

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS IMBRICAÇÕES COM O COTIDIANO

Aline Josefa da Silva¹

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida²

RESUMO

A presente pesquisa se insere no campo educacional objetivando compreender as práticas docentes na educação do campo e suas imbricações com o cotidiano trazendo o fazer docente e sua prática no currículo campesino, no processo de ensino-aprendizagem e nas especificidades do campo. Assim, para compreender de forma discursiva como se dá a prática docente em escolas do campo que possuem turmas multisseriadas, bem como, currículo, processo de ensino-aprendizagem e fazer docente foram mobilizados autores como Almeida (2014), Bragagnolo e Luna (2004), Kolling (2002), Caldart (2009), Hage (2008). A pesquisa tem como perspectiva metodológica a entrevista semiestruturada e para análise dos dados foi utilizada a teoria do discurso de Laclau e Mouffe, compreendendo a necessidade de abarcar o tempo e o momento em um contexto que insere o real, político e social. Os resultados deste estudo revelam que a prática docente ocorre mediante o cotidiano, as relações entre os sujeitos, os saberes e vivências inerentes ao professor, portanto uma prática em movimento. Também foi possível identificar que a educação campesina se caracteriza pela presença forte da cultura local, das tradições e do sentimento de pertencimento dos sujeitos, sendo assim possível concluir que, a prática docente nas turmas multisseriadas do campo se dá mediante a corporificação do currículo pensado e vivido, com a finalidade de relacionar os conteúdos teóricos aos saberes práticos que são inerentes aos alunos.

Palavras-chave: Práticas docentes. Educação do campo. Multissérie.

DATA DE APROVAÇÃO: 11 de março de 2024

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem sua gênese na aproximação com as práticas docentes em um contexto de educação campesina, relacionando suas vivências e seus processos de ensino e aprendizagem, demarcando sua presença nos diferentes aspectos que permeiam os contextos que compõem a sociedade. Assim nos debruçamos e nos entrelaçamos com o campo para o estudo e o tomamos como objeto de pesquisa, não distante da nossa realidade.

A pesquisa intitulada como, “A prática docente na educação do campo e suas imbricações com o cotidiano”, apresenta sua relevância mediante a urgência em se abordar questões relacionadas à prática docente e sua importância para se pensar em uma educação campesina envolvida com singularidades, com um olhar atento ao fazer docente e como o professor enxerga sua prática em meio ao contexto do campo, envolvendo o currículo e o processo de ensino-aprendizagem, juntamente ao fazer docente.

Diante disso, buscamos compreender os aspectos sociais que envolve o campo e a prática, demarcando sua trajetória no processo de ensino-aprendizagens de moradores campesinos, destacando o campo como um local de luta e de conquistas, buscando desta

¹ Graduanda em pedagogia pela UFPE. E-mail: Aline.jsilva@ufpe.br

² Professora Dra. em educação pela UFPE. E-mail: lucinalva.almeida@ufpe.br

maneira contribuir de forma a ampliar a visibilidade e a quebra de estereótipo do campo como um local de retrocesso e esquecimento. Compreendendo que, como egressa de escolas campesinas, a temática possui relevância como arcabouço para auxiliar os docentes atuantes e os futuros para um olhar atento às singularidades que atravessam o fazer docente na educação campesina, ressaltando as contribuições sociais, o processo de ensino-aprendizagem, vivências e culturas.

Tomamos como contribuição teórica para abordarmos as práticas docentes e o fazer docente as contribuições apresentadas por Almeida (2014) e Bragagnolo e Luna (2004), entre outros autores. Já no que se refere ao debate da educação do campo, utilizamos de autores como Caldart (2009), Caldart, Koling e Cieroli (2002), o Dicionário da Educação do Campo (2012). Esses e outros escritos contribuem de forma a compreender teoricamente as práticas docentes envolvendo o currículo, os fazeres docentes e o processo de ensino-aprendizagem nas turmas multisseriadas na educação campesina.

A presente pesquisa tem como abordagem a análise qualitativa, juntamente com a coleta de dados realizada através da entrevista semiestruturada, desta maneira, caminha para a análise discursiva norteadas pela teoria de Laclau e Mouffe, onde nos permite articular momentos e elementos com os significados, compreendendo que discurso perpassa palavras e textos, possibilitando a construção de saberes e valores.

É mediante a reflexão acima iniciada que nos debruçamos sobre a seguinte problemática: como se dá a prática docente em escolas do campo que possuem turmas multisseriadas, levando em consideração suas especificidades e singularidades, tais como currículo, processo de ensino-aprendizagem e fazer docente?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Compreender de forma discursiva como se dá a prática docente em escolas do campo que possuem turmas multisseriadas, levando em consideração suas especificidades e singularidades, tais como currículo, processo de ensino-aprendizagem e fazer docente.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar no discurso dos professores como são pensadas as práticas docentes, levando em consideração as singularidades do campo como currículo e fazer docente.

- Analisar de forma discursiva como o professor enxerga sua prática docente para contribuir no processo de ensino-aprendizagem em turmas multisseriadas.

3 A PRÁTICA DOCENTE COMO MATERIALIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR

Sob uma perspectiva discursiva, buscamos compreender a prática e o fazer docente com um olhar direcionado a fatores históricos e sociais que constituem o que se compreende hoje sobre a temática. Compreendemos a prática docente segundo Almeida e Melo (2014, p. 41) como sendo a materialização da ação do professor, ou seja, sua função específica é o ato de ensinar, onde envolve diferentes fatores, como o processo de ensino-aprendizagem, as práticas avaliativas e elaboração de currículo, constituindo-se assim o fazer docente.

Considerando sua trajetória histórica, a profissionalização docente vem sendo influenciada por fatores políticos e religiosos, segundo Hypolito (1999) a utilização de “leigos” ligados diretamente à igreja católica e ao sistema capitalista corroboraram para uma prática entendida como sacerdócio e não como profissão. Podemos também citar a profissão docente vista como um dom ou vocação específica de algumas pessoas, sempre relacionadas ao cuidado e ao instinto materno.

Diante de um cenário que foi sendo modificado com o passar do tempo, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) preconiza em seu Art. 62 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, trazendo a necessidade da formação docente para atuação como professor;

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Desta maneira, a formação superior se caracteriza como recurso necessário para o desenvolvimento da profissão docente, pois compreende-se que a construção da prática docente é constituída por saberes adquiridos durante a formação e de conhecimentos oriundos do fazer docente no cotidiano da escola e da sala de aula, conforme destaca Gonçalves, Almeida e Leite (2018, p. 214) “É neste movimento de profissionalização, e onde são articulados saberes teóricos com saberes práticos e saberes práticos com saberes teóricos, que ocorre o desenvolvimento profissional docente que dá à docência o estatuto de profissão.”

É válido ressaltar que, prática docente e prática pedagógica assumem posições que produzem especificidades no contexto educacional, mesmo estando ambas relacionadas a

educação e a escola, a prática pedagógica envolve todo um conjunto de atores que irão influenciar os processos educacionais, já a prática docente é focalizada na ação do professor, onde se estende desde o processo de ensino-aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento do currículo, as avaliações e outras exigências de órgãos superiores, conforme destaca Melo e Almeida (2014).

Trazer a compreensão de prática docente envolve pensar todo o contexto ao qual se caracteriza como realidade para o docente, seja a bagagem cultural, a metodologia das aulas, sua formação acadêmica e os aspectos sociais. Assim, compreendemos que a prática docente não se constitui como um roteiro fixo, onde regras são impostas e consequentemente cumpridas por todos os profissionais docentes, pelo contrário, nos apoiando em Bragagnolo e Luna (2004) visualizamos sua construção de identidade por meio de relações com o social;

[...] discutimos a construção da identidade docente e percebemos que ela emerge a partir de uma rede de interações pessoais e sociais articuladas. Entre as pessoas encontram-se a história de vida dos professores, suas escolhas e vivências no contexto do qual fazem parte. No que se refere à estrutura social, encontram-se as expectativas e determinações sociais que incidem sobre os professores em uma determinada cultura (BRAGAGNOLO; LUNA, 2004, p. 13).

As relações estabelecidas entre os sujeitos caracterizam as tomadas de decisões que irão compor o fazer docente, Melo e Almeida (2014) destacam a socialização entre professores e alunos, juntamente com meio escolar se utilizando do conjunto de saberes para construção da prática do professor, onde os conhecimentos são mobilizados para romper com a posição de meros reprodutores e aplicadores de pacotes e programas, conforme destaca Gonçalves, Almeida e Leite (2018), buscando dessa forma o papel de intelectual reflexivo transformador. O fazer docente é construído através das relações e valores que o docente estabelece, assim, sua identidade profissional torna-se um processo multidimensional, sofrendo influências dos meios individuais como também dos meios coletivos.

3.1 CURRÍCULO E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O discurso acerca do currículo abarca pensar o contexto cultural, as vivências e o processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos currículo conforme destaca Veiga-Neto (2002 p. 43) “como um artefato que retira elementos de uma cultura e os escolariza”. Desta feita, aquilo que compõe o currículo serve como base para a prática docente em sala de aula e traz consigo aspectos que se tornam relevantes em um determinado tempo e espaço.

O currículo envolve o planejamento para a promoção de reflexão da própria prática docente, estando assim “como uma atividade imbricada na prática do professor” (Almeida, Silva e Lins, 2015, p. 658). Ainda segundo os autores, o currículo leva em consideração aspectos culturais, sociais e regionais de cada localidade, por isso entendemos o currículo da mesma forma que a educação, como um cenário em movimento,

Entendemos que o currículo vivido é a corporificação do currículo pensado e proposto e que, por isso, sua natureza é ainda mais dinâmica e os significados atribuídos às políticas curriculares são ainda mais circulares e não fixos. Isso significa dizer que pensar o currículo implica considerar os aspectos culturais e sociais. Essa realidade requer do professor o enfrentamento de alguns desafios, a exemplo da vivência de um currículo em movimento, portanto, de um processo de formação no ensino em movimento (ALMEIDA; SILVA; LINS, 2015, p. 654).

Dessa forma, podemos compreender o surgimento do currículo mediante o cruzamento entre escola e cultura, assim enfatizamos a importante relevância do currículo como singularidade de cada realidade ao qual é apresentado, tendo em vista o movimento para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Saviani (2005)

O currículo deve ser entendido como processo, que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. (SAVIANI, 2005, p.3)

Desta maneira, discutir acerca do currículo deve-se pensar que diversas vertentes podem ser contempladas, sendo assim, as experiências são corporificadas de forma global ou transversal, o que se distancia disso passa a tornar finitas as possibilidades do currículo como um processo de construção do ensino e da aprendizagem.

3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS TURMAS MULTISSERIADAS: ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO E CULTURA

As concepções que abordaremos acerca da educação do campo caminham sob o olhar da pesquisa como um espaço que se constitui de aspectos sociais, culturais e políticos, dessa feita, um campo discursivo pelas suas produções de sentido e hegemonias de saberes e significados, tão quanto de sentidos atribuídos conforme os sujeitos aos quais pertencem.

Com forte influência dos movimentos sociais, a educação do campo passa a adentrar a realidade campesina como “crítica projetiva de transformação” (Caldart, 2009, p. 40) ou seja, as políticas envolvidas, sejam elas as da Reforma Agrária ou os Movimentos sociais como o MST, estabeleceram ações, que além do planejar, proporcionaram a criação de escolas

campesinas, foi por meio de lutas e conquistas que a educação do campo que conhecemos hoje teve início. Isso se deu conforme destaca Caldart (2009):

A Educação do campo se constitui pela passagem da política produzida nos movimentos sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo. Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão desta população do acesso a políticas de educação, como a tantas outras. (CALDART, 2009, p. 51)

É neste contexto que compreendemos que a educação nas áreas rurais corresponde a aspectos emancipatórios, onde novos horizontes são reformulados, abrindo margem para que novas possibilidades de lutas e conquistas sejam alcançadas. É válido destacar, que ainda segundo Caldart (2009) a educação do campo não é apenas mais uma proposta de educação desenvolvida e implantada sobre uma seletiva parte da população brasileira, mas se constitui como luta dos moradores camponeses pela estagnação do discurso elitista e da desvalorização das raízes históricas e culturais de um povo que historicamente enfrenta a repressão do espaço urbano.

Tomando como base a educação brasileira, que estabelece aspectos normativos para que a educação possa ser desenvolvida dentro do ambiente escolar, a educação campesina segue o mesmo viés de um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, onde assegura e oportuniza uma educação garantida pelo Estado e em colaboração com a sociedade.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, n.p., 1998).

O artigo proposto pela Constituição remete não apenas a inserção do aluno na escola, mas visa garantir um pleno desenvolvimento, onde podemos compreender que se articulam com a valorização de aspectos sociais e culturais aos quais permeiam as vivências e realidades campesinas, atendendo a atividades religiosas, períodos de plantio e colheita, tradições dos antepassados e a valorização dos vínculos afetivos com a atividade rural.

A visibilidade para a educação campesina é ainda amparada pela Ementa Constitucional Lei 14.767 de Dezembro de 2023, onde estabelece a possibilitada do uso da Pedagogia da Alternância, onde possibilita melhorar a relação entre a escola e o campo. A pedagogia da alternância vem apresentando uma proposta educacional onde os alunos passam determinados períodos, podendo ser de 2 semanas a 2 mês, no espaço escolar, vivendo de fato

dentro da comunidade adquirindo os conhecimentos pedagógicos propostos pelas diretrizes educacionais, logo em seguida, retornam as comunidades, onde moram e se utilizam dos conhecimentos escolares adquiridos dentro do espaço familiar. A proposta da Pedagogia da Alternância é manter uma relação entre o campo e a escola dando visibilidade ao aluno de percorrer esses ambientes de forma a atender suas demandas e valorizar os conhecimentos e habilidades adquiridos, conforme destaca Ribeiro (2008).

Assim, compreendemos que a educação do campo é para além de materialização de conteúdos, é valorização e respeito, pois apresenta o aluno como sujeito ativo e permeado por subjetividade, ao serem feitas as adequações necessárias tanto no currículo quanto no calendário escolar, para que dessa forma os alunos/moradores do campo possam ser envolvidos, caminha-se para uma educação emancipatória.

Segundo o Dicionário da Educação do Campo (2012) moradores camponeses são aqueles que residem em espaços rurais politicamente delimitados, onde por diferentes razões e fatores constituíram suas famílias nos espaços do campo, haja vista que podem ser fixos ou temporários.

As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado. (Dicionário da Educação do Campo, 2012, p.115).

O campo é composto por pessoas de todas as faixas etárias, indo de criança a idosos, que possuem uma ligação com o trabalho rural, seja para o modo de subsistência e trabalho braçal ou com laços afetivos e culturais, que por meio de tradições mantém vivos hábitos e costumes de uma determinada localidade.

É válido refletir sobre aquilo que diferencia a educação do campo da educação rural, pois, por mais que estejam interligadas pelos sujeitos e localidade, apresentam uma base teórica distinta. Segundo o Dicionário da educação do campo (2012), trazendo Petty, Tombim e Vera (1981, p. 38) a educação rural tem por finalidade, “formar grupos sociais semelhantes aos que vivem nas cidades, distanciados de valores culturais próprios”. Ou seja, sem uma base reflexiva de valorização e pertencimento, seu objetivo caminha para unificar os saberes das populações deixando à mercê suas singularidades. Compreende-se nesse aspecto a falta de autonomia e particularidades em relação àquilo que é abordado em sala de aula, fugindo da autonomia e saberes próprios do sujeito para a implementação de políticas educacionais oriundas da cidade.

Em contrapartida a educação rural, o Dicionário da Educação do Campo (2012), traz a proposta de educação do campo como luta e integração dos sujeitos.

Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 259)

A luta por uma educação emancipatória visa garantir não apenas uma aprendizagem comprobatória de carga horária, mas a integração do sujeito na sociedade e uma educação para formação, envolvendo aspectos políticos, sociais e culturais. Foi nessa proposta que ocorreu a mudança de nomenclatura, o que antes se conhecia como Educação Básica do Campo, passa a ser chamada de Educação do campo, pois a primeira estava ligada à alfabetização, o letramento e o domínio da matemática plena, ou seja, sem envolver aspectos culturais, sociais, religiosos e próprios das vivências e experiências do sujeito, desta maneira a nomenclatura já não abarcava os saberes por eles adquiridos, sendo assim necessário à sua mudança.

Apresentar a educação campesina é pôr em discussão também os aspectos sociais e as fragilidades nas políticas públicas frente às demandas educacionais, Hage (2008) faz menção de alguns dos principais desafios enfrentados pelos docentes ao ingressarem na educação do campo, se deparando com as condições de estrutura física que a escola se encontra;

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais (HAGE, 2008, p.1).

Essa realidade infelizmente é vivenciada em diversas escolas do país, que apresentam uma estrutura precária, sendo necessária em alguns casos, a ajuda da própria comunidade para a revitalização do local de ensino. Para além das questões estruturais, podemos compreender ainda segundo Hage (2008) a precariedade nas condições de trabalho dos docentes, seja em decorrência da polivalência, atuando em diferentes funções dentro da escola, da alta demanda na elaboração e planejamento das aulas, ou com a falta de adaptação as escolas do campo.

De um lado está a precariedade da estrutura física e, por outro, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino/aprendizagem. Geralmente aqueles com uma formação inadequada permanecem em escolas isoladas e unidocentes até o momento em que adquirem maior escolaridade, quando pedem remoção para a cidade. (HAGE, 2008, p.21)

Na mesma vertente de desafios da educação campesina nos debruçamos a compreender o funcionamento das turmas multisseriadas, que para além de uma proposta educacional desafiadora é também a garantia de direitos aos alunos do campo. Ao que tange a educação campesina, as turmas multisseriadas estão frequentemente inseridas nas escolas e se caracterizam por serem compostas por alunos da Educação Infantil e dos Anos iniciais que ocupam a mesma sala de aula e o mesmo professor fica responsável pelas turmas de diferentes séries, idades e níveis de desenvolvimento. Isso ocorre devido à pequena quantidade de moradores na região e concomitantemente a baixa demanda de alunos da mesma faixa etária e séries para ocuparem turmas separadas, levando com isso a necessidade da junção dos alunos para que não haja o fechamento da escola, e conseqüentemente o deslocamento do estudante para outra instituição distante de sua residência.

As turmas multisseriadas são asseguradas por lei para que haja a permanência dos alunos na escola e que sejam próximas a sua residência. Assim, em consonância com a Lei Magna da Educação Nacional em seu Art. 23 compreendemos que fica explícito que adaptações são necessárias e aceitáveis para o pleno desenvolvimento educacional, quando apresenta que

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Sendo assim, a não-seriação, onde entende-se por multissérie, torna-se reconhecida como necessária para o pleno desenvolvimento educacional, que é apresentado pela Resolução CNE/CEB n.º1, de 3 de abril de 2002, que em seus artigos dão ênfase ao desenvolvimento social, econômico, cultural e profissional dos moradores do campo.

A prática docente nas turmas multisseriadas toma como característica a não seriação, ou seja, o professor não apresenta os conteúdos na turma de forma a separar cada aluno por sua série, busca-se romper com o “modelo seriado urbano”, descrito por Hage (2014, p. 1175), o autor apresenta uma crítica a seriação dentro da turma multisseriada, pois representa

um empecilho para que o professor da multissérie compreenda sua turma como um coletivo, não apenas como fragmentos a serem separados por idades. É válido ressaltar que os desafios enfrentados pelos professores de turmas multisseriadas devem ser pensados e observados cautelosamente.

O contexto da multissérie revela uma enorme complexidade para a realização da prática docente, no entanto se faz necessário ressaltar que embora seja uma proposta educacional desafiadora, tem gerado bons resultados. Segundo Souza *et al* (2017 p.31-32)

Diversos estudos realizados em países como Finlândia, Holanda, França, Espanha, Portugal, Argentina e Colômbia têm investigado sobre os efeitos das aulas em turmas multisseriadas, sobre a aprendizagem dos alunos e indagado sobre a viabilidade deste modelo para organizar a oferta da escolarização. Estes estudos, de caráter comparativo e quantitativo, evidenciam que os estudantes de turmas multisseriadas logram o mesmo rendimento que seus companheiros de aulas seriadas. Dessa maneira, pode-se comprovar que as turmas multisseriadas são um modelo viável e igualmente eficiente tanto quanto as aulas seriadas.

Desta feita, reconhecer sua importância e diversidade leva-nos a pensar em maneiras de contribuir para que haja um melhor aproveitamento e desenvolvimento das turmas multisseriadas no país, reconhecendo que mediante um engajamento e olhar atento alguns pontos podem ser melhorados, ainda segundo Souza *et al* (2017, p. 33) “Também se assinala a necessidade de materiais adequados, a capacitação dos docentes em metodologia multisseriada, uma maior flexibilidade no currículo, apoio das instâncias educativas no âmbito local e regional, e descentralização da administração.”

Compreendemos assim, que as turmas multisseriadas não caminham na busca pela seriação apregoada como educação eficaz, mas se vale do reconhecimento da diversidade e das singularidades outras que sua trajetória demarca. Caminhando para a emancipação, equidade e busca por melhores condições de estruturas físicas e condições de trabalho.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, utilizamos da teoria do discurso como caminho metodológico, visando analisar de forma discursiva as perspectivas das práticas docentes em torno da educação campestre nas turmas multisseriadas, objetivando trazer além das falas, construções sociais e o acolhimento de dimensões simbólicas (Nascimento, 2017, p. 538), desta feita, tomando como coleta de dados a entrevista semiestruturada, em uma abordagem qualitativa, onde segundo Triviños (1987, p.158) “não separa a etapa dos processos”.

A utilização da teoria do discurso proposta por Laclau e Mouffe, traz à tona o contexto social ao qual os indivíduos estão inseridos, de forma que “discursivamente completos, transparentes para a compreensão e para as suas próprias ações como sujeitos ou grupos políticos” (Mendonça, 2014, p. 146) tomando-os para dentro do discurso, os discentes atuantes na educação campesina que constroem suas práticas docentes levando em consideração o currículo do campo, o processo de ensino e aprendizagem e o fazer docente materializam sua ideologia por meio do discurso.

Com o intuito de atender ao objetivo de identificar no discurso dos professores como são pensadas as práticas docentes, levando em consideração as singularidades do campo como currículo e fazer docente, realizamos a entrevista semiestruturada, que segundo Minayo e Costa (2018, p. 13):

[...] entrevista semiestruturada, que combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados.

Pois, possibilita articular a contribuição discursiva aos saberes sociais do sujeito que se fazem objeto da pesquisa, tão quanto às contribuições da pesquisa qualitativa, onde pesquisador e pesquisado caminham intercalando informações. A escolha da análise qualitativa se deu, pois o intuito da pesquisa se vincula a percepções e sentimentos, que se caracteriza justamente naquilo a que nos propomos a investigar.

No intuito de atender ao objetivo de analisar de forma discursiva como o professor enxerga sua prática docente para contribuir no processo de ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas com professoras da rede municipal de ensino da cidade de Cumarú no interior do estado de Pernambuco, a escolha da cidade se deu por intermédio do seu atravessamento histórico-cultural e educacional na localidade, as professoras entrevistadas são atuantes no contexto campesino e na multissérie.

Os princípios que nortearam as escolhas das professoras se deram pelo tempo como docentes na educação básica no município de Cumarú, a formação em pedagogia e estarem atuando na educação básica do campo com turmas multisseriadas.

Como participantes da pesquisa obtivemos a contribuição da professora intitulada como P1, graduada em pedagogia e atuante há 3 anos como professora contratada do município. A professora P2, também é graduada em pedagogia e em ciências biológicas e atuante há 2 anos na educação pública do município. A professora P3, atua há 14 anos com

vínculo empregatício de efetiva, com graduação em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia clínica e institucional. É válido destacar que, quando as entrevistas foram realizadas o ano letivo estava em recesso, portanto, as respectivas turmas das professoras não são mencionadas, em decorrência disso as entrevistas foram realizadas via plataforma *Google Meet* com todas as professoras de forma individual.

Como anteriormente apresentado, as entrevistas foram analisadas de forma discursiva, amparado pela perspectiva apresentada por Laclau e Mouffe, observando a singularidade das falas, compreendendo que os discursos não se encerram por si mesmo. Segundo Mendonça

Discurso é prática - daí a ideia de prática discursiva- uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais significativos, O social, portanto, é um social significativo, simbólico, sobredeterminado. Não aparece como algo a ser desvendado, desvelado - como se fosse possível alcançar a verdade na sua forma mais transparente e final -, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas certezas, note-se, sempre contingentes e precárias. Assim, o real, como possibilidade de ser perscrutado, conhecido verdadeiramente como uma positividade transparente, é uma impossibilidade, tendo em vista que esse é significado de diversas maneiras, a partir das lentes sobre determinadas dos sujeitos. (MENDONÇA, 2014, p.149)

Desta maneira, o real pode ser tomado de múltiplas formas, como Mendonça (2014) apresenta sendo, portanto, imprescindível não esgotar o discurso nos sentidos produzidos pelas professoras, porém abrir margem para de novos questionamentos, debates e discursos sejam proferidos.

Diante do exposto, a teoria do discurso permite discutir de forma articulada os elementos e o momento, que seriam a prática docente do professor envolto em um contexto campesino que enfrenta instabilidade em decorrência de épocas de plantio e colheita, a desistência de alguns alunos, a necessidade de adaptações de currículo, a precariedade de recursos didáticos, a polivalência nas escolas, como também o desenvolvimento e planejamento de aulas para turmas multisseriadas e os fazeres docentes que são únicos e exclusivos de cada docente, independente de terem ou não as formações continuadas para trabalharem na educação do campo.

5 AS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO CAMPESINA

A perspectiva de prática docente na educação do campo ao qual nos apoiamos, se caracteriza como campo discursivo de produções de sentidos e disputa por significados e

significados, que através da teoria do discurso buscamos compreender as vivências e singularidades em que o campo é envolto. Isso se dá por meio da subjetividade e da prática docente como uma construção contínua e cotidiana.

A análise dos dados coletados nos leva a organizar os resultados obtidos, por meio das entrevistas, em duas categorias analíticas, a primeira descrita como “A prática docente como um processo contínuo e permeado pelas singularidades do cotidiano” em que por meio dos discursos das professoras entrevistadas foram analisados aspectos da prática docente. O segundo eixo, intitulado como “A educação campesina e as turmas multisseriadas: o fazer docente do professor” traz as possibilidades do campo de forma discursiva.

5.1. A prática docente como um processo contínuo e permeado pelo cotidiano

A prática docente apresentada por Melo e Almeida (2014, p. 41) se caracteriza como “o fazer do professor, em sua função específica do que é ensinar”, ou seja, sua relação com os alunos e a sala de aula leva a constituição da prática, tomando uma mobilização de conhecimentos, vivências e contextos para serem aplicados em sala, focalizando na ação do professor.

Dentro dessa perspectiva, o fazer docente está em constante relação com os meios, os discursos apresentados pelas professoras P1, P2 e P3 enfatizam sua ação, que denominam a prática propriamente dita e ainda abordam como uma construção cotidiana. Eles afirmam que “é basicamente o dia a dia, é trazer os elementos do cotidiano para a sala de aula em constante relação” (P2, entrevista, 2024), tendo em vista que “é a realização do meu trabalho em sala de aula, que não é fixo, está sempre em movimento de acordo com as necessidades diárias dos meus alunos.” (P1, entrevista, 2024). Ainda, P3 afirma que

A prática docente são experiências que vão se ampliando a cada dia e cada professor tem a sua e que vai sendo aperfeiçoada com o chão da escola e com os alunos. É um movimento constante de construção e reconstrução (P3, ENTREVISTA, 2024).

Os discursos das professoras levam-nos a refletir sobre o cotidiano da sala de aula e como o mesmo traz uma construção diária para o fazer docente, isso fica evidente quando a professora P3, enfatiza que se trata de um processo de construção e reconstrução diário. Dessa forma, isso nos possibilita discutir acerca de como o cotidiano se configura na educação básica, tomando referência ao que Certeau *apud* Duran (2007) conceitua como sendo, “aquilo que nos é dado a cada dia” ou como “aquilo que nos prende intimamente, a

partir do interior”. A autora destaca que o cotidiano é subjetivo, articulando aquilo que é oferecido, “produtos recebidos”, com a realidade e vivência diária, isso nos remete a refletir acerca dos discursos das professoras, quando enfatizam “pensar as necessidades dos seus alunos”. O fato de pensar a realidade traz consigo um arcabouço de valores que são agregados na prática cotidiana, entendendo o chão da escola como espaço de transformação social e uma construção crítica do sujeito mediante suas trajetórias.

Podemos enxergar ainda nos sentidos atribuídos à prática docente a construção permanente e a constante relação com os meios, o trabalho do professor vai estar associado ao movimento do chão da escola, isso implica como uma subjetividade amparada pelas condições de trabalho e cotidiano, somando-se às necessidades específicas dos alunos, que resulta na construção do fazer docente a partir do cotidiano. O discurso da professora P1, faz ênfase a essa compreensão, quando afirma que

Eu tento fazer minha prática na realidade que tenho, na turma que tenho, muitas vezes preciso, de certa forma, fugir um pouco do cronograma para não ser uma aula mecanizada, nem uma prática sem dinâmica ou participação conjunta. Meu olhar é sempre destinado a envolver os alunos de acordo com o que é familiar a eles. (P1, ENTREVISTA, 2024),

O discurso da professora traz consigo que para além da materialização de conteúdos e disciplinas, aponta que prática é possibilidade, pois vão abordar a temática como uma construção social e coletiva, onde a individualidade do sujeito e seu ambiente de trabalho e convívio com demais profissionais se tornam uma característica chave daquilo que é posto em prática. Assim, a construção da identidade profissional do docente se configura, ainda, como uma relação de troca entre os meios. As professoras P1 e P3, ao serem indagadas sobre seu processo de construção de identidade docente apontam:

Quando eu comecei muita coisa eu não sabia, estava completamente perdida e às vezes minha metodologia não funcionava. Foi então que fui conversar com outra professora mais experiente de uma escola próxima e depois disso fiz algumas mudanças na minha prática e consegui um melhor desenvolvimento na sala de aula (P1, ENTREVISTA, 2024).

A minha prática é um complemento da minha personalidade, das construções acadêmicas e principalmente do dia a dia. A cada dia conseguimos ver o que funciona ou o que não funciona e nisso vai se moldando se modificando. A prática é dinâmica, seja na construção do professor e na sala de aula (P3, ENTREVISTA, 2024).

Os fatores que irão implicar na construção da prática vão estar imbuídos no que é inerente ao sujeito, ou seja, sua trajetória, bagagem cultural e acadêmica, assim como o meio

que o cerca. Assim, a corporificação da prática docente é resultante da ontologia das relações sociais, ou seja, pode ser compreendida como junção entre contexto sociopolítico e sociocultural dos saberes e valores. Atribuindo-se o sentido de movimento, busca constante de melhorias para atender as singularidades e necessidades do estudante. A sua estreita relação com o cotidiano se configura como um diálogo com a realidade.

A ênfase acerca das contribuições acadêmicas para a construção da sua prática docente, a professora P3 elenca elementos pertencentes aos saberes teóricos, para que em constante relação com os saberes práticos possa acentuar o caráter profissional. Neste sentido, Almeida, Silva e Lins (2015) apresentam a relação entre teoria e prática como elementos que irão “legitimar o seu fazer docente”, ou seja, imbricações de conceitos aparecem como uma estabilidade ao professor para levar à sala de aula os elementos presentes no currículo.

Assim como a construção da prática docente se dá em constante relação com o cotidiano, a concretização do fazer docente é condizente com um empenho significativo, que tem por finalidade corroborar para um melhor aproveitamento educacional e a afirmação do processo de ensino-aprendizagem. Em seu discurso, a professora P1 enfatiza (entrevista, 2024: “eu enxergo que minha prática é importante, pois mesmo com pouco tempo e recurso, quero sempre o melhor e fornecer as melhores experiências educacionais para eles”. Dessa maneira, compreendemos que traçar as concepções do fazer docente é reconhecer o professor como sujeito relevante e significativo para a sala de aula, para seus alunos e para a sociedade, Freire (2014) destaca a prática envolta de posicionamento crítico-reflexivo e emancipatórios, que permitem ao aluno relacionar os saberes locais com saberes sociais.

5.2. A educação campesina e as turmas multisseriadas: o fazer docente do professor

Compreendendo a educação do campo conforme destaca Caldart (2009) observa-se que as escolas campesinas se configuram como escolas da “vida real”, ou seja, elenca atributos que estão presentes na cultura, vivência e realidade dos estudantes. Trata-se de uma escola que em seu cotidiano traz os interesses do coletivo e implicam na questão de pertencimento e realidade.

Diante dessa perspectiva de pertencimento, observamos no discurso da professora P1 ao enfatizar a contribuição das escolas campesinas para o fortalecimento cultural dos alunos e a quebra da hegemonia de local de retrocesso e desqualificação educacional

Então eu enxergo a educação do campo como uma questão de pertencimento, as crianças que estudam ali na comunidade, elas pertencem aquela comunidade, estão mais próximas da realidade delas, elas conseguem conviver com as pessoas da comunidade, ter acesso às informações da comunidade e a cultura, então é realmente essa questão de pertencimento, não a questão de exclusão de que é uma educação mais inferior, não é, é uma educação rica em pertencimento na cultura local, se você souber ver por esse olhar ela pode ser uma corrente forte. (P1, ENTREVISTA, 2024)

A produção discursiva expressa pela professora P1 abarca a escola campesina como espaço de pertencimento e valorização cultural. Neste sentido, Caldart (2009) relaciona a educação do campo à emancipação do sujeito, com aprendizagens significativas dos conhecimentos dispostos no currículo que irão caminhar em constante relação com práticas sociais e culturais pertencentes à comunidade. Tais concepções indicam que mais que um estereótipo de retrocesso o campo é envolto de significados e sentidos, que perpassam as conjunturas políticas e hegemônicas, e materializa o processo de ensino-aprendizagem crítico.

Dentro da educação do campo, comumente se apresentam as turmas multisseriadas, que representam um modelo de educação diferente daquele que costumeiramente é encontrado nas escolas da cidade, nesta linha concordamos com Arroyo (2013, p. 13) quando o mesmo afirma que a multissérie; “É a lógica do viver, do aprender, do socializar-nos como sujeitos culturais, intelectuais, éticos, sociais, políticos e identitários.” O que dessa maneira contribui para compreender as turmas multisseriadas e suas diferentes identidades, níveis de desenvolvimento presentes naquela sala de aula e variedade de conteúdos aos quais o professor se depara em seu cotidiano.

Nesta linha, os discursos das professoras P2 e P3 corporificam as concepções de multissérie;

Na minha opinião, particularmente a multissérie é excelente, porque mesmo sendo assim uma visão crítica por ser do campo e multisseriada, porém é um aprendizado a cada dia, porque um vai aprendendo com o outro, dependendo da metodologia do professor tem aquela vantagem de ser multisseriadas e eles aprendem em conjunto, um vai puxando assunto para o outro, um aprendizado em conjunto, pois as séries menores sempre aprendem com as séries maiores. (P3, ENTREVISTA, 2024)

A multissérie vai trabalhar o mesmo assunto, aí todos tem conhecimento coletivo, eles não aprendem apenas o que é da sua série, mas eles aprendem com as demais e acabam lembrando de assuntos que já viram antes, é um desafio, mas por outro lado tem esse lado bom, é positivo, auxilia na aprendizagem e no trabalho coletivo deles. (P2, ENTREVISTA, 2024)

Em seus discursos, as professoras destacam elementos significativos no que se refere a importância da metodologia que proporciona uma dinâmica coletiva e participativa em sala. Neste sentido, as professoras, nos remeter a discussão em torno da organização nos procedimentos adotados dentro da multissérie, um grande dilema que permeia a discussão está em relação à seriação das turmas, ou seja, na divisão em grupos distintos, essa divisão é ressaltada por Hage (2008, p.7) quando ele afirma que

Sem uma compreensão crítica, muitos professores e professoras do campo já organizam o seu trabalho pedagógico sob essa lógica da seriação, realizando a transferência mecânica de conteúdos, através da cópia ou da transcrição do quadro, fragmentando o espaço escolar em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis”.

Diante disso, o processo de seriação nas turmas multisseriadas representa um retrocesso tanto para o professor, no seu planejamento curricular, quanto para os alunos, sendo fragmentados por anos. As professoras entrevistadas relatam que a seriação não atende a realidade delas, a falta de tempo e a excessiva demanda impedem que a construção de conhecimento seja desenvolvida, quando fragmentado. Assim, “a seriação acaba consumindo muito tempo e pondo os alunos em caixinhas, como se um não fosse capaz de compreender aquele conteúdo só por causa da sua série. Eu prefiro trabalhar com o mesmo conteúdo para todos e utilizar a sequência didática nas atividades” (P1, entrevista, 2024).

Nota-se no discurso da professora a utilização de sequências didáticas dentro da prática docente, que vai representar uma possibilidade viável acessada pelas professoras, esse modelo de planejamento proporciona um melhor aproveitamento de tempo e do desenvolvimento dos conteúdos. A professora P3, apresenta sua contribuição sobre sequência didática afirmando que: “eu aprovo a sequência didática na sala de aula, pois os resultados são muito positivos. Se torna mais prático, trabalhar um conteúdo que envolva todas as disciplinas e todos os alunos a semana toda, na hora da avaliação o desempenho é muito maior” (P1, entrevista, 2024).

Mediante o exposto, trabalhar nas turmas multisseriadas com a sequência didática abre possibilidade para o que antes foi ressaltado, um processo contínuo e compartilhado de saberes e cultura, onde os conteúdos curriculares são adequados para ser compatível com o nível de desenvolvimento e as experiências diárias dos alunos. Neste sentido, Berton *et al.* (2020, P. 649) afirma que; “utilizam-se as sequências didáticas – procedimentos encadeados de passos ou etapas interligadas – tornando o processo ensino-aprendizado mais eficiente.”

As sequências didáticas possibilitam o desenvolvimento da turma em coletividade, o encadeamento de conteúdos e de atividades que proporcionam o desenvolvimento em conjunto da turma e um melhor aproveitamento do tempo de aula, tornando-se assim um elemento de contribuição para a prática docente.

Ressaltamos que, compreendemos o currículo como materializador das culturas constituindo-se como norteador para o processo de ensino-aprendizagem. Ao discutir acerca do currículo é válido ressaltar a heterogeneidade da turma, os diferentes níveis de aprendizagem, a divisão do tempo na sala multisseriada e a grande influência da cultura local na vida dos alunos. No discurso da professora P1, evidenciamos sua visão crítica sobre a utilização de um currículo que não é voltado para os aspectos que permeiam a multissérie, onde ela afirma que “sempre é necessário fazer adaptações naquilo que recebemos.” (P1, entrevista, 2024).

Nas práticas docentes identificamos as adaptações que as professoras realizam à medida que acessam conhecimentos postos no currículo com uma metodologia acessível aos alunos, como as aulas em campo, as ligações com questões da agricultura familiar, representações demográficas, aspectos climáticos e entre outros. Neste sentido, Veiga-Neto (2002, p. 44) define currículo como “cruzamento entre escola e a cultura”. A imbricação entre o currículo e a cultura local promove o desenvolvimento e valorização das raízes culturais, isto na prática docente da professora P2, representa que “a minha contribuição é que através da minha prática fazer com que os alunos aprendam sem perder suas raízes e sem se distanciar de sua cultura”. (P2, entrevista, 2024).

Neste sentido, os significados do fazer docente vêm intimamente ligados a proporcionar ao aluno os conhecimentos seculares necessários juntamente com a educação emancipatória e carregada de valores culturais e sociais. Observamos por meio dos discursos das professoras que a prática docente na educação campestre é prioritariamente uma aprendizagem significativa e permeada pelos cotidianos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo teve como objetivo compreender como se dá a prática docente em turmas multisseriadas na educação campestre, desta forma, possibilitou melhor entendimento do fazer docente em um entrelaçamento de sentidos e saberes próprios de professores atuantes na educação do campo. Os discursos apresentados pelas professoras

apontam que a prática atrelada ao cotidiano possibilita compreender o movimento e a constante relação com vivências diárias e relações entre saberes teóricos e práticos.

Diante disso, os discursos das professoras levam-nos a identificar que prática docente é movimento e cotidiano, que é desenvolvida em consonância com as demandas presentes na sala de aula, se distanciando de uma ação mecânica, sendo a prática entendida como construção de identidade, que resulta na corporificação do trabalho do professor que está intimamente relacionado aos sujeitos e ao processo de ensino-aprendizagem.

É possível perceber que a materialização da prática docente é constituída por trajetórias envolvendo a teoria e a prática, que são constituídos através da formação na universidade, com as trajetórias pessoais e formativas, bem como o dia a dia na escola. Somando-se a isso um processo que é dinâmico e constantemente desenvolvido e modificado, conforme destaca P3, “processo de construção e reconstrução” (P3, entrevista, 2024). Isso resulta em uma ação ancorada em vivências, cotidiano e construções coletivas que ocorrem por meio de uma avaliação formativa de sua prática docente.

Esse estudo possibilitou também compreender que a prática docente na educação campesina, com ênfase nas turmas multisseriadas, corresponde a trazer aspectos do cotidiano atrelados a uma aprendizagem participativa e significativa para os estudantes. O fazer docente na multissérie busca investir no processo de ensino-aprendizagem de forma que os conteúdos presentes nos currículos sejam apresentados com uma metodologia condizente com a realidade dos alunos, para que dessa forma a prática seja mobilizadora de saberes e cultura local.

Diante disso, com os discursos das professoras foi possível identificar a utilização das sequências didáticas como recurso metodológico para corporificação da prática, que caminha no sentido de proporcionar um entrelaçamento de saberes de forma a intensificar a coletividade, melhor aproveitamento do tempo e construção de vínculos entre cultura, política e sociedade.

Por fim, a pesquisa desenvolvida ressalta a prática docente como movimento e infinitude, que o fazer docente na educação do campo é repleto de sentidos e subjetividades, a realidade diária caminha para possibilitar aos alunos do campo a intensificarem seus valores, cultura e saberes, concretizando a interação entre conhecimentos eruditos e saberes teóricos.

O caminho até o momento trilhado não visa esgotar as discussões, mas tem como intuito abrir margem para fortalecer a visão do campo como local de cultura, vivências, emancipação e valorização, a prática docente no meio campesino é a materialização de

conhecimento que emergem do campo e que caminham em consonância ao currículo para intensificar a produção de saberes e cultura local.

Diante dos atravessamentos que a prática docente infere, surgem questões que podem direcionar para que novos rumos possam ser trilhados: Quais aspectos permeiam a prática docente em contextos de educação no campo? Como ocorre as práticas avaliativas na educação campesina ao ser levado em consideração uma avaliação formativa e que contribua para a afirmação dos valores culturais? Como o acolhimento e a amorosidade estão presentes na prática docente campesina? Quais as contribuições das Secretarias de Educação para o fortalecimento da prática docente no campo? Quais os sentidos da prática docente na concepção do aluno?

Portanto, esse estudo traz uma base reflexiva permeada por sentidos atribuídos pelo professor em seu cotidiano e reafirmação da prática como construção de identidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SILVA, Janssen Felipe da; LINS, Carla Patrícia Acioli. Movimento curricular para prática docente de estudantes-professores em formação. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 645–664, 2016. DOI: 10.26512/lc.v21i46.4691. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4691>. Acesso em: 7 mar. 2024.

ARROYO, Miguel G. Prefácio - Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Autêntica, 2013, p. 9-19.

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid Bragagnolo; LUNA, Iúri Novaes. Educação e novas exigências profissionais: novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série. **27ª Reunião Anual da Anped.**, v. 8, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0815.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. **Decreto nº 7.352, 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília: 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002** – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BERTON, S. B. R. *et al.*. Sequência didática para a promoção de estudo prático e multidisciplinar com materiais acessíveis. **Química Nova**, v. 43, n. 5, p. 649–655, maio 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/hJCXSGmdL6tYQcx3Mz7vb9z/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 fav. 2024.

CALDART, Roseli Salete. KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. (orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

_____; *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Revista Diálogo Educacional**, v. 7, n. 22, p. 115-128, 2007. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v07n22/v07n22a08.pdf>. 15 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino. Práticas avaliativas e profissionalização nos cotidianos - uma análise de produções acadêmicas. **Revista Teias**, [S. l.], v. 19, n. 54, p. 209–225, 2018. Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/36135>. Acesso em: 14 dez. 2023.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1165-1182, 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf>. Acesso em 22 nov. 2023.

_____. **A Multissérie em pauta**: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. 2008. Disponível em:
https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 22jan. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A. ; CUNHA, Maria Isabel. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: SP: Papirus, 1999.

LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Acesso em 17 de out. de 2023.

MENDONÇA, D. DE. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, n. 91, p. 135–167, jan. 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ln/a/B36tLYVLnzjVNYCXCq96w9J/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

MELO, M. J. C. de; ALMEIDA, L. A. A. de. Estágio supervisionado e prática docente: Sentidos das produções discursivas da ANPEd, BDTD e EPENN. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 34–51, 2014. DOI: 10.14244/19827199990. Disponível em:
<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/990>. Acesso em: 7 fev. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 07 mar. 2024.

NASCIMENTO, K. L. do. Hegemonia e estratégia socialista. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 2, p. 535–540, maio 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Z3ZBDzsKQXQytyCtTVYTRNF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 mar. 2024.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 27-45, 2008.

SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, v. 16, p. 35-38, 2003. Disponível em: https://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/anexo17_curriculo.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino *et al.* **Multisseriação, seriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem**. Salvador, Bahia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36764/1/Caderno%20tematico%201-Multiseriacao-RI.pdf>. Acesso em: 15. jun. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. **Outros números do Informe Rural ETENE: ANO**, v. 3, p. 25, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Revista Contrapontos**, v. 2, n. 1, p. 43-51. Itajaí: jan/abr 2002. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/133>. Acesso em: 17 dez. 2023.

ALINE JOSEFA DA SILVA

A prática docente na educação do campo e suas imbricações com o cotidiano

Trabalho de Conclusão de Curso na modalidade artigo apresentado virtualmente via Google Meet (Link: <https://meet.google.com/vgt-cwec-wqi>) à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 11/03/2024 às 15 h.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Núcleo de Formação Docente/CAA - UFPE
(Orientadora)

Prof^ª Ms. Vanessa Azevedo Cabral
(Examinadora Externa)

Prof^ª Ms. Ana Priscila de Lima Araújo Azevedo
(Examinadora Externa)