2.9) Criar e implementar mecanismo para avaliar, observar e obedecer às Diretrizes Curriculares Operacionais para a Educação do Campo, garantindo a oferta do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano nas comunidades rurais; 2.10) Disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região; (p. 33)
Meta 7 – Referente a Qualidade da Educação Básica	7.15) Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a populações do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; (p 47) 7.28) Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (indígenas e quilombolas) e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência; (p 50)
Meta 15 – Referente a Profissionais da Educação	15.5) Apoiar em parceria com os entes federativos a oferta de formação profissional para a educação do campo e comunidades indígenas, quilombolas, educação especial, educação inclusiva e demais minorias; 15.6) Garantir as práticas de ensino dos profissionais da educação, visando um trabalho sistemático de articulação entre teoria e prática, levando em consideração as demandas da Educação Básica; (p. 61)
Meta 18 – Referente ao Plano de Carreira	18.5) Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas; (p. 65)

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do PME do município de Jucurutu/RN (2015)

É importante destacar que o documento apresenta outras estratégias que fazem referência direta a educação do/no campo ou que mesmo não fazendo referência direta contemplam essa realidade. As quais estão alinhadas a metas que não se faz relevante trazer para análise tendo em vista o foco do estudo. Considerando que a realidade do município de Jucurutu/RN apresenta em todas as suas escolas do/no campo a configuração multianual/multisseriada de salas, então compreendemos que o que é apontado nessas estratégias com relação à realidade do campo também se aplica em consideração as salas multianuais/multisseriadas, muito embora o PME não especifique nenhuma meta, tampouco estratégias com menção específica a essa configuração de sala de aula.

Analisando o quadro 08 observamos que em termos do ensino fundamental, visto que o estudo se concentra em turmas multianuais/multisseriadas dos anos iniciais, o município de Jucurutu/RN em sua estratégia 2.8, da meta 2, ressalta a necessidade de se considerar as especificidades das escolas do campo em termos de articulação entre organização do tempo e atividades didáticas da escola e a comunidade, destacando então a necessidade de um processo de ensino contextualizado com a realidade dos alunos como propõe a concepção sociocultural. Nesse sentido, “a escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola” (ARROYO, 2011, p. 78).

Ainda na meta 2, referente ao ensino fundamental, visa na estratégia 2.9 a criação e implementação de mecanismos para avaliar e seguir as Diretrizes Curriculares Operacionais para a Educação do Campo com vistas a garantia da oferta nas comunidades campesinas. Nesse ínterim, a estratégia 2.10 focaliza para a organização flexível do trabalho pedagógico tendo em vista as peculiaridades do/no campo. Nota-se uma preocupação em articular um processo de ensino para esse espaço que contemple as peculiaridades locais, como aponta a própria LDB, buscando então alinhar esse trabalho pedagógico e o contexto do aluno, além de buscarem respaldo nas diretrizes que regem a educação do campo.

A meta 7, especificamente nas suas estratégias 7.15 e 7.28 que se apresentam importante para o âmbito dessa pesquisa tendo em vista que, a primeira aponta para a importância de desenvolver pesquisas de modelos de atendimento que considere as especificidades das escolas do/no campo e conseqüentemente de alunos e professores e a segunda refere-se ao desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas que sejam específicas para as escolas do/no campo, implicando também materiais didáticos que contemplem esse contexto e realidade.

Claramente, o município de Jucurutu/RN entende para se ter qualidade na educação precisa considerar as modalidades específicas buscando atendê-las conforme suas singularidades e nessa perspectiva, principalmente, no que se refere a buscar formas ideais de atendimento as escolas do/no campo com enfoque em seus currículos, propostas pedagógicas e materiais didáticos. Esses aspectos são de suma relevância para que as práticas pedagógicas sejam reconfiguradas de modo a se adequar a realidade escolar.

Nesse sentido, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) alertam que

[...] é preciso rever os tempos e espaços que têm constituído o dia a dia de nossas escolas. Não há como imaginar aulas estanques e inanimadas como principais meios pedagógicos para ajudar, por exemplo, na implementação de novos processos produtivos no campo. É preciso pensar em um ambiente educativo que combine

múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação da pessoa. (FERNANDES; CERIOLO; CALDART, 2011, p. 56 – 57)

Essa perspectiva trazida pelos autores nos remete a um processo de ensino que englobe as potencialidades que podem ser vivenciadas no espaço educativo do campo de forma a garantir o direito aos sujeitos que fazem parte desse espaço. Esse olhar também direciona o processo de ensino para um âmbito oposto ao da concepção tradicional, buscando uma formação com os sujeitos do campo que contemple múltiplas estratégias no fazer pedagógico.

Em termos da meta 15, embora o foco do estudo não seja a formação, se faz pertinente destacar o que está posto nas estratégias 15.5 e 15.6, a primeira refere-se a formação para a educação do campo, que coloca-se como uma discussão pertinente para esse meio, visto que o professor que tem conhecimentos específicos sobre a realidade do campo, seus sujeitos e singularidades poderá desenvolver uma proposta de ensino que esteja conectada com o direito que se estabelece para essa modalidade e assim contemplar as reais necessidades educativas que por vezes são negligenciadas nessa realidade e que um dos fatores que acarreta isso é a falta de uma formação direcionada para os professores que vão lecionar nessa realidade.

A estratégia 15.6 embora não cite propriamente a educação do campo, refere-se a garantia de práticas de ensino dos profissionais da educação, com vistas a sistematização e articulação entre teoria e prática, algo que se faz indispensável para o que a prática pedagógica faça sentido para quem ensina e quem aprende. Freire (2021) já nos alertava para a reflexão crítica acerca dessa relação teoria e prática.

Nessa perspectiva, para a realidade pesquisada essa articulação é de suma importância considerando que os professores precisam refletir sobre o seu contexto de ensino, sobre seu fazer docente e dessa forma buscar com amparo nas concepções alternativas, caminhos para o alinhamento de um trabalho que consiga atender da melhor forma possível as salas multianuais/multisseriadas nas escolas do/no campo. Dessa forma, conforme Freire (2021, p. 120):

É neste sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los. Numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender. É ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento. (FREIRE, 2021, p. 120)

Esse elo trazido por Freire (2021) se faz de suma importância como já discutimos em alguns momentos dessa escrita, visto que desenvolver um trabalho pedagógico associando

teoria e prática é uma alternativa para se está sempre buscando novas formas e meios para redefinir os processos que estão acontecendo e o como estão acontecendo.

No que remete as concepções de ensino considerando a sua influência nos fazeres do professor, esse alinhar de teoria e prática se mostra mais presente ainda na prática pedagógica, sendo que viabiliza estará uma reflexão mediante a (s) concepção (ões) que adota em sua atuação docente, promovendo assim um movimento de ação-reflexão-ação. Por essa perspectiva, ver-se “[...] ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada” (FREIRE, 2022a, p. 73).

Sobre a meta 18 que foca no plano de carreira, consideramos pertinente trazer a estratégia 18.5, essa foca nas especificidades socioculturais das escolas ao prover cargos efetivos para esse contexto. É recorrente a discussão sobre a necessidade de professores que compartilhem da luta e da realidade do/no campo e dos seus povos para lecionar nesse espaço, dessa forma o município pesquisado se preocupa com as especificidades dessas escolas ao considerar o profissional que irá atuar nesse contexto, e aqui o foco é o professor, tendo em vista que esse estará à frente de uma turma e precisará está disposto a realizar um trabalho pedagógico que englobe a realidade campesina, que se preocupe com esse espaço, com os sujeitos que nele estão inseridos e que tem o direito de aprender conforme suas necessidades.

Portanto, ao analisarmos o PME do município de Jucurutu/RN percebe-se uma preocupação com o contexto da educação do/no campo e com as salas multianuais/multisseriadas, no entanto, a falta de uma meta que trata especificamente dessa modalidade e dessa configuração de sala, sinaliza para a necessidade de um olhar mais atento e um repensar sobre as prioridades que se colocam, existem e emergem nessa realidade para assim buscar possibilidades, caminhos, alternativas para a garantia desse direito aos povos do/no campo, assumindo essa garantia em sua totalidade, promovendo um contexto educativo justo, significativo e pautado nas suas reais necessidades.

6.1.2 PPP

Prosseguindo a análise, nos pautamos no PPP do centro de ensino rural do município de Jucurutu/RN, como se trata de unidades de ensino/escolas presentes no campo, esse PPP é articulado, escrito com essas unidades como um todo, sendo um único PPP que inclui todas as unidades de ensino/escolas do/no campo presentes no município. O referido PPP encontra-se atualizado com vigência prevista de 2022 a 2024.

Analisando o PPP do centro rural de ensino do município pesquisado, procuramos perceber a (s) concepção (ões) de educação do/no campo e de salas multianuais/multisseriadas defendidas para serem adotadas pelo centro para as unidades de ensino/escolas. Assim como também a(s) concepção(ões) de ensino presente no documento, caso conseguíssemos visualizar esses aspectos dentro da redação do referido documento.

Destaca-se que o PPP já na sua parte inicial de apresentação versa sobre a metodologia de ensino adotada, sobre a qual aponta “a metodologia de ensino adotada pelo Centro Municipal de Ensino Rural [...] possibilita o desenvolvimento de atividades educacionais compatíveis à realidade do Campo sendo o ensino majoritariamente em classes multisseriadas [...]” (Jucurutu, 2022, p. 5). Dessa forma já se mostra o caminho do alinhamento das metodologias de ensino do centro com as diferentes realidades dos seus alunos presentes no espaço do campo. Além de mencionar a configuração de sala de aula presente nesse âmbito.

Ainda sobre a metodologia, o referido documento explicita que “[...] busca também ampliar o conhecimento de seus alunos, sua capacidade de descoberta e construção de conhecimentos” (Jucurutu, 2022, p. 6). Nesse sentido, fica claro que a metodologia que o PPP direciona focaliza para um ensino contextualizado com a realidade dos alunos, visando possibilitar a eles um ensino que os coloque como parte do processo, instigando-os na construção de seus aprendizados e saberes, mostrando assim traços da concepção sociocultural, mas também com norte para a cognitivista.

Nesse entendimento, nota-se que os encaminhamentos metodológicos que perpetuam esse PPP e consequentemente o trabalho dos professores e entre eles os colaboradores dessa pesquisa implica subtender como tem se desenvolvido na prática o processo pedagógico-metodológico, a esse respeito, concordamos com Franco (2016, p. 543) que “uma intervenção pedagógica, como instrumento de emancipação, considera a práxis uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza”.

Dessa forma, os direcionamentos do PPP se adotados na prática pelo professor possibilita um norte, um dimensionamento da/na prática pedagógica, isso significa que os caminhos adotados no fazer prático do professor precisam está em consonância com o espaço em que se desenvolve, com os sujeitos e as necessidades que estão presentes e emergem naquela realidade, assim como também com a proposta sinalizada no PPP, para que dessa forma, a prática não se desalinde da realidade e nem o PPP seja desfocado do contexto concreto.

O PPP do centro rural do município de Jucurutu/RN ao longo de sua redação aponta outras questões que se colocam pertinente para o foco dessa análise e do objeto de estudo,

mostrando assim como figura a pretensão dos encaminhamentos para o âmbito da prática em suas unidades de ensino/escolas. Em seus princípios filosóficos, dentro da abordagem metodológica, assim está sinalizado no PPP (2022):

O processo de ensino e aprendizagem é potencializado pela metodologia problematizadora que localiza o educador como condutor do estudo da realidade, percorrendo as etapas de: levantamento da realidade, problematização em sala de aula da realidade apresentada e dos conteúdos trabalhados, teorização (estudos que possibilitem auxiliar a busca de respostas junto ao conhecimento científico), definição de hipóteses para a solução das problemáticas estudadas, proposições de ações de intervenção junto à comunidade. (JUCURUTU, 2022, p. 14)

A forma como o PPP propõe o processo de ensino em termos metodológicos nos leva a uma leitura de uma prática consonante com o que defendemos nessa pesquisa enquanto possibilidade que acreditamos mais viável para o âmbito da educação do/no campo e as salas multianuais/multisseriadas. Esse viés nos redireciona para a concepção sócio-cultural com foco numa educação problematizadora como esclarecida por Freire (2022a, p. 97) “[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade”. Conceber um processo de ensino problematizador resulta em um caminho democrático, crítico e com vista a emancipar os sujeitos e esses buscarem entender e transformar sua realidade.

Esclarecemos que, em determinados momentos da redação do PPP características de outras concepções são percebidas na escrita, nas proposições e perspectivas apontadas, no entanto, predominantemente os aspectos das abordagens sociocultural e cognitivista estão mais presentes, vistos de modo mais veementemente no alinhamento da proposta pedagógica, ficando visível o diálogo que o documento figura entre as duas concepções embora não as cite diretamente em sua redação.

No que diz respeito a (s) concepção (ões) de educação do/no campo presente no PPP, destaca-se o seguinte trecho que faz parte da fundamentação da educação desse documento:

A concepção de uma educação a partir do campo e no campo foi formulada em um contexto de problematização de conceitos e ideias. A concepção de Educação do Campo, em substituição à Educação Rural, entende o campo e a cidade enquanto partes de uma única sociedade que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual. (JUCURUTU, 2022, p. 16)

Esse trecho já revela um pouco de como o documento compreende o contexto educativo no espaço do campo, não mais com o caráter vago e compensador previsto pela educação rural, mas sim, a partir de uma perspectiva de modalidade instituída que se articula do e no campo, buscando a quebra de paradigmas entre o campo e o urbano. Essa é uma das concepções de educação do campo que se revela no documento. Nesse contexto, “o nome ou a expressão

Educação do Campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo” (CALDART, 2011, p. 154).

Nessa perspectiva, conforme Arroyo, Caldart e Molina (2011):

Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 13)

Dessa forma, é preciso continuar avançando num olhar que englobe as necessidades emergentes nas escolas e na educação no âmbito do campo, para que se possa garantir práticas que de fato se associem ao contexto real e façam sentido para os sujeitos dessa realidade. O PPP em análise como visto entende a necessidade dessa totalidade de forma a garantir direitos e promover uma educação igualitária, de modo que aos poucos possa ir superando os entraves.

Ainda com relação a (s) concepção (ões) de educação do/no campo presente no documento, na parte dos marcos institucionais do PPP, percebemos de forma mais sistematizada essa visão, embora que em outros momentos da redação do documento percebamos essas sinalizações. Nessa parte especificamente, o PPP (2022) apresenta de forma parafraseada com base em Jesus (2004) que:

A educação do campo parece ser a grande responsabilidade de homens e mulheres: o compromisso com a denúncia e a reconstrução da presente política, ética e esteticamente, e parece também que essa responsabilidade e compromisso são a tônica que irão nos acompanhar durante toda a vida e no projeto de escola para os sujeitos do campo. (JESUS, 2004, p. 63)

O PPP, além da perspectiva de Jesus (2004), baseia-se também nos marcos legais para constituir a (s) sua (s) concepção (ões) de educação do/no campo e fundamentar a sua proposta. Dessa forma o documento aponta para as discussões articuladas na Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e que estão interligadas as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

Em síntese, por intermédio do PPP depreende-se a defesa pela proposição de uma educação “do” campo e dessa forma amparado nos marcos legais que regem essa modalidade, tentam articular em seu documento um norte de trabalho que vise atender as demandas que essa realidade necessita para seu contexto educacional. Nesse viés, a (s) concepção (ões) de educação do/no campo percebidas no documento em parte se assemelham as discussões que tecidas no aporte teórico dessa pesquisa, revelando assim que o contexto da educação do/no

campo do Município de Jucurutu/RN busca está consonante com as legislações específicas, dessa forma também relacionando teoria e prática com vistas a promover um ensino contextualizado com as singularidades presentes na realidade do campo e de seus sujeitos.

6.1.3 Recortes de planos de aula

Nessa continuidade, passamos agora a análise dos recortes de alguns planos de aula dos professores colaboradores dessa pesquisa, compreendendo que através das práticas que os docentes planejam com vistas a desenvolver em sua sala de aula, é possível visualizar traços da (s) concepção (ões) que esse empreende em seu fazer docente. Além do que, essas análises enfatizam um olhar contextualizado do que é visto/percebido nos recortes de planos de aula, com aquilo que foi analisado através da observação e por fim confrontando com as falas extraídas das entrevistas. É importante destacar que se trata de recortes, pois trouxemos para apreciação e discussão apenas momentos pontuais dos planos que se enquadram na análise.

A análise dos recortes de planos de aula dos colaboradores da pesquisa teve como foco as suas metodologias e estratégias pedagógicas desenvolvidas em sua sala de aula, percebendo se esses planos consideram o âmbito e as especificidades da configuração de salas multianos/multisséries da educação do/no campo e também levando em conta a percepção de que concepção (ões) se associam as práticas pedagógicas que os professores planejam desenvolver. Para essa finalidade, discutimos os recortes de planos de cada de professor referente e concomitante aos dias em que estivemos observando as salas de aulas deles. No quadro 09 procedemos à análise dos recortes de planos do prof 1.

Quadro 9 – Recorte dos Planos de Aula – Prof 1

Data: 18/07/2022 Plano de Aula Fundamental	Data: 21/09/2022 Plano de Aula Fundamental
Eixo Temático: Projeto de leitura: “Minha Escola Lê” Objetivo: Estimular a leitura de forma prazerosa. Desenvolvimento: • Acolhida, oração e músicas • Leitura da sala • Varal de leitura • Atividade Pontuação • Contação de história • Atividade leitura e interpretação de texto	Eixo Temático: Projeto: Jucurutu e suas histórias do campo. Objetivo: Conhecer o entorno da escola através da memória coletiva. Desenvolvimento: • Acolhida, oração e músicas • Leitura da sala • Visita as ruínas da 1ª escola da comunidade • Avaliação de português • Atividade Dia da Árvore

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos Planos de Aula do Prof 1 (2022)

Percebe-se nos recortes de planos do prof 1 uma estrutura de aulas organizada em torno de projetos, no primeiro momento, em julho de 2022, um projeto de leitura e posteriormente em setembro um projeto local sobre o contexto do campo do município. Os projetos constituem uma técnica de trabalho pedagógico valiosa no contexto escolar tendo em vista as possibilidades que os projetos demandam em englobar assuntos e conteúdos de forma interdisciplinar e que podem e devem considerar os níveis e a realidade social do aluno.

Dessa forma, por meio dos recortes de planos do prof 1 nota-se uma diversidade de estratégias e metodologias que se correlacionam a perspectiva do trabalho com projetos, depreende-se através dos recortes desses planos do professor colaborador uma interdisciplinaridade em seu fazer pedagógico, uma vez que não apresenta de forma separada as disciplinas, o que pode sinalizar um trabalho contextualizado entre as disciplinas, isso denota-se ao analisar as estratégias, sendo que algumas tendem a se inclinar para um campo de conhecimento e outras para outros, porém estão interligadas dentro do projeto proposto.

Esse contexto interdisciplinar mostra-se como um caminho, uma alternativa para o trabalho pedagógico nas salas multianuais/multisseriadas, uma vez que as práticas são planejadas considerando os níveis dos alunos e suas necessidades de aprendizagem e não as disciplinas em si. É percebido com o trabalho sobre o projeto local que o prof 1 busca contextualizar com o âmbito da comunidade em que leciona levando os alunos a refletirem sobre o espaço em que estão inseridos, as marcas de sua memória enquanto sujeitos que fazem parte daquele local. Nesse sentido, “procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe. Sem conhecer a realidade de nossos alunos não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente podemos saber o que sabem e como sabem” (FREIRE, 2022b, p. 140).

De acordo com as características percebidas nos recortes de planos de aula analisados do prof 1 levando em conta suas estratégias e metodologias planejadas para sua sala de aula, observa-se de forma mais recorrente traços da concepção sociocultural, uma vez que notadamente, em consonância com o que percebe-se do plano o prof 1 procura inserir na sua prática o contexto e os sujeitos que dele fazem parte e não apenas trabalho com foco em conteúdos. Nessa linha, conforme Santos (2005, p. 25) através da concepção sociocultural “o aspecto formal da educação faz parte de um processo socio cultural, que não pode ser visto isoladamente, nem tampouco priorizado”. Prosseguindo, passamos a análise do recorte de plano de aula do prof 2, exposto no quadro 10:

Quadro 10 – Recorte de Plano de Aula – Prof 2

PLANO DE AULA PARA TURMAS DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Plano para 19/07/2022 Área do conhecimento: Matemática. Objetos do conhecimento: Discutir os números em suas diversas funções sociais. Objetivos de aprendizagem: • Discutir a respeito dos números, suas funções sociais a partir de ilustrações propostas no material do ProAle. • Explicar as crianças que dentre os vários usos dos números que podemos observar, um deles está associado à nossa identificação pessoal. • Explorar os números por meio de quantos anos cada criança já completou ou irá completar neste ano. • Aprender a organizar informações em tabela. Estratégias Metodológicas/Aplicação. AULA DO PROJETO PROALE-MATEMATICA 1º Momento: • Acolhida dos alunos, pais e responsáveis. • Diálogo com os alunos. • Oração • Leitura Literatura Infantil • Leitura do material exposto na ornamentação pedagógica da sala. ☐ Para os alunos do 1º ano fazemos leitura do alfabeto e família silábica simples, além de já inserimos leitura de palavras de duas sílabas. ☐ Para os de 3º ao 5º ano fazemos leitura das sílabas complexas e tentamos mostrar como escreveríamos palavras e até mesmo frases, que são ditadas pelo professor. 2º Momento: • As crianças do 1º ano irão construir um alfabeto usando massa de modelar. • Já as crianças do 2º ao 5º ano darão início as sequências do Profº da disciplina de matemática, na sequência 1, pag. 09 a 13.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Plano de Aula do prof 2 (2022)

No recorte de plano do prof 2 nota-se o foco do professor para o trabalho com a disciplina de matemática no referido dia, diferente do contexto do prof 1 que não trazia em seu plano a separação por disciplina, contudo fica claro por meio do recorte de plano em análise que o prof 2 estava realizando uma aula de projeto com o cerne da sua aplicação direcionado para a matemática.

Como já explicitado anteriormente, a metodologia de trabalho com projetos tem uma contribuição valiosa por sua característica interdisciplinar e sua composição alinhada com a realidade do aluno e suas necessidades desde que seja pensada e planejada considerando essa vertente. Ao olhar para o recorte de plano do prof 2 percebe-se toda uma articulação em torno do trabalho com o projeto dentro da disciplina de matemática alinhando-se ao contexto da sala de aula multianual/multisseriada, focando para as funções sociais dos números na vida dos alunos. O fazer pedagógico nesse sentido, tem como princípio, conforme Silva, Leal e Lima

(2012, p. 18) a “realidade como base para a produção do conhecimento” tornando assim os “conteúdos socialmente úteis”.

Visualizando a diversidade de estratégias e metodologias que o prof 2 utiliza em sua aula é perceptível que ele busca desenvolvê-la de modo interativo e dinâmico, focalizando também momentos e encaminhamentos específicos para um ou mais anos de forma diferenciada, o que pode significar encaminhamentos direcionados as necessidades singulares daquele ano de ensino. Vale destacar que, mesmo o professor tendo apontado que seu plano versa sobre a disciplina matemática notadamente ver-se que esse também engloba conteúdos curriculares de língua portuguesa.

Em síntese, o recorte de plano do prof 2 revela uma variedade de estratégias e metodologias que se configuram como necessárias para a sala de aula, principalmente do contexto multianual/multisseriado que exige um leque de alternativas para as suas singularidades. A forma como o prof 2 articula seu plano mesmo com enfoque em uma disciplina mostra no seu planejamento um caráter conectado com o contexto de sua sala de aula, os conteúdos ligados ao âmbito da realidade, de questões sociais do convívio do aluno. Analisando os contornos apresentados ver-se de forma abrangente traços da concepção sociocultural, uma vez que o recorte de plano do professor traz uma proposta contextualizada com questões que se inserem no âmbito da vida real do aluno e tende a levá-los a reflexão, problematização. Na sequência, no quadro 11, nós direcionamos a análise dos recortes de planos do prof 3.

Quadro 11 – Recortes de Planos de Aula – Prof 3

Planejamento Data: 20/07/2022	Planejamento Data: 20/09/2022
Turma: Fundamental 1º ao 5º ano (Projeto de leitura “pomar”) • Música de boas vindas • Ano, mês, data e música com os dias da semana. • Calendário para os pequenos preencher com os dias da semana. • Trabalhar o dia, mês e ano, quantidade de dias, pedir para fazerem os numerais no quadro. • Leitura dos numerais pelo cartaz e com palitos de picolé ou outros objetos (obs: na sequência e salteando) • Leitura do alfabeto na parede. • Leitura das vogais e consoantes. • Chamada viva: cada aluno assina o seu nome na folha.	Turma: Fundamental 1º ao 5º ano (Projeto de leitura “Jucurutu e suas histórias no campo”) • Música de boas-vindas • Chamada sisaeduc • Ano, mês, data e música com os dias da semana. • Ler combinados da turma; • Calendário para os pequenos preencher com os dias da semana. • Trabalhar o dia, mês e ano, quantidade de dias, pedir para fazerem os numerais no quadro. • Leitura dos numerais pelo cartaz e com palitos de picolé ou outros objetos (obs: na sequência e salteando)

• Trabalhar as sílabas simples • Música “POMAR” de “Palavra Cantada” • Relembrar a leitura coletiva do conto “Pé de imaginação” e o professor Gentileza. • Conversar com as crianças sobre o que esses contos têm em comum e nos faz imaginar (brincar com a imaginação). • Atividades direcionadas de acordo com os níveis de aprendizagem.	• Leitura do alfabeto na parede. • Leitura das vogais e consoantes. • Trabalhar as sílabas simples: “CA-CE... DA-DE...” • Leitura de capítulo do livro “Bisa Bia, Bisa Bel” • Discussão do texto e temática do projeto. • Atividade escrita sobre o livro e elaborada de acordo com as discussões • Atividade de alfabetização (apostila) • Atividade para alunos que já sabem ler. (xerocopiadas)
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos Planos de Aula do Prof 3 (2022)

Os recortes de planos do prof 3 nos mostra assim como nos do prof 1 e do prof 2 o trabalho com projetos. Observando-se que nos dois momentos que estivemos com o prof 3 ele estava desenvolvendo suas aulas pela perspectiva de projetos. Em primeiro momento um de leitura e em segundo momento um projeto local sobre o município e as histórias no campo, os quais eram os que também estavam sendo desenvolvidos pelo prof 1. Cumpre novamente salientar, como foi já explicitamente colocado e discutido que, a metodologia de projetos pode ter uma contribuição significativa e positiva para as salas multianuais/multisseriadas, desde que devidamente articulada.

Os projetos constituem-se numa metodologia que engloba uma variedade de estratégias, conteúdos, práticas e disciplinas de forma contextualizada promovendo uma interdisciplinaridade e a conexão entre o processo de ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, “a escola socializa a partir das práticas que desenvolve; por meio do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam e das formas de participação que constituem seu cotidiano” (CALDART, 2004, p. 25). Olhando por esse contexto essa metodologia sincroniza a relação entre os conteúdos, assuntos necessários ao âmbito escolar com o cotidiano de vivência dos alunos.

Notadamente, ver-se nos recortes de planos do prof 3 que a articulação pedagógica que ele desenvolve busca promover a conexão entre os conteúdos e assuntos que precisam ser trabalhados nas disciplinas e o projeto que está sendo desenvolvido, assim como interligando isso com os níveis e as necessidades de seus alunos, uma vez que, ele trabalha com diferentes recursos para desenvolver a aprendizagem. Nesse caminho, para Franco (2016):

[...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu

interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2016, p. 541)

Como citado por Franco (2016), é preciso que o professor em seu fazer pedagógico dialogue com as necessidades formativas do aluno, nesse sentido percebe-se no recorte de plano do prof 3 essa articulação visando os aspectos de sua turma e o contexto em que esses alunos se inserem. Obviamente, destaca-se o caráter dialógico desse trabalho docente e as análises desses recortes de planos encaminham a proposta, de forma mais predominante, para as vertentes da concepção sociocultural. Por essa abordagem, segundo Mizukami (1986, p. 99) “a educação, portanto, é uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo, a garantia deste ato de conhecimento”.

Sintetizando as análises dos recortes de planos de aula dos três professores colaboradores dessa pesquisa, é preciso salientar alguns pontos. Primeiro, obviamente, nota-se de forma predominante traços da concepção sociocultural na articulação e planejamento de suas aulas considerando as características de suas metodologias e estratégias vistas nos recortes de plano; segundo, conforme apontamos de forma predominante não quer dizer única, mas aquela que predomina em relação a outras, nesse sentido, em alguns momentos foram percebidas a presença ou aspectos de outras concepções, inclusive a tradicional, no entanto, para o registro da análise trazemos a que mais se destacou; terceiro e por fim, olhando para o planejamento e como os professores articulam, diversificam e implementam suas práticas pedagógicas, fica claro a preocupação e a busca por atender de maneira mais contextualizada e integrada possível a configuração de sala de aula que eles lecionam e a modalidade de ensino, considerando suas singularidades e sentidos próprios.

6.2 OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Nessa continuidade, trataremos agora da análise das observações realizadas nas salas de aula dos prof 1, 2 e 3. Salientando que essas observações ocorreram em dois momentos e que estão conectadas com os recortes de planos analisados acima, visto que a cada vez que íamos a unidade de ensino/escola observar a prática do professor em sala de aula, solicitávamos dele o seu plano de aula referente aquele dia.

A observação nos possibilita perceber o alinhamento das práticas dos professores com o que está posto em seus planos de aula, e ainda associar isso as suas vozes trazidas por meio das entrevistas. Para seguir o critério e rigor metodológico que deve nortear as pesquisas, as observações foram registradas em um diário de campo levando em conta o roteiro previamente

estabelecido, conforme apontado na parte metodológica desse trabalho, e posteriormente foram digitadas para que ficasse guardado o arquivo.

Por meio da observação sistemática buscamos perceber como os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas em salas multianuais/multisseriadas do/no campo e como essas contribuem para esse âmbito especificamente, observando-se que concepção (ões) de ensino permeiam esses fazeres pedagógicos. Além disso, essa técnica serve para que possamos perceber se o dizer dos professores e suas práticas estão consonantes ou se convergem com a (s) concepção (ões) de ensino.

Por esse âmbito, a observação, conforme roteiro (ver **apêndice B**) priorizou o olhar para dois aspectos principais alinhados ao objeto de estudo: “As práticas pedagógicas dos professores” e as “relações dos professores com as salas multianuais/multisseriadas”, pois por meio desses fatores é possível associar a (s) concepção (ões) que o professor adota em seu cotidiano de sala de aula.

O prof 1 atua com 10 alunos dos anos iniciais em sua turma, sendo três do 2º ano, três do 3º ano, dois do 4º ano e dois do 5º. O prof 2 conta em sua turma com 13 alunos do ensino fundamental, dessa forma são dois do 1º ano, dois do 2º ano, quatro do 3º ano, um do 4º ano e quatro do 5º ano. Já compondo a sala do prof 3 estudam 14 alunos de anos iniciais, assim distribuídos, um do 1º ano, três do 2º ano, três do 3º ano, cinco do 4º ano e dois do 5º ano. Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica até a forma como a sala e a organização dos alunos é realizada tem influência no que será desenvolvido e em se tratando da sala multianual/multisseriada, é imprescindível esse aspecto para o fazer pedagógico do professor.

Os três professores organizam inicialmente as cadeiras em fileiras na sala de aula, o que pode indicar resquícios da concepção tradicional, no entanto, foi observado ao longo da aula, que essa dinâmica de organização ia se alterando de acordo com as práticas que eram desenvolvidas, por vezes organizando agrupamentos em duplas, as vezes por ano de ensino, outras vezes colocando quem já está mais avançado com quem tem mais de dificuldade. Ou seja, essa organização não foi estática, ultrapassando uma possível tradicionalidade em termos de organização, uma vez que ela foi se alterando com o contexto das práticas que eram desenvolvidas.

Em relação ao prof 1 observou-se muita dinamicidade em sua prática nas duas observações realizadas, sua aula inicia com um momento de oração, em seguida ele realiza um aquecimento, logo após, canta e dança algumas músicas com os alunos. Nesse primeiro momento já se nota a interação e participação dos alunos visto que eles gostam desse momento e podem também está escolhendo as músicas a serem cantadas, isso já revela uma prática

diversificada, uma vez que a música no contexto de sala de aula tem influência positiva. No que diz respeito a dança, já promove a movimentação e trabalha a coordenação motora dos alunos.

Após esse momento inicial, o prof 1 dá continuidade a sua aula com uma metodologia intitulada “leitura da sala” conforme descrito em seu plano de aula, esse momento consiste numa atividade de repetição oral dos materiais que estão expostos na sala de aula, como alfabeto, encontros vocálicos, silabário, formas geométricas, calendário, números. Esse momento pode classificasse como tradicional, porém, o aspecto tradicional não se torna predominantemente nas demais estratégias e metodologias desse professor.

Na primeira observação, o prof 1 estava desenvolvendo o projeto de leitura conforme indicado em seu recorte de plano discutido acima, então após o momento inicial o prof 1 desenvolveu uma atividade interativa promovendo a leitura, intitulada “varal da leitura”, através dessa prática o professor foi entregando para seus alunos algumas leituras (dentro de um formato de roupa) em que os alunos faziam a leitura em voz alta para os demais colegas e em seguida, colocavam a leitura (roupa) no varal. Destaca-se que o prof 1 com essa metodologia considerou os níveis de seus alunos, pois cada um recebeu uma leitura conforme sua capacidade e nível de aprendizagem, assim alguns receberam letras, outras palavras, outras frases e alguns pequenos textos.

O prof 1 fazia intervenções pontuais no desenvolvimento dessa atividade a medida que surgia dificuldades por parte dos alunos e buscava estimular neles o pensamento reflexivo acerca do que estava sendo lido, problematizando e levando-os a raciocinar sobre a leitura. Nesse sentido, para Freire (2022b):

[...] Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido, daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da *compreensão* será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade. (FREIRE, 2022b, p. 58-59)

Dessa forma, a iniciativa do prof 1 mostra o quanto considera necessário que seu aluno pense, reflita sobre o que está lendo, sobre o que está aprendendo, tendo em vista que isso faça sentido. Continuando, o prof 1 trabalhou uma atividade de língua portuguesa de forma impressa, fazendo a retomada com a turma do assunto “pontuação” que vinha sendo trabalhado, o professor levou os alunos a interagir por meio de questionamentos em que os alunos eram instigados a pensar sobre o assunto e a atividade a ser respondida, dessa forma dialogando com os alunos, propondo a reflexão coletiva, ou seja, não sendo um processo mecânico do professor falar e os alunos apenas ouvirem, essa atividade contemplou os alunos de 4º e 5º ano, já para

os alunos do processo de alfabetização foi desenvolvida uma outra atividade em um livro específico de acordo com suas capacidades. Isso sinaliza um trabalho pedagógico que leva em conta os níveis dos alunos.

Foi observado ao longo de toda a aula que o prof 1 não foi impositivo em sua prática, mas sempre buscando trazer o aluno a participar e refletir sobre o que estava aprendendo e fazendo, desse modo os alunos recorriam ao professor sempre que tinha dúvidas, além do prof 1 também passar nas mesas fazendo intervenções pontuais nas atividades que os alunos estavam realizando, sempre ouvindo e atendendo aos questionamentos e dúvidas deles. Para Silva, Leal e Lima (2012, p. 21) “[...] o fundamental é que sejam contemplados princípios didáticos que motivem os estudantes e favoreçam as apropriações de modo reflexivo, problematizador e contextualizado [...]”.

Fato relevante que vale a pena ser destacado é que o prof 1 busca atender de forma específica os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem em relação ao seu ano e nível, por exemplo, se um aluno de 5º ano encontra-se em processo ainda de alfabetização, o prof 1 trazia atividades que contemplava as dificuldades com vista ao aluno avançar, nesse sentido levando em consideração o processo próprio do aluno.

Na segunda observação, o prof 1 estava trabalhando com o projeto local intitulado “Jucurutu e suas histórias do campo”, nesse dia, além da parte inicial da aula como já apontado aqui, o professor deu continuidade a sua aula com uma atividade de campo dentro da perspectiva do projeto, na oportunidade o prof 1 visitou com os alunos o espaço (em ruínas) do antigo prédio da escola na comunidade, esse espaço foi mostrado e explicado aos alunos. Ao retornar para a sala, após o momento de campo, o prof 1 mostrou aos alunos fotos do prédio na época que funcionava a escola. Esse momento da aula foi regado de muitas curiosidades por partes dos alunos que fizeram perguntas e interagiram com a explanação do professor.

Nessa perspectiva, para os alunos conhecerem essa realidade que faz parte da sua comunidade e consequentemente de seu contexto no campo, é relevante, pois “[...] ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36). Nesse sentido, esse trabalho contextualizado com a memória, a história e a vida da comunidade dos alunos direciona para uma prática pedagógica implicada com a realidade, com o campo.

Após esse momento da aula, o prof 1 trabalhou uma atividade avaliativa de língua portuguesa com os alunos, essa atividade privilegiava os níveis dos alunos, não por anos de

ensino, para alguns a atividade versava sobre a formação de palavras e para outros com melhor nível de desenvolvimento contemplando interpretação textual e gramática. O prof 1 ainda trabalhou uma atividade em relação ao dia da árvore que consistia em colar folhas de árvore para completar o desenho, para a realização dessa atividade os alunos foram buscar os recursos em uma árvore próxima a escola.

Em um outro momento dessa aula, o prof 1 direcionou algumas leituras para os alunos que já conseguem ler enquanto fazia uma intervenção de leitura de sílabas e formação de palavras com outros que ainda estavam em processo de desenvolvimento, chamando atenção novamente para a necessidade de se trabalhar as necessidades e dificuldades dos alunos. O prof 1 ainda recorreu a um dos alunos que já dominavam a leitura para ajudar alguns colegas, essa é uma alternativa viável e relevante do contexto da sala multianual/multisseriada, visto que promove a conexão entre níveis de ensino, a ajuda mútua, a cooperação, o trabalho em equipe. Desse modo, é ideal que:

[...] se trabalhe alternadamente com grupos, com todas as séries e entre séries, para que as crianças possam exercitar diferentes possibilidades de cooperação, de comparação e de troca de experiências e conhecimentos. A presença de uma criança mais experiente em contato com crianças menores pode se tornar fonte de aprendizagens. (BRASIL, 2010, p. 40)

Nesse sentido, percebe-se que o prof 1 desenvolve uma prática pedagógica que em boa parte de sua atuação consegue ser dialógica, interativa, problematizadora, considerando as finalidades, especificidades e a configuração das salas multianuais/multisseriadas. Considerando os fatores observados nota-se traços da abordagem tradicional em alguns momentos, no entanto fica perceptível olhando para o contexto de forma completa que as concepções que mais predominaram nas práticas desse professor foram a cognitivista e a sócio-cultural.

Sobre a observação realizada no cotidiano de sala de aula do prof 2, notou-se que o professor sempre inicia a aula com um momento de oração, assim como o prof 1. O prof 2 também faz no primeiro momento de sua aula um momento de leitura, em que ele ler para seus alunos, esse momento de leitura é mediado por uma roda de conversa em que o professor vai dialogando com o aluno sobre o entendimento deles sobre a história, pedindo sua contribuição sobre os acontecimentos da história, questionando os alunos sobre pontos da história que está sendo lida. Não é apenas a leitura pela leitura, é uma leitura contextualizada com diálogo, com a problematização do que foi lido e com a aprendizagem dos alunos, o pensar, o refletir. Nesse sentido, concordamos com Freire (2022b, p. 69) sobre a necessidade de “[...] nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles

o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade [...]”.

Na primeira observação na sala do prof 2, conforme definido em seu plano ele estava trabalhando a disciplina matemática dentro de um contexto de um projeto, nesse dia mais especificamente o professor trabalhou sobre as medidas, observamos que o professor buscou contextualizar o assunto com a participação dos alunos, possibilitando que esses interagissem com o o que estava sendo explicado, inclusive o professor buscou trazer exemplos que se coadunam com a realidade dos alunos, algo de suma importância para a prática pedagógica em escolas do/no campo.

Após esse momento, o prof 2 distribuiu para os alunos atividades impressas, as quais foram direcionadas pelos níveis dos alunos, ou seja, considerando as especificidades de aprendizagem da turma, e sugeriu um agrupamento em duplas para que os alunos pudessem ir se ajudando, depois de fazer uma explicação sobre as atividades, o prof 2 foi passando nas mesas dos alunos e colaborando com eles na compreensão e dúvidas em relação as questões. Para Franco (2016, p. 547) “a prática precisa ser tecida e construída a cada momento e a cada circunstância [...]”. Nesse sentido, a prática do prof 2 se constrói diante das particularidades do processo de ensino.

Observa-se que assim como nas práticas do prof 1, o prof 2 também traz como aspecto importante da sua prática a ajuda mútua, o trabalho em colaboração entre os alunos, produzindo uma troca de experiências nas aprendizagens, uma vez que quem já sabe mais ajuda quem ainda está no processo e acontece uma certa socialização entre os alunos sobre o que está sendo desenvolvido, ensinado pelo professor.

Vale destacar que em alguns momentos o prof 2 desenvolveu atividades com o ciclo de alfabetização que envolviam a repetição, do alfabeto e silábario, mesmo o professor fazendo uma socialização com os alunos de modo interativo, essa prática pode ser considerada de cunho tradicional, no entanto, isso não se deu de forma corriqueira durante a aula, apenas em um momento específico. Não configurando o professor como transmissor de conhecimentos de forma mecanizada.

Notadamente, o prof 2 desenvolveu atividades que levam em consideração os níveis dos alunos, uma vez que, observamos em suas atividades aplicadas de forma impressa, que ele diferenciava as atividades por considerar os aspectos de aprendizagem de seu alunado. O professor utiliza bastante a oralidade, mas sempre interagindo com os alunos e levando a participarem, nunca de forma impositiva em que só ele falasse e os alunos só absolvessem, dessa forma podemos caracterizar sua prática como dialógica. A esse respeito, Freire (2021, p.

82) esclarece que, “a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto”, desde que “[...] professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*” (FREIRE, 2021, p. 82).

Sendo assim, a prática pedagógica pode e deve compreender momentos de explanação do professor, de explicação oral, no entanto, com a devida interação que promove o diálogo e aprendizagem, pois isso caracteriza-se como uma prática democrática, indo ao encontro do modelo tradicional. Observamos desse modo, que os aspectos da abordagem tradicional não é predominante nos fazeres pedagógicos do prof 2.

No segundo momento de observação na sala do prof 2, além dos aspectos iniciais da aula já apontados, o professor estava trabalhando matemática e língua portuguesa, com os alunos de 1º e 2º anos após uma leitura de numerais, o prof 2 se voltou para língua portuguesa e trabalhou uma atividade impressa de formação de palavras, para os alunos de 3º ao 5º ano foi desenvolvida uma atividade de frases enigmáticas em que os alunos substituíam imagens por palavras na formação das frases. Nessa ação docente, é importante destacar a articulação das atividades pelo nível do aluno, assim como também considerar que mesmo sendo uma atividade impressa, não é um mero exercício de repetição e sim atividades que levam os alunos a pensarem, associarem, refletirem sobre a atividade.

Na citação de Franco (2016), apresentada anteriormente neste estudo, podemos perceber o quanto a prática pedagógica do professor tem contribuições significativas quando está alinhada as necessidades de aprendizagem, aos níveis e a realidade de seus alunos como observamos nas práticas do prof 2 e também dos profs 1 e 3. Esse olhar alinhado faz com que a ação prática tenha sentido e seja eficaz.

Em relação ao prof 2, no momento da aplicação das atividades, ele também fez a dinâmica de passar nas mesas dos alunos tirando dúvidas e esclarecendo questões assim como o prof 1, os alunos também buscavam o professor ao precisarem de ajuda. Ao ver as atividades dos alunos o prof 2 fazia comentários pontuais levando o aluno a pensar na sua resposta e não dizendo se estava certo e errada, isso fazia com que o aluno repensasse e revisse a forma que tinha respondido inicialmente. É importante destacar que nesse dia por algum motivo foram para a aula um número reduzido de alunos e por isso, o prof 2 fez algumas alterações no seu plano de aula do dia e não o trabalhou na íntegra. O que ressalta a flexibilidade a qual é parte de um plano de aula, diante das demandas que possam surgir a medida que seja executado.

Dessa forma, diante do que foi observado nesses dois dias na sala de aula do prof 2, nota-se um desenvolvimento de práticas que em sua maioria conseguem atender as demandas presentes na sala multianual/multisseriada, perpetuando em seus fazeres de forma mais

abrangente fatores das abordagens/concepções sócio-cultural e cognitivista, embora que alguns momentos tenha figurado vertentes da perspectiva tradicional.

Nessa continuidade, no que concerne as observações realizadas na sala de aula do prof 3, já destacamos, de início, que o professor introduz a aula com um momento musical em que canta e toca para os alunos, assim como o prof 1, o prof 3 utiliza da musicalidade como forma de dinamizar sua aula. O professor toca violão e faz esse momento convidando os alunos a cantarem com ele, os alunos também podem optar pelas músicas a serem cantadas e tocadas.

No primeiro dia de observação, após o momento musical o prof 3 fez uma leitura do alfabeto com os alunos, prática que pode ser considerada de cunho tradicional pelo contexto repetitivo assim como visto nas observações dos profs 1 e 2. No entanto, após o professor trabalhou uma interligação entre vogais e consoantes formando o alfabeto e consequentemente as letras formarem palavras, isso se deu de forma conectada e não através de repetição e levando os alunos a participarem e interagirem.

Prosseguindo, o prof 3 direcionou ao trabalho com o projeto que estava sendo desenvolvido de acordo com o que foi apontando em seu plano de aula, o professor falou para os alunos sobre o projeto, em seguida, deu início a uma explicação sobre as famílias silábicas, nessa ocasião, especificamente da letra “V”, partindo das famílias silábicas o professor entrou na formação de palavras, sempre perguntando, questionando e fazendo com os alunos contribuíssem com o momento, fazendo essa explicação o professor foi direcionando para a formação de frases e a importância do uso de pontuação. Notadamente uma explicação realizada de forma contextualizada e clara, facilitando a compreensão.

Por esse intermédio, “[...] para que o ato de ensinar se constitua como tal é preciso que o ato de *aprender* seja precedido do ou concomitante ao ato de *apreender* o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o *educando se torna produtor também do conhecimento* que lhe foi ensinado.” (FREIRE, 2022b, p. 175). Nesse sentido, de acordo com Freire, associando a prática do prof 3, para que se consolide o ato de ensinar é necessário que o aluno adquira esse conhecimento, tornando-se também produtor desse aprendizado, para isso é indispensável que a prática possibilite ao aluno essa compreensão e participação de modo que aprenda e de fato domine aquilo que foi apreendido com sua participação, com sua interação enquanto aluno e possa ressignificar esse aprendizado.

Seguindo, o prof 3 passou a leitura de números com os alunos, e após seguiu para a explanação do calendário, nesse momento o professor novamente fez uso da música para trabalhar os dias da semana, depois fez uma chamada interativa através dos crachás dos alunos em que precisavam reconhecer qual era o crachá com seu nome. Em uma metodologia de

contagem dos alunos da sala de forma coletiva o prof 3 direcionou a uma revisão sobre a operação adição.

Após esse movimento, o prof 3 retomou o assunto do projeto de leitura que tinha mencionado inicialmente, e fez isso dessa vez por meio de uma música relacionada ao contexto do projeto, os alunos interagiram bastante cantando junto nesse momento. Em prosseguimento, o professor trabalhou uma atividade impressa que focava leitura dentro do projeto, essa atividade contemplou os alunos de 4º e 5º anos que já conseguiam ler, para os demais alunos foi distribuída uma outra atividade que trabalhava palavras. Nesse momento, identifica-se a articulação dos conteúdos e atividades por níveis de aprendizagem dos alunos.

Por essa perspectiva, “a troca e a integração entre os saberes e as experiências de educadoras (es), educandos (as) articulados aos conhecimentos historicamente acumulados promovem um trabalho pedagógico ressignificado [...] (BRASIL, 2010, p. 54). O prof 3 constitui esse aspecto em sua prática ao relacionar a proposta do projeto com os assuntos e conteúdos que fazem parte do currículo e das necessidades de aprendizagem de seus alunos. No desenvolvimento das atividades o prof 3 vai se dirigindo as mesas dos alunos e explicando a atividade a ser desenvolvida, nesse momento em que as atividades foram direcionadas por níveis o professor organizou a sala em grupos mediante esses níveis para a realização da atividade.

Observou-se, assim como nas salas dos profs 1 e 2 a atuação dos alunos se ajudando, até mesmo por orientação do professor, enquanto ele orientava um determinado grupo, outros que já estavam mais desenvolvidos davam um suporte aos que ainda estavam no processo, essa é uma estratégia relevante no contexto das salas multianuais/multisseriadas, uma vez que o professor não consegue atender de forma concomitante e pontual a todos os alunos.

Destaca-se aqui como relevante o caráter interdisciplinar de uma das atividades desenvolvidas pelo prof 3, como seu projeto de leitura focalizava a temática pomar, ele conseguiu interligar o trabalho pedagógico da disciplina ciências com língua portuguesa trazendo uma atividade sobre as frutas e seus benefícios, a atividade consistia em um texto que após explorar de forma oral, o professor propôs aos alunos realizar a interpretação/compreensão do texto lido e explicado, para essa atividade o professor fez uma correção coletiva com os alunos sobre as questões trabalhadas levando-os a refletirem suas respostas. Pensando por esse caminho constitui-se pertinente, de acordo com Freire (2021, p. 82) “estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta [...]”.

No outro dia de observação que estivemos na sala do prof 3, após a parte introdutória da aula com música, deu sequência explicando sobre a família silábica do C e do D, esses momentos mesmo sendo de explicações por parte dos professores, trazia os alunos a participarem, os questionando e buscando o envolvimento deles, logo após esse momento o prof 3 retomou o trabalho com o projeto que estava desenvolvendo dessa vez, que era o projeto local, intitulado, “Jucurutu e suas histórias no campo”, projeto esse que também estava sendo trabalhado pelo prof 1. Depois de uma conversa com os alunos sobre a temática do projeto, o professor trabalhou uma atividade no quadro para os alunos de 3º ao 5º ano. Para os alunos do ciclo de alfabetização, o prof 3 aplicou uma atividade impressa.

As explicações e correções das atividades eram sempre de forma dialogada e participativa em que o prof 3 procurava levar os alunos a falarem, a refletirem sobre suas respostas e sobre o contexto da atividade, principalmente sobre o projeto que considerava o contexto local dos alunos, para finalizar essa aula, o prof 3 realizou um momento de contação de história para todos os alunos, junto com eles o professor fez uma roda de leitura no chão da sala para esse momento, importante salientar que a história lida estava relacionada a temática do projeto que estava sendo desenvolvido. Para Silva, Leal e Lima (2012, p. 20) “Em relação à hora da leitura, ela pode ser realizada em diferentes lugares, de diferentes formas. Nas escolas do campo, diversos espaços podem se transformar em cantinhos da leitura. O fundamental é que sejam planejados momentos agradáveis, com boa seleção de obras literárias.”

As observações realizadas na sala de aula do prof 3 constataam que ele busca desenvolver sua prática considerando o âmbito da configuração multianual/multisseriada ali presente, assim como trabalha de forma dialógica e problematizadora com seus alunos. De forma mais veemente nota-se a presença dos traços da concepção sociocultural, assim como algumas estratégias lembram pontos da abordagem cognitivista, em alguns poucos momentos observou-se vertentes da concepção tradicional.

Em síntese, após as observações das salas de aulas dos professores colaboradores dessa pesquisa e ainda considerando as análises dos recortes de seus planos de aulas, percebe-se um predomínio dos aspectos das concepções sociocultural e cognitivista em suas práticas, apesar de em alguns momentos pontuais surgirem vertentes da concepção tradicional, porém de modo transitório. Na sequência, através de suas vozes/falas estaremos buscando essa consonância, através das análises do conteúdo das entrevistas.

6.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO: AS VOZES/FALAS DOS PROFESSORES

Nessa parte das análises, discutimos as entrevistas realizadas com os três professores elencados como colaboradores dessa pesquisa, prof 1, 2 e 3 conforme especificado na parte metodológica dessa pesquisa. Apresentamos as interpretações das respostas deles as perguntas por nós propostas, analisamos essas respostas considerando o aporte teórico discutido, para tal finalidade organizamos as perguntas e respostas da entrevista por meio de categorias de análise conforme quadro 12 para assim podermos estabelecer as inferências e interpretações acerca do objeto de estudo.

Quadro 12 – Definição das Categorias de Análise

Objetivos Específicos	Unidades de Registro	Categorias de Análise
a) identificar as concepções de ensino de professores que atuam na educação do/no campo, especificamente em salas de aula multianuais/multisseriadas	Concepção de educação do/no campo Concepção de Salas Multianuais/Multisseriadas	Educação do/no Campo e Salas Multianuais/Multisseriadas
b) descrever as práticas de ensino de professores que lecionam em salas multianuais/multisseriadas de escolas do/no campo	Trabalho pedagógico do professor Práticas desenvolvidas em sala de aula	Práticas Pedagógicas de Professores
c) discutir como as concepções de ensino se entrelaçam nas práticas de professores de salas multianuais/multisseriadas.	Concepção (ões) de ensino adotada (s) na prática Relação da (s) concepção (ões) adotada (s) com a prática do professor	Concepções de Ensino de Professores

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Diante do exposto no quadro acima apresentamos a descrição e análise interpretativa dos dados obtidos e sistematizados promovendo um movimento dialógico das categorias de análise, dessa forma circundando esses dados com os conceitos abordados e discutidos na parte teórica da pesquisa. Nessa perspectiva, trouxemos as vozes/falas dos professores colaboradores entrevistados dialogando dentro das categorias propostas, buscando assimilar compreensões do objeto investigado e as nossas percepções enquanto pesquisador.

6.3.1 Análise da Categoria: Educação Do/No Campo e Salas Multianuais/Multisseriadas

Essa categoria envolve a análise da relação entre as salas multianuais/multisseriadas e a educação do/no campo, tendo em vista que a presença desse tipo de sala de aula é predominante no contexto campesino, estabelecendo-se assim uma relação que precisa ser compreendida pelo professor dessa realidade para o desenvolvimento de sua prática. Evidentemente, o professor que leciona nesse contexto precisa ter uma compreensão/entendimento do que são essas salas multianuais/multisseriadas, do que elas representam, do que é educação do/no campo, tendo em vista que todos os fatores desse âmbito estão implicados com sua prática pedagógica.

Com a finalidade de sistematizar a análise e discussão organizamos as questões em forma de quadro com as referidas respostas dos professores colaboradores entrevistados para a pesquisa. Assim apontamos no quadro 13 que se segue as duas primeiras questões que se relacionam a essa categoria, questões essas que apontam para o olhar, a compreensão, a percepção dos professores sobre as salas multianuais/multisseriadas.

Quadro 13 – Concepção de Sala Multianual/Multisseriada

Professor (a)	Questões e Respostas
	Para você o que é uma sala multianual/multisseriada?
Prof 1	É uma sala que existe várias séries juntas, são várias crianças de níveis diferentes de aprendizado e que necessita de bastante atenção para poder desenvolver as suas aprendizagens.
Prof 2	Para mim, uma sala multianual, é uma sala com crianças de faixa etárias diferentes, e podemos dizer também, interesses diferentes uns dos outros. Uns tem mais interesse por brincar, outros já demonstram mais interesses no diálogo e também a gente se depara com dificuldades diferentes. Podemos ver que, alguns já tem o domínio da leitura e da escrita, outros ainda não conhecem perfeitamente o alfabeto.
Prof 3	Uma sala multisseriada é uma sala em que a gente reúne os alunos. Infelizmente, porque não tem aluno ou demanda suficiente para fazer a separação das séries. Então, nas comunidades rurais e a que a gente chama educação do campo, precisa unir esses anos, justamente por conta da quantidade de alunos que são poucos. Normalmente tem 2 alunos do primeiro ano, 3 no terceiro, 4 do quinto ano e assim junta tudo. Diante desse contexto, para mim, uma turma multisseriada é uma junção de vários anos escolares em uma única sala.
Professor (a) /Questão	O que você acha das salas multianuais/multisseriadas?
Prof 1	Eu acho que é possível haver aprendizado. E na medida em que deve ser bem planejado, deve ter várias metodologias, pois é através das metodologias que as coisas acontecem. Eu sou a favor da educação do campo, porque eu acredito que existe sim, aprendizado. Eles aprendem uns com os outros e mesmo em salas que é só uma série existe essa questão, nunca vão ter o mesmo nível de aprendizado, sempre vai ter essa diferença. Apesar da dificuldade em relação a

	organizar os conteúdos de cada um e o planejamento, eles aprendem uns com os outros e até ajuda como um auxiliar do professor [...]
Prof 2	Eu sinto uma necessidade de que nas salas multianuais tivéssemos um suporte maior. Eu já cheguei a solicitar itens pedagógicos, como meios tecnológicos, para trazer as crianças e aproveitar do interesse delas, trabalhar alfabetização e outras coisas por meio da tecnologia. Mas não conseguimos isso ainda, pelo menos aqui nessa unidade de ensino. E a gente acaba fazendo aquilo que todo mundo diz: fazendo o melhor com aquilo que temos. Eu defendo que a gente tem sim ganhos, mas com maiores investimentos nessa área da educação do campo, a gente poderia atingir objetivos ainda mais altos, melhores.
Prof 3	Eu acho um desafio muito grande para o educador, ele tentar fazer com que o aluno consiga avançar dentro daquele ano escolar a qual ele pertence. Acho um desafio enorme. O professor, ele precisa ter uma sensibilidade muito grande para atender essa demanda.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da entrevista (2022)

Em consonância com as repostas a primeira questão depreendemos que, os professores colaboradores da pesquisa entrevistados tem uma compreensão bem pontual sobre os aspectos de uma sala multianual/multisseriada, isso é um fato primordial tendo em vista que para articular um trabalho pedagógico é preciso se conhecer o âmbito em que essa prática será desenvolvida considerando suas particularidades e fatores próprios, esses aspectos configuram-se como uma “[...] inter-relação entre ensino, estudo e pesquisa pedagógica, no âmbito da realidade da escola com classes multisseriadas e da própria realidade da educação do campo [...]” (BRASIL, 2010, p. 8-9). Nessa continuidade, ainda conforme o documento “[...] é preciso conhecer a realidade, mas é preciso também penetrá-la, estudar as diversas características e qualidades que a definem.” (BRASIL, 2010, p. 32).

O aspecto da dificuldade que circunda as salas multianuais/multisseriadas já é perceptível nessa primeira questão analisada, na fala do prof 2 já é sinalizado essa visão, elemento esse que também é reiterado na fala do prof 3, isso revela o quanto essa vertente é forte nessa configuração de sala de aula, pois ao falar desse tipo de sala, dois dos professores entrevistados já associaram diretamente ao contexto da dificuldade. Essa dificuldade se mostra direcionada para os vários níveis/anos que se colocam na sala de aula em um mesmo espaço-tempo e que o professor tem o desafio de promover uma prática pedagógica que concilie os multianos e as múltiplas necessidades ali presentes.

Os professores que vivenciam essa realidade são conhecedores dos fatores que permeiam essa realidade e os entraves encontrados no desenvolvimento de sua prática, isso é fato, no entanto o foco nesse aspecto da dificuldade tão sinalizada pode estar associado a visão negativa que circunda as salas multianuais/multisseriadas conforme discutido por Arroyo (2011). Esse olhar para a dificuldade é como se fosse algo já imbricado com essa realidade, não

estamos defendendo o contrário disso, que não existam dificuldades, realmente existem e são inúmeras, mas que se devem a uma série de fatores que se fossem vistos de outras formas poderiam contribuir para um melhor desenvolvimento do processo pedagógico nessas salas de aula.

No que se refere ao aspecto das dificuldades que se colocam nas salas multianuais/multisseriadas, Silva, Leal e Lima (2012) concordam que:

É uma forma que traz maior dificuldade de planejamento para os professores, pois exige a elaboração de estratégias variadas, para atender não só a diferentes necessidades de conteúdos, como também a grande variação de interesses e modos de interação resultantes das diferenças de faixas etárias dos estudantes. (SILVA; LEAL; LIMA, 2012, p. 12)

Ao mesmo tempo que sinaliza a dificuldade, os autores apontam a necessidade de se elaborar estratégias diversas, o que pode se colocar como um fator que intensifica o trabalho do professor, mas que também é uma alternativa para se buscar atender os multiníveis. Nesse sentido, a concepção de ensino que o professor adota em sua prática pode contribuir, visto que se a prática pedagógica é realizada pelo viés de uma concepção de ensino mais dialógica, interativa, essa poderá interligar intervenções pedagógicas, de encontro a isso, no viés de uma concepção fechada, tradicional não se terá meios para fazer com que as estratégias se diversifiquem e dialoguem entre si no trabalho pedagógico.

Essa perspectiva dialoga em partes, com as respostas obtidas na segunda questão presente no quadro 13, sobre a visão dos professores em relação as salas multianuais/multisseriadas, o prof 1 se refere a questão da necessidade de diversas metodologias com base nas especificidades que essas salas de aula exigem e com isso a demanda de um planejamento que articule essas estratégias. O prof 2 compactua também dessa necessidade principalmente ao sinalizar sobre a questão do acompanhamento e de materiais pedagógicos, dois aspectos que se fazem necessários para o trabalho pedagógico do professor em qualquer sala de aula e etapa de ensino, assim como também e de forma mais veemente nas salas multianuais/multisseriadas.

A consolidação desses fatores na prática do professor, conforme Caldart (2011, p. 124) “[...] precisa ter tempo, organização e formação pedagógica para fazer a leitura do processo pedagógico da escola [...]” e que isso implica “[...] avaliar o andamento do conjunto das atividades da escola, acompanhar o processo de aprendizagem/formação de cada educando, autoavaliar sua atuação como educadores, planejar os próximos passos [...]” (CALDART, 2011, p. 124-125). A apropriação desses aspectos em salas multianuais/multisseriadas do/no campo

não depende unicamente e exclusivamente dos professores, é preciso salientar a importância da coordenação e gestão nesses processos junto ao professor.

Resumindo a análise as respostas das duas questões trazidas no quadro 13, notou-se a associação que os professores fazem das salas multianuais/multisseriadas com o contexto da dificuldade de lecionar nesse espaço, no entanto, os professores colaboradores demonstram um entendimento sobre o âmbito dessa configuração de sala de aula, algo plausível para melhor alinhar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Articulando as questões percebe-se que o aspecto das dificuldades que os professores sinalizam perpassa a vertente da necessidade de diversas e múltiplas metodologias, estratégias e recursos para conseguir aproximar a prática pedagógica dos variados anos e níveis escolares que se apresentam nas salas multianuais/multisseriadas o que demanda um planejamento que possa englobar essas necessidades.

Depreende-se a relevância de pensar/articular um planejamento pedagógico diferenciado que viabilize e envolva metodologias e estratégias que estão ligadas as particularidades das salas multianuais/multisseriadas, isso implicitamente focaliza a necessidade de uma formação continuada ou até mesmo contínua que se direcione a essa configuração de sala de aula e a complexidade no processo de ensino que faz parte dela, principalmente se tratando dessa perspectiva no espaço campesino.

Nesse sentido, refletindo que a configuração de salas multianuais/multisseriadas está presente predominantemente nas escolas do/no campo e isso denota a compreensão dessa modalidade específica de educação contextualizada com o aspecto singular dessas salas de aula, apresentamos no quadro 14 a seguir, a dimensão do entendimento sobre educação do/no campo dos professores entrevistados.

Quadro 14 – Concepção de Educação do/no Campo

Professor (a)	Questão e Respostas
	Para você, o que é educação do/no campo?
Prof 1	A educação do campo é um desafio, [...] mas eu acredito que a educação do campo é muito importante, essencial para o homem do campo. É um direito deles, estudarem na sua comunidade, próximos as suas casas e não deve ser tirado esse direito nunca, como a gente vê muitos lugares que já estão fechando, aqui mesmo já esse ano, já diminuiu mais uma escola. E é um direito deles, assim, deve permanecer nas suas comunidades, porque é muito importante. E existe aprendizado, por mais que seja multisseriado. A questão de fechar as escolas do campo, que dizem que é só pra atrapalhar, que esses alunos não aprendem, quando vem pra a cidade, para as séries maiores, vem sem saber de nada, eu discordo disso. Assim, o professor faz sua parte, a família, é um conjunto e o aluno também tem que querer. Mas, é possível ter aprendizado, basta querer. Então, eles aprendem uns com os outros. [...] a questão da ajuda mútua e então é englobado vários valores. Também não somente a alfabetização em si, os conteúdos, mas também

	a questão de valores de ajudar um ao outro. Então é muito importante a educação do campo. Eu acredito que ela deveria ser mais valorizada, deveria ser mais investida, que ainda precisa muito, há muito ainda o que melhorar, mas que a educação do campo ela deve ser vista com bons olhos, assim como é as séries normais, regulares. Ela é tão importante quanto as séries, é digamos que regular.
Prof 2	Para mim, a educação no campo é uma grande oportunidade dada e estudada durante muito tempo, de fazer com que crianças que talvez se a educação não chegasse a zona de moradia delas, não tivessem a oportunidade de se alfabetizarem e de buscarem aquilo que futuramente uma pessoa letrada tem, se não tivesse essa oportunidade é muitas crianças não teriam como se deslocarem até a cidade, até mesmo pelas especificidades de suas idades, como a necessidade de cuidado, que aqui eles estão próximos aos seus familiares. Eles não conseguiriam ter acesso a um ensino formal.
Prof 3	Eu me lembrei agora de uma música que remete ao que educação do campo não é esmola. É assim que eu entendo, que a educação do campo é uma educação voltada para a realidade do educando, é uma educação em que eu não trago os conhecimentos da cidade para a comunidade. Eu estimulo os conhecimentos da comunidade para levar a cidade, então eu entendo que a educação do campo prioriza a parte da realidade em que o educando convive.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da entrevista (2022)

Por intermédio das repostas dos colaboradores da pesquisa acerca dessa questão, percebemos que eles inserem seu entendimento sobre educação do/no campo pela vertente do direito, esses povos têm direito a uma educação em seu contexto social, que contemple suas necessidades. Nesse entendimento, Arroyo (2011) chama atenção que,

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos -, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. (ARROYO, 2011, p. 74)

Diante disso, a garantia do direito deve se configurar junto ao aspecto de quais sujeitos representam esse direito, que essa representação do direito tenha contemplado em sua composição todos os fatores que englobam os sujeitos que o compõem e dele fazem jus, para que dessa forma esse direito situe todas as vertentes que se inserem na composição dessa realidade.

Essa perspectiva do direito a educação do/no campo é de suma importância na luta desses povos por uma educação justa e no entendimento da essência dessa modalidade, porém, cabe salientar que, apenas a garantia desse direito não possibilita de fato uma educação no e do campo, por isso a compreensão dessa educação vai muito além da garantia ao direito tendo em cena toda a sua complexidade, seus sujeitos, suas singularidades e significações. Sendo assim,

Na Educação do Campo é preciso refletir sobre como se ajuda a construir desde a infância uma visão de mundo crítica e histórica; como se aprende e como se ensina nas diferentes fases da vida a olhar para a realidade enxergando seu movimento, sua

historicidade e as relações que existem entre uma coisa e outra; como se aprende e como se ensina a tomar posição diante das questões do seu tempo; a respeitar e ao mesmo tempo reconstruir modos de vida; como se aprendem e como se ensinam utopias sociais e como se educam valores humanistas; também como se educa o pensar por conta própria e o dizer a sua palavra, e como se respeita uma organização coletiva. (CALDART, 2004, p. 26)

A reflexão proposta por Caldart (2004), inclui um movimento articulado de reflexão que insere diversas vertentes e fatores, mesmo os professores entrevistados conduzindo sua compreensão para a perspectiva do direito, eles não deixam de enfocar e trazer em suas falas particularidades que estão relacionadas a concepção de educação do/no campo, alinhando com o conceito de educação do/no campo por nós assumido no capítulo introdutório dessa dissertação, visto que é um aspecto em construção, em movimento, justamente pela amplitude do contexto educativo nessa realidade.

Destacamos, o aspecto da colaboração mútua entre os diversos sujeitos que compõem o âmbito educativo do/no campo como apontado pelo prof 1, bem como a vertente trazida pelo prof 3 que faz referência a uma educação nesse contexto que parte da realidade do aluno, de sua vivência, essa linha de compreensão dentro da concepção de educação do/no campo está associada a abordagem sociocultural, pois essa prevê que “o homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la” (MIZUKAMI, 1986, p. 86). Diante disso, a compreensão, concepção de educação do/no campo por considerar a importância da realidade na formação dos seus sujeitos é atravessada pela concepção de ensino sociocultural. Essa característica em partes também se articula com a abordagem cognitivista.

Cumpramos assinalar, como visto na fala do prof 1 a ligação das salas multianuais/multisseriadas com a educação do/no campo para os professores dessa realidade essa associação já é algo comum, por isso mesmo, se faz tão necessário compreender a educação do/no campo em sua amplitude e consonante a isso a configuração de salas de aula multianos, esse é um aspecto indispensável para que o professor possa articular seu trabalho pedagógico de forma a contemplar as especificidades que se entrecruzam nesse contexto. Adequar a prática para uma realidade e configuração singular como essa só pode ocorrer tendo uma compreensão ampla sobre os aspectos, conceitos e concepções que compõem seu cerne.

Em suas falas os professores deixam claro uma visão positiva em relação a educação do/no campo, mesmo considerando os diversos aspectos que fazem parte dessa realidade e que são fatores que tendem a dificultar muitas vezes um desenvolvimento mais consistente desse espaço e dessa educação. Ter esse olhar focado nas potencialidades da educação do/no campo

promove para os professores um impulso ao pensar a complexidade de um trabalho pedagógico contextualizado com a prática. Dessa forma, “esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social conferem à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço [...]”. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 40).

Vale salientar, que na fala do prof 1 fica evidente a denúncia em relação ao fechamento de escolas do/no campo, apesar dessa questão não ser o foco desse trabalho de pesquisa, cabe trazer aqui, sendo que foi percebido esse tema na fala do professor colaborador, essa é uma realidade que atinge muitas realidades campesinas em que as escolas são fechadas pelo poder público alegando uma série de fatores, sendo que o direito a escola e de estudar precisa ser garantindo aos povos do campo, evitando o fechamento de suas escolas.

Diante de tudo que vem sendo posto e elencado sobre a relação que se estabelece entre as salas multianuais/multisseriadas e a educação do/no campo, tendo em consideração os entendimentos dos professores colaboradores da pesquisa sobre essa realidade que está diretamente ligado a como o professor desenvolve sua prática, vem o próximo questionamento da entrevista com as devidas respostas para análise apresentadas no quadro 15.

Quadro 15 – Contribuições da Prática na Educação do/no Campo e Salas Multianuais/Multisseriadas

Professor (a)	Questão e Respostas
	Fale um pouco como sua prática tem contribuído para a educação do/no campo na sala multianual/multisseriada?
Prof 1	Eu acredito que tem contribuído, a gente realiza muito trabalho com questão de plantar para que aprendam desde cedo a valorizar o trabalho do campo, não somente a questão do trabalho, mas todo o percurso [...]. Eles lá têm uma realidade de que existe uma parceria entre o campo e a cidade nessa diferenciação e que lá eles têm muitos recursos. Então, procuro ensinar a eles desde cedo que lá é onde é produzido, a produção vem do campo, aí na cidade que tem toda a parte da industrialização, mas eu procuro repassar que eles são capazes. E em relação às práticas, vejo alunos mais pensantes através dos nossos diálogos, nossas dinâmicas, alunos que pensam, que já sabem, questionam. Existe uma cultura: "há, os alunos do campo são muito desligados, eles não questionam, não tem um pensamento crítico", e eu procuro despertar neles essa questão da curiosidade, ser crítico no sentido de conhecimento. E aí, eu percebo isso neles, que aqui ou acolá eles criticam no sentido de conhecimento, de perguntar, de questionar "mas porquê?" e dar opinião também, "mas poderia ser assim" "há, no meu ponto de vista, poderia ser assim". Eu queria que fosse dessa forma, de ser alunos pensantes mesmo capazes de resolver e criar.
Prof 2	Eu acredito que minha prática tem contribuído, as dificuldades que eu enfrento são dificuldades mais estruturais e materiais, [...] mas creio que minha prática tem contribuído bastante, porque venho me avaliando diariamente e avaliando também os alunos, observo que há sim, mesmo com todos os problemas que a gente enfrenta

	[...] a gente ver um ganho imenso e é o que faz motivar a querer permanecer no campo, porque é muito gratificante você planejar suas aulas e ver que mesmo com os diversos níveis há sim um ganho enorme em alfabetização, em formação humana, respeito à comunidade e aos seus familiares, é uma coisa que talvez seus familiares é, não todos não tivessem condições de repassar para eles. E aqui a gente cobra não só a questão do ensino formal, mas sim os cuidados para uma vida em sociedade. [...] Por isso, eu acho fundamental se ter educação em todos os espaços, sejam eles lá na cidade e sejam também as crianças aqui para que não haja falta de acesso à educação, que a educação continua chegando no campo e do campo e que os investimentos nela possam melhorar para que a gente ofereça melhores condições para que aconteça esse aprendizado.
Prof 3	Até agora, nesses anos que eu estou à frente, já passei por 3 comunidades, especificamente. E nessas 3 comunidades eu pude observar que a minha prática de ensino no campo desenvolveu no aluno aquela sensação de pertencimento. Ele se sentir parte do lugar onde ele vive e desenvolvi nele também a valorização de onde ele vive, a partir do que ele vive eu consegui fazer com que ele percebesse outras realidades e que a dele é mais uma. Existem outras realidades e não há uma realidade melhor do que a outra, mais importante do que a outra. Então eu acho que esse objetivo foi alcançado, eu sempre faço com que eles valorizem o lugar onde eles vivem [...]. Então assim, eles saberem que uma realidade não é mais importante do outra, cada uma tem seu valor. Essa sensação de pertencimento e de valorização do lugar eu acho que consegui assim, nesses anos que estou na educação do campo. [...] [...] Eu acredito que ela está ainda distante de ser aquela contribuição de eu ter um retorno de o aluno conseguir desenvolver para o ano que ele está inserido, então acredito que a minha contribuição tem sido só no sentido do aluno, ele está num nível de aprendizagem e desenvolver para o próximo nível e não do aluno estar, acompanhar, por exemplo, aluno de quinto ano, de quarto ano, de terceiro ano, ele está exatamente acompanhando o ano escolar, a série que ele faz, então acho que o que o máximo que eu tenho conseguido é fazer com que ele avance de um nível para o outro e não de uma série para a outra, embora ele no diário vá para o ano seguinte.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da entrevista (2022)

Observando as respostas dos professores colaboradores para a questão da sua contribuição prática para a realidade de salas multianuais/multisseriadas campesinas, percebe-se que os três acreditam terem contribuído, estarem contribuindo, apesar de deixarem claro, as dificuldades e entraves como destacado nas falas dos prof 2 e 3, isso é importante, pois significa que os professores compreendendo o contexto de ensino que se insere suas práticas, os níveis ali presentes, as singularidades e especificidades, eles conseguem enxergar no que estão contribuindo e no que ainda precisaram avançar com sua prática pedagógica.

Essas percepções se relacionam com as questões que já analisamos nessa categoria pois, esses professores sendo conhecedores do âmbito de ensino que estão inseridos, da necessidade de ver diferentes realidades e englobar isso em seus fazeres práticos de sala de aula, de terem a missão de promover uma prática pedagógica que considere as múltiplas identidades dos sujeitos ali inseridos, ele conseguem estabelecer o paralelo das questões pontuais que emergem em seus fazeres, como reflete o prof 2 sobre autoavaliar-se e avaliar os alunos, tanto ao contribuir quanto a não conseguir atingir determinada especificidade. Partindo desse ponto de vista, de acordo

com Freire (2021, p. 63) “esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando”.

Ainda nesse sentido, os professores revelam em suas falas a ligação de suas práticas com a realidade como frisa o prof 1 quando se refere ao trabalho com as questões da comunidade e da relação com a cidade, isso também se apresenta na fala do prof 2 quando situa o trabalho realizado de forma a respeitar a comunidade, além de se referir a questão de uma formação humana, ponto esse que o prof 3 também faz referência quando traz em sua fala a questão do sentimento de pertencimento dos alunos do/no campo, deles entenderem as diferentes realidades e a valoração que cada uma tem. Por esse viés, é que “[...] embora as “situações-limites” sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades nos indivíduos, se impõe investigar, com eles, a consciência que delas tenham” (FREIRE, 2022a, p. 148). Uma vez conscientes das necessidades professores e alunos podem buscar alternativas para transformá-las.

No que se refere a questão da conscientização, pela perspectiva da concepção sociocultural, Mizukami (1986) frisa:

A participação do homem como sujeito na sociedade, na cultura, na história, se faz na medida de sua conscientização, a qual implica a desmitificação. [...] Daí a necessidade do trabalho humanizante ser inicialmente um trabalho de desmitificação, consistindo na conscientização num processo de tomada de consciência crítica de uma realidade que se desvela progressivamente. (MIZUKAMI, 1986, p. 88)

De acordo com essa afirmação da autora, claramente, podemos associar que os professores entrevistados ao compreenderem o que é uma sala multianual/multisseriada, entenderem o que é educação do/no campo e ao fazerem esse alinhamento entre a modalidade e a configuração de sala conseguem definir de forma clara as contribuições que podem/conseguem oferecer a essa realidade e aquilo que ainda não atingiram/promoveram mediante as especificidades emergentes, sendo assim, eles conseguem ter um olhar voltado para a amplitude e a complexidade desse contexto, culminando numa consciência crítica que busca desenvolver a prática focalizando o real para os seus alunos.

Sintetizando a categoria “Educação do/no Campo e Salas Multianuais/Multisseriadas”, elencamos a relação que se estabelece entre essa modalidade de ensino e a configuração de sala de aula que se apresenta como uma alternativa para os baixos números de alunos que são atendidos pelas escolas do/no campo. Os professores entrevistados revelam um conhecimento sobre o âmbito dessas salas de aulas, o que promove neles uma preocupação com suas práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço, os levando a refletirem de forma ampla sobre as

necessidades específicas que envolve o planejamento, as estratégias e metodologias desenvolvidas, o avanço e a contextualização dos multianos em um mesmo espaço-tempo, as contribuições que conseguem concretizar/materializar ou não, assim como outros fatores que envolve essa realidade.

Fica evidente em algumas falas, uma visão negativa em relação as salas multianuais/multisseriadas, que se referem as dificuldades que são encontradas/percebidas diante o trabalho pedagógico nesse contexto. Nas vozes dos professores colaboradores dessa pesquisa está bastante presente a vertente da educação do/no campo como um direito, contudo, toda a sua amplitude não envolve apenas a garantia, mas uma série de outros fatores que são igualmente importantes para sua concretização na prática. Evidencia-se ao observar as falas dos professores acerca da educação do/no campo e salas multianuais/multisseriadas aspectos relacionados a concepção sociocultural e cognitivista.

6.3.2 Análise da Categoria: Práticas Pedagógicas De Professores

Essa categoria discorre sobre as práticas desenvolvidas pelos professores que lecionam em salas multianuais/multisseriadas do/no campo, considerando que no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor, das suas estratégias e metodologias no fazer docente podem ser revelados muitos aspectos implícitos da concepção de ensino que esse adota é que esse deve diariamente está realizando o movimento de ação-reflexão-ação de sua prática com vistas a está buscando adequa-lá ou melhora-lá de acordo com as necessidades emergentes.

As questões discutidas no quadro 16 envolvem os fazeres, a atuação do professor em sala de aula no contexto multianual/multisseriado de escolas do/no campo enfocando diretamente o desenvolvimento do processo pedagógico, ou seja, o movimento de ação docente buscando alternativas, caminhos de promover uma prática pedagógica alinhada com essa realidade.

Quadro 16 – Concepção de Prática Pedagógica

Professor (a)	Questão e Respostas
	Para você o que é prática pedagógica?
Prof 1	É a forma de como é ensinado, é repassado para o aluno. Então a prática é aquilo que é repassado para o aluno na forma como é repassado para o aluno.
Prof 2	Prática pedagógica para mim é principalmente aqui no ensino multisseriado, como eu já disse, surgem necessidades diferentes. Para minha prática de ensino no fazer pedagógico aqui da educação do campo, é a gente pensar maneiras que atraiam o interesse das crianças e procurar uma didática sempre objetivando que aquilo que para uma criança, talvez se pareça difícil, a gente consiga abordar de uma forma

	e com uma linguagem que eles consigam entender. E é como eu, em outros momentos já conversei contigo e costumo dizer o seguinte, a gente faz o nosso planejamento de aula e nem todo dia sai como esperado, mas como a gente já é acostumado com essa rotina dos vários níveis, então já saio daqui com o pensamento de no outro dia voltar com uma nova metodologia, uma nova prática que atinja aquilo que a gente quer [...].
Prof 3	É um ensino em que a gente se baseia, é, unindo teoria, conciliando a teoria, tudo que a teoria versa, porque assim, no meu entendimento, a teoria surge a partir da prática, se observa o que está acontecendo, é, como intervir, como interferir naquilo que está acontecendo relacionado no âmbito educacional e a partir daquela realidade se estuda uma maneira de trazer qualidade de ensino. Então, eu entendo assim que a prática pedagógica nada mais é, do que você consumir aquilo que foi teorizado, aquilo que foi discutido, aquilo que foi falado por teóricos e especialistas da educação. Mas, que é um ciclo, a partir dessa prática, eu entendo, que se escreve e se versa novas teorias ou complemento de teorias e assim por diante.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da entrevista (2022)

Analisando essa questão, é perceptível que o entendimento de prática pedagógica dos professores, se aproximam em alguns pontos. Os profs 1 e 2 se referem a essa prática como a forma que é trabalhado com os alunos, ou seja, o processo pedagógico, dessa forma eles entendem a prática pedagógica como os caminhos, alternativas, metodologias que são desenvolvidas ao se trabalhar com o aluno. A resposta do prof 3 também se alinha com a resposta dos demais em algumas vertentes, no entanto, ele traz à tona uma questão importante, a indissociabilidade da relação teoria-prática ao desenvolver a ação docente, essa visão do prof 3 está corroborada pelo PME de Jucurutu/RN em sua estratégia 15.6 da meta 15, discutido na análise documental em que o prisma da relação teoria-prática é enfocado. Assim como está presente no próprio PPP do centro rural em que prega “a qualidade do trabalho docente depende da articulação contínua entre ensino e pesquisa” (JUCURUTU, 2022, p. 14).

Freire (2021, 2022b) nos direciona para essa reflexão da relação teoria-prática no contexto da prática pedagógica e do processo de ensino. Para se desenvolver um trabalho pedagógico consistente é necessário considerar essa relação e as contribuições de uma para com a outra, afinal teoria e prática não se dissociam, mas sim agem em processo de complementaridade, pois a teoria colabora para o agir na prática do professor e a partir do que vivencia na prática ele vai encontrando elementos para discutir, confrontar, aprimorar a teoria.

Freire (2021, p. 46) afirma que “[...] não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria”. Sendo assim, é imprescindível o diálogo entre teoria e prática no trabalho do professor para que esse movimento possa levá-lo a

rever/repensar/realinhar seu trabalho com vistas a está aprimorando, principalmente considerando o contexto de salas multianuais/multisseriadas do/no campo que exigem do professor um saber-fazer diferenciado no que diz respeito a pensar, organizar e desenvolver sua prática.

Nesse sentido, “nem tampouco através de nenhuma forma de trabalho essencialmente dicotomizante de teoria e prática e que ou menospreza a *teoria*, negando-lhe qualquer importância, enfatizando exclusivamente a *prática*, a única a *valer*, ou negando a prática fixando-se só na *teoria*.” (FREIRE, 2022b, p. 61). Freire salienta que, não se deve negar uma ou outra, nem tão pouco priorizar uma em detrimento da outra, é preciso conciliar teoria e prática no trabalho pedagógico, é nessa perspectiva que as concepções de ensino podem emergir e/ou emergem na prática do professor, pois essas o ajudam enquanto campo teórico a (re) pensar suas práticas, a alinhar caminhos para desenvolver um trabalho que dialogue com as especificidades e que essa prática retorna para o aprimoramento da teoria, a ampliação, confirmação ou refutação de alguns de seus aspectos.

Nesse ínterim, a compreensão dos professores sobre prática pedagógica perpassa principalmente o fazer pedagógico em seu sentido metodológico, focando nas estratégias que esses professores desenvolvem em seu cotidiano, mostrando ser indispensável o alinhamento entre teoria e prática para definir de forma mais consistente a prática pedagógica, essa relação corrobora com a adoção de uma ou mais concepções de ensino no fazer do professor, tendo em vista a interligação dessa (s) abordagem (ens) com a prática e vice-versa.

Diante das visões que os professores apresentaram acerca do que eles entendem sobre a prática pedagógica e considerando que está diretamente implicada nas estratégias e metodologias que são desenvolvidas diariamente em sala de aula no processo de ensino, trazemos no quadro 17 a próxima questão para análise sobre estratégia pedagógica.

Quadro 17 – Concepção de Estratégia Pedagógica

Professor (a)	Questão e Respostas
	Para você o que é estratégia pedagógica?
Prof 1	É um ponto principal, porque o professor, ele deve ser estratégico. Ele deve utilizar na sua metodologia, pontos de estratégias que possam favorecer o aprendizado do aluno. Isso deve ser sempre inovando, aplicando de formas diferentes. E a partir do momento que você utiliza na sua sala de aula, de forma dinâmica, vai ser mais prazeroso para que os alunos não se cansem tanto. E também para o professor, ele vai se sentir seguro em repassar os conteúdos de forma mais dinâmica, que eles vão poder aprender melhor e ter mais gosto e vai ver mais aprendizado.
Prof 2	[...] Eu acho que o que eu vou falar vai ser bem ser semelhante ao que eu falei sobre prática. A gente recebe aquelas habilidades cobradas pela BNCC, a gente tem elas designadas. Aqui, infelizmente a gente não tem um livro de didático para embasar

	o nosso planejamento e a prática diária. E a gente fica de certa forma aqui, buscando materiais ou até mesmo os produzindo, para que possamos seguir, atender essas habilidades que são planejados para que as crianças terminem os seus anos de ensino. Para que elas adquiram essas habilidades, nós vamos cada dia planejando e buscando materiais que possam atender essas essas habilidades. [...] Isso e também do diálogo que a gente tem com os alunos para que dessa forma possamos constatar onde é que estão as dificuldades, as necessidades, o entendimento deles, se alcançamos objetivos e assim por diante.
Prof 3	Estratégia para mim, são recursos, meios que a gente utiliza para conseguir atingir os objetivos de aprendizagem. Então, eu estou precisando que um aluno desenvolva, por exemplo, ele passe de um nível para outro, então vou observar, se eu apenas na minha exposição não está sendo suficiente para ele entender e compreender o que está sendo falado. Então, para mim, a estratégia é um recurso, é um meio que a gente utiliza para atingir nosso objetivo. Se eu não estou conseguindo atingir o objetivo com a aula expositiva, com uma explicação expositiva ali do conteúdo, eu vou trazer de uma maneira, é, através de alguma coisa que o aluno goste, uma brincadeira, enfim.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da entrevista (2022)

Os professores entrevistados ao reponderem sobre essa questão enfatizam, principalmente, quando se fala de estratégia pedagógica, que essas estratégias são recursos, caminhos, alternativas que se trilham na prática pedagógica para desenvolver essa de forma a atingir o objetivo de ensino. Assim, fica visível nas falas dos professores essa correlação das estratégias com as práticas, considerando as suas respostas a essas perguntas. Depreende-se que para os professores as estratégias são recursos utilizados para desenvolver a prática.

Como apontam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu artigo 7º sobre a importância de estratégias específicas para as escolas do/no campo, coloca-se como uma necessidade o desenvolvimento de estratégias pedagógicas com foco e direcionadas aos multianos e os diversos níveis que são contemplados pelas salas multianuais/multisseriadas, para que dessa forma a prática pedagógica dos professores possa englobar a configuração dessas salas e contexto campesino que as cercam. Desenvolver uma prática que contribua para as vertentes específicas dessa realidade escolar também se alinha com o que está posto no PME e no PPP do centro rural.

Nessa perspectiva, “[...] a prática pedagógica docente está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos” (FRANCO, 2016, p. 540). A autora afirma que a prática se associa ao contexto, dessa forma o professor dessa realidade deve articular suas estratégias pedagógicas partindo daquilo que se coloca como viável para o desenvolvimento de seus alunos no âmbito dos multianos, os professores colaboradores dessa pesquisa trazem isso de forma clara em suas falas.

Nessa continuidade, compreendendo o entendimento e as percepções dos professores acerca das práticas e estratégias pedagógicas, a próxima indagação no quadro 18 vem para corroborar com as perspectivas discutidas nas duas questões anteriores dessa categoria, focando nos fazeres dos professores na prática em salas multianuais/multisseriadas.

Quadro 18 – Visão da Prática Pedagógica em Sala Multianual/Multisseriada

Professor (a)	Questão e Respostas
	Fale um pouco da sua prática pedagógica em sala multianual/multisseriada?
Prof 1	Eu procuro ter uma prática voltada para a realidade deles conhecendo as diferenças de cada um. Então, da melhor forma possível e diversificada, tento inovar e levar o aluno a ter interesse, principalmente nesse período que nós estamos tendo uma readaptação na escola, já que teve esse período da pandemia. Então, uso de dinâmicas e metodologias voltadas para o aprendizado que possa despertar o interesse para o aprender de forma lúdica. E essa é uma das minhas metodologias, do que eu procuro para que possa inserir eles cada vez mais no ambiente escolar.
Prof 2	A minha prática [...] é um pouco embasada em fazer com que os alunos se ajudem entre em si, até mesmo a questão do agrupamento. Eu consigo agrupar eles em níveis, fazer com que alunos do segundo ano consigam ajudar o do primeiro e com isso, desenvolvendo essa junção de modo que eles não fiquem em níveis diferentes de aprendizado, mas sim, que a experiência de um possa estar ajudando o outro e, de certa forma, me auxiliando também.
Prof 3	Na minha prática de ensino, eu procuro conciliar o máximo que eu posso do que cada ano escolar necessita, eu preciso ver as habilidades que os alunos precisam desenvolver nas suas diferentes séries [...], alunos do primeiro ano, segundo ano, terceiro, quarto e quinto ano, a partir disso eu procuro observar as habilidades comuns a todos esses segmentos, a todas essas séries, aquelas habilidades que vem na BNCC que são comuns a todos. Eu priorizo elas para se trabalhar. E a partir delas, eu vou desenvolvendo as especificidades de cada série, lembrando que eu gosto de unir grupos, eu sempre gosto de formar grupos baseando-se no nível de conhecimento que cada um tem, não pelo nível ano/série. Por exemplo, se um aluno estuda no primeiro ano e ele está no nível de alfabetização, é, pré-silábico, eu vou juntar com um aluno do quarto ano que esteja nessa mesma condição, nesse nível de alfabetização, pré-silábico. Eu vou juntar pré-silábico com pré-silábico, silábico-alfabético com silábico-alfabético, seguindo aquela noção que versa Emília ferreiro, Ana Teberosky e a partir delas eu vou unindo, é o que está mais próximo em termos de conhecimento dos alunos e não por série, as séries elas para mim, elas servem mais de forma burocraticamente ou administrativamente fazer aquela separação, dar as notas e tudo, mas no dia a dia de sala de aula, na própria sala de aula, eu grupo pelo nível de conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da entrevista (2022)

Acerca desse questionamento, percebe-se que ambos os professores colaboradores trazem em suas falas que sua metodologia inclui desenvolver um trabalho pedagógico agregando os níveis de conhecimento, de aprendizagem de seus alunos, ou seja, a prática pedagógica desses professores propõe uma organização não por ano de ensino em si, mas sim pelas necessidades de aprendizagem que cada aluno apresenta, esse aspecto revela um ponto

chave em toda e qualquer prática de ensino, uma vez que é necessário trabalhar focando a evolução do aluno, mas partindo de suas necessidades de aprendizagem.

Dessa forma, fica claro que, ao organizar os alunos pelo seu nível de desenvolvimento de aprendizagem como os professores mencionam, eles conseguem direcionar sua prática em necessidades específicas de cada nível como detalham os profs 2 e 3. Uma vez que o trabalho focalizasse apenas os anos regulares de cada aluno e não seu nível de aprendizagem não iria fluir o aprendizado, considerando que um aluno de 4º ano que se apresentasse em nível de alfabetização não tem condições de acompanhar o seu respectivo ano, sem ter conseguido avançar no seu processo de alfabetização, por exemplo.

Portanto, considerando essa vertente nos fazeres pedagógicos nas salas multianuais/multisseriadas, é cabível pensar que:

[...] a organização por série pode ser substituída, em muitas ocasiões, por trabalhos em grande grupo, que envolvam a abordagem de um tema para todos, com diferentes níveis de envolvimento por etapa de desenvolvimento das crianças. As crianças também são estimuladas pelo trabalho coletivo, exercitando diferentes possibilidades de cooperação, de comparação e de troca de experiências e conhecimentos. A presença de uma criança mais experiente em contato com crianças menores pode se tornar fonte de aprendizagens. (BRASIL, 2010, p. 34)

Conforme o documento e articulando-se as falas dos professores, fica evidente que não cabe estabelecer a prática da sala multianual/multisseriada moldada pelo contexto seriado, visto que agrupamentos focalizando os níveis desses alunos se mostram como um caminho mais promissor, além de englobar aspectos como a colaboração e ajuda mútua como assinala o prof 2, vertente essa que também já foi sinalizada pelo prof 1 em outra questão na categoria que antecede essa.

O prof 3 traz em sua fala aportes teóricos que embasam a organização de sua prática no que diz respeito a organização dos alunos por níveis o que reafirma o já discutido nessa categoria em relação a complementaridade da relação teoria-prática nos processos pedagógicos, aspecto esse que compactua o envolvimento das concepções de ensino nas práticas de professores tendo em vista que estas oferecem alternativas para contribuir com o professor ao pensar seu fazer docente.

Cumprir observar que, nessa discussão sobre as práticas surgem nas fala de dois dos professores referência a BNCC, ficando perceptível que eles são orientados a seguirem preceitos do documento norteador em seu fazer docente, no entanto, conforme discutido na parte teórica desse trabalho de pesquisa esse documento tende a seguir uma linguagem que remete a concepção tradicional apegada a conteúdos e concomitante a isso não aponta

orientações para modalidades específicas como é o caso da educação do campo e da configuração de salas multianuais/multisseriadas.

Em relação a esse aspecto, é preciso esclarecer que tanto o PME de Jucurutu/RN, como o PPP do centro rural de ensino levam em consideração a BNCC, que por seu aspecto de documento curricular e norteador em nível nacional precisa ser adotado pelos sistemas de ensino. Sendo assim, os professores são levados a pensar seu trabalho pedagógico considerando o que está posto no documento, isso não implica dizer que esses professores desenvolvem sua prática de forma tradicional, até por que o que vem sendo revelado em suas vozes aponta para um norte diferente desse, além disso o professor tem autonomia para trabalhar o que aponta a BNCC de modo ressignificado na sua prática. Dessa forma, “[...] nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído” (FRANCO, 2016, p. 536).

Diante do que foi discutido, visto, percebido nas vozes dos professores, suas práticas incluem estratégias que focalizam a realidade do seu aluno, pautando-se nas suas necessidades de aprendizagem, são práticas que focalizam a dinamicidade, a ludicidade, a cooperação, a ajuda mútua, a coletividade, a interação, essas sinalizam e direcionam para os aspectos pensados e difundidos de acordo com as concepções de ensino cognitiva e sociocultural, uma vez que essas em suas semelhanças focalizam para a necessidade desses aspectos nos processos de ensino, obviamente que cada concepção de acordo com uma vertente.

Como exemplo, podemos pensar que um jogo que é uma estratégia defendida pela concepção cognitivista pode contribuir com diversos aspectos dentro de uma sala multianual/multisseriada, ao mesmo tempo que um determinado jogo cumpre a função ligado ao cognitivo, ele também pode e deve ser problematizado principalmente se estiver de acordo com algum aprendizado ligado ao contexto do aluno em consonância com a concepção sociocultural, se fazendo assim uma ligação das características que contemplam ambas as concepções e contribuem para o fazer pedagógico do professor.

Desse modo, emerge a questão do planejamento, uma vez que a prática pedagógica do professor depende de um planejamento que articule o conjunto de necessidades que surgem para diante da sua turma, das especificidades e níveis a serem considerados para que planejando de forma interligada com os aspectos da modalidade e o tipo de sala de aula o professor possa chegar ao cerne das singularidades que se mostram, considerando que o ato de planejar se constitui como um norte para o desenvolvimento da prática, nesse sentido vem o próximo questionamento para análise conforme exposto no quadro 19.

Quadro 19 – Planejamento de Ensino Alinhado a Sala Multianual/Multisseriada do/no Campo

Professor (a)	Questão e Respostas
	Como acontece o planejamento de ensino para lecionar em sala multianual/multisseriada do/no campo?
Prof 1	O planejamento é diário, eu procuro fazer todos os dias, porque nem sempre é possível realizar todo o plano e às vezes é necessário recorrer um dia anterior, como também revisar alguns conteúdos. Então eu procuro fazer não por série, mas em relação a questão do aprendizado de cada um, porque nem todos correspondem à série que está. Então, se eu vejo aquela atividade, aquele conteúdo, eu separo pelos alunos que eu sei que já conseguem realizar, e assim vai avançando. Aqueles que têm mais dificuldades, eu procuro envolver nos grupos, agrupar de forma que possam ficar em níveis parecidos.
Prof 2	O planejamento de ensino eu costumava fazer semanal, mas acabei com o passar do tempo, fazendo o planejamento diário, porque há momentos que a gente planeja e identifica que aquele aprendizado não foi totalmente absolvido, seja por alguma peculiaridade dos alunos ou até por falha no meu próprio planejamento, o que acarreta na adequação para um próximo dia, ou seja, vou traçar uma nova prática, uma nova metodologia pedagógica ou revisar aquilo que já foi dito anteriormente, por esse motivo eu não faço mais os meus planejamentos semanais. Eu planejo hoje, executo e amanhã ou hoje mesmo a tarde eu já faço um novo planejamento para amanhã, porque quando eu fazia o planejamento semanal, eram muitas, muitas adequações que eu tinha que fazer durante a semana e por esse motivo eu decidi fazer planejamento diário.
Prof 3	Planejamento de ensino ele é feito baseando-se numa avaliação diagnóstica que eu faço diariamente. Então eu observo, por exemplo, hoje, eu já sei, o que cada aluno precisa desenvolver, o que precisa avançar e o que não deu certo. Então, baseando-se nisso aí, eu vou para o planejamento em casa pensando na realidade de cada um e a partir disso eu faço o plano de aula. Baseando-se, sempre fazendo aquela avaliação contínua, que também não deixa de ser diagnóstica porque eu sempre estou observando o que o aluno sabe e o que ele não sabe, e a partir disso, é que eu faço planejamento.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da entrevista (2022)

Planejar é indispensável para que a prática pedagógica viabilize bons resultados, e quando se trata de contextos específicos como as salas multianuais/multisseriadas do/no campo o planejamento precisa está em consonância com as singularidades que compreendem esse âmbito. Ao planejar, o professor articula e alinha suas estratégias visando a finalidade de sua prática. Nessa perspectiva,

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno. (FRANCO, 2016, p. 547).

Conforme revela a autora, percebemos que o planejamento precisa existir para que se desenvolva a prática pedagógica, pois dessa forma o trabalho docente estará devidamente estruturado. Como vemos nas falas dos professores entrevistados ambos planejam diariamente, em suas repostas deixam claro que buscam contemplar ao planejar as necessidades de aprendizagem de seus alunos, buscando adequar suas estratégias e metodologias a partir dos níveis de aprendizado que se colocam, isso também foi percebido nas análises dos recortes de planos de aula e nas observações realizadas.

Cabe destacar que ao planejar o professor já está realizando o movimento de ação-reflexão-ação que já nos referimos anteriormente, uma vez que tendo desenvolvido sua aula de determinado dia, quando está preparando sua aula do dia seguinte o professor vai considerar os aspectos da aula anterior para desenvolver sua próxima aula como deixa bem evidente o prof 2 em sua fala. É uma continuidade como traz o prof 3, a cada dia diante do que foi vivenciado em sala de aula, vai emergindo as vertentes para o planejamento do dia seguinte, constitui-se então um processo de interligar um dia após outro, plano desenvolvido, plano a ser pensado com vistas a buscar a melhor alternativa para que o aluno vá sendo contemplado em sua aprendizagem como nos aponta o prof 1.

Fechando a discussão da categoria “Práticas Pedagógicas de Professores” percebe-se que os professores compreendem a sua prática relacionando a seus fazeres metodológicos em sala de aula, assim como concebem as estratégias como elementos, recursos que estes elencam para desenvolver o seu processo de ensino, versando a relação teoria-prática nesse caminho, por essa perspectiva podemos articular o envolvimento das concepções enquanto campo teórico dialogando com os fazeres na vertente da prática.

O desenvolvimento do processo de ensino dos professores está articulado de acordo com o nível de conhecimento do seu aluno para que esse fazer pedagógico possibilite o avanço da aprendizagem, para que isso ocorra de modo estruturado e articulado se faz necessário um planejamento de ensino que leve em conta as vertentes que se apresentam em sala, que os fatores que emergem diante do processo pedagógico se enquadrem como um norte de reflexão para o professor planejar suas aulas. Diante do contexto das práticas dos professores percebe-se a referência as concepções cognitiva e sociocultural considerando as vertentes, os elementos que permeiam esses fazeres dos docentes. Vale ainda salientar que, a adoção da BNCC na prática pode sinalizar em alguns pontos resquícios da concepção tradicional tendo em vista o caráter conteudista do documento.

6.3.3 Análise da Categoria: Concepções de Ensino de Professores

Essa categoria versa sobre a discussão de como as concepções de ensino se entrelaçam nas práticas pedagógicas de professores das salas multianuais/multisseriadas, visto que o embasamento teórico e as análises das categorias anteriores a essa, deixam evidente que essas concepções/abordagens estão imbricadas nas práticas, nos fazeres, nas compreensões e entendimentos dos professores acerca do seu trabalho pedagógico e do contexto singular de atuação.

Nessa continuidade as próximas questões no quadro 20 remetem a adoção que o professor acredita fazer em sua prática no que diz respeito a (s) concepção (ões) de ensino que seria predominante em sua atuação pedagógica buscando dessa forma a relação de uma ou mais concepções no contexto de seu fazer docente.

Quadro 20 – Concepção de Ensino Adotada na Prática Pedagógica

Professor (a)	Questão e Respostas
	Qual (ais) concepção (ões) de ensino você tem adotado em sua prática?
Prof 1	Eu sempre busco uma prática inovadora, que eles possam aprender cada vez mais e também trazer para o seu cotidiano, não só na sala de aula, mas ser uma pessoa pensante, que possa realizar estratégias, promover, desenvolver, que possa ser um aluno capaz de criar, de propor alternativas, que seja também inovador, que veja o mundo por outras perspectivas, não somente de ler e escrever, mas também de criar e englobar outros horizontes, como empreender, saber ser empreendedor da própria vida e também entrar no mundo do negócio, saber utilizar todas essas estratégias também, não somente na sala de aula, mas no seu cotidiano, principalmente lá fora, que é o que é mais essencial para eles após a escola. [...] [...] eu tenho Paulo Freire como uma referência, procuro aplicar no meu dia a dia a concepção dele. Eu acredito que é a melhor maneira, de se fazer e de ver realmente resultados e que vai ajudar o meu aluno lá na frente. [...] Eu gosto muito dessa percepção Freireana e procuro aplicar sempre na minha sala de aula.
Prof 2	Eu sempre fui muito adepto da metodologia Freireana e também recebo orientações de minha coordenadora, de seguir por essa linha e como eu já era adepto, eu sigo mesmo. A gente procura fazer planejamentos e estratégias que englobe tudo o que eles vivem no dia a dia. Não que isso seja feito todos, 100% dos meus planejamentos, mas como estamos numa comunidade rural, eles têm um apreço maior pela a questão da agricultura, da criação, da vaquejada que para eles é um esporte, e a gente utiliza tudo disso para inserir nas atividades, seja na leitura de um texto, seja na atividade do simples formar de palavras ainda no início das sílabas. A gente vai utilizando tudo isso que é para eles sentirem aquela vontade de aprender. No caso da leitura e da escrita, palavras que eles necessitam todos os dias, eu sinto que quando utilizo do meu planejamento nessa/dessa forma, eu consigo reter muito mais a atenção deles.
Prof 3	Eu me baseio sempre pelo que eu vejo que o aluno precisa, que minha turma precisa, então, eu preciso me aprofundar mais na literatura para ver o que se enquadra melhor no multisseriado. Mas de antemão, eu gosto sempre de levar em algum momento minha aula num aspecto tradicional, onde eu vou ter que mostrar a eles o bê-á-bá mesmo, trazer um ba, be, bi, bo, bu, bão, e trazer algumas questões em que o aluno vai precisar tirar do

	quadro mesmo e escrever no caderno, olhando o que eu escrevi no quadro, e isso aí eu já trabalho a coordenação motora dele, eu já trabalho para ele conseguir aprender a escrever mesmo e em alguns momentos de maneira construtivista, onde eu posso abordar várias brincadeiras ou atividades lúdicas pra conseguir fazer com que o aluno avance naquilo. Então eu não tenho, eu não defendo uma abordagem, uma concepção única, eu vou adaptando-a de acordo com meu contexto e com meu entendimento e com minha revisão de literatura.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da entrevista (2022)

Debruçando-se sobre as repostas para esse questionamento fica evidente na fala do prof 3 uma necessidade de aprofundamento no que diz respeito as concepções de ensino, de modo informal no momento da entrevista isso transpareceu um pouco dubio também para os profs 1 e 2, isso pode sinalizar a necessidade de uma formação contínua e/ou continuada direcionada a questões essenciais como essa no fazer do professor. Não ficou claro se essas formações existem ou não e como elas se contornariam, porém, é importante destacar que mesmo que existam, é salutar que essas formações sejam pensadas de forma articulada entre gestão escolar, coordenação pedagógica e com os professores para que contextos específicos da relação teoria-prática como é o caso das concepções de ensino, sejam compreendidas e associadas ao se pensar, ao se articular o trabalho pedagógico.

Está claro nas falas dos professores em categoria anterior a essa sobre a relação que eles estabelecem de teoria-prática nos seus fazeres, esse foco precisa está também nas concepções que permeiam suas ações pedagógicas. Pensando a questão da necessidade de formações frequentes e pontuais, principalmente na realidade em que estamos discutindo, associamos conforme Franco (2016) que:

A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso compreensão e leitura da práxis. (FRANCO, 2016, p. 545)

De acordo com o que apregoa Franco (2016) acreditamos que isso é válido tanto para a formação inicial quanto para a contínua e continuada de professores que já vivenciam a prática, como é a questão dos colaboradores dessa pesquisa. É necessário que o professor tenha essa compreensão de como se coloca para ele as questões da sua prática pedagógica para que dessa forma ele possa intervir nela de forma consciente e pontual e a (s) concepção (ões) que ele adota em sua prática contribui nesse olhar, nesse pensamento, nessa reflexão, por isso, se faz salutar que existam formações contínuas e continuadas que contemplem esses aspectos.

Ao sinalizarem suas posições em relação a concepção vivenciada em sua prática os profs 1 e 2 se referem diretamente a abordagem Freireana, abordagem essa que está contemplada na

concepção sociocultural, ambos deixam claro em sua fala que seu fazer pedagógico inclui que seu aluno aprenda de acordo com a realidade que ele vive e que aprenda não só o conteúdo escolar em si, mas que isso faça diferença em sua vida e que possa ser ressignificado por ele no seu cotidiano como é frisado pelo prof 1. Sendo assim Freire (2022b, p. 46) reitera que:

Nada disso pode escapar à tarefa docente da educadora na “leitura” de sua classe e com que ela testemunha a seus alunos que sua prática docente não se atém apenas ao ensino mecânico dos conteúdos. Mais ainda, que o necessário ensino desses conteúdos não pode prescindir do crítico conhecimento das condições sociais, culturais, econômicas do contexto dos educandos. (FREIRE, 2022b, p. 46)

Em consonância com Freire (2022b), percebemos que os professores 1 e 2 trazem em sua fala de forma clara esse prisma do processo de ensino vigorar para além dos conteúdos, de um processo pedagógico associado com as necessidades existenciais na vida do aluno, esse parâmetro também é visualizado em partes na fala do prof 3, porém ele faz uma afirmação que cabe discutir aqui: a afirmação de ser tradicional em alguns aspectos da sua aula. Estabelecemos uma crítica a essa concepção e mostramos por meio do aporte teórico que ela não é um caminho ideal para as práticas pedagógicas, no entanto, reafirmamos aqui que o professor circula entre concepções em muitas situações, ele não fica estático apenas em uma, obviamente haverá aquela que predomina em detrimento das outras, no caso do prof 3, a leitura que se faz é que, mesmo ele utilizando de momentos tradicionais em sua prática essa não é a concepção que predomina em sua ação docente.

Notadamente, isso é visto, pois o professor afirma em sua fala que adequa suas práticas de acordo com as necessidades e aponta caminhos que não se constituem como tradicional, até mesmo afirmando sobre momentos construtivistas de sua prática, abordagem essa ligada a concepção cognitivista. Diante disso, podemos refletir que de forma predominante a prática do prof 3 aponta para a concepção cognitivista e a sociocultural em superação a tradicional. Nesse sentido, Mizukami (1986, p. 3) afirma “dentro de um mesmo referencial, é possível haver abordagens diversas, tendo em comum apenas os diferentes primados: ora do objeto, ora do sujeito, ora da interação de ambos”.

Importante constatar que se percebe a rotatividade de mais de uma concepção na prática do professor, por vezes ele faz a leitura de uma e em sua prática e fala também aparece traços de alguma outra, embora que uma predomine entre as demais que surgem no processo pedagógico. Vale salientar que o apontamento dos professores entrevistados sobre a (s) concepção (ões) de ensino presentes em sua prática em boa parte se coaduna com o que já notamos em suas falas em questões, percepções no entorno da realidade pesquisada nas categorias anteriores, o que revela um alinhamento de fato daquilo que concebem,

compreendem e se embasam no âmbito de suas práticas e fazeres em salas multianuais/multisseriadas do/no campo, isso também se corrobora com o que foi analisado nos recortes de planos de aula e nas observações.

Na continuidade da discussão alinhando-se com a questão acima, colocamos em pauta mais uma questão da entrevista visualizada no quadro 21, com vistas ao aprofundamento do que vem se configurando nas vozes dos professores diante da perspectiva das concepções de ensino em suas práticas.

Quadro 21 – Contribuição da (s) Concepção (ões) de Ensino na Prática em Sala Multianual/Multisseriada

Professor (a)	Questão e Respostas
	Como você considera que essa (s) concepção (ões) contribui (em) com sua prática na sala multianual/multisseriada?
Prof 1	A concepção Freireana tem ajudado no processo de alfabetização. Uma vez que, busco trazer para o cotidiano escolar exemplos da realidade que eles estão inseridos. Dessa forma, tem despertado o interesse pelo aprendizado, levando-os a fazer uma leitura de mundo e mudar sua realidade.
Prof 2	Eu considero que essa concepção tem contribuído positivamente na minha sala multianual porque é planejando, levando em consideração a cultura da comunidade do campo que eu venho observando ter maiores resultados. Tanto no desempenho, no desenvolvimento da alfabetização dos meus alunos como em fazer com que eles tenham mais interesse nas aulas. E com isso a gente faz da aula um ambiente atrativo, a gente ver quando vai abordar algo em sala de aula que faz parte do cotidiano deles, ver-se o despertar deles pra aquele momento, e isso é muito importante pra o desenvolvimento porque quando a gente está trabalhando, produzindo algo que chama a atenção do aluno é 100% garantido que o desenvolvimento deles vai ser diferenciado do que algo que não englobe o dia a dia deles. Então é por isso que a gente, especialmente nós educadores do campo usemos dessas metodologias, de observar o dia a dia deles e observar o que interessa a eles e fazer um planejamento que possa englobar isso e que também foque nos nossos objetivos.
Prof 3	Elas contribuem da seguinte maneira: Impulsiona o aluno a buscar o conhecimento formal e epistemológico ao mesmo tempo que o faz reconhecer o conhecimento empírico que traz pra sala de aula.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da entrevista (2022)

Ao responder essa pergunta os professores colaboradores dessa pesquisa em suas falas buscaram relevar como se alinha a (s) concepção (ões) que disseram adotar no seu trabalho pedagógico em sala multianual/multisseriada. O prof 1 frisou sobre a colaboração da abordagem Freireana no processo de alfabetização de seus alunos ligando ao contexto da realidade em que esses alunos estão inseridos. Fato esse que também é percebido pelo prof 2, assim como o prof 1, o prof 2 desenvolve uma associação daquilo que trabalha em sua sala de aula com o âmbito da comunidade de seus alunos, promovendo uma interação entre escola e

contexto vivencial do aluno. Nessa perspectiva, conforme Freire (2021):

[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitando ou sugerido ou escondido no que chamo *leitura do mundo* que precede sempre a *leitura da palavra*. (FREIRE, 2021, p. 78):

Freire (2021) esclarece a necessidade de que o professor promova no âmbito dos seus fazeres docentes um trabalho conectado com contexto do aluno e mais que isso estimule nesse aluno um pensamento que crítico que o leve a associar aquilo que aprende com o mundo em que vive e com sua realidade enquanto sujeito social, sendo assim ao considerarem a abordagem de Freire em sua prática pedagógica e ligarem isso ao contexto dos alunos, os professores colaboradores dialogam com a concepção sociocultural, considerando que “toda ação educativa, para que seja válida, deve necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem concreto [...]” (MIZUKAMI, 1986, p. 94). Dessa forma além de olhar para os níveis do aluno e a configuração de sala de aula, é preciso olhar para ele enquanto sujeito do campo, inserido em uma realidade própria.

O prof 3 afirmou na questão anterior a essa que faz uso do tradicional em sua prática, embora isso não o seja de forma predominante, pois ele ainda aponta sobre aspectos construtivistas, no entanto ao trazer sobre a contribuição dessas concepções em sua prática, o professor apresenta contribuições que na realidade seria possibilitada pelo contexto da concepção sociocultural, justamente a que enquanto pesquisador visualizamos de forma mais veemente em seu trabalho pedagógico.

Nesse sentido, cabe enfatizar que os professores colaboradores percebem que a (s) concepção (ões) de ensino contribuem em sua prática pedagógica, ou seja, mesmo considerando uma ou mais concepções que acreditam fazer parte de seus fazeres cotidianos em sala de aula, eles percebem contribuições e diante do que analisamos, depreende-se que essa contribuição visualizada por eles advém da concepção que mais predomina em sua sala de aula, não em um dia ou em uma aula específica, até porque já ficou claro uma rotatividade de concepções em fazeres e momentos específicos de cada prática, mas olhando para um contexto geral e mais amplo das práticas dos professores.

Para desenvolver os fazeres pedagógicos, acreditamos que é indispensável, segundo Freire (2022b, p.33-34) “pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora”. Sendo assim, esse movimento de relacionar as contribuições de determinada

concepção na prática é uma forma de teorizar essa prática, promovendo nela percepções e vertentes da teoria, assim como também, obter elementos da prática para (re) discutir a teoria, para (re) pensá-la e contribuir com sua adequação ou realinhamento quando se fizer necessário.

Por essa lógica, analisando as contribuições que os professores disseram perceber diante da (s) concepção (ões) que sinalizaram adotar em sua prática, compreende-se ao olhar para essas contribuições que de forma mais preponderante elas partem de características que são mais ligadas ao âmbito da concepção sociocultural. Visto que, “a educação se dá, enquanto processo, em um contexto que deve necessariamente ser levado em consideração” (MIZUKAMI, 1986, p. 94).

Em síntese, a categoria “Concepções de Ensino de Professores” traz o olhar dos professores colaboradores entrevistados no que diz respeito a adoção de uma ou mais concepções de ensino nos fazeres pedagógicos cotidianos em sala de aula. Apesar de demonstrarem a necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre essas concepções o que pode sinalizar a importância de formações contínuas ou continuadas que pensem esses aspectos, dois dos professores apontam diretamente o uso da abordagem freireana que se refere a concepção sociocultural, um dos professores aponta fazer uso de aspectos da tradicional e também da cognitivista, no entanto diante de suas falas percebemos traços também da sociocultural. Ao dizerem da adoção de uma outra concepção na prática, os professores conseguem perceber as contribuições dessas adoções, direcionando principalmente essa contribuição em relação a contextualizar a realidade dos alunos com o que é ensinado/aprendido em sala de aula, buscando desenvolver uma prática pedagógica que prepare os alunos para ressignificar aquilo que aprende no seu dia a dia, dessa forma poder utilizar em sua vida aquilo que aprende na escola, desde que esse ensino seja correlacionado com a realidade.

7 ENCOSTANDO AS PORTEIRAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se, pois, na necessidade da direção de sentido, a partir do coletivo, produzindo o desenvolvimento de consciências, discursos e atos que busquem uma nova direção às práticas referendadas – direção que é emancipatória, crítica e inclusiva - (FRANCO, 2016, p. 548).

Todo o contexto, as peculiaridades, sentidos, especificidades que atravessam o âmbito das salas multianuais/multisseriadas do/no campo precisam serem levados em conta nos documentos curriculares oficiais, nas formações iniciais e continuadas, nos currículos das instituições escolares, em seus projetos políticos pedagógicos e nas propostas pedagógicas, pois trata-se de uma configuração de sala de aula específica dentro de uma modalidade educacional própria, por esse motivo precisa dispor de amparo para que possa de fato atender seus sujeitos da forma mais igualitária, democrática e com a qualidade necessária.

Nesse sentido, para que os processos pedagógicos sejam produtivos nessa realidade é imprescindível que todos os fatores acima sejam considerados ao se pensar a educação do/no campo na perspectiva das salas multianuais. Uma vez que, todos esses fatores atravessam a prática pedagógica do professor que leciona nessa realidade, ele como principal norte para a condução do processo de ensino com vistas a possibilitar a aprendizagem do seu aluno, precisa estar alinhado com os seus fazeres de forma que possa de fato desenvolver a prática com olhar nas necessidades da realidade que leciona.

Diante das inúmeras necessidades, perspectivas e vertentes que se desdobram nas salas multianuais/multisseriadas e na educação do/no campo, essa pesquisa teve como objetivo, de maneira geral, investigar as concepções de ensino que permeiam as práticas pedagógicas de professores de salas multianuais/multisseriadas de escolas do/no campo. Constata-se que o objetivo foi alcançado, pois conseguimos perceber a influência dos aspectos das concepções de ensino nas práticas pedagógicas dos professores, de forma que essas proporcionam a esses fazeres docentes contribuições significativas no seu cotidiano de sala de aula.

Entrecruzando as falas dos professores, os recortes de planos de aula e observando suas práticas buscando reflexões para a questão de estudo, observa-se que de forma predominante as concepções de ensino que permeiam as práticas dos colaboradores dessa pesquisa são: a cognitivista e a sociocultural. Essa constatação advém de prevalecer de forma mais veemente nos fazeres pedagógicos dos professores característicos dessas duas concepções/abordagens. Sendo assim é plausível que mais de uma concepção se relacione na prática do professor.

Nesse sentido, destaca-se que essas duas concepções não foram as únicas, notou-se nas

práticas pedagógicas dos professores, que seu desenvolvimento rotacionou também por mais uma abordagem, pois no decorrer das análises por vezes foi percebido traços da concepção tradicional em momentos pontuais das práticas dos docentes, no entanto, destaca-se que mesmo com essa rotatividade, haverá uma ou duas que irão se destacar, prevalecer de forma mais notável, conforme constatado. As abordagens comportamentalista e humanista sinalizaram um aspecto ou outro de forma muito fugaz não sendo relevante trazê-las para a discussão.

Notadamente, fica claro a necessidade de formações contínuas e/ou continuadas que trabalhem, pesquisem, estudem junto aos professores de forma mais aprofundada as concepções de ensino e como elas podem influenciar, contribuir com a prática, principalmente no contexto das salas multianuais/multisseriadas de escolas do/no campo, em alguns momentos observou-se que a compreensão em torno das concepções pareceu dúbia para os professores colaboradores dessa pesquisa.

As concepções podem alinhar-se a relação teoria-prática tão necessária e indissociável, pois através da teoria o professor adquire subsídios para pensar sua prática, melhorá-la, ressignificar e dessa forma no âmbito da prática percebe elementos que ajudam a discutir a teoria, ampliando-a, modificando-a, é um movimento de complementaridade. Nesse viés, “[...] a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade [...], entre prática e teoria.” (FREIRE, 2022b, p. 117), nesse caminho “[...] prática e teoria iluminando-se mutuamente.” (FREIRE, 2022b, p. 184).

É importante frisar que os professores compreendem o contexto de ensino em que seu trabalho pedagógico está inserido, dessa forma buscam promover estratégias e metodologias que contemplem a realidade de seus alunos, uma vez que esses são sujeitos do campo e estão inseridos na dinâmica campesina, pois, conforme Caldart (2011, p. 110) “[...] *não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo*, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.”.

É também perceptível que esses professores na maior parte do tempo e no âmbito de suas metodologias de ensino e práticas pedagógicas procuram promover o processo pedagógico considerando os níveis de desenvolvimento de seu aluno, algo indispensável para as salas multianuais/multisseriadas, pois nem sempre o aluno vai de fato acompanhar o ano de escolaridade em que está e nesse viés no âmbito da sala multianos ter esse olhar para o nível do aluno e buscar o seu desenvolvimento partindo de suas necessidades aparece como alternativa necessária para esse contexto.

Sabe-se das inúmeras especificidades e aspectos singulares das salas de aula multianuais/multisseriadas, por esse motivo não é tarefa simples atuar nessa realidade, isso

demanda do professor muita reflexão, formação adequada e uma prática interativa e contextualizada, uma vez que ele precisa alinhar suas práticas ao multianos, porém, nem tudo nesse âmbito depende apenas do professor, ele precisa dispor de uma série de elementos que subsidiem sua prática nas diversas necessidades que emergem.

Em suma, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas multianuais/multisseriadas do/no campo precisam levar em conta uma série de aspectos que envolvem essa configuração de sala, quais sejam, um planejamento adequado que englobe os multianos que se encontram em um mesmo espaço-tempo; estratégias e metodologias que sejam dinâmicas, interativas, contextualizadas, que levem os alunos a refletirem, problematizarem, se ajudarem mutuamente e aprenderem uns com os outros; o olhar para as necessidades de aprendizagem que emergem e a realidade local do aluno; que o ensinado faça sentido para os alunos e possam fazer com que ele desenvolva um pensamento crítico e reflexivo em torno da sua realidade. As concepções de ensino entrelaçando teoria e prática oferecem contribuições significativas a esse contexto conforme seus enfoques e características, no entanto, é necessário perceber como dimensionar isso no cotidiano escolar.

Por fim, destacamos que as contribuições aqui pontuadas não se encerram por si só, tendo em vista que essa é uma temática ampla e que não se esgota nesse trabalho de pesquisa. Os achados aqui discutidos podem se configurar como uma possibilidade de reflexão e análise dessas questões em âmbitos formativos que compreendem essas perspectivas. Assim como também podem colaborar com professores do contexto de salas multianuais/multisseriadas do/no campo que no cerne de seu fazer pedagógico refletem criticamente seu cotidiano a luz dessas questões. Portanto, se mostra como pertinente e necessário novas pesquisas e estudos que contemplem essas e outras questões e discussões pontuais que emergem das especificidades das salas multianuais/multisseriadas no âmbito campesino.

8 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzales. Formação de Educadores do Campo. In CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P., & FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012. p. 361-367.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 9-14.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) de campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 23 Jan. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Caderno 5. Brasília, 2004. p. 54-62.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 65-86.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2021.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 15 Mai. 2022.

BRASIL. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de Abril de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 Mai. 2022.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 09 Jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 Jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa – Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5714-escola-ativa-orientacoes-pedagogicas&Itemid=30192. Acesso em: 14 Mar. 2022.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 87-131.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Caderno 5. Brasília, 2004. p. 10-31.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 147-158.

FERNANDES, Bernardo Mançano. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete. Primeira conferência nacional “Por uma educação básica do campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 21-62.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Caderno 5. Brasília, 2004. p. 32-53.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]. vol. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?lang=pt#>. Acesso em: 27 Nov. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo – SP: Olho D’ Água, 2022b.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2010. IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/jucurutu/panorama>. Acesso em: 30 Jun. 2022.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Caderno 5. Brasília, 2004. p. 63-74.

JUCURUTU. Centro Municipal de Ensino Rural Braúlio Lopes Galvão: **Projeto Político Pedagógico**. Jucurutu/RN, 2022.

JUCURUTU. Lei nº 821 de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico dos Municípios do Estado do Rio Grande do Norte**. Rio Grande do Norte, ano 6, n. 1440, p. 6-10, jun. 2015. Disponível em: <https://www.diariomunicipal.com.br/femurn/pesquisar-diario>. Acesso em: 15 Jul. 2022.

LAZZARIN, Luís Fernando. **Bases Epistemológicas da Pesquisa em Educação**. Santa Catarina, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU. 1986.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 35-47.

SANTOS, Roberto Vantan dos. **Abordagens do processo de Ensino e Aprendizagem**. Integração, 11 (40): 19-31, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/177895/mod_resource/content/1/Texto%20Proc%20ens-aprend.pdf#:~:text=Abordagem%20tradicional%2C%20%E2%97%8F%20Abordagem%20comportamentalista,cognitivista%20e%20%E2%97%8F%20Abordagem%20sociocultural.&text=Entende%2Dse%20por%20abordagem%20tradicional,humanidade%20ao%20longo%20dos%20tempos. Acesso em: 29 Mar. 2022.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Nunes da. LEAL, Telma Ferraz. LIMA, Juliana de Melo. Diferentes realidades, diferentes modos de organização: o planejamento escolar. In: BRASIL. Secretaria de

Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 2.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

SILVA. Joseildo Silvestre. **A Construção do Trabalho Docente na Escola Multianual do Campo.** Monografia (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Assú, p. 60. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA



NIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Com Professor (a)

I PARTE - IDENTIFICAÇÃO

Formação acadêmica, tempo de atuação, carga horária de trabalho.

II PARTE – QUESTÕES SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

- 1 - Para você o que é uma sala multianual/multisseriada?
- 2 - O que você acha das salas multianuais/multisseriadas?
- 3 – Para você o que é prática pedagógica?
- 4 - Fale um pouco da sua prática pedagógica em sala multianual/multisseriada?
- 5 – Como acontece o planejamento de ensino para lecionar nesse tipo de sala de aula?
- 6 – Para você o que é estratégia pedagógica?
- 7 – Como você avalia sua prática pedagógica em sala multianual/multisseriada do/no campo?
- 8 – Qual (ais) concepção (ões) de ensino você tem adotado em sua prática?
- 9 – Como você considera que essa (s) concepção (ões) contribui com sua prática na sala multianual/multisseriada?
- 10 - Para você, o que é educação do campo?
- 11 – Fale um pouco como sua prática tem contribuído ou não para a educação do/no campo na sala multianual/multisseriada?
- 12 – Quais as dificuldades e facilidades na sua prática pedagógica em sala multianual/multisseriada?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE**

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – Professor (a)

CONCEITO	ASPECTOS QUE PODEM SER OBSERVADOS
Prática Pedagógica	- Atividades aplicadas pelo professor; - Organização da sala de aula; - Recursos utilizados na prática. - Estratégias trabalhadas em sala de aula; - Metodologia desenvolvida; - Alinhamento entre ação e objetivos pretendidos.
Relação do (a) Professor (a) com a Sala Multianual/Multisseriada	- Linguagem do professor; - Diálogo horizontal; - Especificidades da configuração multianual/multisseriada.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“O IMPACTO DAS CONCEPÇÕES DE ENSINO NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS SALAS DE AULA MULTIANUAIS DE ESCOLAS DO/NO CAMPO”** do mestrando **Joseildo Silvestre da Silva**, sob orientação da professora **Dr^a. Nilvânia dos Santos Silva** do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

A pesquisa tem por objetivo analisar as concepções de ensino que permeiam as práticas de professores que atuam salas de aulas multianuais de escolas do/no campo. Pretendendo investigar o processo de ensino de professores que atuam na educação do/no campo, especificamente em salas de aula multianuais, descrever as práticas de ensino de professores que lecionam em salas multianuais de escolas do/no campo e analisar a influência das concepções de ensino nas práticas de professores de salas multianuais campesinas.

Aprofundar e ampliar esse debate culmina em fomentar outras discussões já existentes e trazer novas contribuições para o âmbito educacional nessa perspectiva, assim como propor um repensar nas vertentes do trabalho pedagógico de professores que atuam em modalidades específicas, como a Educação do Campo. Dessa forma esse trabalho de pesquisa constitui-se relevante como fonte para nortear e proporcionar reflexões nos contextos formativos e metodológicos de professores para essa modalidade.

Com base nisto, **solicitamos a sua colaboração junto ao nosso estudo, participando (1) de observações, entrevista(s) e/ou nos cedendo planos de aula, caso seja possível, enfatizando ações que você desenvolve em sala e (2) os autorizando a apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações científicas. Para tanto, pedimos que assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).**

Por ocasião da publicação dos resultados, **seu nome será mantido em sigilo**. Informamos, também, que **essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde**. Esclarecemos que **sua participação no estudo é voluntária** e, portanto, o (a) senhor (a) **não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.**

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, **declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados**. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato com o (a) Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) JOSEILDO SILVESTRE DA SILVA; E-mail: jesusmaster09@gmail.com; Telefone: (84) 99627-9682

Comitê de Ética Em Pesquisa – Centro de Ciências da Saúde (CCS)

Campus I – Cidade Universitária - Bloco Arnaldo Tavares – Sala 812 – 1º andar - CCS – CEP: 58051-900 – João Pessoa/PB

(83) 3216-7791; E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 h

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1906155.pdf	17/05/2022 17:27:43		Aceito
Outros	RoteirodeObservacao.docx	17/05/2022 17:24:25	JOSEILDO SILVESTRE DA	Aceito
Outros	CertidaoPPGE.pdf	17/05/2022 17:23:40	JOSEILDO SILVESTRE DA	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOÃO PESSOA
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 03 de 04

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.431.260

Outros	RoteiroEntrevista.docx	17/05/2022 17:22:39	JOSEILDO SILVESTRE DA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoAlterado.docx	17/05/2022 17:21:21	JOSEILDO SILVESTRE DA SILVA	Aceito
Cronograma	CronogramaAtualizado.docx	17/05/2022 17:21:07	JOSEILDO SILVESTRE DA	Aceito
Orçamento	Orçamento.docx	06/05/2022 12:21:02	JOSEILDO SILVESTRE DA	Aceito
Outros	TermodeAnuenciaAssinado.pdf	17/03/2022 05:34:45	JOSEILDO SILVESTRE DA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecidoJoseildo.docx	16/03/2022 09:22:53	JOSEILDO SILVESTRE DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinada.pdf	09/03/2022 17:49:48	JOSEILDO SILVESTRE DA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOÃO PESSOA, 26 de Maio de 2022

Assinado por:
 Ellane Marques Duarte de Sousa
 (Coordenador(a))