

CURRÍCULOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DAS VIVÊNCIAS EM ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIIDAS DO CAMPO

Aline Batista do Nascimento ¹
Isaias da Silva ²

RESUMO

Este trabalho é fruto do Projeto de Iniciação Científica-PIC, intitulado “Práticas pedagógicas de professores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo no município de Vitória de Santo Antão: reflexões à luz dos Estudos Pós-Coloniais”, que vem sendo realizado no contexto do curso de Pedagogia, do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL. Objetiva-se compreender como são realizadas as práticas pedagógicas de professores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo. Assim, apresentamos como objetivos específicos: Assim, apresentamos como objetivos específicos deste artigo: a) identificar e caracterizar a prática pedagógica e concepção de currículo apresentada pelos(as) docentes. No que se refere a abordagem teórico-metodológica, nos aproximamos aos Estudos Pós-Coloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Walsh, 2005), compreendendo que a Educação do Campo demanda reflexões outras, pois, este cenário requer o rompimento com a lógica hegemônica/colonial/urbanocêntrica e a valorização de uma educação que respeite as especificidades dos povos e territórios do campo. No tocante aos procedimentos metodológicos, utilizamos a abordagem metodológica qualitativa (Minayo, 2010) evidenciando processos de reflexões e análises da realidade considerando o contexto pesquisado.

Para a obtenção de dados realizamos entrevistas semiestruturadas das quais participaram 15 (quinze) professores(as) que atuam em classes multisseriadas do município em questão. Enquanto para a análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), por nos possibilitar acessar os núcleos de sentido presente nas entrevistas. No que se refere aos resultados e discussões é possível considerarmos que os(as) professores(as) que atuam em classes multisseriadas, ao refletirem sobre o currículo e a contextualização do material didático em sala de aula, compreendem que a Educação do Campo necessita constantemente dialogar com a realidade de seus sujeitos e territórios. Nesta perspectiva, consideramos que o currículo e a prática pedagógica docente precisam ser condizentes com realidade e heterogeneidade que se estabelece nas classes multisseriadas do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Classes Multisseriadas, Currículo, Prática Pedagógica Docente, Estudos Pós-Coloniais.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de um Projeto de Iniciação Científica-PIC, desenvolvido no contexto do curso de Pedagogia, do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL e intitulado “Práticas pedagógicas de professores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo no município de Vitória de Santo Antão: reflexões à luz dos Estudos Pós-Coloniais”.

¹Graduanda do Curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL - PE, alineb.nascimento@unifacol.edu.br.

² Doutorando em Educação Contemporânea, Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL, e-mail: isaias.silva@unifacol.edu.br.

Visando afunilar e situar a discussão sobre o objeto de pesquisa em questão, realizamos um estado da arte, a partir das comunicações orais apresentadas na Associação Nacional de Pesquisa Educacional (ANPEd), no período de 2012- 2021, no contexto dos Grupos de Trabalhos (GT): GT 03- Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos e GT 04- Didática. A seleção desses lócus de pesquisas deu-se por considerarmos que são espaços-tempos centrais para a discussão sobre o objeto de pesquisa em questão.

A partir desse levantamento, identificamos que no GT 03 foram publicados aproximadamente 124 (cento e vinte e quatro) trabalhos e no GT 04 apresentam 120 (cento e vinte) produções, totalizando assim nesse recorte temporal 244 (duzentos e quarenta e quatro) trabalhos, porém nenhum versa diretamente sobre o objeto em questão. Esse dado sinaliza para o ineditismo deste estudo, bem como a necessidade de seguir problematizando sobre essas temáticas.

Assim, é a partir da relação entre as práticas pedagógicas de professores(as) que atuam em escola com classes multisseriadas do campo que buscamos refletir em uma Educação do Campo (Caldart, 2012) específica e diferenciada, que leve em consideração as especificidades dos povos e territórios do campo, rompendo a lógica hegemônica. Desse modo, consideramos que a Educação do Campo se inscreve no contexto de lutas dos povos do campo que historicamente foram/são inferiorizados, quando tiveram/têm seus saberes, culturas e identidades silenciados/negados. Assim, destacamos a relevância de pensarmos em propostas curriculares (Hage, 2015) e práticas pedagógicas (Souza, 2009) dialógicas e humanizadoras que se materializam nas escolas tomando como referência os/as discentes do campo e seus contextos.

Nessa perspectiva, o processo educativo, bem como o currículo é pensado-vivido em contextos concretos, permeados por elementos históricos, sociais, culturais, econômicos, políticos e se materializa de forma diferenciada em cada contexto (Freire, 1982). Por isso, pensar no currículo da/para Escola do Campo Multisseriada é reconhecer suas especificidades. Assim, pensar-viver uma proposta curricular centrado no paradigma da multissérie que transgride o modelo seriado, constitui-se no diálogo e na participação dos sujeitos, em que seus discursos sejam validados.

Diante destas perspectivas almejamos compreender como são realizadas as práticas pedagógicas de professores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo. Assim, apresentamos como objetivos específicos deste artigo: a) identificar e caracterizar a prática pedagógica e concepção de currículo apresentada pelos(as) docentes.

Portanto, a título de organização, o presente pré-projeto encontra-se subdividido nas

seguintes seções: a) Referencial Teórico; b) Metodologia; c) Resultados e Discussão; d) Considerações Finais; e e) Referências.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Abordagem Teórico-Metodológica deste artigo são os Estudos Pós-Coloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2008, Walsh, 2007), que colocam em questão os modelos teóricos eurocêntricos e suas metanarrativas, principalmente no que se referem à discussão da Cultura Indígena.

Na abordagem adotada frisamos o debate sobre Racionalização e Racialização, Colonialidade e Decolonialidade do Poder, do Saber e do Ser, Interculturalidade, Educação Intercultural e a Pedagogia Decolonial (Walsh, 2008), e suas relações com as práticas pedagógicas de professores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo.

Entendemos que o currículo se constitui do “resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 2000, p. 13). Assim, pontuamos que o Currículo, bem como a prática pedagógica docente não se constituem no campo da neutralidade, da ingenuidade, de maneira inocente e desinteressado de conhecimentos.

É centrado nas diferentes perspectivas e interesses que permeiam o Currículo que pontuamos o silenciamento/negação dos povos do campo ao terem seus saberes, tradições e culturas não contempladas nos currículos escolares. Desse modo, evidenciamos a importância de ser pensada e vivida uma proposta curricular específica e diferenciada na/para as escolas multisseriadas do campo que se centre na contramão da visão urbanocêntrica, pois compreendemos que “o currículo condiciona as práticas docentes e discentes.

Nesse viés, o Currículo constitui-se enquanto espaço-tempo complexo e dinâmico que se configuram no confronto de saberes sistematizados que serão ou não privilegiados, que “transmite visões sociais particulares e interessadas e sociais particulares” (Moreira; Silva, 2008, p. 08).

Desse modo, buscamos refletir sobre as práticas pedagógicas centradas na concepção de uma educação reflexiva e problematizadora fundada no diálogo. Assim, compreendemos que “não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos” (Freire, 1987, p.39).

Através da concepção de uma educação que se comprometa com os processos de

reflexão e de humanização dos sujeitos, centramos nossas compreensões sobre prática pedagógica aqui entendida enquanto práxis.

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

Vázquez (1977, p. 233) ao refletir sobre a relação teoria e prática, que nesta pesquisa relacionamos com a prática pedagógica, ratificando nossa compreensão de prática enquanto práxis ressalta que é uma prova de mecanicismo dividir abstratamente em duas partes e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria, e outras desta à prática.

É nesta direção que compreendemos as práticas docentes e discentes como elementos da prática pedagógica que se materializam de forma indissociada. Assim, compreendemos que a prática pedagógica docente tem como elemento norteador e pedagógico o diálogo caracterizado “[...] como exercício de problematização teoria-prática e se realiza como o lado real da pedagogia” (Santiago, 2006, p.78).

Nesta perspectiva podemos afirmar que a “Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 257). Neste sentido, os povos camponeses buscam uma educação que seja do campo e não apenas se reproduza no campo.

O reconhecimento que todos/as que compõem o campo têm o direito de uma educação que vise o reconhecimento de seu contexto/realidade, onde possam ter autonomia e sejam reconhecidos como sujeitos ativos. Assim compreendemos que a Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos e não apenas pela dimensão geográfica. A partir dessa compreensão evidenciamos que Educação desenvolvida na perspectiva no e do Campo que considera as especificidades dos territórios e dos sujeitos, possibilita que os mesmos sejam protagonistas de suas histórias.

Deste modo, ao refletir sobre os desafios que a Educação do Campo no pensamento educacional, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p.12) enfatizam que um dos desafios é “entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como

sociais políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade”. A educação pensada neste viés contribui para superação da dicotomia existente acerca do rural-urbano, e pensarmos em propostas curriculares e práticas pedagógicas que reconheçam o campo enquanto lugar de tradição cultural, identidades e de produção de conhecimento.

Neste mesmo sentido, evidenciamos a relevância de mantermos um trato específico e diferenciado para as Escolas com Classes Multisseriadas, segundo Hage (2010, p.01), “são escolas onde um professor atua em múltiplas séries, concomitantemente, reunindo em algumas situações estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula”.

Compreendemos que as Escolas com Classes Multisseriadas reivindicam propostas curriculares específicas que preconizem os saberes dos povos do campo. Assim, reconhecemos a escola, bem como seu currículo e suas práticas pedagógicas enquanto espaço-tempo dinâmico e intencional. Por isso, consideramos que “a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo” (Arroyo, 2004, p. 74). Contudo, evidencia-se que pensar em uma Educação do Campo e no Campo é perceber que todos os sujeitos são possuidores de direitos e que se encontram em um espaço de diversidade.

METODOLOGIA

Este estudo, centra-se na abordagem metodológica de cunho qualitativo que “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (Minayo, 2010, p.21). Esta abordagem evidencia processos de reflexões e análises da realidade através de métodos e técnicas que são realizadas considerando o contexto pesquisado, bem como reconhece que os dados quantitativos e qualitativos se complementam.

Nesse estudo, faremos uso dos seguintes procedimentos e instrumentos para coleta de dados: a) observação participante; b) entrevista semiestruturadas; e c) pesquisa documental. A fim de obtermos dados que nos possibilitem identificar e caracterizar as práticas pedagógicas docentes-discentes realizadas nas escolas multisseriadas do campo faremos uso da observação participante. Segundo Marconi e Lakatos (2003), na observação participante, o(a) pesquisador(a) mantém uma grande aproximação com a realidade em estudo.

A Entrevista tem a “finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (André, 2008, p.28). Nesta perspectiva iremos fazer uso da Entrevista

Semiestruturada (Triviños, 1987) que se constituem enquanto questões previamente elaboradas. No entanto, não impede que novos pressupostos/questões sejam levantadas colaborando assim na pesquisa.

Utilizaremos a Pesquisa Documental, que segundo Oliveira (2007, p.69) “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico”. Assim, identificamos que o Currículo institucionalizado pelo sistema para escolas com turmas multisseriadas constitui-se enquanto um desses documentos passivos à análise.

Para tratar os dados utilizaremos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 1977, Vala, 1999), por nos possibilitar acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto. De acordo com Vala (1999, p.104) a Análise de Conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade da Análise de Conteúdo será, pois efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

Desse modo, evidenciamos que a Análise do Conteúdo via Análise Temática, segundo Bardin (1977) ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências. A primeira se materializará por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos iniciais da pesquisa (Currículo institucionalizado pelo Sistema; Entrevistas, observações de campo).

A segunda fase da Análise Temática corresponde à exploração do material (Currículo institucionalizado pelo Sistema; Entrevistas, observações de campo). Esse procedimento diz respeito à codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão, para deles inferirmos significados.

A terceira fase do procedimento da Análise Temática diz respeito ao tratamento dos resultados e inferências. Esse procedimento trata da construção de uma rede de sentido e de significados em torno da temática em questão, que serão realizadas teoricamente, levando em consideração o contexto que os enunciados/discursos/práticas serão produzidos.

Nosso campo de pesquisa encontra-se delimitado no município de Vitória de Santo Antão-PE. Os critérios de escolha do município deram-se a partir dos seguintes aspectos: a) ser um município que possui um significativo número de escolas situadas no território rural, das 57 (cinquenta e sete) instituições escolares públicas municipais, 25 (vinte e cinco) localizam-se no território urbano e 32 (trinta e duas) no território rural; b) possuir escolas multisseriadas no campo; c) possuir um Sistema de Ensino, o que nos leva a cogitar a

existência de uma proposta educacional no que tange a Educação do Campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As participantes da pesquisa correspondem a 15 professoras atuantes em classes multisseriadas de escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão. Do contexto de 31 escolas multisseriadas do município participaram desta pesquisa docentes de 13 escolas.

Desse modo, seguimos militando pela importância das escolas do campo enquanto um espaço-tempo de transformação político-social. Assim, conforme determina as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu Art. 2º, a identidade da escola do campo

é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p.1).

Nesse sentido, consideramos que as práticas pedagógicas que venham ser realizadas nas escolas com classes multisseriadas do campo ao serem promovidas em diálogo com os seus sujeitos e territórios estaremos construindo uma Educação do Campo específica e diferenciada na direção de práticas decoloniais. Ao reconhecermos os saberes dos povos camponeses nos espaços escolares estaremos desobedecendo a lógica colonial (Quijano, 2005).

Concepções de planejamento e avaliação em classes multisseriadas do campo presente nos discursos das professoras

Iniciamos esta seção reforçando que a educação do campo demanda um currículo específico e integrado com práticas e teorias pertinentes ao meio em que os aprendizes estão inseridos. Porém a elaboração de um currículo para educação multisseriada do campo não faz parte da realidade da maioria das escolas do campo do nosso país. Na cidade de Vitória de Santo Antão não existe, por hora, um currículo elaborado para a educação do campo.

Silva (2016) discorre sobre as concepções de currículo e a vertente identitária que este instrumento carrega consigo. Silva (2016, p. 46) reflete que “o currículo é resultado de uma processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”. Diante deste

escrito, percebemos que como população de classe não dominante, os povos do campo foram e ainda são negligenciados, também, no quesito educação por não se fazer parte integrante de uma cultura hegemônica que prevalece na sociedade.

Costa e Batista (2021, p. 9) consideram que

é fundamental que o currículo da escola do campo contribua para a formação de uma memória histórica das lutas, da resistência, da identidade, dos processos produtivos, do trabalho no campo; todas essas temáticas trabalhadas de forma interdisciplinar, apoiada na pesquisa como princípio educativo, adotando metodologias participativas que promovam teoria e prática, tendo os estudantes como protagonistas do processo de construção do conhecimento.

Deste modo, percebemos como é necessário ao município a construção de um currículo que fortaleça a identidade das comunidades do campo, que seja específico e diferenciado. A cidade, porém, atende normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se orienta pelo currículo educacional estadual de Pernambuco e pratica o Projeto Político Pedagógico (PPP) com participação democrática e colaborativa da comunidade.

A adoção da elaboração democrática do PPP das escolas soma ao processo educativo a expressão das necessidades da comunidade. Veiga (2002, p. 2) trata de dois níveis de organização pedagógica que o PPP promove, sendo eles “a organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade”. Esta totalidade ou globalidade, termos adotados pela autora, remetem a um trabalho de gestão capaz de manifestar através dos caracteres sociais, políticos e culturais, coerência entre a escola, o que é ensinado/vivido e os sujeitos que as frequentam.

Em vias destas reflexões observamos que a prática da elaboração do PPP para as escolas do campo beneficia a todos os atores escolares e comunitários, visto que a expressão de sua individualidade será ao menos amenizada diante da padronização tão comumente proposta nos currículos escolares. Na ausência de um currículo específico para a educação do campo no município de estudos percebemos o PPP como um instrumento de um movimento decolonial que se opõe a restringir-se a um currículo que potencialmente não pensa suas especificidades, abrindo espaço para povos antes colocados à margem da sociedade legitimarem sua realidade, possibilitando, como diz Mignolo (2010, p. 23) “reconhecem que outros mundos são possíveis”, e reiteramos dizendo serem seus próprios mundos possíveis.

Diante do contexto pedagógico e curricular proposto às escolas do campo do município em questão, buscamos identificar como as professoras participantes conceituam o Planejamento e a Avaliação de acordo com suas vivências práticas, visto que são dois aspectos imprescindíveis para se alcançar a expressão da população campesina no processo educativo. Foram analisadas respostas das docentes sobre as questões: “Como você realiza o planejamento para as aulas em uma classe multisseriada?” e “Como você avalia o rendimento dos alunos de uma classe multisseriada?”. A partir das repostas manifestadas pelas docentes pudemos identificar 3 núcleos de sentido evidenciados na figura 1.

Figura 1. Núcleos de sentido encontrados nos discursos das professoras

Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> •Planejamento contextualizado de acordo com a realidade do aluno.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> •Avaliação contínua; •Avaliação diagnóstica e formativa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Quando tratamos de planejamento identificamos o núcleo de sentido “**Planejamento contextualizado de acordo com a realidade do aluno**”. Neste contexto é possível observar que as docentes entendem a importância da valorização dos conhecimentos prévios dos seus alunos e buscam realizar uma prática que se alinha as vivências extraclasse dos mesmos.

As professoras que identificaremos como P7, P9 e P10 (2023), de acordo com a ordem de envio da resposta dos formulários, manifestam a adequação da teoria à realidade dos alunos quando dizem, respectivamente: “Como não temos currículo próprio adapto minhas práticas as experiências dos alunos” (P7, 2023). Nessa mesma perspectiva, P9 (2023) pontua que “Meu planejamento é realizado, através do currículo e do sumário do livro de cada turma e também de acordo com a realidade dos discentes”. E, a P10 (2023) sinaliza que “O planejamento pode ser com o mesmo tema, porém abordado na realidade de cada aluno”.

Assim, corroborando a excelência da preocupação das professoras com a realidade que o aluno vivencia, Silva (2011, p. 8) aborda que

Torna-se necessário que as instituições considerem o conhecimento prévio do aluno, vinculem os conhecimentos que conseguiram acumular em seu percurso biográfico ulterior para que se somem aos conhecimentos científicos e os que estão disponíveis na realidade circundante.

Por sua vez, esta realidade do campo se manifesta não apenas no acolhimento da cultura e das crenças, e práticas da economia, mas também no campo político. A educação do campo precisa enxergar a comunidade como um ambiente de lutas por direitos, por políticas públicas com potencial de ofertar ao campo um contexto social para crianças e jovens desfrutarem do processo de socialização (Silva, 2011). Nesse sentido, seguimos reivindicando por uma educação que se preocupa com a realidade ao seu redor ultrapassa todas as tendências conteudistas, proporcionando aos povos do campo um educação emancipadora.

No que diz respeito à avaliação os dados evidenciaram os seguintes núcleos de sentido: “**Avaliação contínua, Avaliação formativa**” e “**Avaliação diagnóstica**”. As docentes refletiram sobre como avaliam o rendimento dos alunos de uma classe multisseriada do campo, explicitando ou nomeando suas práticas avaliativas.

Ao analisarmos os discursos das professoras P1, P6 e P8 observamos que afirmam praticar uma avaliação constante no dia a dia da sala de aula não se restringindo apenas a provas e exames. Segundo P1 (2023), a avaliação dar-se por meio da

participação nas atividades coletivas. Realização das atividades em sala de aula, individualmente. Participação em rodas de conversas, após a leitura reflexiva. Observação contínua das reações emocionais, que traduzem entre outras coisas, o interesse e compreensão do assunto abordado. Prova bimestral individual ou em dupla.

Nessa direção, consideramos que a avaliação em educação por muito tempo foi utilizada com instrumento de medida no qual, se utilizando padrões de pontuação e contagem de acertos que construam um contexto muito mais de verificação e classificação que avaliativo (Luckesi, 1998). Desse modo, evidenciamos um olhar decolonial para a avaliação, pois o(a) estudante é avaliado continuamente e a partir de suas potencialidades

Na Educação do Campo torna-se necessário promover práticas avaliativas em diálogo com a realidade e especificidades dos povos do campo, visando assim formar para uma vida emancipatória. Nesse viés, a P6 (2023), sinaliza que “Realizo uma avaliação diagnóstica para entender o desempenho escolar dos filhos. Não, devemos aplicar de acordo com as séries dos alunos e, sim, através da observação contínua, interação com os colegas, nas atividades coletivas e individuais”.

Uma avaliação planejada e intencional é capaz de promover a “socialização do saber” devolvendo ao processo de ensino e aprendizagem os caracteres político e social que lhes são próprios. Assim, o ato de avaliar pressupõe investigação, mas também implica um

posicionamento, que ressignifique ou endosse os dados encontrados. Assim, os dados da pesquisa chama atenção para a avaliação diagnóstica, que segunda a P8 (2023) “Avaliação diagnóstica e formativa. Através de seminários, trabalhos em grupo e roda de conversa adequando ao nível e ano de cada educando”.

Desse modo, consideramos que a forma como se avalia é de suma importância para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza o que professor(a) e a escola valorizam e como estes precisam se articular para atingir o aluno durante a aprendizagem (Luckesi, 2005). Assim sendo na educação do campo não seria diferente, a avaliação direciona o professor em seus planejamentos e intenções.

A prática da avaliação diagnóstica resulta no conhecimento do aluno, auxiliando a determinar a presença ou ausência de habilidades e identificar as causas de dificuldades, podendo ser aplicada sempre que o professor necessite identificar pontos de regulação durante o ensino (Sant’ana, 2014). Por sua vez, a avaliação formativa, citada também pelas professoras como avaliação contínua diz respeito as informações que necessitam ser coletadas a fim de que o professor visualize o rendimento dos estudantes. Ela contínua, permanente, e possibilita reformulações dos métodos de ensino bem como a reelaboração de conhecimentos não construídos.

A Educação do Campo combate a ideia de que para viver na roça, não há necessidade de conhecimentos formais, porém é imprescindível que estes conhecimentos sejam realizados e contextualizados à realidade. A avaliação tem este papel de identificar os contextos, atribuir ao teórico significado e gerar identificação e apropriação de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foram propostos diálogos necessários para compreensão dos pensamentos decoloniais em educação, principalmente no que tange a educação do campo que abrange uma população marcada por um silenciamento e submissão de sua cultura e interesses pela figura colonizadora que permanece sendo cultivada ao longo da história.

.Ao abordar educação do campo buscamos conhecê-la a partir da fala dos que a vivem, professores que lecionam em escolas multisseriadas do campo e conhecem de perto as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

A realidade é que muitas vezes, as classes multisseriadas em áreas rurais enfrentam recursos limitados, como falta de materiais didáticos apropriados e infraestrutura, o que pode dificultar ainda mais o atendimento às necessidades individuais dos alunos.

Assim sendo, consideramos que garantir que todos(as) os(as) estudantes independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade é essencial. Isso requer um compromisso com a equidade e a inclusão, além de políticas educacionais sensíveis ao contexto rural.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli. Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 67-86.
- ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli. Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF. 2002.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- COSTA, Lucielio Marinho da.; BATISTA, Maria do Socorro Xavie. O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Escolas multisseriadas contribuem para a afirmação das identidades culturais locais. **Entrevista concedida ao Jornal do Professor**. 2010.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto a afirmação da escola pública do campo e da cidade. **Didática e Prática de Ensino narelação com a sociedade**. 1ed.: 2015, v. , p. 1-12.

HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto, Brasília**, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?

Revista Brasileira de Educação. n. 26, maio/ago. 2004, p.109- 118.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**; 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 45-60.

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

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativaem saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência Epistémica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cardenos de Letras da UFF – dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade, gramática de la descolonialidad**. 1ª ed. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, jul.-set., 2017, p.587-609,

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 324-331.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em livro. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgar Lander (Org.). Colección Sur, CLASCO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro. 2005, p. 201-245.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006, pp.72-87.

SILVA, Suely. O Movimento de Educação do/no Campo Pressupostos Fundamentais. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 7-22, 2021.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, JoséMadureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, 1999.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 14 a edição Papyrus, 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistêmicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, n. 9, 2008.