



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE DOUTORADO

ISAIAS DA SILVA

**PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTE-GESTORAS DAS(OS)
PROFESSORAS(ES) RESPONSÁVEIS DE ESCOLAS COM CLASSES
MULTISSERIADAS DO CAMPO: anúncios presentes nos documentos oficiais da
Rede Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão (PE)**

Caruaru

2024

ISAIAS DA SILVA

**PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTE-GESTORAS DAS(OS)
PROFESSORAS(ES) RESPONSÁVEIS DE ESCOLAS COM CLASSES
MULTISSERIADAS DO CAMPO: anúncios presentes nos documentos oficiais da
Rede Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão (PE)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Centro acadêmico do Agreste-CAA, Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Michele Guerreiro Ferreira.

Caruaru

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Isaias da.

Práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo: anúncios presentes nos documentos oficiais da rede municipal de educação de Vitória de Santo Antão (PE) / Isaias da Silva. - Recife, 2024.

380 f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2024.

Orientação: Janssen Felipe da Silva.

Coorientação: Michele Guerreiro Ferreira.

Inclui referências e apêndices.

1. Educação do campo; 2. Escola com classes multisseriadas do campo; 3. Prática curricular docente-gestora; 4. Professora(or) responsável; 5. Estudos pós-coloniais. I. Silva, Janssen Felipe da. II. Ferreira, Michele Guerreiro. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ISAIAS DA SILVA

**PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTE-GESTORAS DAS(OS)
PROFESSORAS(ES) RESPONSÁVEIS DE ESCOLAS COM CLASSES
MULTISSERIADAS DO CAMPO: anúncios presentes nos documentos oficiais da
Rede Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão (PE)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 09/09/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Maria Joselma do Nascimento Franco (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Denise Xavier Torres (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Jaqueline Barbosa da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta tese à minha mãe, Elizabete (*in memoriam*). Seu amor incondicional e sua sabedoria foram luzes que iluminaram meus caminhos formativos. Mesmo ausente fisicamente, sua presença persiste em cada conquista, e este trabalho é uma homenagem sincera à mulher extraordinária que sempre será a inspiração do meu ser.

Às (Aos) professoras(es) responsáveis que atuam nas escolas com classes multisseriadas do campo, cujo comprometimento e dedicação são fundamentais para promover uma educação específica e diferenciada nos territórios camponeses.

Às escolas com classes multisseriadas do campo e às comunidades camponesas que seguem resistindo às heranças coloniais e reivindicam o direito das(os) estudantes de ser-estar-viver no mundo.

AGRADECIMENTOS

Nas páginas entrelaçadas deste trabalho, ecoa a melodia da jornada, ora suave, ora desafiadora. Entre questionamentos, reflexões e considerações, emerge a conclusão desta tese, um capítulo encerrado, mas uma sinfonia que persiste. Hoje, olho para trás e vejo que a conquista é fruto do esforço coletivo. Obrigado por serem parte essencial dessa trajetória, por tornarem meus sonhos uma realidade compartilhada. Que nossa caminhada continue sendo permeada por solidariedade, amizade e afeto. Juntos(as), somos mais fortes e capazes de alcançar horizontes outros. Assim, agradeço...

Às forças divinas, por serem a luz que guia meus passos e a paz que acalma minha alma. Que minha gratidão ressoe como uma oração silenciosa, conectando-me à transcendência divina que permeia todo o universo. Agradeço o dom da vida e pelas bênçãos que se revelam em cada novo amanhecer.

A meus pais, Elizabete (*in memoriam*) e Severino, pelos inestimáveis ensinamentos que permearam minha jornada. Cada palavra de sabedoria, cada gesto de amor e cada exemplo de resiliência contribuíram/contribuem com a minha formação. Em reverência a esses mestres/doutores da vida, celebro a dádiva de tê-los como meus pais.

Aos meus(minhas) irmãos(irmãs), Zé, Lucia, Luciana, Luciano, Josielma (*in memoriam*), Vanusa, Rafael e Rafaela, companheiros(as) de vida que tornam minha jornada mais rica e significativa. Agradeço pela cumplicidade, pelo apoio incondicional e pelas memórias preciosas que constituímos lado a lado. Em cada capítulo da vida, celebro a bênção de ter irmãos(irmãs) tão especiais em minha jornada.

A meu orientador, Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva, pela orientação valiosa e apoio dedicado ao longo deste percurso acadêmico. Seu conhecimento, paciência e generosidade foram fundamentais para a realização deste trabalho, como também para o meu crescimento pessoal e profissional. Agradeço por fomentar diálogos e práticas decoloniais que impactaram diretamente minha formação. Sou grato pela oportunidade de aprender sob sua orientação e pela inspiração que você proporciona a minha formação humana.

À minha coorientadora, Prof^ª. Dr^ª. Michele Guerreiro Ferreira pelo apoio e orientação ao longo desta jornada. Agradeço por criar um ambiente colaborativo e motivador, estimulando meu crescimento. Sua sabedoria, alegria e empatia são fontes constantes de inspiração. Em reconhecimento à sua contribuição valiosa, agradeço por seu olhar atento e cuidadoso para meu processo formativo.

Ao Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda pela significativa contribuição com a minha formação acadêmica e com a construção desta tese. Agradeço por sua disponibilidade e apoio incansáveis, que enriqueceram meu percurso de pesquisa. Sua participação honrou-me e acrescentou olhares outros para a pesquisa.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Joselma do Nascimento Franco pela sua contribuição marcante à minha formação acadêmica e profissional e pelo seu olhar crítico-reflexivo-humano durante todo o processo de construção desta tese. Sou grato pela disponibilidade e apoio que transcenderam as fronteiras acadêmicas. Sua influência é fundamental para meu crescimento como professor-pesquisador que milita por uma Educação do Campo socialmente referenciada em nossos povos-territórios camponeses.

À Prof^ª. Dr^ª. Denise Xavier Torres pela parceria realizada nesse universo acadêmico, por me ensinar que pesquisar é um ato político e de afeto. Suas contribuições foram/são de extrema importância para o desenvolvimento deste trabalho e para meu crescimento pessoal e formativo. Sua amizade sempre foi e continua sendo um girassol em minha trajetória, iluminando meu caminho com generosidade e sabedoria.

À Prof^ª. Dr^ª. Jaqueline Barbosa da Silva por toda sua generosidade, afeto, comprometimento e sabedoria. Sua dedicação para construir uma sociedade outra transcende as salas de aula e a pesquisa e impacta as vidas de quem tem a oportunidade de aprender com você. Gratidão pela contribuição nesta tese. Seu olhar atento para este estudo trouxe uma perspectiva outra ao seu processo de realização. Eternamente lhe serei grato por me mostrar a boniteza freireana de ser-fazer pesquisa/pesquisador.

Ao Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva e à Prof^ª. Dr^ª Camila Ferreira da Silva por aceitarem ser membros suplentes da banca examinadora. A disponibilidade e o comprometimento de vocês foram de grande valia para a realização deste trabalho. Que possamos ter outras oportunidades de sentir-pensar-viver outros processos de partilha e de aprendizagem.

Às(Aos) professoras(es) do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UPFE), que lutaram para que o Curso de Doutorado em Educação Contemporânea fosse uma realidade. A jornada formativa foi enriquecida por suas contribuições e reflexões no decorrer das aulas. Cada professora(or) desse Programa teve um lugar-papel fundamental no meu crescimento intelectual, proporcionando um espaço- tempo de produção de conhecimentos.

A Rodrigo José Torres de Albuquerque, secretário do PPGEduC. Em seu nome, estendo meus agradecimentos a todos(as) que compõem a secretaria pelo apoio inestimável, parceria constante e dedicação aos(as) estudantes do Programa. Quero deixar aqui registrados a minha admiração e meu respeito à pessoa e profissional que você é. De fato, é “o pai dos assuntos técnico-administrativos”, sempre acolhedor e paciente com todos(as) nós. O trabalho que você realiza junto a sua equipe é importantíssimo para o excelente funcionamento do programa.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Estudos Pós-Decoloniais e Teoria da Complexidade em Educação, o meu grupo-família, por compartilharem conhecimentos e experiências e por criarem um espaço-tempo de diálogos e produção de saberes outros. Esse coletivo não apenas enriqueceu minha formação acadêmica, como também segue contribuindo com a minha transformação pessoal e profissional.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE) e do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo- (NUPEFEC) do CAA da UFPE pelos processos de ensino e aprendizagem realizados nesses espaços-tempos. Gratidão pela contribuição em minha formação pessoal e profissional na área da educação.

Às minhas colegas que compõem o grupo “Célula de Sobrevivência”, composto por Dayane Dias Barbosa, Maria José dos Santos, Marta Maria da Silva Gomes e Wyne Nogueira de Souza, pelos diálogos e partilhas no decorrer deste processo. O espírito coletivo me possibilitou compreender que a vida acadêmica pode ser permeada de amor, afeto e generosidade.

À professora e amiga Aline Renata dos Santos por ser uma fonte constante de inspiração. Agradeço por compartilhar seu conhecimento, encorajar meu crescimento e por ser um exemplo de dedicação e disciplina intelectual. Sua influência rompe os limites do universo acadêmico e contribui com a minha formação enquanto sujeito de direito. És um exemplo de crescimento e superação. Gratidão pela amizade.

À minha querida amiga Maria José dos Santos, carinhosamente chamada por nós de Mazé, pela parceria que conseguimos estabelecer no decorrer do processo do doutorado. Seu afeto e generosidade foram elementos importantes nesta caminhada. Espero que possamos seguir juntos construindo caminhos outros de aprendizagens.

A meu amigo José Heli Medeiros de Andrade pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições a este trabalho. Agradeço sinceramente pelo tempo dedicado e pela

contribuição nos processos de revisão deste texto. Sou grato pela oportunidade de compartilhar com você minhas reflexões e produções teórico-metodológicas.

A Deybson Pereira da Silva pela sua parceria, amizade e atenção inestimáveis durante o processo de escrita desta tese. Sua generosidade em dedicar tempo para me ouvir debater sobre este trabalho, sempre com um sorriso e uma palavra de encorajamento, transformou os momentos mais árduos em experiências enriquecedoras e memoráveis.

A Ana Cláudia Barbosa da Silva, ex-secretária executiva de educação do município de Vitória de Santo Antão e atual gestora da Gerência Regional de Educação do Centro da Zona da Mata (GRE Mata Centro), por sua disposição em colaborar e compartilhar saberes neste processo. As conversas, os conselhos e os momentos compartilhados não somente enriqueceram meu trabalho, como também me fortaleceram pessoalmente. Estou profundamente grato por ter tido a honra de contar com seu apoio e por ter desenvolvido uma amizade que, com certeza, transcende esta pesquisa.

A Carmelo Souza da Silva, secretário municipal de educação de Vitória de Santo Antão, meu chefe imediato, pela sua compreensão e apoio durante o período de elaboração da minha tese. Durante todo o processo de pesquisa e escrita, sua compreensão e flexibilidade em relação aos desafios enfrentados foi uma fonte de inspiração e encorajamento.

A Heronita Maria Dantas de Melo, diretora de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão, minha amiga e colega de trabalho, por seu companheirismo e compreensão durante a minha jornada no doutorado e na escrita desta tese. Sua capacidade de ouvir, entender e oferecer conselhos ponderados teve um impacto profundo não só no meu trabalho, mas também em meu crescimento pessoal e profissional. Serei eternamente grato pela relação de amizade que construímos. De coração, muito obrigado!

Aos(Às) meus(minhas) colegas de trabalho, os(as) professores(as) formadores(as) e os(as) supervisores(as) educacionais que constituem o Núcleo de Formação Continuada e Supervisão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão, pela parceria e compreensão que recebi durante a escrita deste trabalho. O ambiente colaborativo e solidário que cultivamos em nosso núcleo foi fundamental para que eu pudesse avançar em meio às complexidades e desafios inerentes a esta pesquisa. Coordenar um grupo tão coeso e dedicado, que entende as demandas da vida acadêmica e se empenha em promover o crescimento contínuo de seus(as) integrantes, é um presente.

Aos(Às) meus(minhas) colegas de trabalho Cristiano Dornelas de Andrade; Lindinalva Ferreira de Queiroz, Natália de Pontes Leite Monte Guimarães e Janilda Maria de Souza Ferreira, membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Facol (UNIFACOL) pelo apoio e incentivo à produção desta tese. Sou verdadeiramente grato por fazer parte de uma equipe tão comprometida com a formação acadêmica. Exercer o saber-fazer docente ao lado de profissionais tão comprometidos(as) com a educação é um privilégio.

Às(Aos) minhas(meus) estudantes do curso de Pedagogia do UNIFACOL por serem fontes de inspiração e motivação na minha jornada como professor e pesquisador. No decorrer de nossas interações e reflexões, fui/vou aprendendo a exercer a docência no ensino superior, sem perder o rigor e o afeto.

Às(Aos) professoras(es) responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo, por contribuírem na realização deste estudo. As parcerias de todas(os) neste estudo foram fundamentais para a conclusão da tese. Agradeço pela generosidade em compartilhar suas práticas curriculares docente-gestoras e nos possibilitar seguir militando na construção de projetos educacionais da Educação do Campo socialmente referenciados em seus povos-territórios camponeses.

A todos e todas que, embora não tenham sido citados explicitamente, estiveram igualmente presentes e contribuíram significativamente para a construção desta pesquisa. Cada sujeito/autor que compartilhou ideias ofereceu apoio e/ou participou, de alguma forma, deste processo merece meu sincero reconhecimento.

O Caracol

Lá ia ele levando, bravamente, a casa nas costas. A musculatura, contraída, lhe deixava tenso. As dores de cabeça vinham do peso da responsabilidade. Buscava o lugar, aconchegante, onde sua vida tivesse sentido. Um *habitat* onde pudesse existir sem perseguição.

Lá ia ele, no seu rastro molhado, escrevendo por onde passava uma história de permanência (Freitas, 2010, p. 27).

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados da pesquisa de doutorado que teve como objeto de estudo “As práticas curriculares docente-gestoras das(as) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo”. Partimos do pressuposto de que a prática curricular docente-gestora é forjada na relação colaborativa e comunitária, através do diálogo entre a escola e a comunidade. Assim, delimitamos como problema de pesquisa refletir sobre como são anunciadas as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão (PE). E elegemos como objetivo geral compreender como são anunciadas as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão-PE. Dessa forma, os objetivos específicos foram: I) Identificar e Caracterizar as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis em escolas com classes multisseriadas do campo presentes no Estatuto do Magistério Público do referido município e no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão; II) Identificar e caracterizar as concepções de Projeto Político-Pedagógico (PPP) de escolas com classes multisseriadas do campo e de territórios camponeses a partir os documentos oficiais e da realidade das escolas-territórios das(os) professoras(es) responsáveis que promovem suas práticas curriculares docente-gestoras e; III) Analisar as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis em escolas com classes multisseriadas do campo presentes nos Projetos Político-Pedagógicos. Esta pesquisa centra-se na abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2008a; 2008b; Walsh, 2008), que anunciam e denunciam as tentativas de silenciamento e negação impostas pela lógica colonial e nos possibilitam (re)construir processos e práticas curriculares outras que tomem como autores(as) os povos-territórios do campo e suas marcas socioculturais. Metodologicamente este estudo aproxima-se de uma pesquisa documental através de fontes documentais: Estatuto do Magistério Público do município pesquisado; o PCCR da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão e Projetos Político-Pedagógicos. Salientamos que nos aproximamos de 8 (oito) escolas com classes multisseriadas do campo da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão que possuem a atuação da(o) professora(or) responsável, através dos PPPs, dos questionários de

caracterização e dos registros do diário de campo, com a finalidade de compreendermos o contexto do enunciado nos quais as fontes foram elaboradas. A interpretação dos dados se deu através da Análise de Conteúdo, via análise temática (Bardin, 2011; Vala, 1990). Os resultados desta pesquisa apontaram as disputas e as contradições político-epistêmicas presentes nos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão em torno da prática curricular docente-gestora das(os) professoras(es) responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo, ao compreendermos que o Estatuto do Magistério Público da Vitória e PCCR da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão, documentos oficiais do município, não apresentam um olhar específico e diferenciado para as escolas com classes multisseriadas do campo articulado à prática docente-gestora da(o) professora(or) responsável. Assim, evidenciamos a relação entre a Política de Identidade (Mignolo, 2008a), apresentada nas legislações locais quando sinalizam as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis, e a necessidade dessas(es) profissionais centradas na Identidade na Política (Mignolo, 2008a). Percebemos que os PPPs das escolas apresentam uma perspectiva contextualizada e consideram que as especificidades territoriais e curriculares constituem as escolas com classes multisseriadas do campo. Esses elementos influenciam diretamente os saberes-fazeres das(os) professoras(es) responsáveis, promovendo, assim, uma prática curricular docente-gestora outra de forma colaborativa e comunitária na escola-comunidade.

Palavras-chave: Educação do Campo; escola com classes multisseriadas do campo; prática curricular docente-gestora; professora(or) responsável; Estudos Pós-Coloniais.

ABSTRACT

This work presents the results of doctoral research that studies "The curricular practices of teachers-managers responsible for schools with multigrade classes in rural areas." We start from the premise that the teacher-manager curricular practice is forged in a collaborative and community relationship, through dialogue between the school and the community. Thus, we define the research problem as: How are the conceptions and curricular practices of teacher-managers responsible for schools with multigrade classes in rural areas announced in the official documents of the Municipal Education Network of Vitória de Santo Antão-PE? And the general objective: To understand how the conceptions and curricular practices of teacher-managers responsible for schools with multigrade classes in rural areas are announced in the official documents of the Municipal Education Network of Vitória de Santo Antão-PE. In this way, the specific objectives are: I) To identify and characterize the conceptions and curricular practices of teacher-managers responsible for schools with multigrade classes in rural areas present in the Public Teaching Statute of Vitória and the Career, Positions, and Remuneration Plan (PCCR) of the Municipal Education Network of Vitória de Santo Antão; II) To identify and characterize the conceptions of the Pedagogical Political Project, schools with multigrade classes in rural areas, and rural territories from the official documents and the reality of the school-territories where the responsible teachers promote their curricular practices; and III) To analyze the conceptions and curricular practices of teacher-managers responsible for schools with multigrade classes in rural areas present in the Pedagogical Political Projects. This research is centered on the theoretical-methodological approach of Postcolonial Studies (Quijano, 2005; Mignolo, 2008a; 2008b; Walsh, 2008), which announce and denounce the attempts of silencing and denial imposed by the colonial logic and allow us to (re)construct other curricular processes and practices that take as authors the rural people-territories and their sociocultural marks. Methodologically, this study approaches a Documentary Research through documentary sources: the Public Teaching Statute of Vitória; the Career, Positions, and Remuneration Plan (PCCR) of the Municipal Education Network of Vitória de Santo Antão, and the Pedagogical Political Projects (PPPs). We emphasize that we approached eight (8) schools with multigrade classes in rural areas of the Municipal Education Network of Vitória de Santo Antão that have the performance of the Responsible Teacher, through the PPPs, characterization questionnaires, and field diary records, with the aim of understanding the context in which the sources were elaborated. The data analysis was

carried out through Content Analysis, using thematic analysis (Bardin, 2011; Vala, 1990). The results of this research pointed to the political-epistemic disputes and contradictions present in the official documents of the Municipal Education Network of Vitória de Santo Antão-PE around the curricular practices of teacher-managers responsible for schools with multigrade classes in rural areas, concerning the relationship between Identity Politics (Mignolo, 2008a) presented in local legislation when signaling the conceptions and curricular practices of Responsible Teachers and the need for these professionals to be centered on Identity in Politics (Mignolo, 2008a). We realize that the PPPs of the schools present a contextualized perspective and consider the territorial and curricular specificities that constitute schools with multigrade classes in rural areas. These elements directly influence the knowledge-practices of the Responsible Teachers, thus promoting a different teacher-manager curricular practice in a collaborative and community way in the school-community.

Keywords: Rural Education; school with multigrade classes in the countryside; teaching-management curricular practice; responsible teacher; Postcolonial Studies.

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de la investigación doctoral que tiene como objeto de estudio "Las prácticas curriculares de los docentes-gestores responsables de escuelas con clases multigrado en áreas rurales". Partimos de la premisa de que la práctica curricular del docente-gestor se forja en una relación colaborativa y comunitaria, a través del diálogo entre la escuela y la comunidad. Así, delimitamos como problema de investigación:

¿Cómo se anuncian las concepciones y las prácticas curriculares de los docentes-gestores responsables que actúan en escuelas con clases multigrado en áreas rurales en los documentos oficiales de la Red Municipal de Educación de Vitória de Santo Antão-PE? Y como objetivo general: Comprender cómo se anuncian las concepciones y las prácticas curriculares de los docentes-gestores responsables que actúan en escuelas con clases multigrado en áreas rurales en los documentos oficiales de la Red Municipal de Educación de Vitória de Santo Antão-PE. De esta forma, los objetivos específicos son: I) Identificar y Caracterizar las concepciones y las prácticas curriculares de los docentes-gestores responsables en escuelas con clases multigrado en áreas rurales presentes en el Estatuto del Magisterio Público de Vitória y en el Plan de Cargos, Carreras y Remuneración-PCCR de la Red Municipal de Educación de Vitória de Santo Antão; II) Identificar las concepciones de Proyecto Político Pedagógico, de escuelas con clases multigrado en áreas rurales y de territorios campesinos a partir de los documentos oficiales y de la realidad de los territorios escolares donde los docentes responsables promueven sus prácticas curriculares; y III) Analizar las concepciones y las prácticas curriculares de los docentes-gestores responsables en escuelas con clases multigrado en áreas rurales presentes en los Proyectos Políticos Pedagógicos. Esta investigación se centra en el enfoque teórico-metodológico de los Estudios Poscoloniales (Quijano, 2005; Mignolo, 2008a; 2008b; Walsh, 2008), que anuncian y denuncian los intentos de silenciamiento y negación impuestos por la lógica colonial y nos permiten (re)construir otros procesos y prácticas curriculares que tomen como autores a los pueblos-territorios rurales y sus marcas socioculturales. Metodológicamente, este estudio se aproxima a una Investigación Documental a través de fuentes documentales: el Estatuto del Magisterio Público de Vitória; el Plan de Cargos, Carreras y Remuneración-PCCR de la Red Municipal de Educación de Vitória de Santo Antão, y los Proyectos Políticos Pedagógicos (PPPs). Enfatizamos que nos acercamos a ocho (8) escuelas con clases multigrado en áreas rurales de la Red Municipal de Educación de Vitória de Santo Antão que cuentan con la actuación del Docente Responsable, a través de los PPPs, cuestionarios de caracterización y

registros del diario de campo, con el fin de comprender el contexto en el que se elaboraron las fuentes. El análisis de los datos se realizó a través del Análisis de Contenido, mediante análisis temático (Bardin, 2011; Vala, 1990). Los resultados de esta investigación señalaron las disputas y contradicciones político-epistémicas presentes en los documentos oficiales de la Red Municipal de Educación de Vitória de Santo Antão-PE en torno a las prácticas curriculares de los docentes-gestores responsables que actúan en escuelas con clases multigrado en áreas rurales, en lo que respecta a la relación entre la Política de Identidad (Mignolo, 2008a) presentada en la legislación local al señalar las concepciones y las prácticas curriculares de los Docentes Responsables y la necesidad de que estos profesionales se centren en la Identidad en la Política (Mignolo, 2008a). Nos damos cuenta de que los PPPs de las escuelas presentan una perspectiva contextualizada y consideran las especificidades territoriales y curriculares que constituyen las escuelas con clases multigrado en áreas rurales. Estos elementos influyen directamente en los saberes-haceres de los Docentes Responsables, promoviendo así una práctica curricular docente-gestora diferente de manera colaborativa y comunitaria en la escuela-comunidad.

Palabras clave: Educación Rural; escuela con clases multigrado en el campo; práctica curricular docente-gestión; maestro responsable; Estudios poscoloniales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo com anos/fatos de minha trajetória pessoal-acadêmica-profissional.....	42
Figura 2 – Organização do percurso do levantamento das produções científicas no PPGEduC	61
Figura 3 – Núcleos de sentido das temáticas mapeadas nas discussões do PPGEduC/UFPE-CAA.....	69
Figura 4 – Organização do percurso do levantamento das produções científicas na ANPED	81
Figura 5 – Núcleos de sentido das temáticas mapeadas nas discussões da ANPED.....	89
Figura 6 – Conceitos teórico-metodológicos dos Estudos Pós-Coloniais utilizados no diálogo com o objeto de pesquisa	108
Figura 7 – O monstro da Colonialidade e suas pernas.....	118
Figura 8 – Mãos que combatem o monstro da Colonialidade: a força da Decolonialidade	125
Figura 9 – Paradigmas educacionais presentes na educação ofertada aos territórios camponeses	143
Figura 10 – Características do Paradigma da Educação Rural-Hegemônica e aproximações com a Colonialidade	145
Figura 11 – Características do Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica e o espaço de fronteira entre Colonialidade e Decolonialidade.....	147
Figura 12- Características do Paradigma da Educação do Campo Crítica e aproximações com a Decolonialidade.....	151
Figura 13- Características do Paradigma da Educação do Campo Funcional e aproximações com a Colonialidade	154
Figura 14 – Árvore da resistência: o enraizamento na Educação do Campo.....	164
Figura 15 – Características da Escola com Classes Multisseriadas do Campo	172
Figura 16 – Elementos que perpassam o Currículo Pós-Colonial	195
Figura 17 – Elementos que constituem a Prática Curricular Docente-Gestora Decolonial	205
Figura 18 – Elementos que compõem as andanças metodológicas da pesquisa.....	212
Figura 19 – Tipos de pesquisa utilizados e que constituem esta tese	214
Figura 20 – Organização das análises.....	219
Figura 21 – Contexto de produção de dados.....	249
Figura 22 – Elementos que caracterizam o vínculo empregatício da(o) Professora(or) Responsável	251

Figura 23 – Concepções e práticas curriculares docente-gestoras das(os) Professoras(res) Responsáveis por escolas com classes multisseriadas do campo presentes no Estatuto do Magistério da Rede Pública de Vitória de Santo Antão	255
Figura 24 – Elementos que constituem os Projetos Político-Pedagógicos, as Escolas com Classes Multisseriadas do Campo e os Territórios camponeses que constituem esta pesquisa	268
Figura 25 – Núcleos de sentido que caracterizam os Projetos Político-Pedagógicos, as Escolas com Classes Multisseriadas do Campo e os territórios camponeses que constituem esta pesquisa	269
Figura 26 – Concepções de Educação do Campo e Multisseriação contidas nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas com classes multisseriadas do campo	332
Figura 27 – Concepções e práticas curriculares docente-gestoras das(os) Professoras(es) Responsáveis presentes nos PPPs das escolas multisseriadas do campo que constituem os <i>loci</i> desta pesquisa	338

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Quadro <i>Independência ou morte</i> , de Pedro Américo	115
Fotografia 2 – Centro Municipal Educacional Pedagógico Batalha das Tabocas (CMEP)	225
Fotografia 3 – Memorial das Ligas Camponesas no Engenho Galileia (Vitória de Santo Antão)	227
Fotografia 4 – Fachada da fábrica da cachaça Pitú.....	228
Fotografia 5 – Fachada do IHGVSA	230
Fotografia 6 – Fachada da Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque	273
Fotografia 7 – Sítio Pau Santo	277
Fotografia 8 – Fachada da Escola Municipal Apolônio Cupertino de Almeida	280
Fotografia 9 – Granja localizada no Engenho Queimadas.....	283
Fotografia 10 – Praça localizada no Engenho Queimadas.....	284
Fotografia 11 – Fachada da Escola Municipal Manoel Rosa da Silva	286
Fotografia 12 – Território do Sítio Olho d’Água (Engenho Livramento)	290
Fotografia 13 – Associação dos Pequenos Agricultores	290
Fotografia 14 – Fachada da Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário	295
Fotografia 15 – Engenho Arandu de Baixo	296
Fotografia 16 – Fachada da Escola Municipal Açude Grande	299
Fotografia 17 – Açude grande localizado no engenho.....	304
Fotografia 18 – Fachada da Associação dos Agricultores Rurais de Açude Grande.....	305
Fotografia 19 – Fachada da Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos	311
Fotografia 20 – Fachada da Subprefeitura das Serras (Canha, Mocotó e Serra Grande) ..	313
Fotografia 21 – Fachada da Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes.....	319
Fotografia 22 – Comunidade do Engenho Pitú.....	320
Fotografia 23 – Fachada da Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira	326
Fotografia 24 – Comunidade do Engenho São José	328

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ideb atingido e projetado de Vitória de Santo Antão de 2005 a 2021	233
Gráfico 2 – Quantitativo de estudantes que frequentavam escolas no território urbano e camponês da rede municipal de ensino de Vitória de Santo Antão em 2023	239

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Quantitativo de textos mapeados por mesorregiões no estado de Pernambuco ..	65
Mapa 2 – Quantitativo de Trabalhos Seleccionados na ANPEd por estado da Federação ...	84
Mapa 3 – Localização do Município de Vitória de Santo Antão (PE)	223
Mapa 4 – Gerências Regionais de Educação e Regiões de Desenvolvimento-Pernambuco (2023).....	235

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <i>Corpus</i> documental dos trabalhos selecionados no PPGEduc	66
Quadro 2 – <i>Corpus</i> documental dos trabalhos selecionado na ANPED.....	86
Quadro 3 – Lugares-papéis da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes nas Teorias Tradicionais de Currículo	183
Quadro 4 – Lugares-papéis da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes nas Teorias Críticas de Currículo.....	187
Quadro 5 – Lugares-papéis da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes nas Teorias Pós-Críticas de Currículo.....	191
Quadro 6 – Núcleos que constituíam a Semed em 2023	230
Quadro 7 – Panorama das redes municipais de educação (urbano e campo) jurisdicionadas pela GRE Mata Centro (2023).....	236
Quadro 8 – Escolas do campo do município de Vitória de Santo Antão (2023).....	240
Quadro 9 – Escolas-campo de pesquisa.....	242
Quadro 10 – Comissão que construiu o Estatuto do Magistério Público e o PCCR de Vitória (2015).....	244
Quadro 11 – Lista com os nomes dos PPPs das escolas <i>loci</i> da pesquisa	246
Quadro 12 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque.....	273
Quadro 13 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Apolônio Cupertino de Almeida.....	281
Quadro 14 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Escola Municipal Manoel Rosa da Silva	287
Quadro 15 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário	293
Quadro 16 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Açude Grande	300
Quadro 17 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos	308
Quadro 18 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes	316
Quadro 19 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira	324

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos identificados e selecionados no âmbito do PPGEduC	62
Tabela 2 – Abordagens Metodológicas e Teórico-Metodológicas adotadas nas dissertações do PPGEduC	78
Tabela 3- Trabalhos identificados e selecionados nas RA da ANPED	82
Tabela 4 – Distribuição das Produções Científicas por Descritores e GT da ANPED.....	83
Tabela 5 – Abordagens Metodológicas e Teórico-Metodológicas adotadas nos textos da ANPED.....	102
Tabela 6 – Características da Transseriação nas Escolas do Campo	175

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CEB	Câmara da Educação Básica
Cecaped	Centro Camociense de Apoio às Pessoas com Deficiência
Cmep	Centro Municipal Educacional Pedagógico Batalha das Tabocas
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conedu	Congresso Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Favapi	Faculdade Vale do Piranga
GPenape	Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos
GRE	Gerência Regional de Educação
GT	Grupo de trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGVSA	Instituto Histórico e Geográfico de Vitória de Santo Antão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
Neei	Núcleo de Educação Especial e Inclusiva
NFCSE	Núcleo de Formação Continuada e Supervisão Escolar
NME	Núcleo de Merenda Escolar
NN	Núcleo de Normatização
NPL	Núcleo de Planejamento
NPT	Núcleo de Patrimônio
NT	Núcleo de Transporte

NTM	Núcleo de Tecnologia Municipal
Nupec	Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo
ONG	Organização Não Governamental
PCCR	Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério
PJR	Pastoral da Juventude Rural
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNLD/Campo	Programa Nacional do Livro Didático do Campo
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RA	Reuniões Anuais
RH	Recursos Humanos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sappp	Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unifacol	Centro Universitário Facol
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	29
2 (DES)CAMINHOS QUE CONSTITUEM A TESSITURA DA PESQUISA	40
2.1 IDAS E VINDAS DE UMA TRAJETÓRIA NÃO LINEAR FORJADA A PARTIR DAS DIMENSÕES PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL DO PESQUISADOR.....	41
2.2 (DES)CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO PPGEDUC/UFPE E DA ANPED	56
2.2.1 Prática curricular docente, prática curricular gestora e escola com classes multisseriadas do campo: (des)caminhos não lineares e reflexões fronteiriças nas produções científicas do PPGEduC do CAA da UFPE.....	58
2.2.2 Prática Curricular Docente, Prática Curricular Gestora e Escola com Classes Multisseriadas do Campo: (des)caminhos não lineares e reflexões fronteiriças nas produções científicas da ANPEd	80
3- ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS DECOLONIAIS ATRAVESSADOS PELAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTE-GESTORAS DAS(AS) PROFESSORAS(ES) RESPONSÁVEIS DE ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO.....	104
3.1 COLONIZAÇÃO, COLONIALISMO, COLONIALIDADE, DIFERENÇA COLONIAL E PENSAMENTO DE FRONTEIRA: PROCESSOS DE TENSÃO POLÍTICO-SOCIAL-EPISTÊMICOS ENTRE OS COLONIZADORES E OS COLONIZADOS	109
3.2 OS PROCESSOS DE DECOLONIALIDADE, DESOBEDIÊNCIA CIVIL, DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA, POLÍTICA DE IDENTIDADE, IDENTIDADE NA POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE EM PROL DA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL.....	123
4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE OS PARADIGMAS E AS PERSPECTIVAS TEÓRICO-PRÁTICAS QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA DOS POVOS-TERRITÓRIOS CAMPONESES	138
4.1 PARADIGMAS QUE EMBASAM A OFERTA DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA NOS TERRITÓRIOS CAMPONESES	141
4.2 ESCOLA COM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO: UM PROJETO FORJADO NO PENSAMENTO DE FRONTEIRA.....	156
4.2.1 Transseriação: uma proposta outra para sentir-pensar-viver as escolas com classes multisseriadas do campo.....	173
5- CURRÍCULO E PRÁTICA CURRICULAR DOCENTE-GESTORA EM ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO: ATRAVESSAMENTOS DECOLONIAIS	178
5.1 TEORIAS TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS DE CURRÍCULO: POSSIBILIDADES OUTRAS DE UMA PRÁTICA CURRICULAR PÓS-COLONIAL	180

5.2 PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTE-GESTORAS DECOLONIAIS NAS ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO: TENSÕES POLÍTICO-PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA(O) PROFESSORA(OR) RESPONSÁVEL	198
6- (DES)CAMINHOS METODOLÓGICOS: PROCEDIMENTOS OUTROS QUE ATRAVESSAM O PERCURSO DA PESQUISA.....	210
6.1 VITÓRIA DE SANTO ANTÃO: TERRA DAS TABOCAS	222
6.1.1 A Educação do Campo e as Escolas com Classes Multisseriadas do Campo em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis de Vitória de Santo Antão: contextos de enunciação da pesquisa	238
6.1.2 Caracterização das fontes documentais da pesquisa.....	243
7 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTE-GESTORAS DAS(OS) PROFESSORAS(ES) RESPONSÁVEIS EM ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO PRESENTES NAS DOCUMENTAÇÕES OFICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO.....	247
7.1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTE-GESTORAS DAS(OS) PROFESSORAS(ES) RESPONSÁVEIS EM ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO PRESENTES NO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO E NO PCCR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	253
7.2 CONCEPÇÕES DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO E DE TERRITÓRIOS CAMPONESES EM QUE ATUAM AS(OS) PROFESSORAS(ES) RESPONSÁVEIS	266
7.2.1 Caracterização e análise dos Projetos Político-Pedagógicos das Escola com Classes Multisseriadas do Campo e do Território Camponês em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis: um olhar para a Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque	270
7.2.2 Caracterização e Análise do Projeto Político-Pedagógico de Escola com Classes Multisseriadas do Campo e do Território Camponês em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis: um olhar para a Escola Municipal Apolônio Cupertino de Almeida	277
7.2.3 Caracterização e Análise do Projeto Político-Pedagógico de Escola com Classes Multisseriadas do Campo e do Território Camponês em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis: um olhar para a Escola Municipal Manoel Rosa da Silva	284
7.2.4 Caracterização e Análise do Projeto Político-Pedagógico, da Escola com Classes Multisseriadas do Campo e do Território Camponês em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis: um olhar para a Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário	291
7.2.5 Caracterização e Análise do Projeto Político-Pedagógico de Escola com Classes Multisseriadas do Campo e do Território Camponês em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis: um olhar para a Escola Municipal Açude Grande	297

7.2.6 Caracterização e Análise do Projeto Político-Pedagógico de Escola com Classes Multisseriadas do Campo e do Território Camponês em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis: um olhar para a Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos	306
7.2.7 Caracterização e Análise do Projeto Político-Pedagógico de Escola com Classes Multisseriadas do Campo e do Território Camponês em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis: um olhar para a Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes.....	314
7.2.8 Caracterização e Análise do Projeto Político-Pedagógico de Escola com Classes Multisseriadas do Campo e do Território Camponês em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis: um olhar para a Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira	322
7.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTE-GESTORAS DAS(OS) PROFESSORAS(ES) RESPONSÁVEIS EM ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO PRESENTES NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: ATRAVESSAMENTOS COM AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E MULTISSERIAÇÃO	329
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	345
REFERÊNCIAS.....	354
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS COMUNIDADES CAMPONESAS	375
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO	377
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS(OS) SERVIDORAS(ES).....	378
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS(OS) PROFESSORAS(ES).....	379
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) RESPONSÁVEIS.....	380

1. INTRODUÇÃO

Desligue a tomada da coerência para visitar mundos onde desenvolver exercícios ficcionais, transcrever releituras de experiências vividas, sintetizar observações, o divertirá. Voos audaciosos, histórias singulares, o deixarão entretido no enredo e poderá ocorrer o estímulo para mergulhos abissais no interior de si mesmo (Freitas, 2010, p.11).¹

Esta pesquisa de doutorado realizada no contexto político-epistêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), localizado no município de Caruaru, vincula-se à Linha de Pesquisa: Docência, Ensino e Aprendizagem. Esse Programa, fruto das lutas e resistências da interiorização das universidades federais, constitui-se enquanto uma possibilidade outra para que possamos refletir, problematizar e pesquisar com sujeitos e realidades que foram/são negados e silenciados historicamente através da lógica colonial.

A presente tese é um convite que visa instigar o potencial transformador da escrita criativa de forma crítica, inspirado pela proposta de Freitas (2010) de desligar a tomada da coerência para explorar lógicas/mundos outros e, ao mesmo tempo, estimular profundos mergulhos abissais. Nessa direção, esta pesquisa aproxima-se das faces e interfaces da Educação do Campo e do currículo para compreender as práticas curriculares forjadas nas escolas com classes multisseriadas do campo, a partir das práticas de professoras(es)-gestoras(es)².

Assim, o PPGEduC acolhe estudos e pesquisas que são bandeiras de lutas dos Movimentos Sociais do Campo, a exemplo da existência de uma escola do campo pensada-sentida-vivida pelos seus povos-territórios³. Esse Programa cumpre um dos objetivos político-sociais viabilizando reflexões e caminhos que contribuam com a formação do(a) pesquisador(a) a partir do enfrentamento de “questões e desafios colocados pelos novos paradigmas científicos e educacionais, pelas demandas do sistema

¹ Na estrutura desta tese, cada seção será iniciada por uma epígrafe retirada de obras de escritores(as) vitorienses. Essa escolha visa celebrar/homenagear os talentos literários locais e enriquecer a pesquisa ao territorializá-la dentro com contexto literário, cultural e intelectual de Vitória de Santo Antão, espaço-tempo em que este estudo ocorre.

² Nesta pesquisa, reconhecemos que a flexão de gênero é um aspecto importante na língua e reflete a busca pelo respeito e equidade de gênero na sociedade. Assim, evidenciamos que devido as(os) participantes deste estudo serem majoritariamente do gênero feminino, iremos adotar a seguinte escrita “professoras(es)-gestoras(es)”.

³ Esse termo é adotado ao longo desta tese por compreendermos que, na perspectiva decolonial, os povos, ou seja, as comunidades camponesas, são indissociáveis de seus territórios (Silva, 2021).

educacional e pelas práticas educativas desenvolvidas em espaços escolares e não-escolares” (UFPE, 2021, p. 27).

Desse modo, o objeto de estudo “as práticas curriculares docente-gestoras das(as) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo”, que constitui esta pesquisa, foi sendo forjado a partir de questionamentos, inquietações e problematizações no decorrer de duas experiências. A primeira deu-se durante a minha trajetória profissional ao assumir a função de professor responsável de uma escola com classes multisseriadas do campo da Rede Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão, no período de 2016 a 2018. A função de professora(or) responsável é atribuída às(aos) docentes que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo de “pequeno porte”, onde a(o) profissional passa a atuar nas dimensões da gestão/coordenação pedagógica concomitantemente à prática pedagógica docente, ou seja, a docência. Essa experiência mobilizou em mim a necessidade de refletir político-epistemologicamente sobre o saber-fazer do(a) professor(a) e gestor(a) exercido por um único sujeito. A segunda experiência ocorre no contexto da pesquisa de mestrado realizada no contexto também do PPGEduC do CAA da UFPE, concluída no ano de 2021, que versou sobre as expectativas da comunidade rural para as escolas com classes multisseriadas do campo. Esse estudo sinalizou que a comunidade em que a escola está constituída, os(as) pais e/ou responsáveis dos(as) estudantes e as lideranças locais, sabem a escola que desejam. Suas narrativas apontavam para possibilidades outras frente às práticas curriculares vividas no chão da escola com classes multisseriadas do campo.

No decorrer dessa pesquisa, seguimos nos questionando sobre as possibilidades outras de sentir-pensar-viver⁴ a escola por meio de práticas curriculares plurais e colaborativas, constituídas em diálogo com a comunidade camponesa⁵ em instituições escolares que atuam com professora(or) responsável. Assim, na fronteira entre as expectativas dos povos-territórios camponeses e das práticas curriculares realizadas nas escolas, seguimos curiosamente pensando e questionando: como as(os) professoras(es)

⁴ Esse termo é utilizado nesta tese a partir das contribuições de Orlando Fals Borda (2015) e Eduardo Galeano (1999), que fazem uso do conceito de “sentipensar”. Desse modo, seguimos trabalhando na perspectiva do sentir-pensar-viver, entendido aqui como uma interrelação indissociável e interseccionada entre as três dimensões que constituem a formação e a experiência humana.

⁵ Ao longo desta pesquisa, utilizaremos os conceitos de camponesa e camponês ao nos referirmos aos povos-territórios do campo, pois nos possibilitam “apreender a complexidade do sujeito histórico que designa, diferentemente do que ocorre com outros conceitos como os de pequena produção e agricultura familiar. Trata-se de um conceito que possui uma história significativa no interior das ciências sociais e que tem se relacionado às disputas políticas e teóricas travadas em torno da interpretação da questão agrária brasileira e das direções tomadas pelo desenvolvimento capitalista no campo” (Marques, 2008, p. 58).

responsáveis compreendem sua prática curricular? Que saberes-fazer são forjados por profissionais que assumem a “dupla identidade” de docente e gestora(or)? Que concepções esses saberes-fazer possuem? Que sentidos são evidenciados pelas(os) docente-gestoras(es) nas práticas realizadas em escolas com turmas multisseriadas do campo a partir dos saberes-histórias⁶ dos povos do campo? Essas inquietações, entre tantas outras, nutrem a curiosidade político-epistêmica de seguir pesquisando, problematizando e realizando estudos no contexto da Educação do Campo, em escolas com classes multisseriadas e práticas curriculares docente-gestoras.

Dessa forma, nossa incursão no campo das lutas, resistências e proposições por uma Educação do Campo enquanto direito dos povos camponeses (Caldart, 2012) centra-se na provocação e proposição de uma escola com classes multisseriadas que rompa com os axiomas definitivos, possibilitando, assim, que sujeitos, identidades, saberes e territórios protagonizem saberes-histórias outras que venham a constituir as práticas curriculares das escolas.

Nessa direção, esta tese parte do pressuposto de que a prática curricular docente-gestora é forjada na relação colaborativa e comunitária entre a escola e a comunidade. Partimos da compreensão de que essa prática curricular se configura no diálogo, na articulação, na tensão e na proposição de saberes-fazer outros que contribuam com a permanência e a construção de escolas com classes multisseriadas enraizadas em seus contextos político-territoriais. Assim, tomamos como referência as(os) professoras(es) responsáveis, protagonistas das práticas curriculares docente-gestoras, que atuam nas escolas com classes multisseriadas do campo do município de Vitória de Santo Antão, para construirmos outros saberes e reflexões teórico-metodológicas.

A educação, do ponto de vista de uma reflexão político-pedagógica, possibilita-nos compreender a escola e, logo, o currículo, enquanto um espaço-tempo⁷ fruto de tensões, embates e proposições que refletem perspectivas e cosmovisões diversas. Por isso, a prática curricular forja e é forjada no processo de construção social, política, cultural e econômica de povos-territórios, e dessa forma torna-se um percurso formativo

⁶ Utilizamos o termo “saberes-histórias” para evidenciar a interseccionalidade dos conhecimentos dos sujeitos, de suas experiências e histórias. Baseado nas produções e reflexões de Silva (2021), esse conceito adota uma visão decolonial ao desafiar as perspectivas hegemônicas que negam as realidades dos povos-territórios camponeses na produção de conhecimento, propondo, em seu lugar, uma abordagem curricular que reconheça e valorize as marcas identitárias dos seus sujeitos.

⁷ Adotamos essa terminologia neste estudo por considerarmos que “para entender o território em movimento e este no território, a relação tempo-espço é central, [...], pois esta relação, em-si, é movimento. As mudanças e permanências, conjugadas, relacionadas, estão em constante movimento; são processuais e relacionais; estruturais e conjunturais. O território é relacional e processual” (Saquet, 2005, p. 13887).

e transgressor da linearidade. Nessa direção, vamos tecendo nossas compreensões, considerando:

[...] o currículo como resultado das políticas curriculares e das interpretações dos sujeitos que o vivenciam, e a prática curricular como a vivência do projeto formativo chamado currículo, [assim] compreendemos, igualmente, que esse currículo e essa prática curricular são realizados em instituições educacionais formadas por diferentes sujeitos que ocupam diferentes posições (Melo, 2019, p. 73).

Esta concepção é importante para a Educação do Campo e se constitui como base da construção de uma escola com classes multisseriadas do campo específica e diferenciada, geopoliticamente referenciada nos saberes-histórias de seus povos. Diante disso, as práticas curriculares se constituem a partir das interrelações estabelecidas entre a escola e todos(as) os(as) que compõem o território.

A desvalorização dos saberes teórico-práticos do(a) camponês(a) é questionada. A escola, no contexto de suas práticas curriculares, passa a reconhecer as relações sociais, culturais e históricas dos povos do campo, enquanto elementos fundamentais para sentir-pensar-viver o currículo escolar. Romper o silenciamento e a inferiorização desses saberes e legitimar processos outros de produção de conhecimento representa compreender que a escola faz parte da comunidade camponesa.

Assim, torna-se urgente transgredir a lógica colonial/moderna/capitalista que impõe uma forma única de se produzir conhecimentos. Os Movimentos Sociais Camponeses seguem reivindicando possibilidades outras de sentir-viver a vida/mundo. Com o objetivo de eliminar a dicotomia existente entre o campo-lugar não desenvolvido e a cidade-lugar desenvolvida, procura-se, pela perspectiva crítica emancipatória, reafirmar a relação dialógica entre campo e cidade, a partir de suas especificidades. Os próprios Movimentos promovem processos educacionais e propõem a construção de escolas que reflitam em suas práticas suas marcas identitárias.

Ao lutarem pela terra, os Movimentos Sociais Camponeses, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no bojo de suas reivindicações, objetivam uma escola que reconheça o cotidiano de seus sujeitos. Segundo Caldart (2003, p. 64),

Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo

sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo.

Assim, reconhecemos a escola como um território que contribui com a formação crítico-reflexivo-decolonial dos sujeitos e que, por sua vez, poderá transformar o mundo, a sociedade, ou seja, a realidade das pessoas. É nossa responsabilidade enquanto sociedade como um todo colaborar na construção de escolas centradas no cotidiano dos(as) estudantes. Nesse sentido, a escola localizada no território camponês é constituída por práticas curriculares que reconhecem e contribuem com o fortalecimento dos povos-territórios do campo como sujeitos de direito.

Diante disso, as práticas curriculares comprometidas com as identidades de seus sujeitos forjam-se através de articulações político-práticas voltadas para a construção de um projeto social, cultural e educacional. A escola se insere no campo de possibilidades e ressignificações, ao se constituir enquanto *locus* de enunciação e de emancipação político-epistêmica de seus povos-territórios.

Todavia, faz-se necessário considerarmos que não estamos aqui empregando uma compreensão fixa e única de práticas curriculares, mas que vão se (re)configurando cotidianamente a partir das experiências coletivas de seus sujeitos. Assim, a prática curricular docente-gestora é fruto da experiência, ou seja, do que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 21).

Somada a essa compreensão, a prática curricular é atravessada pelas políticas públicas e pelas tensões, negociações e proposições que dizem respeito aos sujeitos que constituem a escola e a comunidade. Desse modo, consideramos que as práticas curriculares docente-gestoras sofrem influências de outras práticas que são produzidas na escola, a exemplo da prática curricular discente e da prática curricular da comunidade camponesa. As práticas curriculares representam a dinâmica e as contextualizações das propostas curriculares prescritas e vividas pelos(as) autores(as) escolares.

Nesse sentido, a prática curricular docente-gestora é problematizada na perspectiva de que se contrapõe à educação bancária (Freire, 1996) que toma o saber como algo a ser transmitido/depositado pelo(a) docente ao discente, sujeito este passivo e vazio. Refletimos o currículo no viés da educação que questiona, problematiza e

denuncia as heranças coloniais e anuncia proposições outras de ser-estar no mundo. Para Freire (2005, p. 123), o “currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta”.

A prática curricular, nessa perspectiva, além de potencializar a autonomia e o protagonismo da(o) docente que assume a função de professora(or)-gestora(or), revela uma visão criadora de práticas outras que não reduz o ser humano e nem fragmenta o conhecimento. Essa lógica rompe com as hierarquias, reconhecendo que todas(os) ocupam lugares-papéis fundamentais para manter vivas as práticas coletivas no chão das escolas.

A(O) docente-gestora(or) é uma(um) profissional que atua em escolas com classes multisseriadas do campo e desempenha uma prática curricular que relaciona simultaneamente o saber-fazer docente e gestor. No município de Vitória de Santo Antão, essa função é exercida pela(o) professora(or) responsável.

Assim, essa(e) profissional constitui-se enquanto uma liderança pedagógica nas escolas com classes multisseriadas do campo. Desse modo, aproximamo-nos dessa(e) professora(or) responsável para compreender as práticas curriculares promovidas por essas(es) profissionais no contexto da escola-comunidade camponesa.

Ao refletirmos sobre o currículo das escolas do campo, consideramos que: “[...] para entender as possibilidades e os limites da afirmação de um currículo de educação do campo, será necessário pesquisar e aprofundar as questões sobre se há lugar para a diversidade nas concepções de currículo, de conhecimento e de cultura” (Arroyo, 2015, p. 55-56).

A prática curricular que caminha na contramão da opressão e do silenciamento dos saberes avança na construção de ações necessárias, possibilitando que os povos-territórios possam ter seus saberes reconhecidos. Desse modo, torna-se necessário aquilatar reflexões e proposições que possam contribuir de forma teórico-prática com o(s) contexto(s) escolar(es) na relação contínua através de saberes outros forjados dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, faz-se necessário evidenciar que a discussão que nos propomos realizar ancora-se na abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais (Mignolo, 2005; Quijano, 2005; Walsh, 2008). Compreendemos que a referida abordagem nos possibilita manter um olhar outro para a produção do conhecimento acerca das práticas curriculares docente-gestoras realizadas nas escolas com classes

multisseriadas do campo. Assim, os Estudos Pós-Coloniais sinalizam proposições transgressoras da lógica colonial junto aos povos-territórios que sofreram/sofrem tentativas de silenciamento e invisibilidade, a exemplo dos povos negros, indígenas e camponeses.

Os Estudos Pós-Coloniais ajudam a evidenciar e questionar as formas de dominação impostas aos povos que foram classificados e hierarquizados enquanto superiores (europeus) e inferiores (os não europeus). Nessa direção, “América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera identidad de la modernidad” (Mignolo, 2005, p. 107).

Desse modo, tal perspectiva propõe um revide político-epistêmico no modo ser-estar no mundo. Vamos, assim, sendo provocados a compreender as heranças coloniais a partir da Colonialidade do Poder, do Saber, do Ser e da Natureza, perspectiva que se encarregou de inferiorizar, silenciar e/ou folclorizar os povos do campo, os seus saberes e os seus territórios. A Colonialidade, como processo de exploração e controle, penetra na estrutura social na dimensão material, quando dita lugares e papéis que os sujeitos irão ocupar, e na dimensão subjetiva, ao legitimar comportamentos e epistemologias.

Na medida em que o único conhecimento válido é o produzido pelo europeu (colonizador), todos os elementos epistêmicos, políticos e culturais construídos pelos povos do campo, nessa lógica, não são válidos. No processo constante da Colonialidade do Poder e do Saber, constitui-se a do Ser, com a internalização da subalternidade do não europeu/superior/colonizador. Tal dimensão consolida a condição “natural” dos(as) camponeses(as) como sujeitos inferiores, não-epistêmicos e não-referenciais, através de uma identidade subalternizada enquanto matuto(a).

Nesse viés, seguimos teórico-metodologicamente refletindo sobre a escola do campo a partir de suas práticas curriculares no viés decolonial, pois consideramos que o currículo nessa lógica é:

[...] constituído pelos projetos de sociedade dos povos indígenas, camponeses, quilombolas, de homens e de mulheres não-brancos e de homens e mulheres brancos. A busca seria pela confluência das diferenças, resultando em projetos múltiplos de sociedade que tivessem como horizonte a justiça social fincada na descolonização (Santos, 2022, p. 107).

Os povos-territórios camponeses constituem-se enquanto uma força impulsionadora desse processo decolonial, quando, por exemplo, advogam pelo *locus* de enunciação, distanciando-se da cosmovisão de uma suposta identidade e cultura defendida/propagada de forma imperativa por um único povo. Desse modo, destacamos a importância de as escolas reconhecerem as diferenças e tensões existentes entre os povos-territórios e promoverem práticas curriculares na perspectiva da Interculturalidade Crítica (Walsh, 2008), reconhecendo e potencializando as diferenças.

No contexto das ideologias propagadas no cenário mundial que reforçam a ideia de uma suposta identidade genérica que homogeneiza as diferenças, pela via da Política de Identidade (Mignolo, 2008a), faz-se necessário questionar/desconstruir essas concepções. Nesse sentido, compreendemos que, ao defender a ideia de uma cultura nacional, ou seja, ao uniformizá-la, estaríamos mascarando as diferenças de classe social, gênero e etnia, entre outras, negando os processos históricos marcados pela Colonialidade à qual os povos-territórios camponeses foram submetidos, ao serem tidos como inferiores e submetidos à exploração.

A partir das políticas de homogeneização, leia-se Política de Identidade (Mignolo, 2008a), no cenário brasileiro, destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸, que se constitui enquanto uma proposta que objetiva direcionar os estados e os municípios a seguirem o modelo através do qual devem ser estruturados os currículos. Essa proposta incide diretamente na escolha dos conteúdos/conhecimentos que serão trabalhados nas escolas. A BNCC enquanto uma política nacional curricular:

[...] é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (Brasil, 2018, p. 5).

⁸ A versão final da BNCC foi aprovada em abril de 2017. Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Em 22 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, no contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Em 2 de abril de 2018, o Ministério da Educação (MEC) entregou ao CNE a 3ª versão da BNCC, contemplando o Ensino Médio.

No entanto, torna-se necessário realizarmos reflexões sobre esse documento, pois qual concepção político-epistêmica sustenta o processo de escolha e seleção dos conteúdos a serem trabalhados na escola? Qual projeto de sociedade perpassa a lógica de habilidades e competências presente na BNCC? Militar por uma política curricular comum a todas(os) as(os) brasileiras(os) é negar as diferenças e eleger um modelo único e de referência a ser seguido. Concordamos com Lopes (2015, p. 458) quando considera que apostar “no conhecimento comum muitas vezes opera com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola. A base curricular nacional comum, nesse sentido, é concebida para suprir o que falta à escola”.

Assim, refletimos sobre as práticas curriculares decoloniais a partir da heterogeneidade, compreendendo as escolas como territórios em que se ensina-aprende através dos saberes-fazer de seus sujeitos. O propósito de se pensar um currículo na perspectiva decolonial centra-se na ideia de que o conhecimento é poder e que não deve ser reduzido a uma mera lista e/ou conjunto de conteúdos e índices passivos a serem atingidos.

Desse modo, consideramos ser necessário nos posicionarmos contrariamente às concepções centradas na lógica homogeneizadora de currículo que se insere nas bases da manutenção do sistema do mundo moderno/colonial. Evidenciamos que, a partir dessa lógica, o Estado hegemônico “reconhece a diferença, porém, como objeto de conhecimento: diversidade. Exclui do processo de produção do conhecimento o Outro ao qual se refere, mantendo a relação de dominação” (Esteban, 2010, p. 56). O reconhecimento da diferença presente no discurso hegemônico não modifica a estrutura de poder, constituindo-se meramente para oficializar a existência de identidades e culturas diferentes, colocando-as em condição inferior à identidade e cultura brancas e eurocentradas.

Nessa tessitura, os povos-territórios camponeses advogam por práticas curriculares que reconheçam e sejam elaboradas com sua participação, tendo como referências suas marcas e diferenças identitárias e culturais. Sentir-pensar-viver uma escola com classes multisseriadas do campo é reconhecer as identidades plurais dos povos do campo, forjadas através de suas experiências. As práticas curriculares não se constroem isoladamente, pois configuram-se imersas em um conjunto de relações, onde o sujeito vai se forjando em relação ao outro, por meio de ações que o aproximam e/ou distanciam ao longo de seu processo formativo, permeado por movimentos de tensões, negociações e ressignificações.

Essas reflexões, problematizações, contextualizações políticas e epistêmicas realizadas nesta tese contribuem com a ampliação do debate acerca da Educação do Campo, no tocante à construção de uma escola do campo enraizada em saberes-histórias de seus povos-territórios. O objeto desta pesquisa, voltada para as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo, insere-se no âmbito de lutas e resistências dos Movimentos Sociais Camponeses que disputam sentidos e projetos outros de sociedade, educação e escola.

Assim, delimitamos como problema de pesquisa a seguinte indagação: como são anunciadas as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão? E como objetivo geral, buscamos: compreender como são anunciadas as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão.

Dessa forma, os objetivos específicos são: I) Identificar e caracterizar as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis em escolas com classes multisseriadas do campo presentes no Estatuto do Magistério Público e no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão; II) Identificar e caracterizar as concepções de Projeto Político-Pedagógico de escolas com classes multisseriadas do campo e de territórios camponeses a partir dos documentos oficiais e da realidade das escolas-territórios das(os) professoras(es) responsáveis que promovem suas práticas curriculares docente-gestoras e; III) Analisar as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis em escolas com classes multisseriadas do campo presentes nos Projetos Político-Pedagógicos.

No que diz respeito à organização, o presente trabalho está estruturado em seis seções e suas respectivas subseções, além da introdução, das considerações finais, das referências e dos apêndices. As seções estão dispostas da seguinte forma: a) Os (des)caminhos que constituem a tessitura da pesquisa – traz a trajetória pessoal, acadêmica e profissional do pesquisador e o levantamento dos trabalhos produções científicas do PPGEduC/UFPE e da ANPED; b) Abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais – estabelece diálogos decoloniais atravessados pelo objeto de

estudo da pesquisa; c) Educação do Campo – apresenta reflexões sobre os paradigmas e as perspectivas teórico-práticas que fundamentam a educação escolarizada dos povos-territórios camponeses e a escola com classes multisseriadas do campo; d) Currículo e prática curricular docente-gestora em escolas com classes multisseriadas do campo – aborda as teorias de currículo, as práticas curriculares docente-gestoras nas escolas com classes multisseriadas na perspectiva decolonial e as tensões político-práticas na construção identitária da(o) professora(or) responsável; e) Os (des)caminhos metodológicos – aborda os procedimentos outros que atravessam o percurso da pesquisa; f) Concepções e práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis em escolas com classes multisseriadas do campo presentes nas documentações oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão – apresenta os núcleos de sentido evidenciados através das análises nas documentações oficiais (o Estatuto do Magistério Público; o PCCR da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão e os Projetos Político-Pedagógicos).

2 (DES)CAMINHOS QUE CONSTITUEM A TESSITURA DA PESQUISA

E o homem indaga seu próprio ser e se interpreta, indaga e interpreta o mundo, instaura o mundo humano. Pergunta pelo seu devir, seu acontecer seu destino (Miranda, 1973, p. 27).

Nesta seção, evidenciamos os (des)caminhos⁹ constituídos a partir do percurso trilhado para a construção da pesquisa. A reflexão promovida por Miranda (1973), ao sugerir que o sujeito, ao questionar seu próprio ser e interpretar mundo, problematiza seu devir, seu acontecer e seu destino, traz o olhar filosófico que permeia este estudo, no qual destaca-se a importância dos fios condutores e os (des)caminhos percorridos na tarefa de pesquisar.

A opção político-epistêmico-social que ancora a nossa concepção de pesquisa enquanto um processo de (des)construção e de possibilidades para sentir-pensar-viver as questões que atravessam a nossa realidade, aqui em específico, a Educação do Campo, exige que apresentemos as motivações e os processos que compõem sua feitura. Através deste estudo, propomos reflexões críticas sobre saberes-fazer que foram marginalizados e/ou negligenciados.

Assim, não pretendemos correr o risco de estereotipar um “modelo/padrão” de ser pesquisador(a) e de se fazer pesquisa. Nesse sentido, a experiência constitui-se enquanto “um passo, uma passagem”. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo” (Larrosa, 2009, p. 57).

Para compreender os percursos trilhados nesta pesquisa, organizamos esta seção em duas partes: a) a primeira trata da trajetória não linear construída a partir das dimensões pessoal, acadêmica e profissional. Essa subseção objetiva descrever e analisar como minhas vivências são atravessadas e influenciam a construção do objeto desta pesquisa, “as práticas curriculares docente-gestoras das(as) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo”, e as opções teórico-metodológicas aqui selecionadas; e b) a segunda apresenta os (des)caminhos teórico-metodológicos realizados a partir do mapeamento das produções científicas do PPGEduC do CAA da UFPE e da ANPED. O objetivo dessa subseção é realizar um mapeamento das produções acadêmico-científicas em âmbitos local e nacional através das aproximações e/ou

⁹ Utilizamos o termo (des)caminhos para evidenciarmos que a estrutura desta tese não é linear e foi sendo construída por processos teórico-práticos individuais, coletivos e de idas e voltas.

distanciamentos das temáticas/núcleos de sentido que se relacionam e ajudam na (re)elaboração do objeto de pesquisa desta tese.

2.1 IDAS E VINDAS DE UMA TRAJETÓRIA NÃO LINEAR FORJADA A PARTIR DAS DIMENSÕES PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL DO PESQUISADOR

Esta subseção é constituída pelas idas e vindas de minha trajetória enquanto um dos nove filhos(as) de um casal de agricultores que, pela injustiça de um sistema-mundo de desigualdades, teve negado o direito de acessar a escola. No entanto, sinalizo que essa condição imposta aos meus pais/responsáveis não conseguiu fazer com que descreditassem no poder transformador da educação.

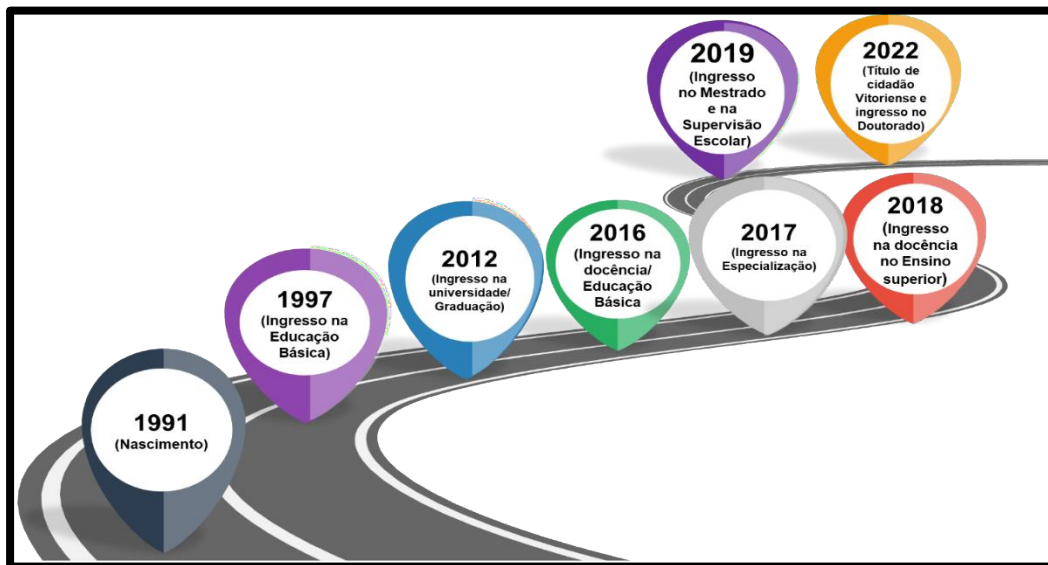
Os percursos que nos levaram a sentir-pensar-viver esta pesquisa foram estruturados através das seguintes dimensões que se atravessam: a) dimensão pessoal – referente às lutas e resistências que fui enfrentando individual e coletivamente na vida a partir do contexto familiar; b) dimensão acadêmica – trata dos fatos, reflexões e discussões relacionados ao objeto deste estudo, ocorridos no decorrer de meu percurso acadêmico que se inicia na educação básica e se estende ao ensino superior e; c) dimensão profissional – diz respeito às minhas experiências profissionais, inicialmente, na atuação enquanto professor responsável de uma escola com classes multisseriadas do campo e, atualmente, na supervisão educacional de escolas localizadas no território camponês, e na docência universitária.

Assim, destaco que as experiências aqui sentidas-vividas-narradas por mim compõem uma trajetória atravessada por muitos coletivos (família, universidade, escolas, comunidades camponesas etc.) que contribuíram/contribuem com o meu amadurecimento pessoal, acadêmico e profissional e na feitura desta pesquisa. Esse percurso constitui-se a partir de minhas experiências, aqui compreendidas como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002, p. 21).

Com a intencionalidade de narrar-refletir sobre esta trajetória, optamos em sistematizar uma linha do tempo que ilustra o percurso não linear a partir de fatos/acontecimentos que influenciaram e impulsionam a realização desta pesquisa. Desse modo, pontuo que “para mim, a história é a soma de todas as histórias possíveis: uma coleção de ofícios e de pontos de vista, de ontem, de hoje e de amanhã” (Braudel, 1990,

p. 17). Na linha do tempo, representada na Figura 1, destaco alguns anos/fatos vividos ao longo de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional que marcam minha história.

Figura 1 – Linha do tempo com anos/fatos de minha trajetória pessoal-acadêmica-profissional



Fonte: Elaboração própria (2022).

Os anos/fatos aqui evidenciados foram/são marcos nesta caminhada, no entanto, narro esta trajetória articulando as experiências que foram ocorrendo ao longo da jornada até o momento em que ingressei no doutorado. Para isso, coloco-me na condição de sujeito autor que vai (re)construindo as histórias individual e coletivamente. Assim, em 1991, nasci na cidade de Camocim de São Félix, Pernambuco, o sexto filho do total de nove herdeiros(as) do casal de agricultores, EU!

No berço de muitas dificuldades, fui experienciando desde cedo como é nascer em um lar marcado pela desigualdade social, ou como dizia meu pai: “A gente trabalha de manhã pra comer de noite”. Desde muito cedo, fui percebendo meus pais terem que trabalhar na agricultura para nos sustentar. Assim fui sendo criado em meio às plantações de tomates e repolhos, entre outras culturas em que meu pai trabalhava.

Minha mãe e meu pai, na condição de analfabetos, infelizmente, pois não tiveram oportunidade de frequentar a escola, sempre lutaram para que seus(suas) filhos(as) acessassem a escola e, como repetia minha mãe: “Tem que estudar pra quando crescer ser alguém na vida”. Quando analiso hoje esse discurso, percebo que sua concepção de “ser alguém na vida” está diretamente ligada à condição na qual vivíamos, sob a dependência

dos trabalhos muitas vezes desumanos a que meu pai, tios, avós e vizinhos eram submetidos, tendo muitas vezes que “trabalhar para comer”, como dizia meu genitor.

Esse cenário de dificuldades foi nutrindo em mim a necessidade de investir na educação e fui, assim, antes mesmo de ir à escola, “brincando de escolinha” e aprendendo a escrever meu nome. Isso, Isaias da Silva, pois queria “ser alguém na vida”. Fui crescendo e no ano de 1997, aos seis anos de idade, ingressei na escola, na primeira série (atual segundo ano) do Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

Na escola, fui aprendendo, infelizmente, a reforçar o estereótipo de que ser e/ou depender do campo era algo “inferior, menor e até vergonhoso”. Nessa direção, passo a naturalizar a condição de subalternização e inferiorização imposta aos povos-sujeitos que vivem e/ou sobrevivem do trabalho do campo. Essa compreensão se fortalece durante a educação básica, quando sentia receio de dizer que meus pais/responsáveis dependiam da agricultura para (sobre)viverem.

No contexto centrado na Colonialidade do Poder, ao considerar que o território camponês era inferior ao da cidade, e na Colonialidade do Ser, ao considerar que quem morava e/ou trabalhava no campo era “coitado, sem condições etc.”, minha jornada vai sendo construída na tentativa de romper com essa lógica, pois eu não queria “ser mais um”. Assim, a partir de todo o esforço de minha família, segui na minha caminhada escolar e no decorrer me identifiquei com a profissão docente (no contexto ainda muito incipiente), ingressando no Ensino Médio para fazer Magistério, sendo este espaço-tempo que inicialmente me oportunizou “sonhar” com a docência.

Essa experiência me fez desejar seguir e fazer faculdade, quase um “sonho impossível”, pois cursar uma graduação na realidade em que me encontrava era ter que ver meus pais/responsáveis mais uma vez se sacrificando, como minha mãe dizia: “Eu tiro da boca, mas quero que vocês estudem”. Eles já fizeram tanto por mim, seria eu injusto ao fazer com que seguissem trabalhando para que pudessem pagar uma faculdade para mim? Não achei justo e segui estudando. Mesmo depois de ter concluído o Magistério, passei a realizar algumas substituições em escolas – quando os(as) professores(as) faltavam – e fui voluntário no Centro Camociense de Apoio às Pessoas Com Deficiência (Cecaped)¹⁰, onde trabalhei na área da Educação Especial, principalmente junto às pessoas com deficiência intelectual e auditiva.

¹⁰ O Cecaped é uma organização não governamental que busca desenvolver ações em favor de pessoas com deficiência por meio de atividades socioeducativas. Nesse sentido, essa instituição contribui na disseminação de práticas inclusivas para as pessoas com deficiência.

As experiências vividas no Cecaped só reforçaram o meu desejo de cursar uma graduação. E assim segui até que prestei o vestibular para ingresso no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do *Campus Acadêmico do Agreste* (CAA). Com isso, estava me lançando a novos caminhos. E assim fui, prestei o vestibular e fiquei na expectativa, perguntando-me: “Serei eu o primeiro membro da minha família a acessar o ensino superior? E mais: será que iria fazer um curso em uma universidade pública federal?”. Tantas dúvidas e incertezas me invadiam, pois, na narrativa colonial imposta, esse não era meu lugar.

Assim, ao sair o resultado do vestibular, iniciam-se em minha vida novas idas e vindas, pois, sim, fui aprovado e em 2012 iniciei o Curso de Pedagogia na no CAA da UFPE. A felicidade foi sem proporções mensuráveis: ver meus pais/responsáveis orgulhosos “não tinha preço”. Ver minha mãe toda feliz ao dizer aos vizinhos e conhecidos: “Meu filho vai estudar fora. Ele vai estudar sem pagar, ganhou uma bolsa”. Esse discurso soava como se ali eu estivesse no caminho de me tornar “alguém na vida”. Esse era o maior desejo dela. E ousou até dizer: o de muitos pais/responsáveis que não tiveram a oportunidade de estudar.

O ingresso na universidade foi um marco em minha jornada formativa, pois começo a ter olhares e compreensões outras para a minha vida e para as questões que compõem a sociedade, em relação a meu lugar no mundo e acerca das injustiças sociais contra as populações marginalizadas, a exemplo dos povos e/ou trabalhadores(as) do campo. Na universidade, sou instigado a identificar e (res)significar os processos de silenciamento das diferenças. Passo a desconstruir a vergonha que tinha de dizer que minha família é composta por agricultores(as).

O laço de reconhecimento e de pertença começa a florescer em mim como um girassol que busca sempre a luz do sol para se nutrir, crescer. E que, na ausência do sol, busca em seus pares a força para seguir se fortalecendo. Fui assim, enquanto um girassol, buscando entender a universidade e me formar individual e coletivamente. A universidade me possibilitou compreender que “não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo” (Nóvoa, 2017, p. 1118).

Considero que, em decorrência das oportunidades gestadas durante a graduação, por meio do ensino, pesquisa, extensão, congressos e grupos de estudo e de pesquisa, fui compreendendo que a minha formação inicial me oportunizou um processo formativo centrado no tripé ensino, pesquisa e extensão. Assim fui compreendendo que minha

profissionalidade começou a ser construída a partir da ação-reflexão-ação na realidade na qual estamos sendo constantemente inseridos(as).

No decorrer da graduação, a partir dos componentes curriculares, grupos de estudos e de pesquisas, obtive a oportunidade de estabelecer diálogos acerca da Educação do Campo. Nesse sentido, passo a compreender que muito do que reproduzia ou naturalizava em minha infância a respeito dos(as) trabalhadores(as) do campo era/é fruto do Paradigma da Educação Rural que objetiva naturalizar e instituir a condição de não-ser e de não-lugar aos povos-territórios do campo.

A possibilidade de realizar reflexões sobre a Educação do Campo despertou em mim o desejo de seguir militando teórico-academicamente nessa área. A minha primeira experiência no contexto da Educação do Campo, especificamente a partir das escolas com classes multisseriadas do campo, ocorre através de uma atividade teórico-prática¹¹ realizada em uma turma multisseriada de uma escola do campo, localizada na comunidade Mondé dos Cabrais – descendente de quilombos – do Município de Camocim de São Félix.

Minha trajetória no contexto da graduação me oportunizou a participação em grupos de pesquisas. Foram eles: Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupefec); Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE)¹²; e Grupo de Estudos Pós-Decoloniais e Teoria da Complexidade na Educação¹³. Reafirmo que minha participação nesses espaços-tempos de estudo e pesquisas inicia-se durante a graduação e permanece até o presente momento, pois reconheço que a pesquisa é mais uma oportunidade que temos para seguir problematizando a realidade e projetando perspectivas outras com o objetivo de seguirmos militando político-epistemicamente em prol de uma educação de qualidade socialmente referenciada em seus sujeito-territórios.

Na condição de graduando em Pedagogia, pude participar de dois programas institucionais: a) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que me oportunizou durante a graduação realizar uma aproximação inicial com a prática

¹¹ Essa atividade, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Joselma do Nascimento Franco, foi sistematizada e publicada em forma de relato de experiência no II Seminário Nacional de Educação do Campo e Diversidade Cultural, promovido pelo Nupefec, no período de 16 a 18 de maio de 2018. O trabalho encontra-se disponível em: Silva e Franco (2015).

¹² Pontuo que o Nupefec e o Gepenape são coordenados pela Prof^a. Dr^a. Iranete Maria da Silva Lima.

¹³ Grupo coordenado pelo Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva, inicialmente intitulava-se Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação; no ano de 2023, tornou-se grupo de pesquisa com registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

pedagógica docente, passando a compreender/refletir sobre os saberes-fazer teóricopráticos que forjam a prática pedagógica docente¹⁴; e b) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), no contexto do qual acessei práticas científicas. A partir dessa iniciativa, realizei a pesquisa “Formação Continuada das(os) Professoras(es) das Escolas Localizadas nos Territórios Rurais do Município de Caruaru (PE)”¹⁵, que me possibilitou uma primeira imersão no contexto da pesquisa, especificamente, no âmbito da Educação do Campo.

Essa jornada culminou na realização da monografia “Aprender a desaprender e a reaprender a cada passo: um estudo sobre as representações da cultura indígena na Coleção Didática Girassol – saberes e fazeres do campo aprovada pelo PNLD/Campo 2013”¹⁶, enquanto trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A referida pesquisa buscou compreender os lugares-papéis da cultura indígena a partir das iconografias presentes em livros didáticos. Seguimos, assim, problematizando os processos de silenciamento e negação dos povos do campo e povos originários a partir da lógica colonial/urbanocêntrica.

As experiências vividas no decorrer da graduação possibilitaram que eu interagisse com professores(as) experientes e com contextos escolares diversos. Desse modo, concordo com Nóvoa (2017, p. 1127), ao considerar que “não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares”.

Nessa direção, considero que a universidade, no contexto da graduação, foi um território fértil de experiências e possibilidades outras em minha formação docente. A proposta político-pedagógica-curricular do curso de Pedagogia do CAA da UFPE contribuiu com a minha formação enquanto um pedagogo crítico-reflexivo, preparado para exercer a docência a partir de uma prática humanizadora (Freire, 1996).

No último ano da graduação, participei do concurso público municipal de Vitória de Santo Antão, concorrendo para o cargo de Professor I (Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais). Nesse processo, fui aprovado, classificado entre as vagas,

¹⁴ Participei do Pibid sob orientação da Prof^{ra}. Dr^a. Carla Patricia Acioli Lins Guarana. O campo de atuação deu-se em uma escola pública municipal de Caruaru.

¹⁵ Pesquisa orientada pelo Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva. O relatório final encontra-se publicado em: Silva e Silva (2015).

¹⁶ Pesquisa orientada pelo Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva. O relatório final encontra-se publicado em: Silva (2016).

e assumi o cargo. Assim, no ano de 2016, através do concurso público, assumi a docência na educação básica, passando a atuar na Escola Municipal Santa Terezinha do Menino Jesus. Essa instituição estrutura-se político-curricularmente através de classes multisseriadas do campo, localizada na comunidade Sítio Chã de Serraria, atendendo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

Vou experienciando simultaneamente nessa escola, território de disputa (Silva, 2021), as práticas curriculares docente e gestora, no período de 2016 a 2018. Vale salientar que, no município de Vitória de Santo Antão, nas escolas de pequeno porte com quantitativo de 12 a 99 estudantes, um(a) dos(as) professores(as) que atua na instituição assume, paralelamente à docência no contexto das classes multisseriadas, também as demandas da gestão escolar, especificamente as ações de gerenciar a unidade escolar na perspectiva burocrática e as ações administrativas. Essa função, denominada professora(or) responsável, encontra-se prescrita no Estatuto do Magistério e no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério do município. A(O) professora(or) efetiva(o) que assume essa função passa a receber uma gratificação de 20% sobre seus vencimentos.

Assim, fui compreendendo que “o espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes. A profissão docente está a evoluir, rapidamente, de uma matriz individual para uma matriz colectiva” (Nóvoa, 2017, p. 1123). A universidade, quando considera as realidades existentes nos futuros/atuais campos de ação dos(as) estudantes, aqui em específico, da área de educação, contribui com a formação coletiva dos(as) profissionais da educação de forma crítico-reflexiva, contínua e autoral, a partir da relação interdependente entre teoria e prática.

A experiência na escola com classes multisseriadas contribuiu diretamente na minha formação enquanto docente. Pude ir junto à comunidade camponesa problematizando o lugar-papel da escola para os(as) estudantes e os(as) moradores do Sítio Chã de Serraria. Assumi a função de professor responsável nessa instituição com o objetivo e a esperança teórico-prática de promover práticas curriculares docente-gestoras contextualizadas na/com a comunidade, pois parto da premissa de que “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 1996, p. 40).

Através dos saberes-fazer realizados no contexto da escola com classes multisseriadas, sempre buscando desconstruir a lógica de inferioridade e de péssima

qualidade infraestruturais e pedagógicas a ela imposta, fui sentindo-pensando-vivendo práticas pedagógicas docentes, lançando mão da política-prática curricular presente nas escolas-comunidades do campo. A partir dos projetos realizados, submetemo-nos a alguns concursos/premiações, com o objetivo de sinalizar que no chão das escolas com classes multisseriadas do campo são realizadas práticas exitosas.

Na direção de minimamente apresentar essas práticas, irei aqui pontuar as práticas realizadas. Foram elas: a prática curricular “Jogo *quiz*: multiplicação e divisão”, que envolveu tecnologia e ensino da matemática no contexto da minha turma multisseriada (3º, 4º e 5º anos). Esse projeto objetivou possibilitar que os(as) estudantes realizassem situações-problemas envolvendo as operações matemáticas de multiplicação e divisão, e a partir pudessem organizar jogos *quiz* no *software Power Point*. Essa prática pedagógica venceu o Prêmio Lucilo Ávila (2017). Esse prêmio é uma iniciativa do Sistema Fecomércio do Serviço Social do Comércio (Sesc) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) de Pernambuco e fez parte da programação do 15º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação.

A política-prática curricular intitulada “Fotografia: Leitura do Mundo e Leitura da Palavra – Nossa Comunidade” foi construída em diálogo direto com a comunidade camponesa. Esse trabalho objetivou oportunizar que os(as) discentes pudessem compreender a escola para além de seus muros e buscassem realizar atividades didático-pedagógicas na/com a comunidade. A proposta consistiu em oportunizar que a comunidade do campo fosse narrada/contada/fotografada pelos(as) próprios(as) discentes. Esse estudo culminou na produção textual e na realização de um sarau de fábulas, notícias, cartas e poemas de autoria dos(as) discentes. Depois da vivência dessa prática, submeti a iniciativa e vencemos o prêmio III Conedu na Escola (2018), realizado no contexto do V Congresso Nacional de Educação.

Por fim, o projeto “Cadê os Indígenas nos Livros Didáticos? Têm indígenas em Pernambuco?”¹⁷, realizado no contexto da turma multisseriada do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental, objetivou desmistificar a concepção de “índio” enquanto um ser “genérico e fadado ao desaparecimento”. Esse projeto oportunizou que os(as) estudantes realizassem debates, reflexões, análises dos livros didáticos e pesquisas sobre os povos indígenas de Pernambuco. Essas ações constituíram a sequência didática que deu corpo a esse projeto, para além de produções de gráficos, produções textuais, análises de

¹⁷ Acessar os relatos dos projetos premiados em: Brasil (2018).

documentários, realização de leitura compartilhada, no contexto do projeto “Pé de livro”, onde os(as) estudantes plantavam e colhiam livros na árvore pau-brasil, plantada/localizada em frente à escola, onde realizávamos nossos momentos de leitura.

Após a realização e conclusão desse projeto realizado durante o mês de abril de 2018, submeti-o à 11ª edição do Prêmio Professores do Brasil (2018), na categoria do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Essa premiação é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), em parceria com instituições que buscam reconhecer, divulgar e premiar práticas pedagógicas docentes de escolas públicas que têm somado no processo de ensino e aprendizagem.

O Prêmio Professor do Brasil ocorreu em três fases: estadual, regional e nacional, sendo elas eliminatórias. Assim, para nossa alegria e fortalecimento da militância por uma escola com classes multisseriadas do campo construída com os sujeitos-territórios, nessa edição, foram inscritos 4.040 projetos e o nosso venceu as três etapas da premiação: I) etapa estadual - Pernambuco; II) etapa regional - Nordeste e; III) etapa nacional - Brasil. Na classificação final, ficamos em primeira colocação na categoria na qual concorremos.

Considero que essas premiações, frutos dos projetos realizados no chão da escola do campo, no contexto de uma classe multisseriada, envolvendo a realidade dos(as) discentes, possibilitaram-me ter um olhar outro para os povos do campo e seus territórios, principalmente quando consigo perceber o envolvimento da comunidade camponesa na/com a escola. A minha formação, a profissionalidade docente e o objeto desta tese vão se forjando a partir da compreensão de que “a educação, [...], não só contribui para a qualificação e socialização, mas também impacta o que podemos chamar de processos de individuação ou, como prefiro chamar, processos de subjetivação – de se tornar sujeito” (Biesta, 2012, p. 818).

Situamos essas experiências no campo da política-prática curricular, à medida que fomos mobilizando estratégias outras em diálogo com os(as) estudantes e suas realidades, percebendo a escola enquanto território potencializador de ações inovadoras e criadoras. Ao promovermos práticas curriculares com/em diálogo com a comunidade, seguimos, assim, no viés da autonomia (re)inventando a escola no contexto de suas dimensões políticas, curriculares, pedagógicas e avaliativas. Ao refletirmos acerca da significativa “autonomia”, concordamos com Dias (2016, p. 602), ao argumentar que

A autonomia que entendemos ser fundamental para o exercício do magistério, no âmbito de sua formação e prática profissional e a

heterogeneidade que impede a cristalização de um perfil profissional, desafia [*sic*] a definição para fins de controle do que deve ser considerado conhecimento necessário, competência e prática adequada para as diferentes áreas de atuação.

Através dessas experiências, seguimos reafirmando que o campo é um espaço de muito potencial e rico de histórias e saberes que, por vezes, a escola nega. Nessa direção, compreendo que uma prática curricular, ao ser pensada-vivida-sentida coletivamente com os sujeitos, passa a ser significativa. Essas oportunidades formativas e profissionais me colocaram diante de uma relevância social, política e educacional mais ampla sobre a Educação do Campo, considerando que muitos dos(as) meus(as) discentes e/ou seus familiares podem ter tido/tiveram suas vozes silenciadas, negadas na escola e na sociedade. A possibilidade de seguir me constituindo professor tornou-se algo instigador e passou a mobilizar em mim a esperança de seguir lutando por um projeto de sociedade e de educação que de fato seja protagonizado pelos seus sujeitos-territórios.

No decorrer do exercício docente, ingresso em 2017 na Pós-Graduação *Lato Sensu*, especialização, buscando dar continuidade a minha formação. Aqui irei destacar as duas especializações¹⁸ realizadas por mim que contribuíram e/ou relacionaram-se com as discussões sobre a Educação do Campo, seja enquanto objeto de estudo, seja como *locus* de pesquisa.

No contexto da Especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, pela Faculdade Vale do Piranga (Favapi), em 2017, busquei, no decorrer das aulas, estabelecer discussões a partir das práticas pedagógicas docentes que são realizadas nas escolas do campo. Nesse sentido, ao problematizarmos os campos de atuação do psicopedagogo, fomos, ao longo do curso, refletindo acerca da importância de estabelecermos diálogos com os docentes que atuam nos territórios camponeses.

Assim, para a conclusão desse ciclo, o meu TCC, intitulado “Psicopedagogia e Formação Continuada: um estudo a partir dos discursos apresentados pelas/os professoras/es que atuam nas escolas do campo no município de Camocim de São Félix-

¹⁸ Faz-se necessário pontuar que, a partir de minha curiosidade político-epistêmico-pedagógica, cursei, no ano de 2018, na Faculdade Futura, as seguintes especializações: a) Libras - como trabalho final do curso realizei o artigo científico intitulado “Inclusão e Exclusão: reflexões sobre a Atuação do Intérprete Educacional” (Silva, 2018c); b) Educação Especial - o Trabalho de Conclusão de Curso realizado foi intitulado de “Educação Especial e Inclusão de Pessoas Cegas e com Baixa Visão: reflexões a partir da Associação Caruaruense de Cegos” (Silva, 2018a). Ambos os trabalhos foram orientados pela professora Ana Paula Rodrigues. Destaco que, embora essas experiências formativas não dialoguem diretamente com a temática da Educação do Campo, agregaram saberes-fazer a minhas práticas pedagógicas voltadas para o trato com a inclusão, na perspectiva do respeito às diferenças.

PE”¹⁹, oportunizou-me dialogar com os(as) docentes a partir de um olhar psicopedagógico sobre as práticas pedagógicas realizadas nas escolas do campo.

Durante essa experiência, fui sendo desafiado a compreender como a minha profissionalidade docente vai sendo tecida, principalmente no campo das diferenças sociais. O diálogo realizado com os meus pares oportunizou-me reflexões potentes sobre o saber-fazer docente no tocante a nossa formação continuada e à relação com o nosso campo de atuação. Sinalizo também que a proposta teórico-metodológica forjada no contexto do curso de Psicopedagogia, no que se refere ao cuidar de si para cuidar do outro, possibilitou-me leituras outras enquanto docente, pois fui, assim, compreendendo que a formação e a prática docentes perpassam pela afetividade.

No curso de especialização em Ensino de Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas, pela Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Garanhuns, Polo Palmares (2018), fui, ao longo das aulas, atravessado por discussões no campo do antirracismo e sendo provocado a questionar as heranças coloniais (Quijano, 2005) impostas aos povos-territórios, aqui especificamente os povos africanos e indígenas.

Para a conclusão desse curso, realizei o trabalho “Formação Continuada de Professores/as e Educação das Relações Étnico-Raciais: Discursos acerca da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Silva, 2018b)²⁰. Esse estudo possibilitou que seguissemos evidenciando a importância de sentir-pensar-viver processos formativos em diálogo com os(as) professores(as), em especial, os(as) que atuam em escolas do campo. Desse modo, compreender que a escola do campo é um espaço-tempo possível de discussões e proposições outras levou-me a perceber a construção de uma profissionalidade docente atenta para a discussão das relações étnico-raciais, principalmente no chão das escolas do campo que carregam as marcas da urbanização, da precarização e do racismo impostos aos povos-territórios camponeses.

Nas idas e vindas de minha trajetória, no ano de 2018, passo a atuar²¹ como professor do Curso de Pedagogia, do Centro Universitário Facol (Unifacol), localizado no município de Vitória de Santo Antão.²² Ao assumir a docência nessa instituição, passo

¹⁹ Trabalho realizado sob orientação do professor Severino Lúcio de Farias Filho.

²⁰ Trabalho realizado sob orientação da professora Sônia Regina Fortes da Silva.

²¹ Vínculo contratual iniciado em 2018 e ativo até o presente momento.

²² A Unifacol teve sua origem como Faculdade Osman Lins (Facol). Sua história foi iniciada a partir do Sistema Educacional Radar, estabelecimento educacional fundado em 5 de dezembro de 1983. A instituição foi credenciada pela Portaria Nº 1.207, de 18 de junho de 2019, do Ministério da Educação (MEC), como Centro Universitário Facol (Unifacol). Para maiores informações, ver: Unifacol (c2024).

a ministrar inicialmente as disciplinas²³: a) Educação do Campo – vale salientar que esse componente curricular passou a compor a matriz curricular obrigatória do curso a partir de 2018; b) Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógicas; e c) Projeto de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso, onde atualmente atuo na coordenação dos TCC no curso de Pedagogia e componho o coletivo de professores(as) orientadores(as).

Essa experiência no ensino superior, no curso de formação de professores(as), vem me possibilitando refletir sobre a minha prática pedagógica e viabilizando estreitar diálogos/relações entre as vivências realizadas no Centro Universitário e nas escolas da educação básica, a partir de seus sujeitos-territórios. Arrisco-me a afirmar, com base em minha trajetória aqui descrita, que essas idas e vindas vão sendo trilhadas na perspectiva decolonial, marcada predominantemente por “[...] forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa forma, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamamos de continuação da pedagogia decolonial” (Walsh, 2009a, p. 25). Sigo, assim, militando teórico-metodologicamente por espaços-tempos em que os(as) futuros(as) pedagogos(as) possam questionar e refletir sobre a Educação do Campo, os Movimentos Sociais Camponeses, as práticas pedagógicas no contexto das escolas do campo e a multisseriação.

Em 2019, dois fatos ocorridos em minha caminhada pessoal-acadêmico-profissional contribuíram diretamente na intencionalidade desta pesquisa. Foram eles: I) ingresso no mestrado; e II) ingresso na Supervisão Escolar. Movido e motivado a aprofundar os estudos e estabelecer reflexões na área da educação, ingressar no mestrado representou para mim uma possibilidade de seguir estudando e, assim, rompendo a lógica colonial imposta à classe trabalhadora e que historicamente dificultou/dificulta o acesso e a permanência na pós-graduação *stricto sensu*.

De acordo com as informações mais atuais obtidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através do Sistema de Informações Georreferenciadas (Geocapes)²⁴, no ano de 2020, estavam matriculados(as) na Pós-Graduação *stricto sensu* 305.647 estudantes no Brasil e foram

²³ Sinalizo que, no decorrer dessa jornada, fui ministrando outras disciplinas, a exemplo de Libras, Temas Atuais da Educação, Arte e Pedagogia do Brincar.

²⁴ De forma geral, o Geocapes é um aplicativo gráfico que exibe num cartograma informações quantitativas com precisão geográfica. O sistema acessa nove bases de dados. Apresentado nos modos geográfico e de planilha, o programa oferece informações sobre o número de bolsas de mestrado e doutorado no país, bolsistas no exterior, quantidade de programas da Capes, professores(as) e estudantes (Capes, c2024).

titulados(as)/concluíram 80.114 pós-graduandos(as)²⁵. Esses dados possibilitam refletirmos sobre a importância da ampliação de acesso ao universo da pós-graduação. Colombo (2018), em seus estudos acerca da desigualdade no acesso à pós-graduação *stricto sensu* brasileira, a partir do perfil dos(as) estudantes, destaca que:

Embora **as mulheres** constituam mais da metade dos ingressantes, a participação feminina é inferior àquela verificada entre o grupo de concluintes da graduação, sugerindo desigualdade no acesso. Além disso, o percentual de mulheres varia dependendo da área de conhecimento, com uma representação menor nas grandes áreas de engenharias, ciências exatas e da terra. [...] A participação de **alunos de etnia negra (pardos e pretos)** é ainda mais reduzida do que na graduação, indicando que tais indivíduos podem ser socialmente menos motivados a continuarem seus estudos, podendo ainda experimentar maiores dificuldades ou ter um retorno inferior de seu esforço educacional [...]. A **distribuição da renda familiar** estimada também parece influenciar de maneira decisiva no acesso, uma vez que os novos ingressantes possuem, em geral, renda superior à do grupo de egressos da graduação (Colombo, 2018, p. 264, grifos nossos).

À luz dessas considerações apresentadas, pontuo que existem indícios de exclusão e negação ao direito de acesso e permanência na pós-graduação no Brasil dos(as) estudantes a partir dos marcadores sociais de sexualidade, gênero, raça, classe/renda familiar e território, entre outros. Assim, quando um sujeito que não atende ao padrão de referência/superioridade imposto pela modernidade/colonialidade (homem, heterossexual, europeu, branco, cristão e urbano) acessa a pós-graduação, passa a (re)escrever histórias e produzir saberes outros a partir de outras cores-corpos-vozes-formas-territórios.

Eu ingressei no Mestrado em Educação Contemporânea, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE, no Centro Acadêmico do Agreste, objetivando aprender, aprofundar e produzir conhecimentos na área da educação a partir da relação política-epistêmica estabelecida entre a prática pedagógica docente e a pesquisa em educação.

Essa experiência formativa oportunizou minha formação enquanto mestre em Educação Contemporânea, através de uma formação crítico-reflexiva sobre a educação.

²⁵ Nessa consulta, consideramos os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos e profissionais. Foram eles: Mestrado Acadêmico – matriculados(as) 136.194 e titulados 46.060 mestres(as); Mestrado Profissional – matriculados(as) 44.168 e titulados(as) 13.979 mestres(as); Doutorado Acadêmico – matriculados 124.530 e titulados(as) 20.066 doutores(as); e Doutorado Profissional – 755 e titulados 9 doutores(as). Dados obtidos através do aplicativo Geocapes (Capes, c2024).

Nesse percurso, continuei tecendo reflexões sobre as expectativas da comunidade do campo sobre a escola com turmas multisseriadas, o que resultou na dissertação intitulada “Escola, Território de Direito: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo”, que tomou como sujeitos-territórios os(as) moradores(as) do Engenho Galileia, localizado no município de Vitória de Santo Antão²⁶. Esse estudo nos possibilitou evidenciar a importância de pensarmos a escola em diálogo com os saberes e histórias dos povos-territórios camponeses.

O segundo fato ocorrido em 2019 foi o ingresso na Supervisão Escolar, no contexto da Secretaria Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão, onde sigo atuando até o presente momento enquanto coordenador do Núcleo de Formação Continuada e Supervisão Escolar (NFCSE) e integrando o Departamento de Educação do Campo do município. Essa experiência tem me possibilitado (re)conhecer e refletir sobre os cenários de disputas que perpassam as escolas e suas estruturas curriculares e pedagógicas. Uma das pautas que tenho problematizado coletivamente na rede de ensino é, de fato, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na tentativa de questionarmos e buscarmos nela as brechas/fissuras possíveis para que nossas escolas-territórios tenham suas identidades reconhecidas.

Nessa direção, concordamos com Hypólito (2021, p. 5), ao afirmar que “a BNCC é a expressão local de uma padronização curricular global”. No campo de disputa político-prático-curricular, estamos defendendo as seguintes bandeiras de luta: a) currículo específico e diferenciado para as escolas com classes multisseriadas; b) processos formativos na relação escola-comunidade; supervisão escolar em diálogo com a realidade das escolas e; c) supervisão escolar que dialogue com realidades/demandas específicas e diferenciadas das escolas-comunidades.

Nessa vertente, vamos problematizando as políticas curriculares, avaliativas e formativas no viés da justiça social. Coadunamo-nos com Arroyo (1999, p. 17), ao pontuar que “o movimento social nos coloca no terreno dos direitos. A educação básica tem que ser vinculada aos direitos. Não no espaço estreito do mercado”. Para tanto, vamos compreendendo a necessidade de políticas educacionais cada vez mais centradas nas demandas reais das escolas-comunidades, frente às relações de poder que se manifestam no campo social, político, de segurança, econômico, de saúde e de direitos humanos, entre outros que constituem a sociedade.

²⁶ Dissertação realizada sob a orientação do Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva, aprovada em 16 de março de 2021.

Assim, destaco que as informações, dados e fatos aqui apresentados e refletidos, a partir de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, atravessam o objeto desta pesquisa e contribuem com a minha formação crítico-reflexiva, enquanto pessoa, profissional e pesquisador que milita por projeto educacional inscrito no campo da justiça social. Nessa direção não linear, mas, sim, dinâmica e diversa, o ingresso no Curso de Doutorado em Educação Contemporânea, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do CAA da UFPE, no ano de 2022, coloca-me enquanto sujeito individual-coletivo em (des)construção.

Sinalizo minha concepção enquanto pesquisador de que não serei “doutor em meu objeto”, mas, sim, em educação, e que “se a escola é o fim de nossas pesquisas e de tudo que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo, a ela beneficiar” (Garcia, 2011, p. 16). Nesse sentido, pontuamos também que o processo formativo no contexto da pós-graduação constitui-se pela participação nos grupos de estudos e de pesquisa, publicando textos acadêmicos e todas as atividades teórico-práticas que envolvam a produção de conhecimento, em interação contínua com a educação e os sujeitos-territórios.

Desse modo, esses elementos seguem intensamente contribuindo com minha formação enquanto docente e pesquisador através de “uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida [...]” (Walsh, 2009a, p. 14). Imbuído nessa concepção de construção e produção de saberes outros, buscamos realizar um mapeamento analítico acerca das produções científicas de âmbitos local e nacional em educação que versam, aproximam-se e/ou distanciam-se do objeto da pesquisa, conforme será evidenciado na próxima seção.

Destaco também que, no decorrer dessa trajetória, no dia 11 de novembro de 2022, o Poder Legislativo da Vitória de Santo Antão, de acordo com o Decreto Legislativo Nº 001/2022, outorgou a mim o Título Honorífico de Cidadão Vitoriense, pelos relevantes serviços prestados ao município. Essa honraria atribuiu a mim uma maior responsabilidade de seguir contribuindo com a formação humana, crítica e reflexiva dos(as) estudantes vitorienses.

O recebimento desse título agregou em minha formação política a necessidade de me tornar sujeito comprometido com as lutas e resistências dos(as) cidadão(ã) vitorienses. Desse modo, sigo engajado na produção de conhecimentos, aqui especificamente em

escolas com classes multisseriadas e com os povos-territórios camponeses de Vitória de Santo Antão.

Diante disso, as idas e vindas de minha trajetória não linear que vem se constituindo a partir das dimensões pessoal, acadêmica e profissional colocam-me na condição de produtor de conhecimento. Dessa forma, esse caminhar revela que, na condição de estudantes/pesquisador(as)-trabalhadores(as), vamos nos considerando “mais do que simplesmente existindo, como seres fazedores de seu ‘caminho’ que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao ‘caminho’ que estão fazendo e que assim os refazem também” (Freire, 2007, p. 97). Esse (des)caminhar vai revelando possibilidades de existência e resistência no campo sociopolítico-pedagógico de se sentir-pensar-viver a pesquisa e se tornar pesquisador(a) em Educação Contemporânea, no que se refere a possibilidades outras de se dizer-fazer no/com o mundo.

2.2 (DES)CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO PPGEDUC/UFPE E DA ANPED

No âmbito da ciência e da pesquisa, novas disputas, contribuições, contradições, conflitos e perspectivas são tensionadas constantemente, sinalizando a possibilidade de produção de conhecimentos outros. Assim, reconhecendo a potencialidade teórico-metodológica dos estudos que foram/estão sendo realizados em âmbitos local e nacional, realizamos um levantamento das produções científicas em educação, a partir das discussões acadêmicas que versem e/ou se aproximem do objeto de pesquisa “As práticas curriculares docente-gestoras das(as) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo”.

Nessa direção, elegemos dois espaços-tempos para realizar esse mapeamento: I) o repositório institucional da Universidade Federal de Pernambuco, especificamente, as pesquisas produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do CAA; e II) as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

A escolha desses espaços-tempos se deu pela adoção de dois critérios: a) representar a produção acadêmica de pesquisa educacional em âmbito local; e b) representar a produção acadêmica em âmbito nacional. Assim, para a seleção desses locais, utilizamos a regra da representatividade (Bardin, 2011), o que nos oportunizou

acessar as produções acadêmicas e pesquisas concluídas que contribuíssem para situar, contextualizar, referenciar e aprofundar nossos estudos.

Nessa direção, consideramos que o PPGEduC atende ao critério local, pois constitui-se enquanto um programa de pós-graduação que tem assumido político-epistemicamente os povos-territórios-saberes, geopoliticamente localizados e/ou em diálogo com os municípios do interior de Pernambuco.

Em nível nacional, consideramos que a ANPEd atende a esse critério uma vez que, em suas reuniões anuais, são socializadas pesquisas acadêmicas desenvolvidas em todo o país, possibilitando-nos acessar perspectivas teórico-metodológicas de forma macro. Nesse sentido, as reuniões nacionais da ANPEd constroem possibilidades de debate e formação permanente para docentes, discentes, gestores(as) e pesquisadores(as) acerca da educação.

A partir da seleção dos *loci* através dos quais realizamos o mapeamento, delimitamos, enquanto marco temporal, a última década (aproximadamente) das produções científicas. Consideramos que a aprovação do projeto de pesquisa e o ingresso no doutorado ocorreram no ano de 2022. Nesse sentido, tomamos esse ano como referência para finalizar o marco temporal. Os espaços-tempos que constituem esses mapeamentos apresentam os referentes recortes temporais: a) PPGEduC do CAA da UFPE – de 2013 a 2022; e b) ANPEd – de 2012 a 2021.

No que se refere ao recorte temporal do PPGEduC, destacamos que o referido programa de pós-graduação foi criado em 2011 e teve suas primeiras publicações depositadas em 2013. Utilizamos como base as produções realizadas e publicadas durante os nove anos que compõem esse recorte.

Mediante o recorte temporal da ANPEd, consideramos que, a partir desse espaço-tempo, é possível acessarmos as discussões e produções científicas que vêm sendo realizadas em âmbito nacional. Nessa direção, as produções realizadas ao longo dos últimos dez anos podem ou não (d)enunciar os elementos que contribuiriam com a discussão aqui pretendida sobre as práticas curriculares docente-gestoras das(as) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo.

Diante desses elementos, consideramos que as produções científicas presentes no PPGEduC e na ANPEd são frutos de contextos não lineares e reflexões fronteiriças, sinalizando, assim, perspectivas outras de produzir conhecimentos. Apoiando-nos na regra da homogeneidade apresentada por Bardin (2011) no contexto da Análise de Conteúdo, consultamos as produções científicas (trabalhos de comunicação oral e

dissertações), considerando os recortes temporais. Ao acessarmos todos os trabalhos, analisamos os títulos, os resumos e as palavras-chave das produções, objetivando identificar a presença de alguma discussão sobre “As práticas curriculares docente-gestoras das(as) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo”. Não identificamos trabalhos que tratassem diretamente desse objeto de pesquisa.

Para tanto, urgia a necessidade de (re)orientarmos o mapeamento, passando a buscar produções científicas utilizando descritores que se aproximassem/dialogassem com a proposta desta tese. Passamos, então, a utilizar os seguintes elementos de busca: a) Prática curricular docente; b) Prática curricular gestora; e c) Escola com classe multisseriada do campo.

A seguir, apresentamos o mapeamento das produções científicas realizado nos dois *loci* político-epistêmicos selecionados. Sistematizamos esse processo teórico-metodológico em duas subseções: na primeira, apresentamos e analisamos as dissertações selecionadas no PPGEduc; e na segunda, debruçamo-nos sobre as produções presentes nas reuniões nacionais da ANPEd.

O mapeamento das produções científicas selecionadas foi realizado através da Análise de Conteúdo, via Análise Temática (Bardin, 2011). Nessa direção, a análise levou em consideração “a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados dados segmentáveis e comparáveis” (Bardin, 2011, p. 222), permitindo-nos acessar as perspectivas presentes nos textos analisados e estabelecer relações com o objeto desta pesquisa.

2.2.1 Prática curricular docente, prática curricular gestora e escola com classes multisseriadas do campo: (des)caminhos não lineares e reflexões fronteiriças nas produções científicas do PPGEduc do CAA da UFPE

Iniciamos esse mapeamento estabelecendo relações com o local para chegarmos à dimensão nacional. Sendo assim, em primeira instância, acessamos as produções científicas que estão sendo realizadas no contexto do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Contemporânea vinculado ao *Campus* Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

O programa, inicialmente denominado “Educação – Campus Agreste”, teve sua primeira turma no ano de 2011, sendo pioneiro no interior do estado de Pernambuco no campo da educação. Em 2012, obteve uma mudança em sua nomenclatura, passando a

denominar-se “Educação Contemporânea”. O PPGEduC surge no contexto do projeto de expansão e interiorização das universidades públicas no Brasil.

Durante o período de estabilização dos governos Lula e Dilma (2003-2016)²⁷, ações de ensino-pesquisa-extensão nas universidades públicas enraízam-se e acessaram espaços geopoliticamente localizados fora das capitais e/ou grandes metrópoles. Assim, programas como esses contribuíram com a descentralização do *locus* de produção de conhecimento e viabilizaram possibilidades de temáticas, a exemplo das discussões sobre a Educação do Campo e suas interfaces.

Até o ano de 2020, o PPGEduC oferecia formação unicamente em nível de mestrado. No entanto, obteve a aprovação do curso de doutorado por parte da Capes.²⁸ Desse modo, passa a ofertar/ter sua primeira turma em 2021, no Curso de Doutorado em Educação Contemporânea. Salientamos que nossa pesquisa se insere no coletivo de pesquisas em nível de doutorado, iniciadas a partir do ingresso da segunda turma no ano de 2022.

Evidenciamos que o PPGEduC (com seu mestrado e seu doutorado) estrutura-se atualmente em duas linhas de pesquisa. São elas: I) Educação e Diversidade; e II) Docência, Ensino e Aprendizagem²⁹. Assim, como evidenciado em seu regimento, o referido Programa tem como finalidades:

a) proporcionar, aos mestrandos e doutorandos, um aprofundamento na área de Educação, que lhe permita atingir alto padrão de competência acadêmica e técnico-profissional e desenvolver uma visão sólida e abrangente da Educação, além de instrumentos didáticos eficientes que lhes permitam relacionar esses conhecimentos à prática docente e à pesquisa na área de Educação; b) oferecer, no âmbito da Universidade, ambiente e recursos adequados para que se desenvolva a investigação na área de Educação, relativa, mais especificamente, ao estudo das

²⁷ O recorte temporal 2003-2016, aqui apontado, inicia-se com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente em 1º de janeiro de 2003. Lula governou o país em dois mandatos: de 2003 até 2006 e de 2007 até 2011. O governo de Dilma Vana Rousseff teve início em 1º de janeiro de 2011. Dilma, a primeira mulher a tornar-se presidenta do Brasil, foi reeleita e assumiu seu segundo mandato presidencial em 2015, terminando com seu *impeachment* em 31 de agosto de 2016, considerado aqui como golpe jurídico, militar e político, orquestrado juntamente com a mídia. Nessa direção, consideramos que “o ano de 2016 será lembrado em nossa história por um golpe de Estado. Um golpe sem tanques, como convém aos novos tempos. Tramado nos carpetes do Parlamento, apoiado pela maior parte da imprensa e cancelado pelo Judiciário. Mas, ainda assim, um golpe” (Boulos; Guimarães, 2016, p. 118).

²⁸ Ressaltamos que a Capes, uma fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. A Capes, em 2007, passou a atuar também na formação de professores(as) da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior.

²⁹ Pontuamos que essas linhas de pesquisa, até ano de 2017, possuíam as seguintes nomenclaturas: I) Educação, Estado e Diversidade; e II) Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem.

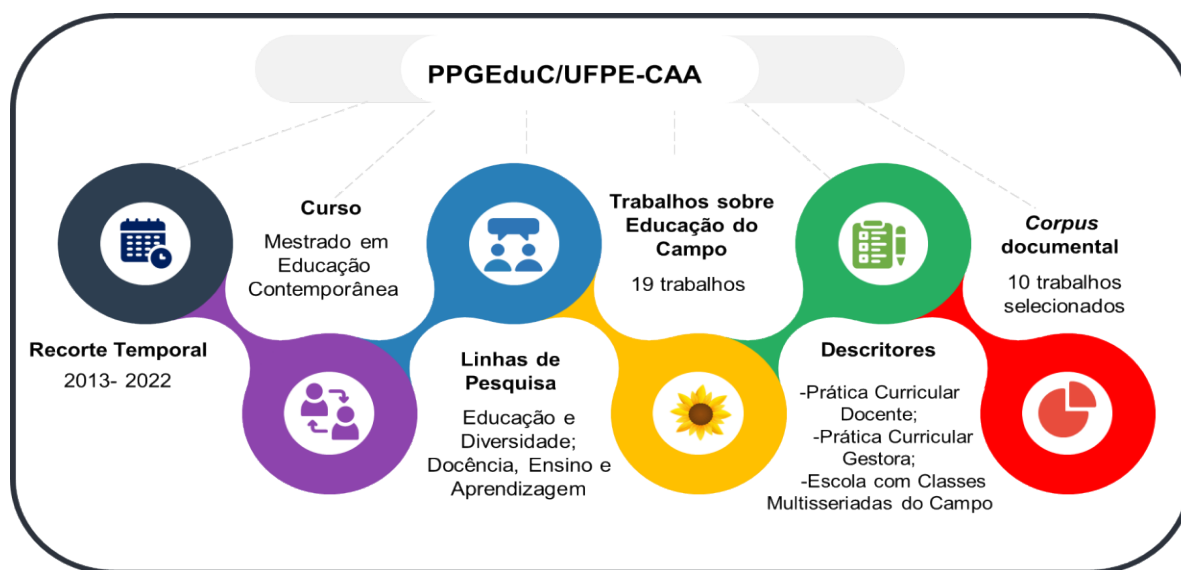
teorias e metodologias relacionadas aos campos da Educação e diversidade da docência e processos de ensino e aprendizagem (UFPE, 2021, p. 27).

A partir dessa organização, o PPGEduC vem contribuindo na/para a formação de professores(as), gestores(as) públicos(as), movimentos sociais e pesquisadores(as) que atuam em espaços escolares e não escolares, entre outros sujeitos/segmentos que têm interesse de refletir/problematizar a educação em suas diversas interfaces político-práticas. Desse modo, consideramos que “assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes [...]; a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (Walsh, 2007a, p. 9).

Esse programa constitui-se enquanto um espaço-tempo de referência no que se refere à realização de pesquisas acerca da educação comprometidas com a produção político-acadêmico-científico e social, possibilitando, assim, que novos (des)caminhos sejam construídos e narrados pelos seus protagonistas. Nesse sentido, aproximamo-nos das produções científicas realizadas no contexto do Mestrado em Educação Contemporânea no recorte temporal 2013-2022, por ainda não terem produzido pesquisas concluídas em nível de Doutorado no programa.

Ao acessarmos as dissertações depositadas no repositório institucional da Universidade Federal de Pernambuco, a partir das duas linhas de pesquisas que compõem o PPGEduC, fomos realizando o percurso metodológico desse mapeamento. Na Figura 2 abaixo, apresentamos os procedimentos utilizados para a realização deste estudo.

Figura 2 – Organização do percurso do levantamento das produções científicas no PPGEduC



Fonte: Elaboração própria (2022).

O percurso metodológico que foi sendo desenhado no decorrer do mapeamento vai sinalizando as continuidades e descontinuidades forjadas ao longo da pesquisa. Logo, pontuamos que realizamos diversas idas e vindas no repositório da UFPE, a fim de realizarmos esta pesquisa, pois “não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis” (Bardin, 2011, p. 36).

Contudo, realizamos os seguintes procedimentos: a) identificamos a quantidade de produções entre 2013 e 2022; b) realizamos o levantamento de quantas e quais apresentam reflexões sobre a Educação do Campo; c) mapeamos as produções que se aproximavam das dos descritores que orientam este estudo (Educação do Campo, Prática Curricular Docente, Prática Curricular Gestora e Escolas com Classes Multisseriadas do Campo). Vale ressaltar mais uma vez que esses descritores foram utilizados, pois não identificamos nenhuma dissertação que estabelecesse discussões sobre “As práticas curriculares docente-gestoras das(as) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo”.

Na Tabela 1, apresentamos um panorama do total de trabalhos identificados e selecionados no âmbito do PPGEduC do CAA da UFPE, no período de 2013 a 2022.

Tabela 1 – Trabalhos identificados e selecionados no âmbito do PPGEduc

Ano de publicação	Total de dissertações	Total sobre Educação do Campo	Prática Curricular Docente	Prática Curricular Gestora	Escola com Classes Multisseriadas do Campo
			Trabalhos selecionados		
2013	06	01	--	--	--
2014	11	01	--	--	--
2015	14	03	--	--	--
2016	12	--	--	--	--
2017	24	05	--	--	01
2018	20	01	--	01	--
2019	10	01	--	02	01
2020	19	02	01	--	--
2021	21	04	03	--	01
2022	09	01	--	--	--
Total Geral	146	19	04	03	03

Fonte: elaboração própria (2022), com base nas produções depositadas no repositório institucional da UFPE.

Conforme observamos na Tabela 1, do universo de 146 dissertações disponíveis no repositório institucional da Universidade Federal de Pernambuco, no tocante às produções vinculadas ao PPGEduc, destacamos que 19 trabalhos que tratam sobre Educação do Campo. É uma quantidade pouco expressiva no âmbito do campo da pesquisa científica. Nessa direção, evidenciamos a importância da pesquisa na área da Educação do/no Campo como um elemento aglutinador das experiências teórico-político-práticas junto aos povos-territórios camponeses. Posto isso, “partimos do princípio de que as pesquisas em Educação do Campo são processos de construção de conhecimentos (territórios imateriais) que procuram contribuir com o desenvolvimento dos territórios materiais – campo como espaço de vida” (Fernandes, 2006, p. 37).

A partir dos 19 trabalhos que apresentam discussões sobre a Educação do Campo, realizamos leituras dos resumos, objetivando identificar os núcleos de sentido (Bardin, 2011) presentes nas dissertações mapeadas. Através da análise das produções mapeadas, sinalizamos que se encontram estruturadas e vinculam-se aos seguintes núcleos de sentido: I) Educação das relações étnico-raciais e práticas curriculares de professores(as) de escolas localizadas no meio rural; II) Educação do Campo e Educação Matemática;

III) Educação do Campo e Livro Didático; IV) Formação Continuada de Professores da Multissérie e autoria; V) Políticas de formação de professores e práticas curriculares; VI) Políticas Públicas e Educação do Campo; VII) Educação do Campo, Políticas Públicas e Formação Docente; VIII) Educação do Campo e Curso de Licenciatura/Formação Inicial; IX) Os saberes camponeses nas práticas docentes em escolas do campo; X) Escola com turmas multisseriadas e expectativas da comunidade; XI) Educação de Jovens e Adultos do campo; XII) Trajetória escolar dos(as) estudantes do campo para o Ensino Médio; e XIII) A mística do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Essas temáticas sinalizam as faces e interfaces político-práticas que constituem o projeto autoral da Educação do Campo construído pelos/com os povos-territórios do campo. Fernandes (2006), ao discutir acerca dos paradigmas e pesquisas em Educação do Campo, pontua que

As pesquisas a respeito do campo brasileiro, nas grandes áreas do conhecimento, estão sendo desenvolvidas a partir de dois paradigmas: paradigma da questão agrária – PQA; paradigma do capitalismo agrário – PCA [...]. A diferença fundamental entre o PQA e o PCA é a perspectiva de superação do capitalismo. No PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. [...] No PCA, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital (Fernandes, 2006, p. 37).

Nesse sentido, as pesquisas que estão sendo realizadas no PPGEduc, no que se refere à Educação do Campo, aproximam-se do Paradigma da Educação do Campo Crítico, pois reconhecem a protagonismo dos movimentos sociais do campo forjado na luta, na militância e na busca de autonomia dos povos-territórios. Tem-se ainda a certeza de que esses estudos implicam, necessariamente, seguirmos problematizando, produzindo e aprendendo saberes e modos de se fazer pesquisa com/em Educação do Campo.

Os trabalhos que tratam da temática da Educação do Campo não trazem nenhuma abordagem que dialogue diretamente acerca do objeto de pesquisa “As práticas curriculares docente-gestoras das(as) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo”, apresentando-se, assim, como uma interface relevante no universo acadêmico-científico a ser estudado. Assim, lançamos mão dos seguintes descritores para realizar esse mapeamento: a) Prática Curricular Docente; b) Prática Curricular Gestora; e c) Escola com Classes Multisseriadas do Campo.

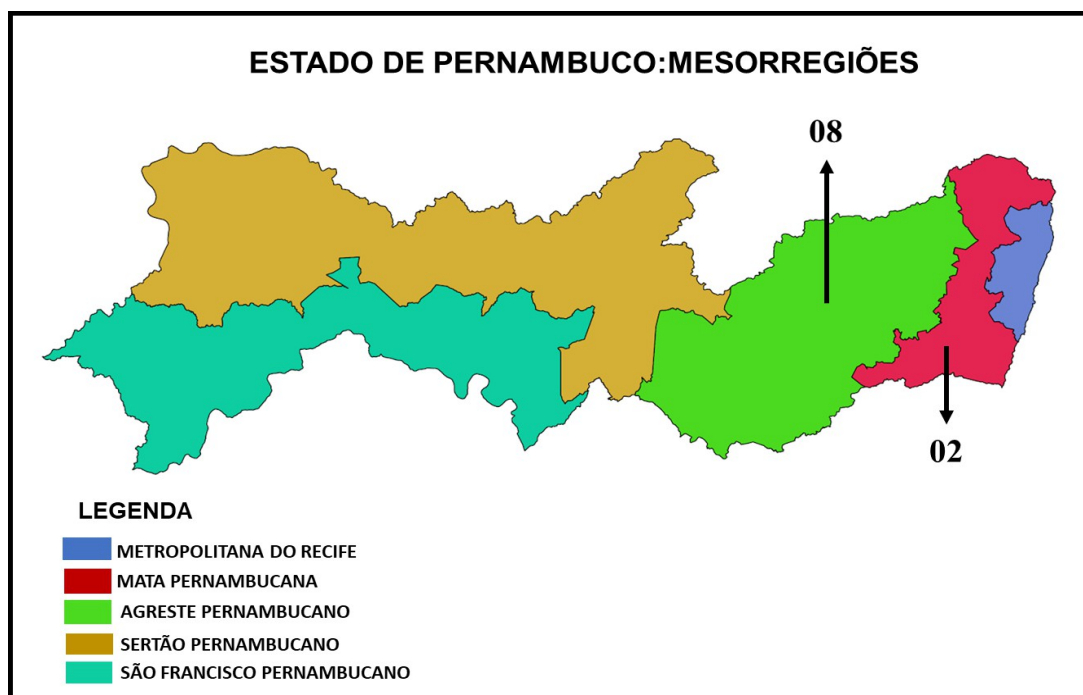
Vale ressaltar que os trabalhos mapeados e selecionados, no tocante aos descritores Prática Curricular Docente e Prática Curricular Gestora, não foram identificados de forma precisa, ou seja, os textos não utilizam diretamente essas terminologias. Assim, evidenciamos o ineditismo desta tese, ao compreendermos que as dimensões política e prática dão-se indissociavelmente no saber-fazer-gerir docente e gestor em sua dimensão curricular no chão das escolas com classes multisseriadas do campo.

Dito isso, sinalizamos também que as produções referentes aos descritos Prática Curricular Docente e Escola com Classe Multisseriada do Campo compõem a produção específica referente à Educação do Campo. No entanto, os trabalhos relacionados ao descritor Prática Curricular Gestora foram selecionados da produção geral por aproximarem-se teoricamente da concepção de prática curricular gestora que defendemos, tendo em vista que não identificamos pesquisas que estabelecessem reflexões no contexto da Educação do Campo. Esse dado sinaliza o caráter de ineditismo de nossa tese, uma vez que pretendemos apresentar reflexões que estabeleçam diálogos nessa direção.

Assim, pontuamos que o *corpus* documental que utilizaremos para a análise é composto por 8 dissertações que contribuem direta e indiretamente com o trato/afunilamento/aprofundamento desta tese. Assim, ao compreendermos que os contextos dos enunciados (Bardin, 2011) presentes nas pesquisas dizem e influenciam a produção de reflexões e de conhecimentos outros, buscamos identificar onde as produções científicas mapeadas e selecionadas estão geopoliticamente localizadas. O Mapa 1 a seguir apresenta a distribuição das pesquisas no território do estado de Pernambuco por mesorregiões.³⁰

³⁰ Desse modo, “entende-se por mesorregião uma área individualizada em uma unidade da Federação que apresenta formas de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação especial. Estas três dimensões possibilitam que o espaço delimitado como mesorregião tenha uma identidade regional. Esta identidade é uma realidade construída ao longo do tempo pela sociedade [...]” (IBGE, 1990, p. 8).

Mapa 1 – Quantitativo de textos mapeados por mesorregiões no estado de Pernambuco



Fonte: Elaboração própria (2022).

Ao analisarmos o Mapa 1, podemos concluir que as pesquisas aqui selecionadas estão concentradas de forma bastante expressiva na mesorregião do Agreste. Pontuamos, assim, que esses estudos tomaram como campo/*locus* de pesquisa os seguintes municípios: Bonito, Brejo da Madre de Deus e Caruaru (um trabalho); Belo Jardim (um trabalho); Brejo da Madre de Deus (um trabalho); Caruaru (dois trabalhos); Garanhuns (um trabalho); Riacho das Almas (um trabalho). Vale salientar que uma das pesquisas não identifica o município no qual se realizou o estudo, porém sinaliza que foi em uma cidade do Agreste Pernambucano e o denomina de MAP (um trabalho).

Os demais trabalhos que compõem este estudo estão geopoliticamente situados na Mesorregião da Mata. Eles são: Amaraji, Catende, Gameleira, Lagoa dos Gatos, São José da Coroa Grande, Maraial, Belém de Maria, Cortês, Joaquim Nabuco, Ribeirão, Tamandaré e Xexéu – municípios da Mata Sul de Pernambuco (um trabalho); e Vitória de Santo Antão, município da Mata Centro de Pernambuco (um trabalho).

Diante desses dados, é possível considerarmos que o PPGEduC do CAA da UFPE tem contribuído para descentralizar o processo produção/construção de conhecimento e mobilizado esforços teórico-metodológicos que (re)conhecem espaços-tempos outros para se realizar pesquisa. Os diversos territórios que foram campos dessas pesquisas possibilitaram que (des)caminhos não lineares fossem protagonizados e reflexões

fronteiras fossem realizadas a partir das diferenças geográficas, políticas, culturais, educacionais etc. que os constituem.

Desse modo, comungamos com Maldonado-Torres (2009, p. 376), ao considerar que “diversidade radical implica um divórcio efectivo e uma crítica das raízes que inibem o diálogo e a formulação de uma geopolítica do conhecimento descolonial e não-racista”. Compreendemos, assim, que a geopolítica do conhecimento descolonial e não-racista tem ganhado forma-sentido no contexto da Educação do/no Campo quando rompe a relação dicotômica entre campo-cidade e passa a estabelecer relações dialógicas simétricas, reconhecendo e validando sujeitos-territórios outros enquanto produtores de epistemologias.

Dessa forma, dando sequência à Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), a partir das dissertações mapeadas do PPGEduc, construímos o *corpus* documental que compõe este estudo. Observe-se o Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – *Corpus* documental dos trabalhos selecionados no PPGEduc

Descritores	Título da Pesquisa	Linha de Pesquisa	Ano de defesa e/ou depósito	Autor(a)	Orientador(a) e/ou coorientador(a)	Abordagem
Prática Curricular Docente	Os saberes camponeses nas práticas docentes em escolas do campo no município de Riacho das Almas-PE: um olhar através dos paradigmas da educação do campo	Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem	2020	Joelma Miriam de Oliveira	Janssen Felipe da Silva; Michele Guerreiro Ferreira	Estudos Pós-Coloniais
	Produção curricular na educação do campo: uma análise dos discursos dos/as docentes à luz das redes associacionistas	Educação, Estado e Diversidade	2021	Douglas Ferreira da Silva	Kátia Silva Cunha	Análise do Discurso

	Práticas articulatórias produzidas nas negociações das políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19	Docência, Ensino e Aprendizagem	2021	Tamires Barros Veloso	Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida	Teoria do Discurso
	Políticas de formação de professores e práticas curriculares: articulações discursivas em escolas no campo da Mata Sul pernambucana	Docência, Ensino e Aprendizagem	2021	Vanessa Azevedo Cabral da Silva	Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida	Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe; e Ciclo de Políticas de Stephen Ball
Prática Curricular Gestora	Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais	Educação, Estado e Diversidade	2018	Josefa Roberta Roque dos Santos	Katharine Ninive Pinto Silva	Materialismo histórico-dialético
	Profissionalização e profissionalidade docente: as interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da Secretaria de Educação de um município do Agreste pernambucano	Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem	2019	Márcia Cristina Xavier dos Santos	Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná	Pesquisa etnográfica e o modelo de jogos proposto por Norbert Elias

	Ações políticas avaliativas desenvolvidas pela equipe gestora e por professores dos anos iniciais do ensino fundamental: atuação no contexto de uma escola pública municipal de Belo Jardim-PE	Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem	2020	Gláucia Maria dos Santos Cordeiro	Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná	Ciclo de Políticas de Stephen Ball
Escola com Classes Multisseriadas do Campo	Expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie: um olhar a partir da formação do Programa Escola da Terra Pernambuco	Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem	2017	Adriana Soares de Carvalho Elias	Maria Joselma do Nascimento Franco	Pesquisa exploratória
	Formação continuada de professores/as da multissérie: um olhar para as contribuições da autoria na produção de atividades	Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem	2019	Maria Edjane Pereira da Silva	Maria Joselma do Nascimento Franco	Pesquisa Qualitativa
	Escola, território de direito: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo	Educação e Diversidade	2021	Isaias da Silva	Janssen Felipe da Silva	Estudos Pós-Coloniais

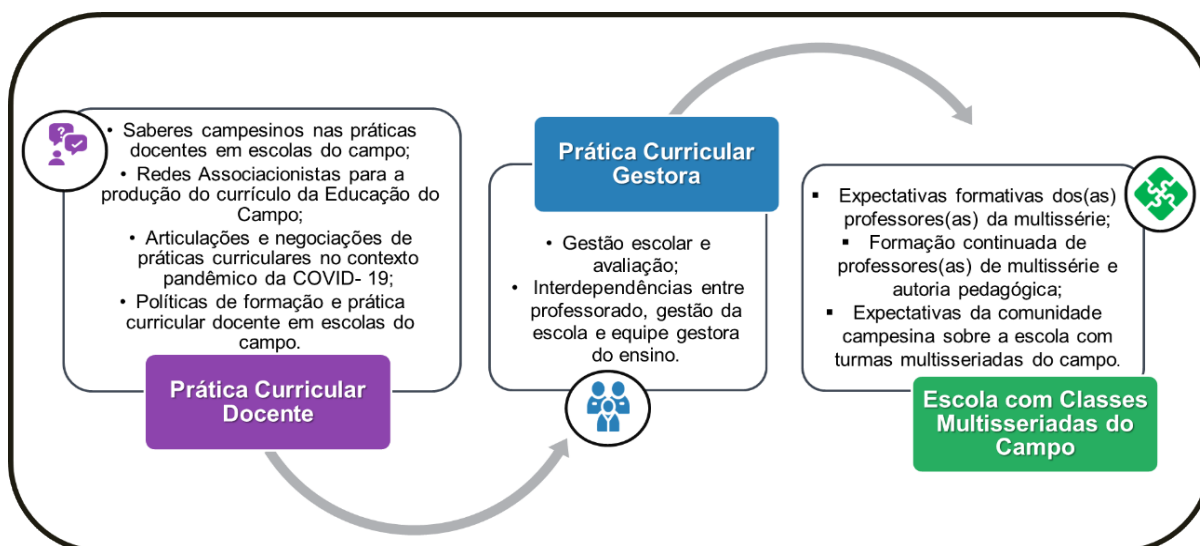
Fonte: Elaboração própria (2022), com base em produções depositadas no repositório institucional da UFPE.

O *corpus* documental das pesquisas correlatas possibilita que estabeleçamos interpretações e inferências a partir dos estudos mapeados. A leitura das produções científicas, focando os elementos questões de pesquisa, objetivos propostos, abordagens teórico-metodológicas e resultados alcançados, guiou a análise deste estudo. No decorrer desse processo, fomos estabelecendo aproximações e distanciamentos do nosso objeto de pesquisa “As práticas curriculares docente-gestoras das(as) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo”.

Assim, visando à exploração dos materiais (dissertações) que constituem este estudo, realizamos uma análise das temáticas presentes, objetivando atribuir significações às discussões mapeadas. Nessa direção, sinalizamos que “fazer uma análise temática, consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (Bardin, 2011, p. 105).

Diante desses textos, foi possível identificarmos os núcleos de sentido que sustentam as temáticas: Prática Curricular Docente; Prática Curricular Gestora; e Escola com Classes Multisseriadas do Campo. A Figura 3 sistematiza como os núcleos de sentido estão agrupados e relacionados.

Figura 3 – Núcleos de sentido das temáticas mapeadas nas discussões do PPGEduC/UFPE-CAA



Fonte: Elaboração própria (2022).

Os núcleos de sentido que emergiram a partir do mapeamento das dissertações realizadas no PPGEduC apontam para sentidos teórico-metodológicos que contribuem com a elaboração do objeto de pesquisa que constitui nosso estudo. Essas discussões atravessam direta

e indiretamente as problematizações pretendidas nesta tese, no tocante às práticas curriculares docente-gestoras das(as) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo. Desse modo, debruçamo-nos nas produções objetivando compreender esses atravessamentos.

A partir do descritor “Prática Curricular Docente”, identificamos os seguintes núcleos de sentido: a) Saberes camponeses nas práticas docentes em escolas do campo; b) Redes associacionistas para a produção do currículo da Educação do Campo; c) Articulações e negociações de práticas curriculares no contexto pandêmico da covid-19; e d) Políticas de formação e prática curricular docente em escolas do campo.

Essas temáticas apresentam reflexões que contribuem com a problematização do saber-fazer docente em escolas do território camponês. Embora não tratem especificamente das estratégias e organizações práticas no viés da multisseriação, consideramos que contribuem com a problematização de uma prática curricular docente específica e diferenciada no contexto da Educação do/no Campo.

O núcleo de sentido *Saberes camponeses nas práticas docentes em escolas do campo*, evidenciado na produção científica “Os saberes camponeses nas práticas docentes em escolas do campo no município de Riacho das Almas-PE: um olhar através dos paradigmas da educação do campo” (Oliveira, 2020), reconhece que os sujeitos-territórios camponeses possuem epistemologias que necessitam ser validadas nas escolas. Essa pesquisa toma como território autoral a Vila Vitorino, comunidade camponesa localizada no município de Riacho das Almas, para compreender como são tratados os saberes dessa comunidade que habitam as práticas docentes da escola.

A partir das reflexões decoloniais realizadas ao longo da pesquisa, os dados apontam que os saberes da comunidade local – saberes da terra, saberes socioculturais e saberes da organização social – por vezes são silenciados e/ou vêm sendo traduzidos e trabalhados nas práticas docentes através da tensa disputa paradigmática entre os projetos de Educação Rural hegemônica, Educação Rural contra-hegemônica e Educação do Campo (Oliveira, 2020). Essas considerações dialogam com a intencionalidade de nossos estudos, por compreendermos que a prática pedagógica docente se constitui na disputa político-pedagógica do projeto de Educação do Campo.

Assim, quando o trabalho pedagógico do(a) professor(a) é estruturado em diálogo com os saberes dos(as) estudantes e de sua comunidade camponesa, a escola torna-se uma instituição autoral no combate às amarras coloniais que silenciam e inferiorizam os saberes-histórias

camponeses. Aproximamo-nos dessa pesquisa, principalmente por comungarmos com a concepção de prática pedagógica docente no viés da Pedagogia Decolonial.

Segundo Oliveira (2020, p. 41), o saber-fazer docente nas/das escolas do campo desenvolvido “a partir da perspectiva da Pedagogia Decolonial [tem] a possibilidade de assumir um caráter emancipatório, com o objetivo de romper com o padrão de poder estabelecido pela lógica colonizadora”. Consequentemente, a escola geopoliticamente localizada no território do campo emerge contra a matriz/modelo político-prático urbanocêntrico que invisibiliza o potencial autoral dos povos-territórios do campo.

O núcleo de sentido *Redes associacionistas para a produção do currículo da Educação do Campo* é evidenciado na pesquisa “Produção curricular na educação do campo: uma análise dos discursos dos/as docentes à luz das redes associacionistas” (Silva, 2021). Esse estudo compreende as redes associacionistas enquanto espaços de acesso à educação na dimensão da formação não-escolar e que tais espaços-tempos contribuem com a formação pessoal-profissional dos sujeitos, aqui, em especial, o trajeto formativo de professoras/es que atuam em escolas localizadas em território camponês.

A pesquisa mencionada na perspectiva da Análise do Discurso objetivou compreender como as Redes Associacionistas contribuem para/com a elaboração curricular dos(as) docentes que atuam em escolas do campo. Embora essa investigação se distancie do objeto desta tese, tendo em vista que não tratamos especificamente das redes associacionistas, consideramos que podemos, a partir desse trabalho, problematizar a prática curricular docente em diálogo com os espaços-tempos não escolares.

Silva (2021, p. 89), no contexto das análises e considerações da pesquisa, questiona sobre:

[...] o não aparecimento dos espaços de troca de saberes tão latentes em territórios camponeses, a exemplo das associações de moradores, dos sindicatos dos trabalhadores rurais, dentre tantos outros que existem no município de Brejo da Madre de Deus e que parecem não dialogar com as escolas ou não terem abertura para isso.

Assim, fica evidenciado que a contribuição das redes associacionistas no que se refere a seus saberes é/foi desconsiderada nas produções curriculares das escolas do campo pesquisadas. Nessa direção, a compreensão de prática curricular docente aqui apresentada vai se forjando no campo de tensão/disputa entre as propostas hegemônicas que impõem um currículo único, do entendimento das lutas-resistências dos movimentos sociais do campo que

advogam por uma escola com práticas curriculares específicas e diferenciadas, atuando no protagonismo coletivo pelos povos-territórios.

No que se refere ao núcleo de sentido *Articulações e negociações de práticas curriculares no contexto pandêmico da covid-19*, presente na dissertação “Práticas articulatórias produzidas nas negociações das políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19” (Veloso, 2021), ele se inscreve nas discussões políticas presentes nas práticas curriculares docentes.

Embora não trate especificamente das discussões sobre a Educação do Campo, aproximamo-nos dessa pesquisa por conta de referir-se à dimensão político-prática que forja as produções curriculares. Esse estudo, teórico-metodologicamente apoiado na Teoria do Discurso, objetivou compreender os modos como políticas curriculares estiveram sendo mobilizadas nos processos de negociações curriculares no âmbito das articulações discursivas das práticas curriculares de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no cenário pandêmico da covid-19.

O presente estudo considera que o(a) docente, ao praticar o(s) currículo(s) em seu cotidiano escolar, inscreve-se no jogo de disputa não apenas na implementação de políticas curriculares, mas também na sua produção. A partir dessas reflexões, consideramos que a prática curricular docente se dá na (inter-)relação da tríade formada entre política, teoria e práticas individual e coletiva da práxis curricular dentro e fora do espaço-tempo escolar. Segundo Veloso (2021, p. 38-39), o desenvolvimento do currículo na prática curricular docente:

[...] envolve os objetivos delineados durante o percurso de ensino-aprendizagem, o planejamento realizado, os conhecimentos destacados para ensinar, e a avaliação produzida durante todo esse processo [...]. Ou seja, engloba a complexidade dos saberes-fazeres curriculares cotidianos desenvolvidos em sala de aula.

Desse modo, reconhecemos que as práticas articulatórias do campo político-teórico-prático são necessárias nas negociações das práticas curriculares que constituem o cotidiano educacional e escolar. Assim, partindo dessa consideração, compreendemos que os(as) professores(as) são produtores(as) de práticas curriculares desenvolvidas a partir de seus saberes-fazeres individuais e coletivos. Nesse sentido, sentir-pensar-viver a prática curricular docente é lançar mão de práticas fronteiriças (Mignolo, 2008b), na construção de um currículo decolonial forjado na tensão/negociação com as propostas políticas de mediação externas

indicadas e/ou impostas à escola em articulação com as demandas específicas e diferenciadas dos(as) estudantes e de suas comunidades.

De acordo com o núcleo de sentido *Políticas de formação e prática curricular docente em escolas do campo*, mapeado na dissertação “Políticas de formação de professores e práticas curriculares: articulações discursivas em escolas no campo da Mata Sul pernambucana” (Silva, 2021), compreendemos a prática pedagógica docente na disputa das políticas de formação e na dimensão curricular.

A pesquisa, desenvolvida na perspectiva da Teoria do Discurso, objetivou analisar os movimentos discursivos hegemônicos de influência que estão presentes nas políticas de formação docente e como reverberam no contexto das práticas curriculares docentes nas escolas do campo. Esse estudo considera que os processos formativos são um dos fatores que influenciam a prática pedagógica docente em situações regulares e em meio a um cenário de pandemia, especificamente a da covid-19.

Desse modo, Silva (2021, p. 69-70) defende que “as práticas docentes são diversas e heterogêneas, e que, através das formações e das dimensões sociais acessadas pelos professores, colaboram para as práticas curriculares produtoras de antagonismos nos discursos da própria política”. Para tanto, como reflexão para pensarmos a prática pedagógica docente, essa produção possibilita compreendermos que os discursos sociais hegemônicos são momentâneos e contingentes e atravessam constantemente os contextos das políticas educacionais de formação docente e de currículo que diretamente influenciam o saber-fazer docente.

No que concerne ao descritor “Prática Curricular Gestora”, emergiram os seguintes núcleos de sentido: a) Gestão escolar e avaliação; e b) Interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino. Em relação às temáticas, embora não tratem diretamente da prática pedagógica gestora na dimensão autoral, consideramos que contribuem no trato teórico-metodológico da concepção do trabalho pedagógico democrático e autônomo da equipe gestora.

O núcleo de sentido *Gestão escolar e avaliação* pôde ser mapeado nos trabalhos “Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais” (Santos, 2018) e “Ações políticas avaliativas desenvolvidas pela equipe gestora e por professores dos anos iniciais do ensino fundamental: atuação no contexto de uma escola pública municipal de Belo Jardim-PE” (Cordeiro, 2020).

Os estudos estabelecem reflexões acerca dos processos de avaliação e como são traduzidos e trabalhados pela gestão escolar. Desse modo, consideramos que essa relação se

distancia de nosso objeto de pesquisa, porém interessa-nos aqui sinalizar as aproximações sobre gestão escolar e suas práticas pedagógicas presentes nos estudos. O saber-fazer-gerir da equipe gestora, declaradamente aqui assumido, compreende que:

As funções da gestão perpassam toda a organização das instituições escolares, sendo que cada membro que compõe a gestão tem sua função no conjunto organizacional da escola. Acreditamos que todos os processos educativos, interpelam a gestão escolar, o que a torna fundamental na discussão sobre as políticas educativas implementadas nas instituições de ensino (Santos, 2018, p. 66-67).

Dessa forma, problematizamos que as práticas curriculares realizadas pela/na gestão escolar estão diretamente (inter-)relacionadas com a perspectiva de gestão adotada na/pela comunidade educacional. Consideramos que, para pensar a gestão escolar na perspectiva democrática e decolonial no contexto das escolas-comunidades camponesas, faz-se necessário promover ações político-práticas comprometidas com o projeto de Educação do/no Campo, construído em diálogo com todos os agentes protagonistas dos territórios camponeses.

A pesquisa realizada por Cordeiro (2020, p. 93), ao refletir que os dados apontam para a possibilidade de se enxergar “a gestão escolar na interação entre as questões administrativas e pedagógicas da escola, que refletem no que acontece no espaço da sala de aula; e, conseqüentemente, na prática avaliativa nela desenvolvida”, mostra-nos lugares-papéis outros sobre a atuação da gestão no contexto escolar. Assim, a relação dialógica entre gestão escolar e demais autores(as) da comunidade escolar pode contribuir com a realização de processos avaliativos contextualizados.

O núcleo de sentido *Políticas de formação e prática curricular docente em escolas do campo* foi construído a partir da análise do trabalho “Profissionalização e profissionalidade docente: as interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da Secretaria de Educação de um município do Agreste pernambucano” (Santos, 2019). Esse estudo evidencia que a prática pedagógica gestora realizada na escola ocorre na interdependência entre docentes e a gestão de ensino, ou seja, na dimensão macro que envolve a gestão municipal.

Estabelecemos aproximações com essa pesquisa que objetivou compreender como as relações de interdependência estabelecidas entre professorado, equipe gestora da escola e equipe gestora do ensino municipal da Secretaria de Educação afetam o processo de profissionalização docente na dimensão de sua profissionalidade, por compreendermos que as interdependências político-práticas estabelecidas por esses sujeitos impactam/influenciam

diretamente a prática autoral da equipe gestora. Os dados desse estudo apontam que as relações de interdependência estabelecidas entre docentes, equipe gestora, escola e gestão de ensino municipal vão se configurando constantemente e de forma interrelacionada, por exemplo, com os programas e projetos educacionais que chegam nas redes de ensino e nas escolas, apresentando, assim, a dimensão prática curricular presente nas ações da equipe gestora.

Comungamos com Santos (2019, p. 70), ao afirmar que “as interdependências estabelecidas entre os jogadores de todos os níveis impõem uma limitação nas relações de poder, tendo em vista que nenhum dos níveis pode ter o controle total do jogo”. As disputas de poder que perpassam a prática pedagógica gestora compõem o jogo democrático das políticas-práticas da educação. Partindo dessa perspectiva, compreendemos que as configurações (co)existentes nas práticas pedagógicas da equipe gestora nas escolas com classes multisseriadas do campo são frutos dessas tensões e disputas. Sinalizamos, assim, a relevância de seguirmos nos aproximando de práticas curriculares na perspectiva do saber-fazer gestor escolar, considerando as interdependências entre o professorado e a equipe gestora municipal.

Através do descritor Escola com Classes Multisseriadas do Campo, os trabalhos mapeados estão agrupados em três núcleos de sentido: a) Expectativas formativas dos(as) professores(as) da multissérie; b) Formação continuada de professores(as) de multissérie e autoria pedagógica; e c) Expectativas da comunidade camponesa sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. As produções partem das expectativas dos(as) docentes e das comunidades camponesas para realizarem suas pesquisas.

O núcleo de sentido *Expectativas formativas dos(as) professores(as) da multissérie* constitui-se a partir do trabalho “Expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie: um olhar a partir da formação do Programa Escola da Terra-Pernambuco” (Elias, 2017). Sobre o referido estudo, embora apresente reflexões sobre os processos de formação continuada, distanciando-se, assim, de nosso objeto de pesquisa, consideramos que apresenta relevantes considerações sobre as especificidades da multisseriação.

A pesquisa objetivou analisar as expectativas formativas dos(as) professores(as) da multissérie do Programa Escola da Terra – Pernambuco, concluindo que as formações contribuíram com a formação e a prática pedagógica dos(as) docentes que atuam em escolas com turmas multisseriadas. Os dados apontaram que as temáticas que são trabalhadas ao longo das formações contribuem com o fortalecimento da escola do campo, com o aprendizado e com a valorização dos sujeitos educativos (Elias, 2017).

A concepção de multisseriação presente nesse estudo contribui com nossas reflexões, pois compreendemos que a organização das escolas no contexto das classes multisseriadas, a partir da junção dos anos/séries em um mesmo espaço de sala de aula, sinaliza, sobretudo, a necessidade de (re)pensar as metodologias adotadas pelos(as) professores(as). Desse modo, consideramos que as escolas com classes multisseriadas do campo, nesta tese, são compreendidas enquanto “instrumentos que promovem a formação humana das crianças através da comunicação, das relações sociais, construindo o ser humano em sociedade. Sendo assim, trabalhar nas escolas multisseriadas é muito mais que dar aulas para crianças que vivem nas comunidades rurais” (Elias, 2017, p. 45).

A organização pedagógica das escolas com turmas multisseriadas, quando reconhece a potencialidade da heterogeneidade de idades, saberes, experiências e histórias que constituem esses espaços, contribui com a formação crítico-reflexiva dos(as) estudantes. Dito isso, reconhecemos a multisseriação enquanto um campo fértil para a realização de práticas curriculares plurais e contextualizadas, forjadas nas trocas, partilhas e (re)invenções presentes nos processos de ensino e aprendizagem.

O núcleo de sentido *Formação continuada de professores(as) de multissérie e autoria pedagógica* é evidenciado no trabalho “Formação continuada de professores/as da multissérie: um olhar para as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas” (Silva, 2019). A referida pesquisa propõe-se a compreender as contribuições da formação continuada de professores(as) que atuam em classes multisseriadas para a autoria da produção das atividades didáticas. Embora esse estudo estabeleça diálogo com a formação continuada, distanciando-se, assim, de nosso objeto de pesquisa, compreendemos que apresenta contribuições significativas no que se refere à perspectiva da multisseriação a partir do saber-fazer docente.

Concordamos com a autora ao defender que a prática pedagógica gestada no chão das escolas com classes multisseriadas é autoral, pois se constitui na relação entre as práticas individual e coletiva no ato de criar e recriar possibilidades a partir de suas realidades. Assim, “a fala e a ação do/a professor/a não se restringe a responder o que lhe foi pedido, mas responde a sua capacidade de propor, de inventar, de reinventar, de produzir de forma a atender às necessidades do seu contexto de trabalho” (Silva, 2019, p.53).

As análises realizadas das atividades pedagógicas de professores(as) em classes multisseriadas que participaram das formações promovidas no contexto do Programa Escola da Terra (PE) mostram que elas não foram suficientes para a construção da autonomia e da emancipação, elementos centrais para uma prática autoral. Práticas, por exemplo, referenciadas

em livros didáticos e/ou atividades reproduzidas/copiadas da internet, sem alterações e/ou contextualização para a realidade da classe multisseriadas, não apontam marcas/indícios de autoria.

No entanto, na dimensão fronteira dessa lógica, a pesquisa aponta também que os(as) docentes promovem, ainda que de maneira incipiente, práticas autorais ao realizarem atividades próprias para contemplar temáticas e contextos presentes no território camponês. O estudo evidencia a necessidade de seguir militando por processos de formação continuada que se estruturam a partir da autoria docente (Silva, 2019).

Nessa perspectiva, passamos a problematizar que a prática curricular docente é fruto da desobediência epistêmica (Mignolo, 2008a), à medida que os sujeitos adotam ações inventivas e criadoras nos territórios de sua atuação. No campo da política-prática, torna-se elementar pensar o lugar-papel-função descolonizador do saber enquanto espaço-tempo plural de produção epistemológica de saberes outros. Conforme destaca Mignolo (2017a, p. 6), “o pensamento e a ação descolonial focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilidade de opções descoloniais”. Concebemos que a autoria/protagonismo que alicerça a prática curricular inscreve-se como uma opção outra de sentir-pensar-viver as/nas escolas com classes multisseriadas do campo, a partir dos marcadores de território, de gênero, de raça, de etnia etc. que as constituem.

Em relação ao núcleo de sentido *Expectativas da comunidade camponesa sobre a escola com turmas multisseriadas do campo*, presente no texto “Escola, território de direito: expectativas da comunidade camponesa sobre a escola com turmas multisseriadas do campo” (Silva, 2021), percebemos a importância de realizarmos pesquisas em diálogo com os sujeitos e suas realidades.

Esse estudo considera que a comunidade do campo advoga por uma escola referenciada na temporalidade e nos saberes próprios dos seus povos do campo. A perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais presente nessa pesquisa denuncia os processos de silenciamento e inferiorização enfrentados pelos povos-territórios do campo e anuncia as estratégias que elaboram político-pedagogicamente para seguirem (re)existindo no sistema colonial/urbanocêntrico.

As reflexões presentes nessa pesquisa ampliam as possibilidades de seguirmos criando (des)caminhos não lineares a partir das experiências pedagógicas que são criadas nas escolas com classes multisseriadas. Essa lógica sinaliza a necessidade de desconstruirmos o estereótipo da seriação enquanto modelo pedagógico-curricular de excelência para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, compreendemos que

A escola é mais que um local onde se ensina e se aprende a ler e a escrever; é um território onde acontecem os processos de descobertas, de socialização, de fortalecimento e ressignificação de valores. [...] defendemos uma proposta de escola que não se restrinja a quatro paredes. Buscamos, portanto, refletir acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas docentes como possibilidades de reinventar tempos-espacos escolares que contribuam na construção de uma educação escolar que possibilite (re)afirmar a identidade de seus sujeitos e de seus territórios (Silva, 2021, p. 116).

Assim, objetivando superar as condições de precarização e de negação impostas às escolas com classes multisseriadas, recorreremos à validação de saberes-fazeres que reconheçam o potente território camponês e seus sujeitos como referências para estruturar as práticas pedagógicas nas/das escolas. A proposta de uma escola com classes multisseriadas do campo contextualizada consiste em superar a lógica dicotômica que põe de um lado o campo-multissérie, onde não se aprende, não há conhecimento e não se justifica o investimento nas escolas, e do outro, o urbano-seriado, onde se produz conhecimento e se ensina a reproduzir, lugar que justifica investir-se nas escolas e em suas práticas pedagógicas.

Por fim, concluímos o mapeamento das dissertações do PPGEduC do CAA da UFPE, destacando as abordagens teórico-metodológicas das 8 produções científicas que compõem o *corpus* documental. Desse modo, na Tabela 2, apresentamos as abordagens presentes nos trabalhos.

Tabela 2 – Abordagens Metodológicas e Teórico-Metodológicas adotadas nas dissertações do PPGEduC

Abordagens Metodológicas	Quantidade
Pesquisa Qualitativa	1
Pesquisa Exploratória	1
Abordagens Teórico-Metodológicas	Quantidade
Estudos Pós-Coloniais	2
Análise do Discurso	1
Teoria do Discurso	1
Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe; e Ciclo de Políticas de Stephen Ball	2
Materialismo Histórico-Dialético	1
Pesquisa etnográfica e o modelo de jogos proposto por Norbert Elias	1

Fonte: Elaboração própria (2022), com base em produções depositadas no repositório institucional da UFPE.

Destacamos que as dissertações que sinalizam suas afiliações com a Pesquisa Qualitativa e a Pesquisa Exploratória estabelecem relações atreladas aos percursos metodológicos utilizados nos estudos. Essas abordagens não objetivam contribuir diretamente com a realização de reflexões epistemológicas e interpretações/inferências dos dados, pois estão mais diretamente ligadas ao fazer da pesquisa. Por isso, centram-se apenas em abordagens metodológicas, ou seja, contribuem no percurso metodológico das pesquisas.

As abordagens teórico-metodológicas Estudos Pós-Coloniais; Análise do Discurso; Teoria do Discurso; Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe; Ciclo de Políticas de Stephen Ball; Materialismo Histórico-Dialético; e Pesquisa etnográfica e o modelo de jogos proposto por Norbert Elias, cada uma a partir de sua perspectiva, são utilizadas nas pesquisas como lentes teórico-metodológicas para analisar as faces e interfaces que vão constituindo os objetos de estudo. Podemos considerar que, com exceção dos Estudos Pós-Coloniais, os textos predominantemente aproximam-se de abordagens eurocentradas. Essa análise contribui para que possamos manter um olhar outro para se fazer pesquisa em educação, rompendo com as amarras coloniais, possibilitando que povos, sujeitos, saberes e territórios outros sejam vistos como produtores de conhecimentos.

Essa reflexão segue na direção de continuarmos questionando e ampliando as possibilidades de se fazer-pensar pesquisa atrelada ao reconhecimento de outras epistemologias que não são construídas no norte global. Desse modo, aproximamo-nos dos Estudos Pós-Coloniais por compreendermos que essa abordagem “procura captar as continuidades, rupturas e complexidades específicas de períodos históricos, na tentativa de ir além das concepções cronológicas estritas, lineares e dicotômicas [...]” (Meneses, 2009, p. 178). Vamos, assim, rompendo com a lógica de uma abordagem teórico-metodológica imposta como única e verdadeira, pois compreendemos que objetos e sujeitos-territórios outros de pesquisas exigem epistemologias outras, construídas pelas lutas e resistências, por exemplo, dos povos do campo, sujeitos que foram/são colonialmente inferiorizados e subjugados.

Concluimos esta subseção evidenciando a relevância de optarmos por abordagens teórico-metodológicas e objetos de estudo que nos possibilitem protagonizar histórias com desfechos transgressores e decoloniais a partir das vozes-saberes dos sujeitos-territórios. Seguimos, assim, na próxima subseção, o mapeamento e as análises realizadas no contexto da Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

2.2.2 Prática Curricular Docente, Prática Curricular Gestora e Escola com Classes Multisseriadas do Campo: (des)caminhos não lineares e reflexões fronteiriças nas produções científicas da ANPED

A produção do conhecimento constitui-se a partir de processos dialógicos que colocam em evidência sujeitos-territórios, saberes, cosmovisões e proposições outras que auxiliem na reflexão das realidades vividas. Assim, visando construir novas reflexões acerca da Educação do/no Campo, propomo-nos a realizar um levantamento na Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

A ANPED, fundada em 1976, é uma associação sem fins lucrativos que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, docentes e discentes vinculados(as) a esses programas e demais pesquisadores(as) da área. O Estatuto da ANPED, em seu capítulo II, ao tratar sobre os objetivos da Associação, evidencia que a associação “[...] tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social” (ANPED, 2012, p. 1).

A partir de 23 Grupos de Trabalho (GT)³¹, a ANPED congrega pesquisadores(as) de áreas de conhecimentos especializadas, visando contribuir com os debates científicos sobre a Educação. Os GT são espaços-tempos que constituem as Reuniões Científicas Nacionais da ANPED realizadas bianualmente. As produções científicas constituem-se através de comunicações orais, pôsteres e seções especiais, entre outros modalidades de texto.

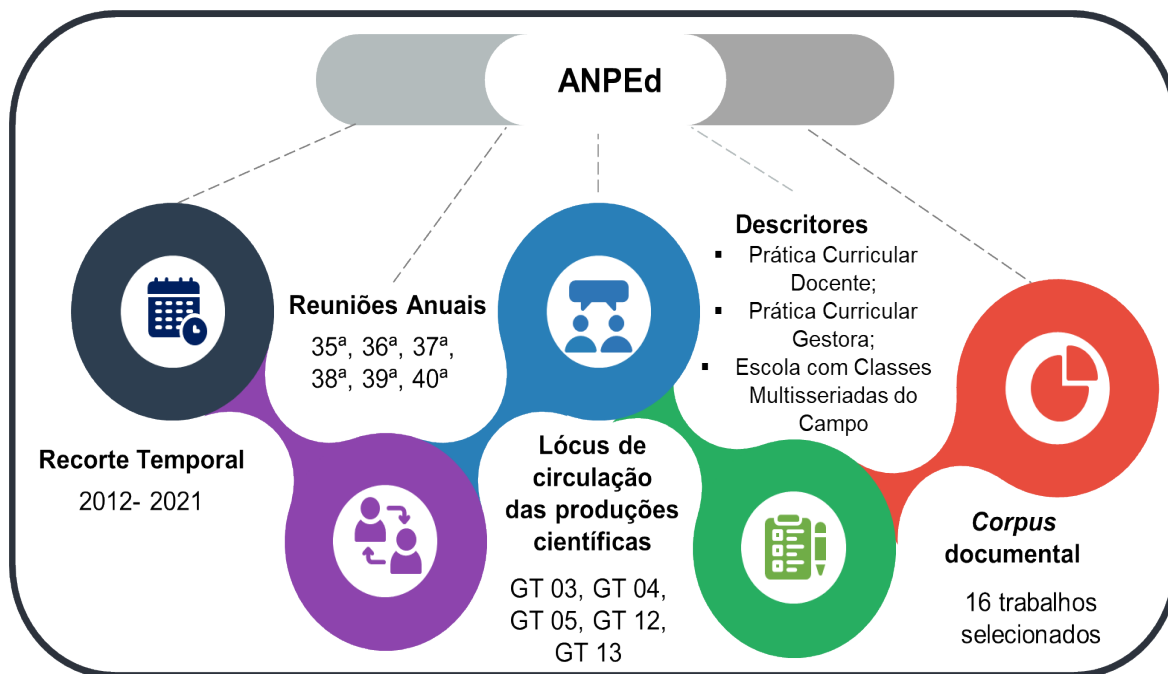
Nessa direção, ao nos debruçarmos sobre as produções científicas presentes na ANPED, a partir da tríade coleta de dados, organização e análise/inferências, elaboramos teórico-metodologicamente um procedimento que subsidiou compreendermos que, sob os textos, de modo “geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (Bardin, 2011, p. 14).

Dessa forma, ao acessarmos as produções da ANPED, fomos construindo um percurso metodológico que balizou o mapeamento aqui evidenciado. A Figura 4 a seguir sistematiza os

³¹ Os GT que constituem a ANPED são: GT02 - História da Educação; GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT04 - Didática; GT05 - Estado e Política Educacional; GT06 - Educação Popular; GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 - Formação de Professores; GT09 - Trabalho e Educação; GT10 - Alfabetização, leitura e escrita; GT11 - Política de Educação Superior; GT12 - Currículo; GT13 - Educação Fundamental; GT14 - Sociologia da Educação; GT15 - Educação Especial; GT16 - Educação e Comunicação; GT17 - Filosofia da Educação; GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 - Educação Matemática; GT20 - Psicologia da Educação; GT21 - Educação e Relações Étnico-raciais; GT22 - Educação Ambiental; GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação e GT24 - Educação e Arte.

(des)caminhos metodológicos que estruturaram o percurso de coleta, organização e análise dos textos da ANPEd.

Figura 4 – Organização do percurso do levantamento das produções científicas na ANPEd



Fonte: Elaboração própria (2022).

O percurso metodológico traçado revela o rigor científico demandado ao longo do mapeamento na ANPEd, bem como o respeito às produções já existentes que somam à construção desta tese. A partir do recorte temporal de 2012 a 2021, consideramos que uma década fosse um espaço-tempo representativo para que pudéssemos acompanhar em âmbito nacional as discussões mais atuais no campo da pesquisa.

No contexto desse recorte temporal, foram realizadas seis reuniões anuais: 35ª (realizada em Porto de Galinhas – PE/ 2012); 36ª (realizada em Goiânia – GO/2013); 37ª (realizada em Florianópolis – SC/ 2015); 38ª (realizada em São Luís – MA/2017); 39ª (realizada em Niterói -RJ/2019); e 40ª (realizada em Belém – PA/2021). Evidenciamos que os diversos estados/regiões que ao longo dessa década sediaram as reuniões da ANPEd apontam para a relevância da produção de conhecimentos, considerando-se a heterogeneidade de nosso país como elemento que potencializa os debates e os embates na área educacional, a partir de diferentes perspectivas. Vale salientar também que a 36ª reunião científica foi a última a ocorrer anualmente, ficando, assim, estabelecida a realização das próximas reuniões com periodicidade bienal.

Ao acessarmos os 23 Grupos de Trabalho da ANPED, concentramo-nos no mapeamento e na análise das comunicações orais dos seguintes GT: GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT 04 - Didática; GT 05 - Estado e Política Educacional; GT 12 - Currículo; e GT 13 - Ensino Fundamental. A seleção dos GT centra-se no pressuposto de que são nesses espaços-tempos que se encontram de forma concentrada as produções científicas que versam sobre os descritores que norteiam este mapeamento: Prática Curricular Docente; Prática Curricular Gestora e Escola com classes multisseriadas do campo.

Para a composição do *corpus* documental que constitui este mapeamento, realizamos a leitura dos títulos e palavras-chaves das produções científicas, e selecionamos as que contemplavam os descritores que mediarão este trabalho. Ao selecionarmos os trabalhos, realizamos a leitura integral das produções, atentando para o objeto de pesquisa, o lugar da produção, a abordagem teórico-metodológica e os resultados. Nessa direção, realizamos uma análise dos trabalhos selecionados, considerando as aproximações e os distanciamentos com o objeto de pesquisa desta tese. Na Tabela 3, apresentamos um panorama do total de trabalhos identificados e selecionados nas RA da ANPED, no período de 2012 a 2021.

Tabela 3- Trabalhos identificados e selecionados nas RA da ANPED

ANO/ RA	GT 03 Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos		GT04 Didática		GT05 Estado e Política Educacional		GT12 Currículo		GT 13 Ensino Fundamental	
	Total	Selecionados	Total	Selecionados	Total	Selecionados	Total	Selecionados	Total	Selecionados
2012-35 ^a	15	02	21	--	19	01	15	01	19	02
2013-36 ^a	08	--	09	--	17	01	18	--	17	01
2015-37 ^a	21	--	15	01	30	--	27	01	22	--
2017-38 ^a	21	--	15	--	23	--	09	--	16	--
2019-39 ^a	23	--	23	02	23	--	23	01	20	01
2021-40 ^a	36	--	27	00	50	--	53	--	19	02
Total (%)	124	02	110	03	162	02	145	03	113	06

Fonte: Elaboração própria (2022), com base dos dados contidos no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Os dados presentes na Tabela 3 ilustram o quantitativo de produções científicas na modalidade de comunicação oral apresentadas nas seis RA da ANPED, no recorte temporal de

2012-2021. No contexto dessa década, identificamos 757 trabalhos. Desse total selecionamos 16 trabalhos que se aproximaram dos descritores que conduziram este mapeamento. Passamos à análise da presença dos descritores por GT, com apoio na Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição das Produções Científicas por Descritores e GT da ANPED

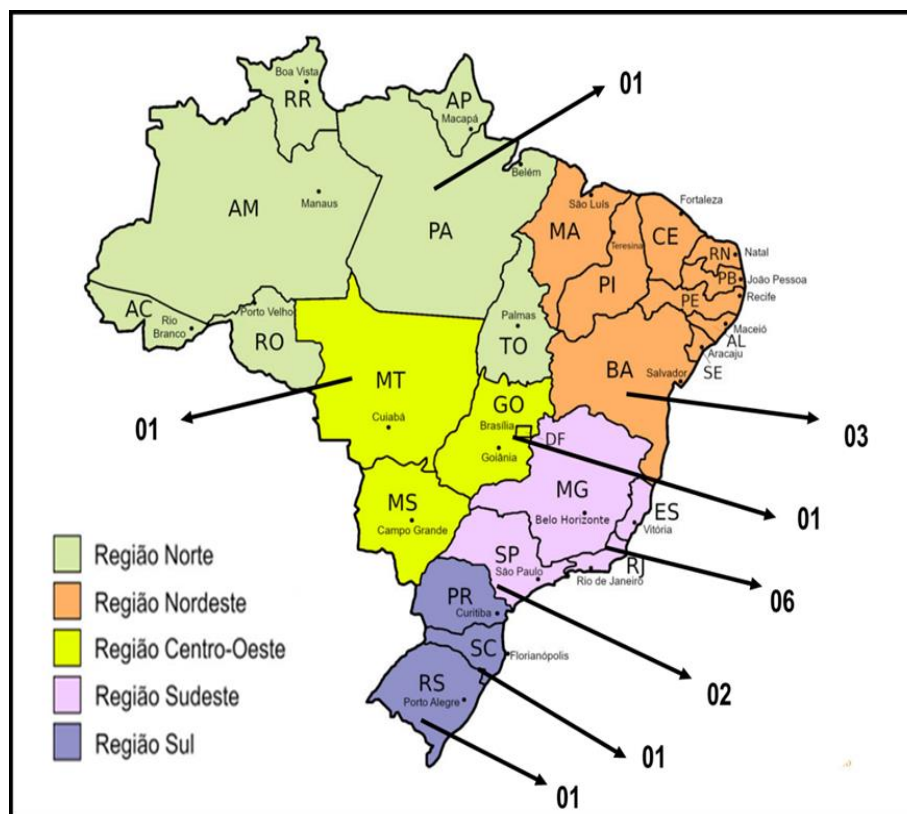
Descritores	GT 03	GT 04	GT 05	GT 12	GT 13	TOTAL
Prática Curricular Docente	01	03	--	03	03	10
Prática Curricular Gestora	--	--	02	--	01	03
Escola com Classes Multisseriadas do campo	01	--	--	--	02	03

Fonte: Elaboração própria (2022), com base dos dados contidos no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Com relação aos dados até aqui construídos, destacamos a importância da presença de trabalhos no âmbito da ANPED que se aproximam das temáticas evidenciadas neste mapeamento. No entanto, consideramos ínfima a quantidade de produções científicas, no contexto analisado, que tratam das temáticas de Prática Curricular Docente, Prática Curricular Gestora e Escola com Classes Multisseriadas do Campo. Sinalizamos a urgência da ampliação de estudos e pesquisas no contexto da Educação do Campo que tratem sobre práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo e que, com isso, passem a ocupar espaços-tempos de produção de conhecimento acadêmico.

Ao localizarmos as pesquisas geopoliticamente, identificamos, a partir deste mapeamento, que os estudos se distribuem em todas as regiões brasileiras, sendo: seis na Região Sudeste; três na Região Nordeste; dois na Região Sul; um na Região Norte e um na Região Centro-Oeste. Ver Mapa 2 a seguir.

Mapa 2 – Quantitativo de Trabalhos Selecionados na ANPED por estado da Federação



Fonte: Elaboração própria (2022), com base dos dados contidos no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Desse modo, embora esse mapeamento aponte que a Região Sudeste tenha ficado em primeiro lugar na quantidade de trabalhos, chamamos a atenção para a importância de seguirmos desconstruindo o imaginário social das regiões Sudeste e Sul, como sendo *loci* de referência, pois, como identificamos, a Região Nordeste fica em segundo lugar na quantidade de trabalhos aqui analisados, demonstrando, assim, a possibilidades de diálogo, (des)caminhos e proposições outras no campo da pesquisa.

Esse mapeamento nos possibilitou perceber que as produções científicas presentes na ANPED vinculam-se majoritariamente a universidades públicas³². Nessa direção, chamamos a

³² As pesquisas vinculam-se às seguintes universidades públicas: Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade de Brasília (UnB); Universidade do Estado da Bahia (Uneb); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Estadual do Ceará (Uece); Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e Universidade Federal do Pará (UFPA). Apenas duas instituições são privadas: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Universidade do Sagrado Coração (USC).

atenção para a importância do investimento do exercício da pesquisa nas universidades. Como bem nos lembra Chauí (2003, p. 14-15):

A valorização da pesquisa nas universidades públicas exige políticas públicas de financiamento por meio de fundos públicos destinados a esse fim por intermédio de agências nacionais de incentivo à pesquisa, mas que sigam duas orientações principais: a) projetos propostos pelas próprias universidades; b) projetos propostos por setores do Estado que fizeram levantamentos locais e regionais de demandas e necessidades de pesquisas determinadas e que serão subvencionadas pelas agências.

Postos os argumentos dessa maneira, destacamos que valorizar as universidades públicas, garantindo o acesso e a permanência de sujeitos que possam se engajar, amplia a possibilidade de vozes-saberes outras seguirem formando-se, pesquisando e produzindo epistemologias outras. Investir em pesquisas a partir de políticas públicas de financiamento contribui para que cada vez mais pesquisadores(as) possam promover estudos a partir de diferentes perspectivas e contribuir na construção de realidades outras. Por isso, investir na pesquisa é contribuir com a democratização do saber, decolonizando os modos de se realizar estudos e de eleger as problemáticas de reflexão.

Esse mapeamento nos possibilitou a construção de um *corpus* documental. As produções científicas selecionadas foram submetidas à análise, a partir dos seguintes elementos:

a) problema de pesquisa; b) objetivos; c) abordagem teórico-metodológica; e d) resultados.

Segue o *corpus* documental no Quadro 2.

Quadro 2 – *Corpus* documental dos trabalhos selecionado na ANPEd

Descritores	Ano/ Reunião	GT	Título	Autor(a)	Inst.	Abordagem
Prática Curricular Docente	2012 35 ^a	03	“A pedagogia dos aços”: as implicações da ação política do MST para o trabalho docente das (os) professoras (es) do assentamento Diamante Negro Jutaih	Marilda da Conceição Martins	USP	Etnometodologia
	2012 35 ^a	12	Os múltiplos sentidos do trabalho pedagógico e das novas propostas curriculares	Talita Vidal Pereira	Uerj	Pesquisa de cunho etnográfico
	2012 35 ^a	13	Quando a prática docente encontra o desafio de recontextualizar uma nova política: a recente experiência na rede municipal do Rio de Janeiro	Ana Cristina Prado de Oliveira	PUC-Rio	Ciclo de Políticas de Stephen Ball
	2013 36 ^a	13	Trabalho docente no ensino fundamental: um exame das transformações geradas por programas de intervenção pedagógica	Iana Gomes de Lima	UFRGS	Pesquisa Qualitativa
				Luís Armando Gandin		
	2015 37 ^a	04	As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira	Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento	UFRJ	Trabalho de Campo
				Jéssica Valentim Santos		
	2015 37 ^a	12	Política de currículo organizado por ciclos de formação e noções de conhecimento de	Jucilene Oliveira de Moura	SME/ UFMT	Análise de Discurso articulada à consideração do Ciclo de Política

			professores: implicações de uma formação discursiva	Ozerina Victor de Oliveira	UFMT/ Unemat	
	2019 39 ^a	04	Prática docente em concursos para o magistério: a desvalorização dos saberes da experiência	Mateus Alencar Nickel	UFRJ	Pesquisa Documental
	2019 39 ^a	04	Relações entre o tempo, os contextos e as práticas pedagógicas	Luciana Ponce Bellido Giraldi	USC	Pesquisa Qualitativa
	2019 39 ^a	12	Movimentos de uma pesquisa: o pensar, o fazer e o existir docente na produção dos currículos	Tânia da Costa Gouvêa	Uerj	Pesquisa nos/dos/com os cotidianos
	2021 40 ^a	13	Habitar a profissão docente na roça: experiências do ser- docente no Ensino Fundamental	Charles Maycon de Almeida Mota	Uneb	(Auto)biográfica
				Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios		
Prática Curricular Gestora	2012 35 ^a	05	Gestão escolar no Distrito Federal em 2011: uma análise da gestão compartilhada após cinco anos de sua vigência	Carolina Soares Mendes	UnB	Pesquisa Qualitativa
	2013 36 ^a	05	O que potencialmente afeta a gestão escolar? percepções de diretores de duas redes públicas de ensino do Estado do Rio de Janeiro	Maria de Fátima Magalhães de Lima	PUC-Rio	Pesquisa Documental
				Guilherme de Alcântara		
				Mônica Andréa Oliveira Almeida		
	2021 40 ^a	13	Gestão Escolar e Pandemia da COVID- 19: o papel do gestor e os desafios para a (re) organização da escola básica na Amazônia paraense	Reginaldo do Socorro Martins da Silva	UFPA	Pesquisa Qualitativa
				Ney Cristina Monteiro de Oliveira		

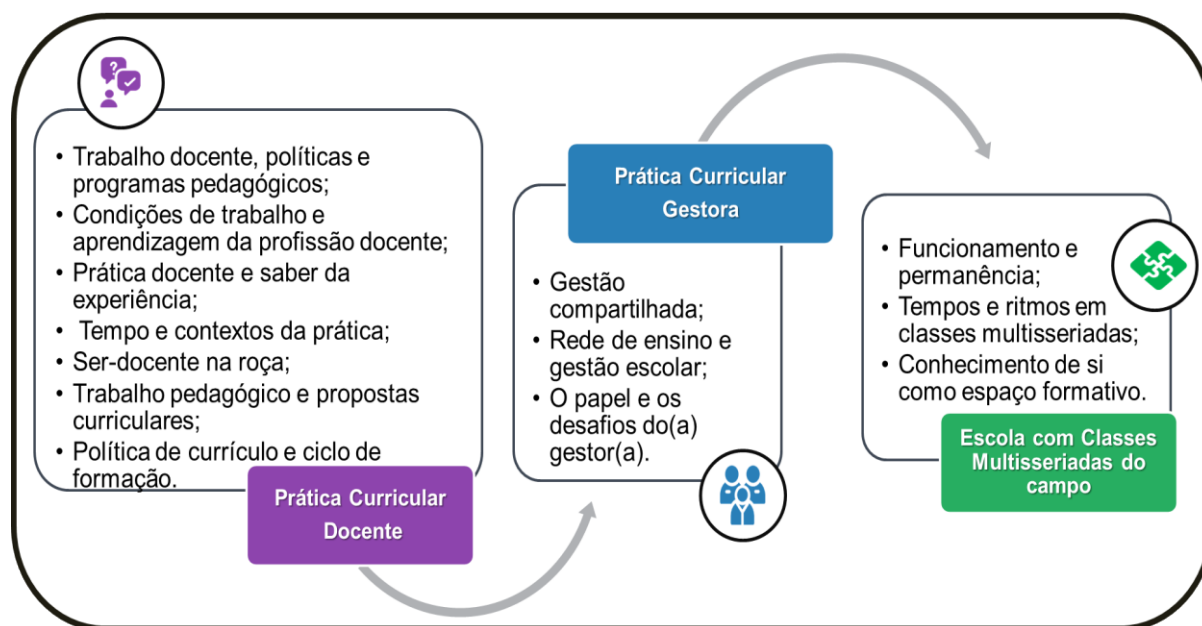
				Maria Cristina Afonso Ferreira		
Escola com Classes Multisseriadas	2012 35 ^a	03	Escola rural multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici/SC	Kamila Farias Pantel	UFSC	Pesquisa Qualitativa
		13	As formas de institucionalização e organização do tempo escolar no ensino fundamental: tempos e ritmos em escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré	Ana Sueli Teixeira de Pinho	Uneb	Narrativa biográfica
				Antônio Carlos da Luz Correia	UL	
	2019 39 ^a	13	Ensino fundamental em classes multisseriadas na roça: diferenças e conhecimento de si como espaços de formação	Charles Maycon de Almeida Mota Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	Uneb	(Auto)biográfica

Fonte: Elaboração própria (2022), Elaboração própria (2022), com base dos dados contidos no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

A partir do mapeamento e análises das produções científicas vinculadas à ANPED, mediante a Análise de Conteúdo, via Análise Temática (Bardin, 2011; Vala, 1990), seguimos no processo de identificação dos núcleos de sentido presentes nos trabalhos. A organização por descritores nos possibilitou identificar a presença e/ou frequência dos núcleos de sentido que contribuem com a construção do objeto em análise.

A análise dos trabalhos a partir dos descritores Prática Curricular Docente; Prática Curricular Gestora e Escola com Classes Multisseriadas do Campo nos oportunizou construir a Figura 5 a seguir, com os núcleos de sentido identificados:

Figura 5 – Núcleos de sentido das temáticas mapeadas nas discussões da ANPEd



Fonte: Elaboração própria (2022).

Percebemos que existem aproximações e distanciamentos significativos entre os próprios núcleos presentes nas produções científicas da ANPEd e o objeto de pesquisa desta tese, sobretudo no que se refere às práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo.

É recorrente nas pesquisas a reflexão quanto às dimensões micro e macro da educação, revelando que o sentir-pensar-viver dos(as) professores(as) e equipe(s) gestora(s) centra-se na relação entre política e prática. Essa compreensão nos possibilita dar forma ao projeto de Educação do/no Campo protagonizado pelos seus sujeitos-territórios.

Assim, ao realizarmos a aproximação e a articulação entre as temáticas Prática Curricular Docente; Prática Curricular Gestora; e Escola com Classes Multisseriadas do Campo, evidenciamos que se trata de proposta inédita, uma vez que não identificamos tal articulação nas produções. Consideramos que essa discussão contribui significativamente com a reflexão sobre escolas com classes multisseriadas do campo enquanto um projeto político-prático curricular a partir dos saberes-fazer dos(as) docentes e da equipe gestora. Nessa direção, realizamos a análise das produções selecionadas a partir dos descritores que conduzem este mapeamento, considerando as aproximações e distanciamentos entre os trabalhos e o objeto de pesquisa que conduz esta tese.

Através do descritor “Prática Curricular Docente”, identificamos os referentes núcleos de sentido: a) Trabalho docente, políticas e programas pedagógicos; b) Trabalho docente e

programas pedagógicos; c) Condições de trabalho e aprendizagem da profissão docente; d) Prática docente e saber da experiência; e) Tempo e contextos da prática; f) Ser-docente na roça; g) Trabalho pedagógico e propostas curriculares; e h) Política de currículo e ciclo de formação.

O núcleo de sentido *Trabalho docente, políticas e programas pedagógico* é evidenciado na produção “‘A pedagogia dos aços’: as implicações da ação política do MST para o trabalho docente das(os) professoras(es) do assentamento Diamante Negro Jutaih” (Martins, 2012), ao problematizar as ações políticas presentes no MST e seus impactos na atuação docente. Essa temática é tratada no trabalho “Quando a prática docente encontra o desafio de recontextualizar uma nova política: a recente experiência na rede municipal do Rio de Janeiro” (Oliveira, 2012), ao refletir sobre as políticas educacionais e seus reflexos nas práticas dos(as) professores(as). Também emerge na produção científica “Trabalho docente no ensino fundamental: um exame das transformações geradas por programas de intervenção pedagógica” (Lima; Gandin, 2013), ao analisar as transformações no trabalho docente, a partir da implementação de programas de intervenção pedagógica.

As produções científicas impulsionam a compreensão de que a prática pedagógica docente é forjada na tensa relação com o campo das políticas educacionais. O(a) docente é sujeito político-prático, pois constantemente é interpelado(a) pelas políticas que compõem suas práticas, na mesma medida em que ressignifica as propostas e vai (re)criando suas práticas e (re)elaborando políticas outras de forma crítico-reflexiva.

A atuação política presente no MST apresenta implicações na prática pedagógica dos(as) docentes. Segundo Martins (2012, p. 10), “há por parte daquelas(es) que são militantes do MST, uma preocupação mais acentuada em trabalhar os princípios, as músicas, as palavras de ordens, os eventos comemorativos com base nas propostas defendidas pelo MST”. Essa compreensão aproxima-se de nossos estudos, possibilitando-nos problematizar uma prática pedagógica docente que tenha como princípio a Educação do/no Campo forjada no diálogo entre escola e comunidade. Desse modo, consideramos que conseguimos avançar teórico-metodologicamente compreendendo que o saber-fazer docente se inscreve na dimensão político-prática curricular que constitui a instituição de ensino.

Essa prática curricular docente ancora-se na Pedagogia do Movimento (Caldart, 2004b), permeada por experiências que contribuem com a formação crítico-reflexiva pautada na constituição da identidade de seus sujeitos. Com isso, consideramos que o saber-fazer docente centrado nas especificidades sociopolíticas da comunidade sinaliza uma prática curricular

decolonial ao reconhecer processos outros de sentir-pensar-viver as/nas escolas com classes multisseriadas do campo.

Desse modo, no campo das políticas, e mais especificamente nas políticas educacionais, os(as) docentes não recebem passivamente, passando, assim, a questioná-las, adaptá-las e/ou burlando à luz de suas experiências prático-formativas. Assim, “no contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Lugar em que a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Oliveira, 2012, p. 2). No que se refere a esse aspecto, percebemos que as políticas são tencionadas no contexto da prática e o(a) docente é um sujeito que interpreta e recria de formas diversas a partir de suas *expertises*, valores, territórios de atuação profissional e intencionalidades pedagógicas.

Na medida em que as redes de ensino adotam programas externos à escola, sem promover debates e reflexões sobre mais uma possibilidade que pode somar ou não na prática curricular docente, acabam, assim, contribuindo com o processo de engessamento e negação da ação pedagógica. Segundo Lima e Gandin (2013, p. 4), ao se trabalhar com programas que não dialogam com a realidade da escola, levam-se os(as) docentes a deixarem “de exercer habilidades que antes eram essenciais à profissão: planejamento, elaboração do currículo, ensino para grupos específicos com base no conhecimento íntimo dessas pessoas, entre outras”.

Essas produções auxiliam-nos a ler a prática curricular docente fora dos cânones da performatividade³³ que focam na produtividade e na espetacularização do saber-fazer do(a) professor(a), negando, assim, seu potencial autoral e, com isso, contribuindo com seu processo de alienação. Para Ball (2010, p. 43), “a alienação do eu está relacionada à incipiente ‘loucura’ das demandas da performatividade: o resultado, as práticas e as relações inautênticas”. Estamos aqui problematizando a prática curricular em classes multisseriadas do campo fora do enredo do espetáculo e da performance. Advogamos por uma prática que esteja preocupada e centrada no/com o percurso, onde de fato seja protagonizada e materializada pelos sujeitos-territórios e em suas realidades. A partir dessa lógica outra, objetivamos romper as heranças coloniais (Quijano, 2005) que impuseram uma relação assimétrica entre campo e cidade, tornando, assim, os povos do campo e seus territórios inferiores e não desenvolvidos em relação aos povos da cidade.

³³ Segundo Ball (2010, p. 38), “performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, [...] um sistema de ‘terror’, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”.

Quanto ao núcleo de sentido *Condições de trabalho e aprendizagem da profissão docente*, identificado no texto “As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira” (Nascimento; Santos, 2015), soma-se na reflexão ao investigar o trabalho docente a partir de suas condições para a realização e a aprendizagem da profissão nos primeiros anos da carreira.

Com base na análise dessa produção, pontuamos que, embora não trate exclusivamente do trabalho docente em escolas com classes multisseriadas, foco desta tese, possibilita-nos estabelecer relações a partir das percepções dos(as) docentes acerca das condições de trabalho e de sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. Nascimento e Santos (2015, p. 5) argumentam que “o trabalho docente depende, em grande medida, da existência de condições objetivas adequadas ao que se realiza”.

No contexto da prática curricular docente, consideramos que as condições de trabalho perpassam a organização, o planejamento e a jornada de trabalho, os processos formativos, os recursos infraestruturais e materiais dos espaços de atuação. Nessa direção, chamamos a atenção para a lógica de precarização e sucateamento que historicamente persegue as escolas com classes multisseriadas do campo.

Consideramos que negligenciar as escolas geopoliticamente localizadas nos territórios camponeses faz parte do projeto de negação e silenciamento dos povos-territórios do campo que historicamente vêm resistindo e advogando pelo direito de ser-estar no mundo. Desse modo, “as escolas localizadas no campo passam a ser relegadas ao abandono e essa concepção coloca o determinismo geográfico para classificar e regular a qualidade da Educação” (Silva; Silva, 2022, p. 170).

Dessa situação decorre a necessidade de problematizarmos a discussão das condições para a realização da prática curricular docente articulada com a valorização dos(as) profissionais da educação e do projeto de educação que se pretende ter. A escola constitui-se, então, como espaço-tempo fundamental para contribuir com a atuação e a formação docente. A política-prática curricular docente defendida nesta pesquisa caminha na perspectiva da Interculturalidade Crítica (Walsh, 2008), pois toma a diferença de saberes, de povos-territórios e de formas outras para fundamentar e experienciar seus procedimentos didático-pedagógicos.

No tocante ao núcleo de sentido *Prática docente e saber da experiência*, compreendemos, a partir do trabalho “Prática docente em concursos para o magistério: a desvalorização dos saberes da experiência” (Nikel, 2019), a relação híbrida entre experiência e a prática pedagógica do(a) professor(a). Aproximamo-nos dessa produção científica por

comungarmos de suas reflexões, principalmente por considerar que o fundamento do trabalho/carreira do(a) professor(a) se ancora na prática/experiência. Nesse sentido, a prática curricular docente, defendida aqui por nós não é apenas um local para se “aplicar teorias” e/ou “replicar métodos”, mas, sim, um espaço de produção de saberes, teorias e metodologias.

O trabalho, ao investigar concursos públicos das capitais brasileiras para licenciados(as) em música, possibilita-nos realizar uma reflexão sobre todos os componentes curriculares, tendo em vista que se propõe a analisar a estrutura idêntica de todas as áreas de conhecimento. O estudo concluiu que apenas 1% da pontuação média dos certames está voltada para a experiência/prática, sinalizando, assim, uma desvalorização acerca do saber da experiência do(a) professor(a), em comparação às outras formas de saber.

Os dados mostraram ainda que os certames promovem injustiças contra docentes experientes que, por vezes, não estão inseridos no universo acadêmico, desconsiderando, assim, o saber da experiência. Dessa forma, indicamos que, ao problematizarmos a prática curricular docente nesta tese, consideramos o diálogo com o saber da experiência que se forja, sobretudo, com seus pares e nas escolas-comunidades nas quais atuam.

Diante dessas reflexões sobre o trabalho docente em diálogo com o saber forjado na experiência, percebemos que elas contribuem para que possamos seguir acreditando que

A educação somente trará frutos vindouros quando começarmos a valorizar estes profissionais que estão diariamente desempenhando seu trabalho e criando novas estratégias e teorias junto aos educandos mais pobres [...] a valorização da prática/experiência docente é um dos caminhos desta jornada (Nikel, 2019, p. 6).

Para isso, torna-se importante militar por uma educação que esteja relacionada e preocupada em oportunizar ao(à) professor(a) a realização de uma prática curricular crítico-reflexiva. Assim, valorizar a trajetória político-formativa docente é construir uma educação de qualidade socialmente referenciada, centrada na formação humana dos sujeitos-territórios.

Em relação à prática curricular que perpassa as classes multisseriadas, consideramos que a consciência coletiva e heterogênea da profissão docente bem como a valorização da prática/experiência são importantes para construção de um projeto decolonial de Educação do/no Campo. Nesse sentido, a partir das práticas que (co)existem nos diversos povos-territórios camponeses, por meio das marcas identitárias, ancestrais, étnicas e epistêmicas, entre outras, é possível contribuímos efetivamente com a problematização e desenvolvimento de uma prática curricular docente centrada na escola-comunidade do campo.

O núcleo de sentido *Tempo e contextos da prática* emerge das reflexões presentes no texto “Relações entre o tempo, os contextos e as práticas pedagógicas” (Giraldi, 2019). Essa produção científica propôs-se a analisar as variações e padrões identificados em duas práticas pedagógicas discentes, no contexto de turmas e instituições de ensino em momentos distintos. Dialogamos com esse estudo por compreendermos que a prática do(a) professor(a) não é linear e vai se constituindo sob influências. Entre elas, destacamos as realidades das escolas, os sujeitos e o tempo sócio-histórico pelos quais é realizada a prática curricular, entre outros elementos que contribuem/influenciam para (re)definir o saber-fazer docente.

Segundo Giraldi (2019, p. 1), “as práticas de ensino apresentam formas aproximadas, não significa afirmar que elas são as mesmas, mas sim, que mantêm aproximações oriundas de um projeto de organização escolar macrosocial”. Assumir essa concepção é reconhecer que o trabalho docente é inconcluso e vai se constituindo no processo, conforme os contextos e momentos em que ocorrem. Portanto, não tencionamos instituir uma prática curricular docente em classes multisseriadas única e concluída, mas, sim, propor práticas interculturais, heterogêneas, inconclusas e contínuas.

Entre o mapeamento das temáticas que versam sobre a prática curricular docente, concluímos esta análise com o núcleo de sentido *Ser-docente na roça*, presente no texto “Habitar a profissão docente na roça: experiências do ser-docente no Ensino Fundamental” (Mota; Rios, 2021). Esse estudo é fruto da pesquisa que buscou compreender de que modo a presentificação do ser-na-roça constitui a docência nas escolas do campo. A abordagem se propôs também a analisar as experiências de ser-docente em uma perspectiva do ser-mais que habita espaços camponeses.

Os resultados da pesquisa apontam que “habitar a profissão docente na roça requer um movimento de constituição contínua do *ser-com*, a partir da presentificação das ruralidades que habitam os/as docentes em seus pertencimentos, em suas trajetórias e narrativas” (Mota; Rios, 2021, p. 1). Diante disso, aproximamo-nos dessa produção, por considerarmos que a docência nas escolas com classes multisseriadas do campo vai sendo produzida conforme as demandas que emergem a partir da interação entre docente, escola e comunidade.

Ampliar horizontes sobre a realidade da prática curricular docente é uma maneira de promover possibilidades de ressignificar o território camponês para a escola, de modo que as instituições de ensino possam realizar suas práticas considerando as práticas presentes nos/dos povos-territórios camponeses. Essa reflexão centra-se na identidade em política (Mignolo, 2008a), pois a prática curricular docente é autêntica, autoral e plural. Assim, para decolonizar

a escola e as práticas curriculares desenvolvidas nas classes multisseriadas do campo é necessário (con)viver cotidianamente com os desafios (im)postos aos povos-territórios camponeses e, desse modo, estabelecer (inter-)relações com o ser-camponês de forma específica e diferenciada, a partir de seus saberes-histórias e pertencimento identitário.

Em relação ao núcleo de sentido *Trabalho pedagógico e propostas curriculares*, evidenciamos o trabalho intitulado “Os múltiplos sentidos do trabalho pedagógico e das novas propostas curriculares” (Pereira, 2012). Consideramos que, mesmo a referida produção científica não tendo apresentado explicitamente o termo prática curricular docente que estamos problematizando nesta tese, há nela uma relação que nos interessa, estabelecida entre o trabalho docente e as suas proposições curriculares. Tal perspectiva apresentam-nos condições para olharmos o saber-fazer-sentido docente enquanto parte das práticas curriculares nos espaços escolares.

Vamos, assim, identificando que as práticas realizadas pelos(as) professores(as) são forjadas no contexto das políticas curriculares, não na condição de meros reprodutores(as), mas, sim, na condição de produtores(as). O(A) docente no papel de sujeito político e autor(a) de seu saber-fazer pedagógico lança mão de táticas dialógicas e contextualizadas que contribuem com a construção de uma prática curricular que transita na fronteira entre o currículo oficial, compreendido na pesquisa enquanto currículo prescrito e orientado pela Secretaria de Educação, e o currículo enunciado na sala de aula.

Dessa feita, consideramos que as negociações e articulações estabelecidas entre o currículo oficial e o currículo vivido na sala de aula, evidenciadas na pesquisa, configuram-se enquanto um dos elementos que compõem a prática curricular no viés decolonial. Assim, Pereira (2012, p. 14), ressalta em seus estudos:

[...] a necessidade de elaborarmos referenciais teórico-analíticos que nos permitam captar o dinamismo da escola e da sala de aula, evitando o risco de cair em visões românticas que tendem a aprofundar as dicotomias micro-macro, certo-errado, teoria-prática, currículo oficial-currículo vivido.

Nessa direção, pontuamos que problematizar as realidades das escolas é também nos debruçarmos sobre as práticas curriculares enquanto territórios de disputas que interpelam a prática do(a) professor(a). Por sua vez, ao assumir uma perspectiva Pós-Colonial, passa-se a exercer uma prática curricular docente que possibilita transgredir as expectativas pautadas nos discursos de um currículo único e totalitário, rompendo com a concepção da escola enquanto mera reprodutora de um currículo preestabelecido e imposto.

No núcleo de sentido *Política de currículo e ciclo de formação*, identificamos a prática do(a) professor(a) inter-relacionada com as produções curriculares de formação. As produções “Política de currículo organizado por ciclos de formação e noções de conhecimento de professores: implicações de uma formação discursiva” (Moura; Oliveira, 2015) e “Movimentos de uma pesquisa: o pensar, o fazer e o existir docente na produção dos currículos” (Gouvêa, 2019) problematizam o currículo e a formação na perspectiva da coletividade e passam a reconhecer o outro como elemento determinante na promoção de práticas centradas nas realidades de seus sujeitos. Consideramos que essas produções, mesmo não tratando diretamente das práticas curriculares de professores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas, possibilitam-nos considerar que, através de um trabalho coletivo e centrado nas diferenças, é possível sentir-pensar-viver uma escola sociopolítica-pedagogicamente referenciada nos povos-sujeitos camponeses.

Segundo Moura e Oliveira (2015, p. 13), a “compreensão da política de currículo como política cultural, do currículo como prática de significação e na atenção constante à diferença, demanda, por sua vez, a visualização de pontos de articulação com discursos já existentes”. Assim, é a partir dessa concepção que passamos a compreender que pensar a prática curricular docente exige adotarmos uma postura dialógica e articulatória, na relação micro-macro da educação, considerando as especificidades de cada instituição escolar e suas ações políticas.

Gouvêa (2019, p. 6), ao evidenciar o pensar, o fazer e o existir docente no contexto de produção dos currículos escolar, considera que

Ao problematizar o lugar dos *encontros* e dos diálogos na produção dos currículos e processo formativos, busca-se pensar os modos singulares e coletivos dessa produção por outras lógicas que considerem aspectos, antes ignorados, como os afetos/afecções. A produção do conhecimento que emerge nos encontros dialógicos e nas práticas curriculares da docência aponta a alteridade como um dos ingredientes dessa produção, adensando os processos formativos da docência ao (des)construir representações sobre fazersaberser docente.

Nessa vertente, consideramos que as reflexões contribuem para que possamos problematizar a prática curricular docente atrelada aos processos de coletivos e de alteridade, permeados por afetos e afecções. A docência se constitui no processo e desse modo se caracteriza enquanto uma ação política no contexto curricular da escola, forjada na tensão com/no contexto sociopolítico e educacional em que historicamente está inserida.

A partir do descritor “Prática Curricular Gestora”, identificamos nas produções científicas os seguintes núcleos de sentido: a) Gestão compartilhada; b) Rede de ensino e gestão

escolar; e c) O papel e os desafios do(a) gestor(a). Essas temáticas, embora não tratem especificamente das práticas curriculares docente-gestoras de professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo, sendo esse o ineditismo desta tese, possibilitam-nos problematizar e aprofundar as faces e interfaces que constituem a atuação da gestão escolar.

O núcleo de sentido *Gestão compartilhada* emerge na produção científica “Gestão escolar no Distrito Federal em 2011: uma análise da gestão compartilhada após cinco anos de sua vigência” (Mendes, 2012). Esse estudo se propôs a analisar como no modelo de gestão compartilhada foram desenvolvidas três estratégias de gestão. São elas: o Conselho Escolar; o Projeto Político-Pedagógico e a Descentralização Administrativa e Financeira.

Essa relação aproxima-se da nossa compreensão epistêmica acerca da política-prática curricular gestora, pois consideramos que tal atuação se dá de forma compartilhada e perpassa as dimensões políticas, pedagógicas, administrativas e financeiras. É nessa direção que vamos problematizando a gestão das escolas com classes multisseriadas, descentralizada e colaborativa com todos os sujeitos que constituem a escola-comunidade.

A gestão compartilhada ancora-se na perspectiva democrática e autônoma. Segundo Mendes (2012, p. 13), esse modelo de gerir político-pedagogicamente a escola sugere a

[...] inspiração de que este modelo de gestão permita a autonomia das escolas, tanto pela eleição de seus diretores, quanto pela expectativa de construção conjunta da proposta pedagógica, pela ação consultiva, deliberativa, mobilizadora e supervisora do conselho escolar, e, especialmente, em razão da proposta de descentralização administrativa e financeira a ele atrelada.

Nesse cenário colaborativo, vamos desenhando a prática curricular gestora, na tensa disputa entre a centralização e a descentralização de suas práticas. Desse modo, pensamos a gestão escolar enquanto um coletivo voltado para superar a configuração autoritária e antidemocrática que historicamente foi sendo enraizada nos sistemas de ensino e nas escolas. Essa perspectiva de gestão reconhece a escola e seus sujeitos (docentes, discentes, equipe administrativa, equipe de auxiliares de serviços gerais, entre outros), bem como a comunidade (pais/responsáveis e/ou moradores(as), movimentos sociais, entre outros), enquanto agentes ativos e protagonistas nas tomadas de decisão que constituem a escola.

Em relação ao núcleo de sentido *Rede de ensino e gestão escolar*, mapeado no texto “O que potencialmente afeta a gestão escolar? Percepções de diretores de duas redes públicas de ensino do Estado do Rio de Janeiro” (Lima; Alcântara; Almeida, 2013), verificamos que busca compreender a responsabilidade das redes de ensino pelas condições de gestão escolar que

influenciam no desempenho acadêmico das escolas. O debate levantado por esse trabalho possibilita-nos considerar que a atuação da equipe gestora inscreve-se para além dos muros da escola e constitui-se no contexto das redes de ensino.

A partir dos resultados da pesquisa, Lima; Alcântara e Almeida (2013, p. 15) pontuam que “a quantidade, a variabilidade e a qualidade dos insumos distribuídos pelas redes públicas às escolas influenciam a gestão e podem comprometer o desempenho dos alunos”. Essas considerações anunciam e denunciam que a falta de investimento e/ou uso indevido; a rotatividade de funcionários, especificamente do corpo docente; e aspectos financeiros e administrativos são algumas das questões/demandas que podem afetar a gestão escolar.

Cabe reconhecer que esse estudo possibilita estabelecermos problematizações acerca da atuação da equipe gestora, correlacionada com as políticas educacionais em rede. Assim, a prática curricular gestora nas escolas com classes multisseriadas do campo mobiliza compreender e atuar com/sobre as demandas que constituem a escola-território. A validação do projeto de Educação do/no Campo protagonizado pelos movimentos sociais e povos do campo que advogam sua condição enquanto sujeito de direito (Lemos, 2013) constitui-se, assim, enquanto uma das demandas que estão presentes nas instituições educacionais camponesas.

Na conclusão das temáticas voltadas à Prática Curricular Gestora, evidenciamos o núcleo de sentido *O papel e os desafios do(a) gestor(a)*, a partir da análise do texto “Gestão Escolar e Pandemia da COVID-19: o papel do gestor e os desafios para a (re)organização da escola básica na Amazônia paraense” (Silva; Oliveira; Ferreira, 2021). O referido estudo objetivou analisar o papel do(a) gestor(a) escolar diante dos desafios para a (re) organização da escola básica na Amazônia paraense em tempos de pandemia e pós-pandemia da covid-19.

Compreendemos que a escola está inserida no contexto social em constante mudança e, por isso, exige que permanentemente as suas práticas pedagógicas sejam (res)significadas para atender efetivamente às necessidades da comunidade educacional. A pesquisa aqui em questão estabelece considerações a partir do contexto da pandemia de covid-19, sinalizando que:

Na atualidade, o papel do gestor escolar vai além dos princípios característicos da administração escolar, pois está ligado cada vez mais ao processo de formação do ser humano. A função do gestor sofre com isso interferência de fatores externos à escola. O gestor escolar desenvolve função que carrega consigo uma grande carga de preocupações advindas de diversas naturezas, sendo pressões de ordens políticas, econômicas, sociais, culturais e ideológicas que interferem diretamente no seu modo de agir (Silva; Oliveira; Ferreira, 2021, p. 4).

Consideramos que de fato a pandemia trouxe muitas mudanças na organização de ser-estar na escola. No entanto, é possível estabelecermos diálogos com outros contextos/realidades, a exemplo das escolas com classes multisseriadas do campo que demandam posturas outras da equipe gestora para a construção de uma instituição que esteja voltada para a formação crítica de seus sujeitos.

Diante do exposto, problematizamos a possibilidade de uma política-prática curricular gestora transgressora que realize rupturas com relação à lógica autoritária e que caminhe na contramão da colonialidade do poder (Quijano, 2005), ao manter uma ação dialógica e compartilhada. É relevante destacar que o trabalho de uma equipe gestora que visa à emancipação dos sujeitos é atravessado pelos elementos sociais, políticos e culturais, entre outros, que constituem sua realidade.

A composição dos núcleos de sentido do descritor “Escola com Classes Multisseriadas do Campo” distribui-se da seguinte forma: a) Funcionamento e permanência; b) Tempos e ritmos em classes multisseriadas; e c) Conhecimento de si como espaço formativo. As discussões presentes nesses núcleos permitem considerarmos que a escola do campo que tem sua organização político-curricular-pedagógica pautada na multisseriação demanda um olhar específico e diferenciado para suas práticas curriculares.

O núcleo de sentido *Funcionamento e permanência*, evidenciado no trabalho “Escola rural multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici/SC” (Pantel, 2012), objetiva conhecer as condições postas ao funcionamento e à permanência das escolas com classes multisseriadas do campo e refletir sobre suas perspectivas no sentido de virem a desenvolver uma Educação do Campo em diálogo com as realidades, as necessidades e as expectativas evidenciadas pelos sujeitos em suas buscas por uma “perspectiva de futuro”.

Aproximamo-nos dessa pesquisa por considerarmos que reúne reflexões sobre a importância de manter em funcionamento as escolas com classes multisseriadas do campo enquanto um espaço-tempo de referência na comunidade. Fechar a escola do campo significa negar o potencial político-epistêmico-autoral dos povos-territórios camponeses e reafirmar o estereótipo do urbano-centro como referência para se produzir conhecimento.

O presente estudo reconhece o potencial pedagógico presente no ambiente heterogêneo em que se constituem as escolas com classes multisseriadas do campo e chama a atenção para a importância de políticas públicas que possam contribuir para sua valorização. Segundo Pantel (2012, p. 8), tornam-se urgentes a elaboração e a implementação de:

[...] políticas públicas que venham a, de fato, reconhecer as especificidades do atendimento educacional nas escolas multisseriadas do campo, bem como contribuir para o estabelecimento de qualidade no mesmo. Em relação às normatizações e currículos atribuídos à [sic] estas escolas, ainda há muito a se refletir e propor, uma vez que controladas e organizadas institucionalmente por meio dos mesmos instrumentos destinados às [sic] seriadas urbano-centradas, conforme apontam estudos diversos, parecem ter suas complexas e exigentes dinâmicas prejudicadas.

Assim, a Escola com Classes Multisseriadas do Campo exige políticas públicas que transgridam o paradigma da seriação (Hage, 2014) como modelo para seguir suas práticas curriculares. A heterogeneidade presente nas classes multisseriadas é um dos elementos centrais para pensar as práticas das escolas que se organizam no viés da multisseriação, pois, ao evidenciar as diferenças que constituem as classes, passa-se a sentir-pensar-viver uma proposta curricular outra, oportunizando que sujeitos ensinem e aprendam com outros sujeitos a partir de suas diferenças de idade e ano/série.

Na diferença que perpassa a instituição de ensino, vemos a possibilidade de pensar a identidade em política (Mignolo, 2008a), pois nela conjecturam-se formas outras de sentir-pensar-viver o cotidiano escolar a partir de suas realidades e pelos seus próprios sujeitos-territórios. Desse modo, há que se considerar que o campo heterogêneo das classes multisseriadas permite que os(as) docentes e discentes assumam papéis ativos no processo de ensino-aprendizagem individual e coletivo.

O núcleo de sentido *Tempos e ritmos em classes multisseriadas* foi evidenciado a partir do mapeamento realizado na produção científica “As formas de institucionalização e organização do tempo escolar no ensino fundamental: tempos e ritmos em escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré” (Pinho; Correia, 2012). Esse estudo objetiva compreender e reconstituir as formas de institucionalização e organização do tempo escolar em escolas com classes multisseriadas.

Estabelecemos aproximações com essa pesquisa, pois compreendemos que, metodologicamente, as escolas com classes multisseriadas do campo apresentam tempos e ritmos pedagógico-curriculares específicos e diferenciados, construídos individual e coletivamente pelos seus atores. Segundo Pinho e Correia (2012, p. 1):

A opção pelo estudo das formas de organização do tempo escolar, considerando os tempos e ritmos nas classes multisseriadas sugere a definição de uma metodologia que considere os tempos individuais dos sujeitos e que esses possam ser entrecruzados na perspectiva do coletivo.

Diante do exposto nesta pesquisa, compreendemos que a institucionalização do tempo e ritmo escolares, presentes nas classes multisseriadas, vincula-se às proposições legais no que se refere às orientações normativas no tocante à organização das escolas e a partir das práticas pedagógicas que constituem os espaços escolares. Com isso, é possível considerar que as escolas com classes multisseriadas do campo organizam-se a partir das temporalidades e ritmos dos sujeitos-territórios do campo que (re)criam os trabalhos nas/das escolas-comunidades.

Por fim, com o núcleo de sentido *Conhecimento de si como espaço formativo*, forjado a partir das discussões presentes no texto “Ensino Fundamental em classes multisseriadas na roça: diferenças e conhecimento de si como espaços de formação” (Mota; Rios, 2019), concluímos as reflexões frutos deste mapeamento na ANPED, em relação à temática sobre Escolas com Classes Multisseriadas do Campo.

Essa pesquisa objetivou compreender o conhecimento de si como um espaço de formação que evidencia a prática desenvolvida na docência no Ensino Fundamental em Classes multisseriadas. O referido estudo considera que a formação centrada no conhecimento de si contribui com os processos formativos; desenvolvimento da autonomia docente; e fortalecimento da ação-reflexão-formação, da diversidade e da reciprocidade que constituem os espaços escolares.

Estabelecemos aproximações com essa produção científica por considerarmos que, ao tratarmos da Escola com Classes multisseriadas do Campo no contexto de suas práticas pedagógicas autorais, estamos também sendo atravessados pela necessidade de processos formativos. Para Mota e Rios (2019, p. 1):

No caso específico do Ensino Fundamental, pensamos o *Conhecimento de si* na relação com as diferenças que atravessam o cotidiano das Classes multisseriadas em escolas da roça a partir do processo de (auto)formação docente. Ou seja, entendemos que o trabalho com as diferenças na escola mobiliza um posicionamento político identitário que possibilita outros modos de significar a docência no Ensino Fundamental, revelando diferentes projetos de existência dos professores.

Assim, o conhecimento de si contribui com a construção de processos formativos e práticos fundamentados no protagonismo dos(as) docentes e de suas experiências pedagógicas docentes nas classes multisseriadas. A relação entre formação e prática possibilita que os(as) docentes construam trajetórias profissionais em diálogo com as múltiplas realidades, tempos, organizações, saberes e territorialidades que constituem as escolas-territórios do campo.

Finalizamos o mapeamento das produções científicas das RA da ANPED descrevendo e analisando as abordagens teórico-metodológicas dos 16 trabalhos que constituíram o *corpus* documental. Nesse sentido, organizamos os dados da tipologia de abordagens na Tabela 5.

Tabela 5 – Abordagens Metodológicas e Teórico-Metodológicas adotadas nos textos da ANPED

Abordagens Metodológicas	Quantidade
Pesquisa Qualitativa (Trabalho de Campo)	6
Pesquisa Documental	2
Abordagens Teórico-Metodológicas	Quantidade
Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Análise de Discurso	2
(Auto)biográfica	2
Narrativa Biográfica	1
Pesquisa de cunho Etnográfico	2
Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos	1

Fonte: Elaboração própria (2022), com base dos dados contidos no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

A partir do mapeamento das abordagens teórico-metodológicas que constituem os trabalhos vinculados à ANPED, analisamos os estudos que fazem menção à Pesquisa Qualitativa, à Pesquisa Documental e ao Trabalho de Campo, enquanto abordagens teórico-metodológicas, relacionando-as aos elementos acerca dos procedimentos e instrumentos que compõem a metodologia da pesquisa, não tratando-se diretamente da produção de conhecimentos, por intermédio de conceitos e categorias epistemológicas no contexto da pesquisa.

As abordagens teórico-metodológicas Etnometodologia; Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Análise de Discurso; (Auto)biográfica; Narrativa biográfica; Pesquisa de cunho Etnográfico e Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos mobilizam, cada uma em sua perspectiva, concepções/categorias/conceitos ao longo das produções e contribuem com a análise teórico-metodológica dos objetos de pesquisas que se propõem a compreender. Identificamos que essas abordagens teórico-metodológicas estabelecem diálogos político-pedagógico-epistêmicos com as realidades estudadas.

Esse levantamento possibilitou-nos concluir que as pesquisas que estão sendo veiculadas em âmbito nacional assumem abordagens teórico-metodológicas que estão/são sociogeopoliticamente localizadas no norte global. Realizadas essas observações, consideramos que nossa pesquisa apresenta a possibilidade de novos (des)caminhos teórico-metodológicos,

ao tomarmos os Estudos Pós-Coloniais, teoria que se centra no processo de desobediência à lógica colonial/moderna de ser-estar e de se produzir conhecimentos.

Frisamos que as reflexões aqui estabelecidas, a partir do mapeamento em âmbitos local, regional e nacional, reforçam a necessidade e a relevância de nossa pesquisa, que se propõe a tomar como objeto de pesquisa “As práticas curriculares docente-gestoras das(as) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo”, uma vez que não identificamos produções que realizem essa articulação teórico-metodológica. Sinalizamos, assim, que refletir acerca das práticas curriculares docente-gestoras que atuam nas escolas com classes multisseriadas do campo pode contribuir com a construção e proposições de um projeto de Educação do Campo crítico, tecido pelas vozes-saberes de seus povos-territórios.

Finalizamos este levantamento a partir das pesquisas e estudos em âmbitos local e nacional, considerando que esta etapa possibilitou (re)direcionarmos caminhos para a (re)formulação e o (re)delineamento de nosso objeto de pesquisa. A imersão nas produções científicas nos oportunizou identificar os atravessamentos que constituem os (des)caminhos não lineares sobre o objeto de pesquisa “Práticas curriculares docente-gestoras das(as) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo”, estabelecidos a partir das discussões sobre Prática Curricular Docente, Prática Curricular Gestora e Escola com Classes Multisseriadas do Campo.

3- ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS DECOLONIAIS ATRAVERSADOS PELAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTE-GESTORAS DAS(AS) PROFESSORAS(ES) RESPONSÁVEIS DE ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIIDAS DO CAMPO

A história oficial distorce a verdadeira história dos negros e dos índios, tendo-os como bárbaros e incivilizados. [...] Descriminados, maioria analfabetos, não tinham meios, não tinham subsídios, não tinham predicados para reescrever a história, desde os tempos de África e do início da colonização (Moraes, 2018, p. 156).

Esta seção apresenta o diálogo entre o posicionamento político-epistêmico que ancora esta tese, os Estudos Pós-Coloniais, e as faces e interfaces da Educação do Campo, principalmente, no que se refere às práticas curriculares docente-gestoras presentes nas escolas com classes multisseriadas do campo. Moraes (2018) evidencia como a história oficial distorceu a narrativa dos povos negros e indígenas, perpetuando marginalizações e desigualdades políticas, sociais, culturais e educacionais. Nesta tese, visamos desafiar essas representações coloniais dominantes, promovendo diálogos outros que reconheçam e valorizem os saberes-fazer das escolas-territórios camponesas.

Esta discussão possibilita, por um lado, anunciar e denunciar os processos de opressão, negação, silenciamento e subalternização dos povos-territórios denominados pela lógica colonial, enquanto inferiores e/ou não sujeitos. Por outro lado, torna possível evidenciar as lutas e resistências protagonizadas pelos povos-territórios marcados pela herança colonial, na busca da condição de sujeitos de direito e autores(as) de seus saberes-histórias.

Os Estudos Pós-Coloniais questionam e interpretam a modernidade através de uma lógica-lugar outra, sinalizando a urgência de se realizar uma nova leitura do processo de colonização. Ao (re)conhecermos perspectivas outras de ser-estar no mundo a partir de outros sujeitos-territórios, vamos gerando um giro político-epistêmico protagonizado pelos “condenados da terra” (Fanon, 1968). Assim, ao nos aproximarmos dessa abordagem teórico-metodológica para refletir as faces e interfaces da Educação do Campo, propomos fomentar debates outros que objetivem o desmonte das narrativas colonizantes, de modo que os povos-territórios camponeses tenham suas histórias anuladas/silenciadas e inferiorizadas.

A perspectiva outra, movida pelos Estudos Pós-Coloniais, colabora no sentir-pensar-viver de um sistema-mundo e de processos educacionais nos quais os sujeitos-territórios sejam

autores(as) de suas histórias e que possam ter suas vozes-saberes ouvidos e (re)conhecidos. A proposta de narrar e protagonizar saberes-histórias fora dos cânones coloniais exige que novos povos-territórios-saberes participem dessa construção. Aqui, em especial, chamamos a atenção para os povos-territórios camponeses.

Trazer os Estudos Pós-Coloniais para dialogar com a Educação do Campo é reconhecer sobretudo, que:

A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela Reforma Agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo, com a luta pela democratização do acesso à água; com a luta das crianças pelo seu direito à infância (Caldart, 2004a, p. 16).

Assim, a luta por um projeto de Educação do Campo, fundamentada em suas buscas de conquistas sociais, reconhece a autoria dos povos-territórios que procuram libertar-se das amarras coloniais e reivindicam a condição e o direito de construir uma educação do/e com os povos do campo. A proposta pós-colonial busca questionar o projeto colonial/moderno/capitalista/urbanocêntrico e consiste na construção de perspectivas outras, através de uma consciência crítico-reflexiva.

A teoria pós-colonial, enquanto um movimento político-epistêmico, que buscou/busca desvendar os processos de antagonismos entre o colonizado e o colonizador, apresentou como primeiros interlocutores Albert Memmi³⁴, a partir da obra *Retrato do colonizado, precedido de retrato do colonizador* (2007). O autor apresenta reflexões acerca das mentes-corpos dos opressores e oprimidos, considerando as ações e consequências que constituem as relações coloniais. Nesse sentido:

O laço entre o colonizador e o colonizado é, assim, destrutivo e criador. Ele destrói e recria os dois parceiros da colonização como colonizador e colonizado: um é desfigurado como opressor, como ser parcial, incivil, trapaceiro, preocupado unicamente com seus privilégios, com sua defesa a qualquer preço; o outro como oprimido, refreado em seu desenvolvimento, compondo com seu próprio esmagamento (Memmi, 2007, p. 126-127).

³⁴ Albert Memmi, nascido em Túnis, Tunísia, em 1920, e falecido em Paris, França, em 2020. Em 1943, esteve em campos de trabalho forçado na Tunísia. Após a independência de seu país, emigrou para a França, fixando-se em Paris, e, em 1973, adotou a nacionalidade francesa. É autor de *Retrato do descolonizado árabe-muçulmano* e de alguns outros livros, como o romance *A estátua de sal*. Sua obra, traduzida para cerca de vinte idiomas, recebeu diversos prêmios, entre eles o Grande Prêmio do Magreb em 1995 e o Grande Prêmio da Francofonia em 2004. Foi professor honorário na Universidade de Paris. Texto presente na orelha do livro *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*, do referido autor.

O autor, em sua obra, consegue apresentar os retratos do colonizado e do colonizador, forjados nas tensões que atravessam as relações sociopolíticas entre os sujeitos, impondo e determinando a lógica colonial, referência para classificar seus sujeitos e territórios. A partir dessa perspectiva, os povos-territórios da cidade passaram a ocupar a condição de superioridade em detrimento dos povos do campo.

Aimé Césaire³⁵, através de sua obra *Discursos sobre o colonialismo* (1950), foi também um dos primeiros interlocutores da lutas anticolonial, ao denunciar os processos coloniais. No contato “[...] entre o colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria [...]” (Césaire, 1978, p. 25). Os discursos evidenciados por esse autor colocam em questão os contatos desumanos estabelecidos nas relações assimétricas de dominação e de submissão presentes nas colônias.

Na mesma perspectiva dos pioneiros, chamamos a atenção para Franz Fanon³⁶, com o livro *Os condenados da terra* (1968), que consegue adjetivar os sujeitos-territórios que foram violados pela lógica colonial. Esse estudo considera que a perspectiva eurocêntrica, da Europa como centro, que impôs um modelo de projeto para a emancipação da humanidade, é uma proposta fadada ao fracasso, condenando, assim, a si e a todos(as).

A partir do panorama político-histórico-cultural e psíquico forjado pela colonização, o contexto colonial “caracteriza-se pela dicotomia que inflige ao mundo. A descolonização unifica este mundo, exaltando-lhe por uma decisão radical a heterogeneidade, conglobando-o à base da nação, às vezes da raça” (Fanon, 1968, p. 36). O sentimento constante de inferiorização imposto ao colonizado é regulado a partir da história que sempre foi/é contada pelos colonizadores. No entanto, é na não aceitação dessa condição que o povo-território passa a lutar por sua libertação.

³⁵ “Aimé Césaire nasceu na Martinica, em 1913. Para muitos, é o maior poeta de língua francesa no século XX. Segundo o *Le Nouvel Observateur*, foi o ‘Victor Hugo do século XX (...) um homem de palavras e um homem de combates’. Ao mesmo tempo, Aimé Césaire foi um líder político e um pioneiro da ‘negritude’, termo, aliás, criado por ele próprio. Além disso, participou ativamente da articulação dos movimentos de descolonização africanos, foi deputado da Assembleia Francesa por cinco décadas e, pelo mesmo tempo, prefeito de Port-de-France, capital da Martinica. Césaire morreu em 2008. Hoje, ele é nome do aeroporto de Port-de-France, de uma estação de metrô em Paris e de diversos museus, ruas, praças, escolas e bibliotecas, tanto na Martinica quanto na França.” (Aimé [...], c2024).

³⁶ Frantz Omar Fanon, nascido em 1925, em Fort-de-France, na Martinica, e falecido em 1961, em Bethesda, Estados Unidos da América, “foi um psiquiatra e filósofo político natural das Antilhas francesas da colônia francesa da Martinica (hoje um departamento francês). As suas obras tornaram-se influentes nos campos dos estudos pós-coloniais, da teoria crítica e do marxismo. Além de intelectual, Fanon era um radical político, pan-africanista e humanista marxista preocupado com a psicopatologia da colonização e as consequências humanas, sociais e culturais da descolonização.” (UFSCar, c2024).

Na perspectiva Pós-Colonial, Edward Said³⁷ foi também um dos pioneiros, com sua produção “Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente” (1990). Essa obra evidencia o Oriente enquanto uma criação do Ocidente, que, a partir de uma visão distorcida, impõe a condição do Oriente enquanto o “Outro”. Essa diferenciação serviu, segundo Said (1990), como forma de diferenciar, segregar e, assim, atender ao interesse do colonialismo no que se refere à exploração e à violação da condição de sujeito.

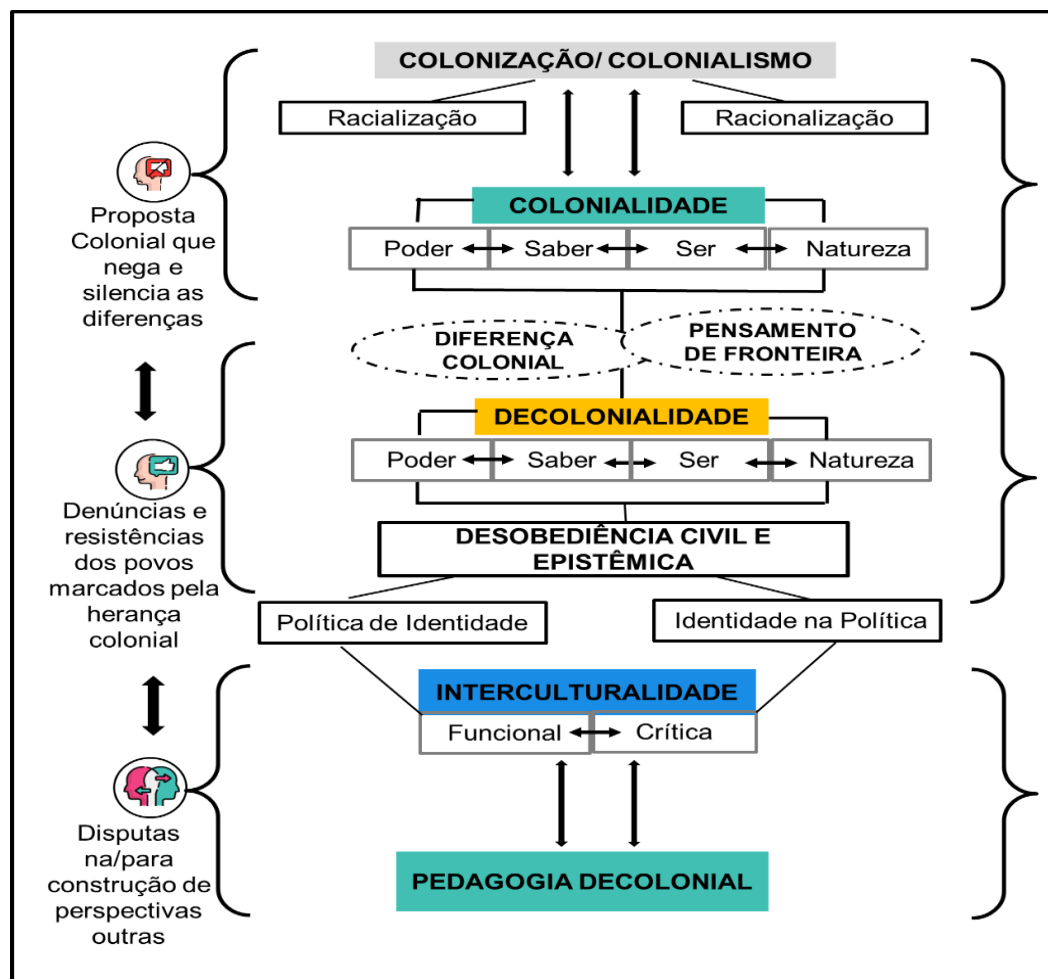
Desse modo, o Orientalismo surge no processo de questionamento e de contestação da realidade e dos mecanismos de dominação do Ocidente sobre o Oriente. Said (1990, p. 18) pontua que o “Orientalismo não é uma fantasia avoada da Europa sobre o Oriente, mas um corpo criado de teoria e prática em que houve, por muitas gerações, um considerável investimento material”. Esse investimento, especificamente político-epistemológico, multiplica-se e contribui para que o Oriente passe a ser “referência” para as demais organizações socioculturais.

A partir desses estudos, consideramos que podemos seguir questionando as diferentes formas de opressão postas e as resistências protagonizadas aos/pelos grupos que foram/são subalternizados pela lógica colonial. Aqui, em específico, move-nos a busca por compreender os processos vividos pelos povos-territórios do campo.

Assim, estabelecemos esse diálogo a partir das contribuições político-epistêmicas dos(as) autores(as) Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Edgardo Lander, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel e Walter Mignolo, entre outros. Esses(as) autores(as) seguem militando cientificamente, anunciando e denunciando os processos de violação e resistência dos povos-territórios subalternizados pelo viés colonial. Desse modo, exibimos na Figura 6 os conceitos teórico-metodológicos dos Estudos Pós-Coloniais que contribuem com este estudo. Eles dialogam com a Educação do Campo e com a prática curricular ao questionarem as narrativas coloniais e dominantes que privilegiam saberes hegemônicos e eurocêtricos. Os Estudos Pós-Coloniais nos possibilitam anunciar proposições outras que fortaleçam a construção de uma Educação do Campo e de práticas curriculares críticas, emancipatórias e decoloniais que busquem tensionar/superar os processos de silenciamento e de desigualdade.

³⁷ Edward Wadie Said nasceu em Jerusalém, no Mandato Palestina, em 1935, e faleceu em 2003. Said foi professor de literatura na Universidade de Columbia, um intelectual público e um dos fundadores do campo acadêmico dos estudos pós-coloniais (Good Reads, c2024).

Figura 6 – Conceitos teórico-metodológicos dos Estudos Pós-Coloniais utilizados no diálogo com o objeto de pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2022).

O entrelaçamento desses conceitos contribui com a construção de lógicas político-epistemológicas outras forjadas no enfrentamento e desobediências dos povos-territórios que foram/são marcados pela herança colonial-moderno-capitalista-urbanocêntrica. Os Estudos Pós-Coloniais nos possibilitam (des)construir nosso olhar, por vezes, de inferiorização e negação impostas aos povos do campo e aos seus processos de escolarização. A proposta de enxergarmos para além das frestas dos projetos coloniais é, sobretudo, construir novas aberturas e possibilidades através das quais os sujeitos possam ser autores de histórias outras.

Assim, o currículo serviu/serve, na lógica colonial/urbanocêntrica, para negar e silenciar os povos, saberes e territórios que foram/são inferiorizados, como, por exemplo, os povos do campo. Ferreira e Silva (2023, p. 12), sinalizam que:

A assepsia feita no currículo por meio da racialização que silencia a existência de civilizações africanas, ameríndias, entre outras, está articulada com a presença da Colonialidade em nossos currículos, como se tivéssemos dado as nove (para os homens) ou sete (para as mulheres) voltas na chamada Árvore do Esquecimento, plantada no porto de Uidá (Benin), para que esquecêssemos de nossa história e cultura e perdêssemos a vontade de reagir ou de nos rebelar contra as opressões impostas às pessoas que eram escravizadas, como vimos.

No cenário da Educação do Campo e na Prática Curricular, os Estudos Pós-Coloniais se refletem na tentativa de desaprender a lógica dominante que marginalizou os povos-territórios do campo para fazer reaprender formas outras de produzir saberes com a autoria de seus sujeitos. Desse modo, a abordagem pós-colonial propõe a construção de currículos que representem as realidades dos(as) discentes, docentes e comunidades camponesas.

Sinalizamos ainda que o prefixo “pós” do termo Pós-Colonial não se refere a um enquadramento cronológico, mas, sim, a um posicionamento político-epistêmico que problematiza e questiona a lógica de uma única verdade, verdade moderna-colonial. Esses Estudos anunciam e reconhecem povos-territórios outros enquanto autores(as) de saberes-histórias através de suas realidades. Dessa forma, partimos da compreensão de que essa perspectiva teórico-metodológica possibilita-nos refletir acerca dos mecanismos de silenciamento e negação impostos aos povos-territórios do campo.

Desse modo, esta seção encontra-se estruturada em duas subseções. A primeira apresenta uma reflexão teórico-epistêmica sobre os processos de Colonialismo, Colonização, Colonialidade, Diferença Colonial e Pensamento de Fronteira. A segunda trata sobre os processos de Decolonialidade, Desobediência Civil, Desobediência Epistêmica e Interculturalidade em prol da construção de uma Pedagogia Decolonial. Os diálogos estabelecidos centram-se na relação direta sobre a Educação do Campo, especificamente, acerca das práticas curriculares docente-gestoras das(as) professoras(es) responsáveis por escolas com classes multisseriadas do campo.

3.1 COLONIZAÇÃO, COLONIALISMO, COLONIALIDADE, DIFERENÇA COLONIAL E PENSAMENTO DE FRONTEIRA: PROCESSOS DE TENSÃO POLÍTICO-SOCIAL-EPISTÊMICOS ENTRE OS COLONIZADORES E OS COLONIZADOS

Pensar sobre os processos de silenciamento, negação e subalternização, bem como a respeito dos atos de luta e resistência protagonizados por partes dos(as) povos-territórios colonizados, requer que problematizemos a realidade, a fim de (des)naturalizar as relações

estabelecidas entre colonizador(a)-colonizado(a). A negação da existência e da autoria dos povos originários da América Latina, por exemplo, fundamenta o mito do “descobrimento da América”. Desse modo, buscamos evidenciar as tentativas de negação e silenciamento sofridas pelos povos-territórios camponeses no tocante aos processos de escolarização que foi/é historicamente inferiorizada.

A Colonização representa um marco histórico na formação do sistema-mundo que ocorreu a partir da invasão por parte da Europa, impondo superioridade racial e cultural aos demais territórios. Essa lógica foi crucial para impor uma nova ordem de ser-poder em que assimetricamente os povos-territórios da Abya Yala³⁸ foram oprimidos, escravizados e silenciados, através da perspectiva colonial.

Abya Yala, na língua do povo Kuna, originário da Serra Nevada, do norte da Colômbia, significa Terra Madura, Terra Viva ou Terra em Florescimento (Porto-Gonçalves, 2009). Portanto, esse termo representa um ato político-cultural de resistência. Essa denominação rejeita a cosmovisão eurocêntrica e colonial que visou silenciar e apagar as diferenças e diversidades dos povos que habitavam o continente antes do processo de colonização.

Esse espaço-tempo é um território material e imaterial político-epistêmico-cultural que, com a sua invasão, passa a ser denominado de América Latina, ocorrendo, assim a Colonização. Ao adotar o termo Abya Yala, reivindica-se um olhar outro para os povos e territórios, centrado no diálogo com suas marcas identitárias e culturais.

Assim, após a Colonização, o Colonialismo, por sua vez, forja-se através dos processos de opressão, manipulação e exploração orquestrados e protagonizados pelos colonizadores. Problematicar os processos de Colonialismo vividos pelos povos de Abya Yala é, sobretudo, refletir sobre os sofrimentos e violações vividos a partir da desapropriação de seus territórios, perpassando pela exploração/escravização dos seus corpos e negação/silenciamento de suas epistemologias.

O processo de Colonialismo se encarregou de proliferar e implantar as assimetrias entre colonizador e colonizado, onde o colonizador ocupa o lugar-papel de sujeito protagonista/referência e provedor da “civilização e modernidade”, enquanto ao colonizado é imposta a condição de sujeito que necessita ser “salvo”. O Colonialismo fortalece o hiato entre

³⁸ Segundo Porto-Gonçalves (2009, p. 26), “Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente em oposição a América, expressão que, embora usada pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Wadseemüller, só se consagra a partir de finais do século XVIII e inícios do século XIX, adotada pelas elites crioulas para se afirmarem em contraponto aos conquistadores europeus, no bojo do processo de independência”.

campo e cidade e impõe a condição de inferioridade ao campo, que, por sua vez, é salvo pela lógica urbanocêntrica. Nessa direção, Grosfoguel (2009, p. 395), evidencia que:

Eu uso a palavra “colonialismo” para me referir a “situações coloniais” impostas pela presença de uma administração colonial, como é o caso do período do colonialismo clássico [...]. Por “situações coloniais” entendo a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais.

A partir da invasão dos territórios e da exploração do corpos-mentes dos povos que foram colonizados, foi sendo imposta uma lógica perversa, que subjugou os povos-territórios, a exemplo, dos da América, dominando-os e inferiorizando-os. Mesmo a concepção de “Novo Mundo”, atribuída aos que aqui já habitavam antes mesmo dos processos de Colonização/Colonialismo, ainda se traduz como uma situação colonial. Essa ação revela o poder de dominação do colonizador sobre o colonizado, pois, à medida que o externo intitula o outro de “Novo Mundo”, passa a ignorar as histórias, os saberes, as culturas, os processos educacionais, as organizações sociopolíticas e a ancestralidade dos originários, e se autopromove enquanto “Velho Mundo”.

O que chamamos aqui de “situações coloniais” (Grosfoguel, 2009) diz respeito à invenção colonial do “Velho Mundo” enquanto estratégia de controle, classificação e subalternização a partir da imposição de um modelo político-sociocultural e educacional que se impõe como referência e modelo a ser seguido. Em decorrência dessa lógica colonial, os povos-territórios foram negados, explorados e violados, pois, “ao colonialismo não basta encerrar o povo em suas malhas, esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e todo conteúdo. [...] ele se orienta para o passado do povo oprimido, deforma-o, desfigura-o, o aniquila-o” (Fanon, 1968, p. 175). Esse projeto intencional objetiva desvalorizar os saberes-histórias dos povos que habitavam esse território antes da Colonização.

O Colonialismo, para obter seus objetivos, ancora-se em duas situações coloniais: a Racialização e a Racionalização, que, juntos, orquestram e impõem uma lógica de silenciamento das diferenças e de naturalização da condição de inferioridade/subalternidade atribuída aos colonizados. Para Quijano (2005), a Racialização toma a ideia de raça, elemento biológico, como um dos pilares fundamentais para instituir o padrão de classificação e hierarquização.

Esse processo iniciou-se a partir da colonização da América e da criação de um padrão-modelo capitalista/colonial/moderno que impôs a condição de inferioridade aos povos-

territórios colonizados, passando a negar as marcas histórico-culturais dos sujeitos que já habitavam a Abya Yala, instituindo identidades sociais, como, por exemplo, “índios, negros e mestiços”. Essa estratégia foi uma forma de seguir colonizando e hierarquizando os lugares-papéis sociais e, sobretudo, legitimando as relações de dominação impostas pelos invasores/colonizadores. Segundo Quijano (2005, p. 118),

As novas identidades históricas produzidas sobre a idéia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se.

Nessa lógica, a Racialização do trabalho, principalmente no período colonial, passa a classificar e hierarquizar os espaços-tempos de trabalho, impondo, assim, aos povos indígenas a condição de trabalho servil e aos povos negros o trabalho escravo. Essa condição de inferioridade, imposta a esses povos, determinou a sua não condição de ser remunerado por seus trabalhos. Já o homem/branco/colonizador, por ser de uma raça superior, passa a ser considerado como digno de ser remunerado por seu trabalho.

Assim, o elemento de raça passa a ser um critério para classificar a população mundial, bem como para orquestrar as formas de controle de trabalho. Nesse sentido, para os povos indígenas e negros, vistos como “mão de obra barata”, eram/são deliberados trabalhos que estavam/estão diretamente ligados a atividades braçais. Enquanto ao homem/branco/colonizador eram/são atribuídas funções que objetivam/objetivavam controlar/fiscalizar/impôr as ações realizadas pelos colonizados.

Esse processo de Racialização não ocorre apenas no período colonial, pois passa a ser ressignificado, de modo que suas heranças perseguem o sistema-mundo até os dias atuais, quando, por exemplo, percebemos que a população não branca ocupa, em sua maioria, trabalhos que socialmente são tidos como de menor *status*. Por exemplo, os que estão diretamente ligados a atividades braçais. Esses trabalhos também dizem algo sobre um espaço-tempo, ficando, assim, instituídos, por vezes, aos territórios camponeses, enquanto *loci* para a realização dessas atividades que, por sua vez, não são remuneradas de forma justa.

A Racialização atua diretamente interligada com a Racionalização, visando, assim, contribuir no processo de Colonização, negação e silenciamento dos povos que tiveram seus territórios invadidos. O silenciamento e o extermínio de outras epistemes, a partir da

Racionalização, fazem-se necessários para que os mecanismos de controle, exploração e imposição sejam realizados. Para Quijano (2007, p. 343), “ese modo de conocimiento fue, por su carácter y por su origen, eurocéntrico. Denominado racional, fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la modernidad”.

A Racionalização se encarrega de naturalizar a condição de inferioridade imposta aos colonizados, viabilizando, assim, a implantação de uma lógica que coloca o colonizador em condição de superioridade e como detentor do poder de “salvar” aqueles(as) que constituem, a partir da perspectiva colonial, os que não são autores(as) de conhecimentos. Essa ação desconsidera as cosmovisões dos povos-territórios originários, negando, desse modo, qualquer outra forma de produzir saberes que não estejam centrados nos cânones eurocêntricos, ou seja, a Europa enquanto referência.

Nesse contexto, o privilégio epistemológico atribuído aos colonizadores alavancou a supremacia ocidental e submeteu espaços-tempos e sujeitos outros à condição de produção de novos conhecimentos, impondo, conseqüentemente, a ideia de um conhecimento neutro e universal, gerando, com isso, tentativas de epistemicídio. Desse modo, evidenciamos que o epistemicídio é fruto do processo de Colonialismo, que também atuou enquanto uma dominação epistêmica. Para Santos e Meneses (2009, p. 8), esse processo centra-se em “uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade”. Nessa lógica, o epistemicídio significa a morte/silenciamento/negação de determinados conhecimentos, tradições e culturas de povos-territórios que estão no Sul global.³⁹

Assim, o processo de Racionalização, no contexto da Educação do/no Campo, impõe a condição de inferioridade e a não condição de produção de saberes. Os povos-territórios camponeses passam a ser denominados sujeitos reprodutores e coadjuvantes dos saberes-histórias produzidos no território urbano, compreendido por essa lógica enquanto referência. Nessa vertente, a escola do campo passa a promover suas práticas pedagógicas, sendo, assim, os interesses, as políticas, a cultura e os saberes que constituem os povos-territórios camponeses.

Silva, Torres e Lemos (2012, p. 415), ao refletirem sobre o processo de Racionalização, a partir da Educação do Campo, pontuam que esse processo:

³⁹ O Sul global são as regiões periféricas e semiperiféricas, bem como os países do sistema mundo moderno, denominados de Terceiro Mundo (Santos, 2009).

[...] se traduziu na determinação dos modos de vida, dos sujeitos e dos lugares ditos capazes de produzir cultura e conhecimento científico e desenvolver atividades econômicas reconhecidas. A estes sujeitos reconhecidos epistemicamente, garantia-se não somente o direito à escola, mas a própria educação escolar tomava como referência a sua cultura. Por isso que os povos do campo quando chegam à escola se deparam com uma cultura urbana como referência.

Essas definições e demarcações são retratadas nas práticas pedagógicas e curriculares presentes nas escolas do campo, quando não reconhecem o potencial de criação e autoria dos/nos povos-territórios camponeses. A Racionalização centra-se na imposição de uma racionalidade única a ser seguida, sendo ela a epistemologia eurocêntrica e urbanocêntrica tida como referência de desenvolvimento/modernidade e de saber válido.

A Racialização e a Racionalização seguem deixando suas marcas nos processos de organização da sociedade, ampliando o abismo entre campo e cidade, povos do campo e povos urbanos. Essa perspectiva nega a autoria existente nos territórios camponeses e impõe práticas curriculares das escolas localizadas no território urbano como parâmetro para sentir-pensar-viver as escolas do campo.

Nessa direção, essas situações coloniais que sustentaram o Colonialismo contribuíram para que permanecessem os processos de manipulação e naturalização da condição de inferioridade e superioridade, mesmo com o fim do período colonial. Podemos até considerar que essa lógica faz parte do projeto colonial, naturalizando a condição de escravização e exploração sofrida pelos povos, negando suas heranças coloniais e colocando, assim, esse processo como sendo algo superado com o fim do Colonialismo.

No entanto, compreendemos que o fim dos processos de dominação e exploração econômica, política, cultural, epistêmica e territorial, entre outros, realizados no contexto do Colonialismo, não significou de fato no fim dessas consequências, com a independência das colônias (Quijano, 2005). Essa reflexão se potencializa, por exemplo, quando problematizamos o fato político-histórico ocorrido no dia 7 de setembro de 1822, a “Independência” do Brasil, proclamada por D. Pedro I, rompendo a relação com Portugal e tornando, assim, a ex-colônia uma nação “independente”.

Esse acontecimento necessita ser problematizado, principalmente a partir da representação/narrativa cristalizada no quadro do brasileiro, nascido no estado da Paraíba, Pedro Américo de Figueiredo e Melo, que pinta a tela *Independência ou morte* (Fotografia 1).

Fotografia 1 – Quadro *Independência ou morte*, de Pedro Américo



Fonte: Museu Paulista (divulgação).

Esse trabalho artístico, que atualmente encontra-se no Museu Paulista (Brasil), foi concluído no ano de 1888, na cidade italiana de Florença, tendo sido “[...] apresentado ao imperador Pedro II na Academia Real de Belas Artes de Florença no dia 8 de abril de 1888, ou seja, 66 anos depois da Independência” (Gomes, 2010, p.58). No entanto, torna-se necessário evidenciarmos que Pedro Américo, inspirado nas pinturas europeias, não buscou retratar fidedignamente os fatos/acometimentos referentes à época. É importante essa análise, pois o “Grito do Ipiranga”, protagonizado às margens do Rio Ipiranga, estava/está sendo realizado pelo europeu/superior/salvador.

Nesse sentido, essa produção é passiva de (re)leituras e problematizações, possibilitando, assim, construir outros enredos que questionem a figura eurocentrada de D. Pedro I. Gomes (2010, p. 14), em suas problematizações, pontua que:

A montaria usada por D. Pedro nem de longe lembrava o fegoso alazão que, meio século mais tarde, o 'pintor Pedro Américo colocaria no quadro “Independência ou morte”, também chamado de “O Grito do Ipiranga”, a mais conhecida cena do acontecimento. O coronel Marcondes se refere ao animal como uma “baia gateada”. Outra testemunha, o padre mineiro Belchior Pinheiro de Oliveira, cita uma “bela besta baia”. Em outras palavras, uma mula sem nenhum charme, porém forte e confiável. Era esta a forma correta e segura de subir a Serra do Mar naquela época de caminhos íngremes, enlameados e esburacados. Foi, portanto, como um simples tropeiro, coberto pela lama e a poeira do caminho, às voltas com as dificuldades naturais do corpo e de seu tempo, que D. Pedro proclamou a Independência do Brasil. A cena real é bucólica e prosaica, mais brasileira e menos épica do que a retratada no quadro de Pedro Américo. E, ainda assim, importantíssima. Ela marca o início da história do Brasil como nação independente.

Desse modo, contar a história por perspectivas outras fortalece a construção de reflexões que rompem com os processos de invisibilidade dos povos-territórios que constituíram fatos/atos e que a lógica colonial/moderna/patriarcal tratou de apagar. A história da “Independência” do Brasil se encarregou de silenciar muitos(as) protagonistas, a exemplo da baiana Maria Quitéria de Jesus, a primeira mulher a fazer parte do Exército Brasileiro. Essa mulher “destacou-se nas guerras de Independência do Brasil, lutando como combatente na Bahia. Aliás, fingiu ser homem para poder entrar no Exército, uma vez que a instituição só admitia integrantes do sexo masculino” (Schwarcz, 2022, p. 29).

Assim, são apagadas histórias como a da Maria Quitéria de Jesus, que, em 1822, lutou contra os portugueses utilizando o nome de seu cunhado “soldado Medeiros” e que, mesmo depois de ter sua identidade revelada, seguiu contribuindo nos combates, pois apresentava uma excelente conduta no trato com armas. Enfim, seguimos nos questionando: quantos heróis/heroínas tiveram/têm suas histórias/contribuições silenciadas e que seguem sendo apagadas, por exemplo, nos livros didáticos e nas práticas curriculares que constituem a escola? Quais práticas curriculares necessitam ser pensadas e realizadas para identificarmos esses silenciamentos? Desse modo, somos desafiados a construir caminhos outros de conhecer/narrar os saberes-histórias subjugados pela lógica colonial.

No ano de 2022, comemoramos o bicentenário da “Independência” do Brasil. Aqui queremos propor que, a cada ano, essa data se constitua enquanto uma possibilidade de refletirmos se de fato estamos “independentes”. Após o “Grito do Ipiranga”, o Colonialismo se ressignifica. E, mesmo com a “independência das colônias”, os processos de subordinação e inferiorização seguem se materializando através da Colonialidade.

Dessa forma, consideramos que a Colonialidade se constitui como um fenômeno histórico, político e cultural, fruto da persistência de propagação da herança colonial que tende a estabelecer relações de dominação e exploração no sistema moderno/colonial/eurocêntrico/urbanocêntrico. A Colonialidade, segundo Quijano (2007, p. 342):

[...] se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal.

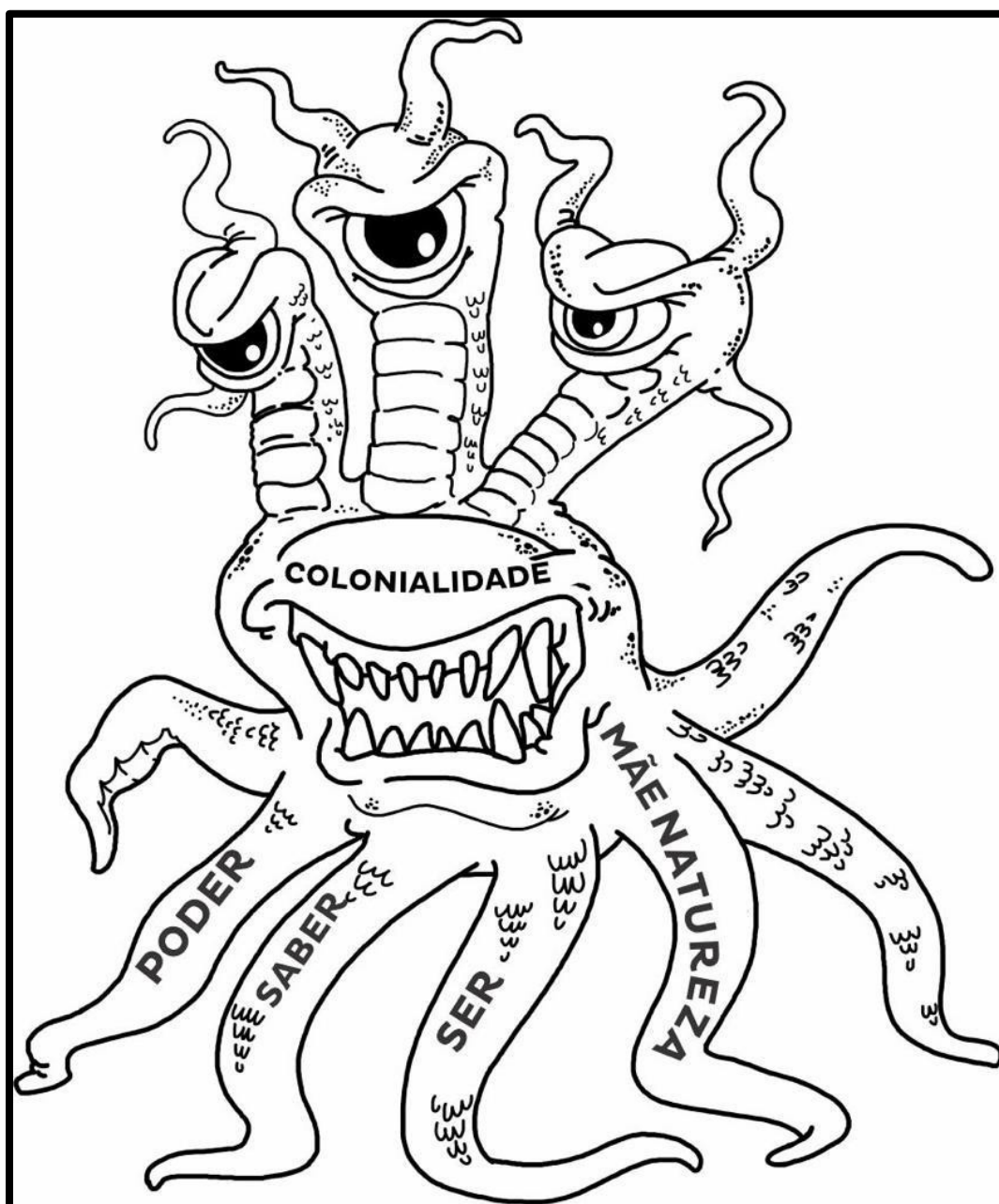
Esse processo inscreve-se no contexto de ações de alienação, convencimento e imposição, a exemplo do povo e do território camponês enquanto inferior, em oposição à

população urbana e à cidade como superiores. A Colonialidade estrutura as relações de dominação/opressão na sociedade, a partir de práticas autoritárias, na estrutura da língua, no imaginário social, no lugar-papel do sujeito-território e, consequentemente, nas estruturas de negação/validação e produção do saber.

Assim, a Colonialidade é “constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade” (Mignolo, 2017a, p. 2). Nessa direção, em nome do desenvolvimento, do sucesso, ou seja, da modernidade, encontra-se a Colonialidade como a face oculta desse processo arbitrário de dominação e exploração que atua nas dimensões objetivas e subjetivas dos povos-territórios subjugados.

Nessa direção, consideramos que o monstro da Colonialidade vai ganhando forma e força a partir dos processos de tensão entre opressor-oprimido, colonizador-colonizado. Assim, evidenciamos que esse monstro se sustenta em no mínimo quatro pernas: as Colonialidades do poder, do saber, do ser e da natureza (Mignolo, 2004; Quijano, 2005; Walsh, 2008). Como podemos observar na Figura 7, as pernas do monstro da Colonialidade caminham no processo de negação, classificação e exploração dos sujeitos-saberes-territórios.

Figura 7 – O monstro da Colonialidade e suas pernas



Fonte: Elaboração própria (2022).

Na composição desse monstro, a Colonialidade do Poder atua diretamente nos processos de classificação, hierarquização e dominação através das relações que impõe a divisão e o controle do trabalho dos povos-territórios como superiores e inferiores. Segundo Quijano (2002, p. 4):

Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da idéia de “raça”. Essa idéia e a

classificação social baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo.

Nessa perspectiva, a ideia de “raça” fundamenta e estrutura o padrão universal da classificação e da dominação social. O atual padrão mundial de poder passa a se constituir a partir das relações de dominação político-social do trabalho capitalista, da raça, do gênero e do território. Os povos do campo, nesse contexto, passam a ocupar o não-lugar, em detrimento dos povos urbanos, que, na lógica urbanocêntrica, elegem o urbano como lugar de referência.

A atuação da perna da Colonialidade do Poder, ao impor a dicotomia entre os territórios urbano e camponês, apoia-se na Colonialidade do Saber que caminha na direção da hierarquização epistêmica, classificando dicotomicamente os sujeitos-territórios produtores e os não produtores de conhecimentos válidos/legítimos. Sob essa perspectiva, Quijano (2005) evidencia que um novo padrão mundial de poder constitui o processo eurocêntrico de se produzir epistemologias. Essa perspectiva nega a autoria e o prestígio social presentes nos territórios camponeses, impondo, assim, a construção de escolas com práticas curriculares descontextualizadas da realidade dos seus sujeitos.

Nessa direção, a Colonialidade do Saber passa a instituir os sujeitos-territórios superiores, enquanto produtores de conhecimento e referências para produzir, legitimar e disseminar de forma hegemônica o conhecimento “válido/verdadeiro/único”. Essa lógica, consequentemente, passa a influenciar os demais seres, ou seja, os sujeitos-territórios inferiores, a partir da lógica colonial.

No contexto do território camponês, a Colonialidade do Saber impõe o território urbano como *locus* de produção e validação epistêmica, negando, dessa forma, os saberes-fazeres produzidos pelos sujeitos-territórios camponeses. Silva, Torres e Lemos (2012) assinalam que, nos moldes urbanocêntricos, os povos do campo são seres primitivos, irracionais, iletrados e não desenvolvidos, logo não são “capazes” de produzir conhecimentos. Nesse sentido, a escola passa a ser manipulada pelo monstro da Colonialidade, negando e/ou folclorizando os saberes pensados-sentidos-vividos nos/pelos povos-territórios camponeses, passando, assim, a tomar o território urbano como matriz de referência em suas práticas curriculares. Desse modo, a Colonialidade do Saber nega que a prática curricular docente-gestora promovida pela(o) Professora(or) Responsável possua saberes próprios. Consideramos que essa prática curricular é forjada na relação entre teoria e prática, em diálogo com a comunidade camponesa na qual a escola se encontra referenciada.

Nessa esteira de maldades realizadas pelo monstro da Colonialidade, a perna da Colonialidade do Ser ganha extensão ao promover a internalização da subalternidade do não-ser (não-europeu), passando a naturalizar os lugares-papéis-imagens do colonizador e do colonizado, ocultando, desse modo, a dominação colonial. Sob essa ótica, a constituição do ser relaciona-se com a sua língua. O domínio da língua foi/é uma estratégia de manter viva o processo de colonizar, considerando que a língua determina a identidade, o conhecimento e a formação do sujeito. Assim,

A “ciência” (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da língua; as línguas não são meros fenômenos “culturais” em que os povos encontram a sua “identidade”; são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser (Mignolo, 2004, p. 669).

O controle da língua, da cultura e do conhecimento incide diretamente no processo de Colonialidade do Ser, instituindo, assim, o modelo de sujeito opressor e oprimido. Desse modo, aos povos do campo são impostos os estereótipos de inferior, de não desenvolvido, de selvagens e de ignorantes. A partir dessa lógica, constitui-se uma relação em que os povos do campo se tornam alguém à medida que imitam/seguem o modelo urbano. Através da Colonialidade do Ser, as(os) professoras(as)-gestoras(es) que promovem a prática curricular docente-gestora são estereotipadas(os) como os “fazem tudo”, pois seu saber-fazer não seria algo específico e diferenciado. A prática curricular docente-gestora em classes multisseriadas do campo no viés da Colonialidade do Ser não ressignifica a relação entre os exercícios gestor e docente – percebendo-os meramente como algo resultante do “acúmulo de funções” atribuídas a uma única pessoa.

Para Maldonado-Torres (2009, p. 363), “a colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades”. Em termos político-pedagógicos, os sujeitos e territórios camponeses são descaracterizados, e suas escolas passam a reproduzir práticas curriculares que negam e inferiorizam as marcas identitárias e culturais.

A perna da Colonialidade da Mãe Natureza atua diretamente na exploração da natureza, negligenciando a relação entre sujeito e natureza a partir da espiritualidade, impondo uma relação de exploração do sujeito moderno sobre a natureza, imposta pela lógica moderna/colonial/urbanocêntrica/capitalista. Segundo Walsh (2007b, p. 106), a Colonialidade

da Mãe Natureza tem como “[...] referencia a la división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad, una división que descarta por completo la relación milenaria entre seres, plantas y animales como también entre ellos, los mundos espirituales y los ancestros (como seres también vivos)”.

Nessa lógica, a Mãe Natureza, no que se refere a sua organização, que inclui a fauna, a flora, seus ecossistemas, bem como os seres humanos que a habitam, é alterada e passa a ocupar o lugar de objeto. Destacamos que essa divisão torna a natureza passiva de dominação/exploração pelo homem, tido como superior (branco, colonial, capitalista e urbanocêntrico).

A Colonialidade da Mãe Natureza, centrada na exploração/exportação das riquezas naturais em prol da produção capitalista, impulsiona os projetos de mineração, as monoculturas agrícolas e o agronegócio. Nessa mesma direção, os povos do campo e os povos originários, por manterem uma relação de pertencimento com a natureza, passam a ocupar o não-lugar e, assim, a condição de “natural/primitivo”, podendo, por sua vez, ser explorados.

A partir do monstro da Colonialidade, “os povos colonizados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (Quijano, 2005, p. 118). Esses processos buscam invisibilizar e desqualificar todos os sujeitos-territórios que pelo prisma colonial/moderno são não superiores, não desenvolvidos, não civilizados e não produtores de conhecimentos.

No entanto, faz-se necessário pontuar que os povos que historicamente foram/são subjugados resistem ao monstro da Colonialidade, buscando romper com a dominação colonial, reafirmando-se enquanto sujeitos-territórios de direito. Os condenados da terra (Fanon, 1968) evidenciam seu espaço-tempo-corpo de enunciação político-epistêmica, cultural e educacional fora dos cânones impostos pelos colonizadores/opressores.

Nesse sentido, as lutas e resistências protagonizadas entre os opressores/colonizadores e os oprimidos/colonizados resultam na construção da Diferença Colonial, enquanto um dos primeiros processos de enfrentamento do monstro da Colonialidade. A diferença Colonial acena para as possibilidades de se reescrever novas histórias e de sujeitos outros coexistirem.

A concepção de Diferença Colonial é problematizada por Mignolo (2003), a partir das reflexões sobre a Colonialidade do Poder, como uma possibilidade de questionar, problematizar e confrontar as heranças coloniais. Nesse sentido,

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (Mignolo, 2003, p. 10).

Desse modo, compreender a Diferença Colonial enquanto um “espaço” é reconhecer a força dos povos-territórios subalternizados pela lógica colonial, ao não tomá-los como representantes de algo a ser superado. Esse processo passa a reconhecer os sujeitos subjugados enquanto mola motriz da construção de narrativas e enredos outros protagonizados que reivindicam o direito de ser-estar no mundo.

A Diferença Colonial pensada na contradição político-ideológica gera a possibilidade de diálogos entre colonizados e colonizadores, na busca por novos enunciados. A Educação do Campo surge nessa perspectiva dialógica, advogando práticas curriculares docente-gestoras em escolas com classes multisseriadas do campo que sejam socialmente referenciadas em seus sujeitos-territórios. Nessa vertente, a prática curricular docente-gestora em classes multisseriadas do campo forja-se de maneira colaborativa entre estudantes e todos(as) os que compõem a comunidade camponesa, que juntam e coletivamente passam a sentir-pensar-viver as práticas curriculares da escola.

A Diferença Colonial tensiona a necessidade de pensamentos e conhecimentos que busquem o reconhecimento e a afirmação dos saberes-histórias que foram negados e/ou inferiorizados. Desse modo, o Pensamento de Fronteira é fruto desse contexto de diálogo-tensão dessas relações. Segundo Mignolo (2011, p. 9), “el pensamiento fronterizo es algo más que una enunciación híbrida. Es una enunciación fracturada en situaciones dialógicas que se entrelazan mutuamente con una cosmología territorial y hegemónica (ideología, perspectiva)”.

A concepção de “fronteira” referida pelo autor ultrapassa a dimensão física/geográfica/material que separa/divide, por exemplo, um território de outro. Refere-se também às experiências e saberes forjados pelos contatos/conflitos frutos das lutas contra o monstro da Colonialidade. Assim, os povos do campo assumem a condição de sujeitos “fronteiriços”, pois não negam os saberes-fazeres produzidos no território urbano, mas, ao mesmo tempo que os ressignificam, reivindicam a condição de protagonizar e produzir suas epistemologias.

Desse modo, o Pensamento de Fronteiras constituído pela ambiguidade entre colonizador e colonizado, torna-se uma opção decolonial por parte de quem combate o monstro

da Colonialidade. Nesse viés, a prática curricular docente-gestora promovida pela(o) Professora(or) Responsável é forjada na fronteira entre o que é imposto pela lógica urbanocêntrica e as táticas/resistências e (re)contextualizações realizadas no chão das escolas com classes multisseriadas do campo.

3.2 OS PROCESSOS DE DECOLONIALIDADE, DESOBEDIÊNCIA CIVIL, DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA, POLÍTICA DE IDENTIDADE, IDENTIDADE NA POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE EM PROL DA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL

Os povos-territórios subalternizados enfrentam o monstro da Colonialidade através dos processos de resistência, evidenciando que os “não colonizadores/opressores” lutam para escrever/contar suas narrativas fora dos enredos coloniais. As resistências são construídas nas brechas da Colonialidade, formando, assim, possibilidades de mudanças e (re)criação de espaços-tempos outros. Desse modo, a Decolonialidade emerge das lutas dos colonizados ao não se conformarem com a condição de inferiorização e opressão imposta pela lógica colonial/moderna/capitalista.

Consideramos que “el pensamiento des-colonial emergió desde la fundacion misma de la modernidade/colonialidad, como su contrapartida” (Mignolo, 2007, p. 87). Assim, a Decolonialidade não surge com a intencionalidade de desfazer, refazer ou reverter o processo colonial. A proposta é promover espaços-tempos de lutas e transgressão, tensionando as heranças coloniais.

O posicionamento decolonial constitui-se, portanto, de ações coletivas e contínuas contra as forças de opressão e negação das diferenças protagonizadas pelos sujeitos que são/foram inferiorizados, negados e silenciados através das amarras coloniais. Nessa perspectiva, a Decolonialidade:

Não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.). Não é que as epistemes e os paradigmas estejam alheios ao pensamento decolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica (Mignolo, 2017b, p. 15).

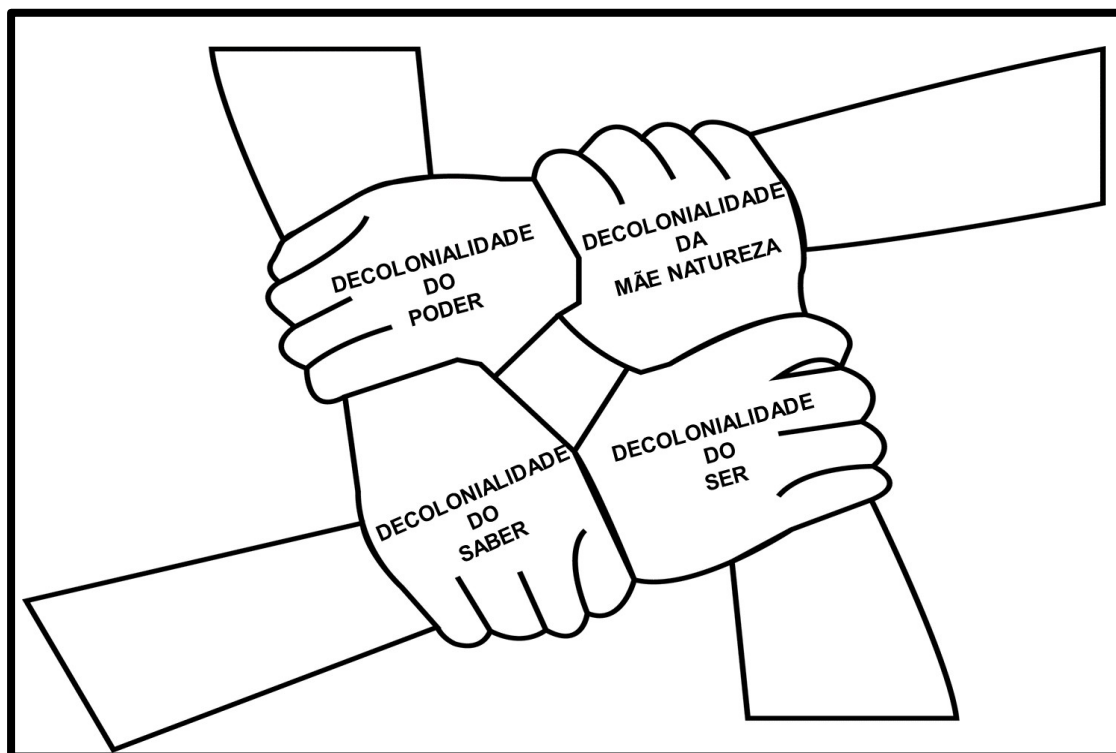
No cenário da Educação do Campo, a perspectiva decolonial desenvolve-se por meio de ações-reflexões-ações que rompem com a lógica da Colonialidade, visando desnaturalizar as hierarquias impostas aos povos do território urbano (superior) e os povos do território camponês (inferior). Questionar e rejeitar as heranças coloniais implica na possibilidade de tecermos novas histórias e caminhos no/com os povos e territórios camponeses.

O objetivo da Decolonialidade é transformar as formas, as práticas, os saberes, os territórios e quem os produz. Assim, a opção decolonial é mais que um processo de produção de epistemologia, de uma escolha acadêmico-científica. É, sobretudo, uma opção de sentir-pensar-viver, ou seja, uma possibilidade outra de (con)viver com e nas diferenças.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 21) consideram que “central ao projeto político-acadêmico da decolonialidade é o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações”. A partir dessa concepção, a Educação do Campo consiste na realização de práticas de oposição ao contexto urbanocêntrico e busca realizar intervenções voltadas para o reconhecimento das subjetividades de seus povos-territórios. Nesse contexto, evidenciamos a relação híbrida, forjada no Pensamento de Fronteira, entre resistências e reproduções presentes nas lutas por uma Educação do Campo, visando à construção de processos educacionais centrados nas marcas de seus povos-territórios.

Consideramos que a Decolonialidade “surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciaram em 1492” (Mignolo, 2010, p. 17). Nessa vertente, sinalizamos que a opção decolonial materializa-se na contraposição da Colonialidade. Na Figura 8, apresentamos as mãos que combatem o monstro da Colonialidade, constituindo-se a partir das mãos da Decolonialidade do Poder, do Saber, do Ser e da Mãe Natureza.

Figura 8 – Mãos que combatem o monstro da Colonialidade: a força da Decolonialidade



Fonte: Elaboração própria (2022).

A força da Decolonialidade do Poder configura-se através do reconhecimento da existência de formas de vida outras, rompendo as hierarquias e processos de exclusão dos povos-territórios inferiorizados pela lógica colonial. No contexto da Colonialidade/Modernidade, a Colonialidade do Poder estrutura-se por meio das relações de dominação e exploração, gerando conflitos nas inter-relações sociopolíticas.

Desse modo, a Decolonialidade do Poder provoca revoluções na estrutura social de poder, visando romper com o modelo colonial/moderno/eurocentrado de Estado-nação. Para Quijano (2002, p. 14), “a descolonização social, material e intersubjetiva, é a condição *sine qua non* de todo possível processo de democratização e de nacionalização”. A força da Decolonialidade do Poder, ao desprender-se das heranças eurocentradas, propõe-se a (re)escrever a história social, política e identitária do povo-território colonizado, evidenciando os hiatos estabelecidos pela Colonialidade.

A Decolonialidade do Poder, por sua vez, constitui-se à medida que: a) evidencia a equidade entre os sujeitos, considerando suas diferenças e heterogeneidades; b) luta para que os classificadores de raça, sexo, gênero, território e condições sociais, entre outros, não sejam elementos para classificar e hierarquizar os sujeitos em superiores e inferiores e; c)

problematiza as imposições de identidades “genéricas” para negar e inferiorizar os sujeitos, por exemplo, “todos os povos do campo são iguais”, como se as pessoas que habitam os territórios camponeses não possuíssem diferenças entre si. E, nesse sentido, não se reconhece a importância da existência de escolas com classes multisseriadas do campo centrada nas diferenças de cada povo-território.

No combate ao monstro da Colonialidade, ganha força a Decolonialidade do Saber, ao questionar os saberes hegemônicos que historicamente foram/são impostos pela lógica colonial. Assim, evidenciamos que decolonizar o saber não é um processo de negar as contribuições dos saberes europeus, mas, sim, colocar no epicentro político-epistêmico os conhecimentos dos povos-territórios que foram/são silenciados pela dominação (Mignolo, 2008b).

No contexto da matriz colonial do poder e saber, as interrelações forjadas ditam os sujeitos que produzem conhecimentos e as formas de conhecimentos válidos. Assim, o Sul Global passa a ocupar o não-lugar da produção de saberes. Segundo Santos (2009, p. 33), as “formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer [como] conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha”. Portanto, é necessário romper com o pensamento colonial sobre a existência de um conhecimento único/verdadeiro e reconhecer a pluralidade de saberes existentes no mundo.

A Decolonialidade do Saber implica pensar-repensar as práticas curriculares, questionando as narrativas hegemônicas impostas pelo viés colonial e problematizar as formas de se produzir os conhecimentos. A escola, nesse sentido, necessita ser compreendida enquanto um espaço-tempo que reconhece saberes-histórias que, por exemplo, não estão presentes nos livros didáticos, porém fazem parte da comunidade e dos seus sujeitos.

A força da Decolonialidade do Saber tem sua energia na desconfiança e descontentamento da lógica colonial-opressora e se materializa na transgressão das fronteiras do saber, possibilitando que sujeitos diferentes tenham o mesmo direito de produzir e validar seus conhecimentos. Entre outros aspectos, consideramos que decolonizar saberes para os Movimentos Sociais do Campo dá-se através do reconhecimento dos territórios e dos povos camponeses enquanto produtores de epistemologias e da construção de escolas do campo com práticas curriculares específicas e diferenciadas.

As forças da Decolonialidade do Poder e do Saber forjam a do Ser, pois colocam em debate as ideias de sujeitos superiores e inferiores estabelecidas pela lógica colonial. Nesse sentido, a Decolonialidade do Saber evidencia que “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo,

enfim, de deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2005, p. 126). Esse processo denuncia as práticas de negação e inferiorização impostas aos povos do campo e anuncia a possibilidade de eles se afirmarem a partir de suas marcas sociais, políticas, culturais e educacionais, entre outras.

A Decolonialidade do Ser é uma possibilidade de problematizar a concepção de subalterno-oprimido atribuída aos povos indígenas, negros, camponeses, mulheres, não europeus, não cristãos, entre outros. A lógica colonial torna-os o “outro”. Para Silva (2014, p. 206):

O OUTRO é instituído enquanto o anti-modelo que não possui as condições de ser, de produzir e de viver civilizadamente sem a ajuda (favor) DAQUELE que É. O OUTRO vive a condição de empréstimo, ao não ser e não ter, somente cabendo-LHE reconhecer-se como o NÃO-SER e obedecer ÀQUELE que É.

No contexto colonial, o “outro” deixa de ser sujeito e passa ser objeto, que por sua vez, pode ser explorado, manipulado, negado e silenciado. Na contramão dessa lógica, a Decolonialidade do Ser possibilita questionarmos os estereótipos de “matutos”, “iletrados” e “jecas-tatus”, entre outros, que foram/são atribuídos aos povos do campo. Historicamente, a educação brasileira e logo a escola estruturaram-se a partir da lógica do território urbano, denominado como *locus* do desenvolvimento/sucesso/civilização, de modo que as escolas do campo assumem o sujeito urbano como modelo a ser formado/seguido.

Desse modo, a Decolonialidade do Ser propõe uma cosmovisão horizontalizada entre os territórios urbanos e camponeses. Assim, compreendemos que a escola pode contribuir na construção de um olhar outro para os povos do campo, passando a valorizar suas especificidades, reconhecendo principalmente os saberes-fazer realizados no campo, por exemplo, a agricultura familiar, que por vezes é rotulada como algo inferior e primitivo. De acordo com Baptista (2003, p. 40) a Decolonialidade do Ser promove “[...] o resgate e o fortalecimento da auto-estima do agricultor familiar”, permitindo:

Descobrir o que existe de prazeroso em ser agricultor, pois o que, até agora, a escola fez foi insistir no vergonhoso e pesaroso. Não se trata apenas de adaptações curriculares, de didática, mas de postura, de filosofia, de visão de mundo, de tarefa política específica no meio rural (Baptista, 2003, p. 40).

Dito isso, as desigualdades sociais que constituem a sociedade são combatidas quando passamos a reconhecer modos de vida e de desenvolvimento outros. Eleger hegemonicamente

um modelo/padrão de sujeito-território é ampliar cada vez mais as relações de opressão e inferiorização entre os que se autodenominam superiores e os que forçadamente passam a ser inferiores.

Junto às forças da Decolonialidade do Poder, Saber e Ser, reconhecemos que a da Mãe Natureza contribui no combate às relações desiguais estabelecidas entre o ser humano e a natureza. A Decolonialidade da Mãe Natureza propõe uma relação outra com o meio ambiente, fora da lógica de dominação/exploração das riquezas naturais, contrapondo-se à Colonialidade da Mãe Natureza, que:

[...] encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma (Walsh, 2008, p. 138).

A objetivação da Mãe Natureza, imposta pelo sistema capitalista, através dos processos irregulares e desordenados de mineração, monocultura agrícola, agronegócio etc., provoca danos imensuráveis que afetam o planeta e seus seres vivos. Nessa construção eurocêntrica, a natureza deixa de ser um território de pertencimento, espaço-tempo sagrado. Isso contraria, por exemplo, a visão dos povos originários, que se percebem como extensão da natureza. A Decolonialidade da Natureza ganha forma no cuidado e na prevenção da natureza/planeta, ou seja, da vida, pois o ser humano é também a natureza.

A Educação do Campo se constitui como contrária aos processos de negação e exploração da terra/natureza e reconhece a potencialidade do campo/território enquanto elemento político-identitário dos povos camponeses. A luta por um projeto sociopolítico-identitário-educacional outro protagonizado pelos Movimentos Sociais do Campo objetiva “reverter as visões e os tratos históricos brutais de produção desses coletivos como inferiores, à margem da história intelectual, cultural, social e pedagógica” (Arroyo, 2012, p. 363). Essa luta também inclui a dimensão territorial, pois historicamente o campo foi ocupando o lugar do atraso/exploração em relação ao território urbano.

Nesse sentido, identificamos a agroecologia⁴⁰ enquanto um projeto decolonial, pois se configura a partir de um modelo outro de relações entre o humano e a natureza, de produção e

⁴⁰ Segundo Guhur e Toná (2012, p. 60-61), “o termo agroecologia parece ter surgido na década de 1930, como sinônimo de ecologia aplicada à agricultura [...]. No entanto, no contexto do aprofundamento da divisão do trabalho na sociedade capitalista e da crescente fragmentação dos conhecimentos, e com a expansão do capitalismo no campo (da qual a Revolução Verde é a face mais conhecida), ecologia e agronomia seguiram divorciadas. Embora a agroecologia tenha sido inicialmente concebida como uma disciplina específica que estudava os agroecossistemas, nas décadas seguintes, outras contribuições foram se somando a essa concepção para dar-lhe

de educação, na valorização da vida. Assim, “a agroecologia se insere, dessa maneira, na busca por construir uma sociedade de produtores livremente associados para a sustentação de toda a vida [...], sociedade na qual o objetivo final deixa de ser o lucro, passando a ser a emancipação humana” (Guhur; Toná, 2012, p. 66). Essa proposta emancipatória objetiva uma transformação político-social-econômico-educacional em diálogo com a natureza.

As forças da Decolonialidade da Natureza aproximam-se da lógica do “Bem Viver”⁴¹, concepção andina que “[...] ha sido retomada y recreada desde la confirmación de las vivencias ancestrales de los pueblos indígenas y de su forma de construir tanto su sociabilidad como su relación con la naturaleza” (Dávalos, 2011, p. 201). O projeto de Educação do Campo sustenta-se na relação dialógica entre povo e território que luta para combater a poluição, o desmatamento e a exploração, em nome da preservação da natureza e de seus recursos naturais.

No que se refere à experiência do(a) trabalhador(a) do campo, a terra, quando adubada com uma consciência crítica, faz nutrir uma relação de pertencimento/cuidado e não de exploração da natureza. Nessa direção, “o Bem Viver é um norte utópico que aponta para a possibilidade de um modo de vida e de relacionamento com os outros seres, meio-ambiente e o próprio universo de modo radicalmente distinto daquele vendido pelo capitalismo” (Lacerda; Feitosa, 2015, p. 18). Essa perspectiva desafia-nos a elaborar coletivamente processos outros de se fazer educação, estabelecendo relações que não contribuem na manutenção das heranças coloniais/capitalistas, mas que possibilitem (re)criar a partir das diferenças e especificidades de cada povo-território.

O combate à Colonialidade/Modernidade vai sendo realizado por processos que visam desobedecer a lógica de inferiorização/subalternização imposta aos povos que foram/são oprimidos. Os povos do campo, quando reivindicam processos de escolarização centrados no trato específico e diferenciados de seus sujeitos, desobedecem a lógica homogeneizante e opressora. Os povos do campo colocam em evidência a trajetória de exclusão social e epistêmica sofrida por eles, quando são vistos enquanto “subdesenvolvidos”, “iletrados”, “não produtores de conhecimentos”, e propõem formas de sentir-pensar-viver outras de ser/atuar e produzir conhecimentos nos territórios camponeses.

A Desobediência Civil e a Desobediência Epistêmica (Mignolo, 2008a) operam diretamente na (des)construção da lógica homogeneizante, universal, colonial que rompe as

sua conformação atual: o ambientalismo, a sociologia, a antropologia, a geografia e o desenvolvimento rural, e o estudo de sistemas tradicionais de produção – indígenas e camponeses – de países da periferia do capitalismo”.

⁴¹ O termo “Bem Viver” é a tradução das expressões Kechwa “*Sumak Kawsay*” e Aymara “*Suma Qamaña*” (Lacerda; Feitosa, 2015).

fronteiras do ser-saber e possibilita que sujeitos-territórios sejam autores e referências, por exemplo, na elaboração e realização das práticas curriculares experienciadas nas escolas com classes multisseriadas do campo. Sob essa ótica, a Desobediência Civil constitui-se enquanto um instrumento que tenciona o processo de negação e de (des)constitucionalização dos direitos dos povos-territórios que na lógica colonial ocupam o lugar da subalternidade. A garantia dos direitos sociais dos povos do campo, por exemplo, é nutrida pela articulação/desobediência ao reconhecer e reivindicar seu lugar-papel enquanto sujeito do poder político.

Nesse viés, Matos (2016, p. 49) contribui com essa discussão, argumentando que:

[...] entender a desobediência civil como expressão permanente do poder constituinte de uma democracia radical não é apenas uma proposta teórica inovadora de corte quase herético, mas também uma tomada de posição que traz importantes consequências para os movimentos e atores sociais que questionam a ordem capitalista.

Assim, a Desobediência Civil não se refere a uma simples revolta/protesto e/ou ações que descumpram as normas jurídicas. Constitui-se, pois, por atos transgressores simbólicos que questionam as decisões e normas que alimentam a desigualdade e a negação de direitos. Nessa lógica, os sujeitos civis desobedientes tornam-se protagonistas na construção de um projeto de Estado Democrático de Direito, através da participação ativa e democrática. Desse modo, a Desobediência Civil atua diretamente articulada com a Desobediência Epistêmica (Mignolo, 2008a), pois a construção de uma sociedade outra exige uma mudança prático-epistemológica que denuncie as injustiças sociais e anuncie possibilidades de se pensar-viver em uma sociedade referenciada em seus sujeitos-territórios.

A Desobediência Epistêmica reconhece as bases eurocentradas que sustentaram/sustentam a esteira de produção de conhecimento, questionam seus princípios e propõem lógicas outras, através das quais os sujeitos-territórios em suas diferenças passam a ser produtores e referências epistemológicas. Para Mignolo (2008, p. 304), a Desobediência Epistêmica constitui-se enquanto uma opção decolonial, pois “significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna *vis-à-vis* à hegemonia epistêmica que cria, constrói, e rege um exterior a fim de assegurar sua interioridade”.

Dessa forma, a Educação do Campo, enquanto um projeto outro que reconhece a importância de escolas que promovam práticas curriculares contextualizadas, é fruto da Desobediência Epistêmica, ao considerar os povos do campo e seus territórios como *loci* de enunciação epistêmica. Desobedecer a lógica urbanocêntrica para sentir-pensar-viver as escolas

do campo é resistir às opressões e desigualdades que sustentam a relação assimétrica entre campo-cidade. Essa opção decolonial visa construções político-social-educacionais pautadas na equidade, nas quais seus povos-territórios são referências na produção e validação de epistemologias.

Na constante e intensa luta entre a Colonialidade e a Decolonialidade vão se estruturando processos de (re)organização do espaço-tempo mundo no que se refere às (inter-)relações políticas e identitárias que forjam os sujeitos e seus territórios. Nesse campo de disputa, (co)existem a diferença Política de identidade e a Identidade em Política (Mignolo, 2008a), atuando diretamente nas estruturas político-social-educacionais no viés colonial e/ou enquanto uma opção decolonial.

A Política de Identidade estrutura-se na perspectiva da Colonialidade, pois busca reordenar a diferença de forma homogênea. Segundo Mignolo (2008a, p. 289):

A política de identidade permeia [...] todo o espectro das identidades sociais, mas porque o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência “natural” do mundo. Ou seja, ser branco, heterossexual e do sexo masculino são as principais características de uma política de identidade que denota identidades tanto similares quanto opostas como essencialistas e fundamentalistas.

Consideramos as principais características de uma Política de Identidade as apresentadas por Mignolo (2008a), e acrescentamos a elas a condição de ser urbano. Na perspectiva colonial/moderna/capitalista, residir no território urbano, ou seja, na cidade, é sinônimo de desenvolvimento e civilização. Logo, as políticas nesse sentido são pensadas para silenciar todas as identidades que não atendam a esses elementos. A imposição de uma Política de Identidade no viés colonial mantém ativa a naturalização de identidades superiores e inferiores, através das quais os superiores, aqui em específico os povos urbanos, classificam os povos do campo enquanto identidades genéricas, superficiais, esvaziadas de sentidos e pertencimentos.

Nas rachaduras da Política de Identidade, estabelece-se a Identidade em Política, fruto da desobediência civil e epistêmica dos povos-territórios que foram/são subalternizados e que seguem (re)existindo e enfrentando a ideia de uma política homogênea e racial. A Identidade em Política alinhavada na proposta decolonial “[...] revela a identidade escondida sob a pretensão de teorias democráticas universais ao mesmo tempo que constrói identidades

racializadas que foram erigidas pela hegemonia das categorias de pensamento, histórias e experiências do ocidente” (Mignolo, 2008a, p. 297).

A Identidade em Política desafia as estruturas modernas de poder, de produção de saberes e de identidades, coloca em evidência a imposição de políticas descontextualizadas que, a partir da herança colonial, serviu/serve de “camisa de força” para enquadrar/silenciar as diferenças presentes na sociedade. No contexto da Educação do Campo, consideramos que a ela foi delegada um espaço-tempo de subalternização no tocante à elaboração e implementação de políticas públicas, em especial, as políticas educacionais, privando, assim, a população do campo, sobretudo a classe trabalhadora, do acesso às políticas e serviços públicos, como também tirando-lhe o direito de ter suas identidades presentes nas políticas.

Nessa direção, a Identidade em Política questiona a idealização da cidade enquanto um território civilizatório e que serve de molde para pensar as políticas públicas do/no campo. Para Arroyo (2007, p. 159), a proposta da cidade como espaço ideal/superior “corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais”. A Identidade em Política reconhece a necessidade de romper a lógica da adaptação e implementar a perspectiva de uma política específica, diferenciada e plural, onde todos os sujeitos-territórios possam atuar, construir e se reconhecerem.

À construção de um projeto decolonial somam-se as discussões sobre a Interculturalidade, visando, assim, romper com as forças de dominação e exploração colonial. Nessa direção, a Interculturalidade é compreendida como possibilidade outra de enfrentamento e luta no diálogo entre culturas, visando, assim, à garantia do direito à diferença social-político-cultural dos povos-territórios. Walsh (2019, p. 9) considera que:

[...] o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação.

Assim, passamos a destacar a importância das lutas dos Movimentos Sociais que coletivamente militam pela condição de ser-estar na sociedade a partir de suas especificidades e direitos. No entanto, vale destacar que a perspectiva neoliberal, influenciada pela valorização da diferença, apropria-se do conceito de Interculturalidade e de forma deturpada passa a negar

as pautas sociais dos povos-territórios historicamente marginalizados, em nome de uma Interculturalidade opressora e colonial.

Desse modo, evidenciamos que a Interculturalidade assume perspectivas distintas que se interligam. Sartorello (2009, p. 78) pontua que:

[...] pesar de su creciente uso discursivo, la interculturalidad no es un concepto ni homogéneo ni unidireccional, sino que es en sí misma una idea debatida, en constante negociación y definición. No se sustenta en una base de significados estables ni necesariamente compartidos, sino por sentidos que representan una variedad de posiciones dinámicas, tanto individuales como colectivas, tanto oficiales como alternativas, a menudo en conflicto entre ellas.

Nessa direção, consideramos que minimamente a Interculturalidade se manifesta em duas perspectivas: a) Interculturalidade Funcional; e b) Interculturalidade Crítica, que passam a ditar e/ou questionar os processos de classificação e imposição na sociedade. Falar em Interculturalidade exige, desse modo, uma adjetivação que, por sua vez, encontra-se atrelada diretamente à posição político-epistêmico-social-cultural de quem a utiliza.

A Interculturalidade Funcional aproxima-se da lógica da classe dominante, enquanto um reforçador de uma identidade única, delegando ao outro a condição de inferior. Walsh (2009a, p. 16) sinaliza que a Interculturalidade Funcional:

[...] não aponta para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos.

Desse modo, a Interculturalidade Funcional responde aos interesses da Colonialidade do Poder, do Ser, do Saber e da Natureza, ao instituir uma lógica assimétrica entre os sujeitos-territórios superiores (urbano) e os inferiores (campo). Nesse prisma, as demandas dos “povos inferiores” até são acolhidas, no entanto, assumem uma dimensão de adequação a partir do que já existe e foi imposto pela perspectiva neoliberal.

A Interculturalidade Funcional encontra-se, em geral, limitada a ações paliativas que camuflam a herança colonial imposta aos povos que foram e são inferiorizados, a exemplo, dos povos do campo. Nesse sentido, o processo educacional voltado para o território camponês ainda segue sendo uma cópia pensada/sentida/vivida no território urbano, reforçando, assim, cada vez mais as desigualdades impostas pela lógica colonial/urbanocêntrica.

Nessa direção, “el concepto funcional (o neo-liberal) de interculturalidad genera un discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales, las instituciones de la sociedad civil” (Tubino, 2004, p. 156). O discurso e a prática fomentada pela

Interculturalidade Funcional contribuem para que as assimetrias sociais, políticas, culturais, educacionais tornem-se invisíveis ao invés de colocar em xeque os problemas impostos/vividos pela estrutura socioeconômica que excluem os sujeitos-territórios subalternizados da sociedade.

A perspectiva da Interculturalidade Funcional gera um processo de Educação Intercultural Funcional que contribui com o processo de naturalização de um modelo único e deficitário onde as diferenças são negadas. Assim sendo, a educação/escola alimenta o abismo entre opressor e oprimido, fortalecendo a Política de Identidade, ao tratar superficialmente as diferenças que permeiam a escola/sociedade. A educação nessa abordagem não tem como objetivo questionar as imposições eurocentradas que constituem as estruturas de poder, reforçando as desigualdades políticas, sociais, culturais e educacionais.

A Interculturalidade Crítica atua na contramão da Interculturalidade Funcional, ao questionar as heranças coloniais constituídas pela Colonialidade e propor perspectivas outras de se sentir-pensar-viver na sociedade a partir das diferenças. Essa perspectiva é fruto das lutas e resistências dos povos-territórios que foram/são subalternizados, e que coletivamente advogam pelo direito de ser e pela participação social. Walsh (2010, p. 78-79) pontua que:

[...] la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico – de saberes y conocimientos –, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.

Ao enaltecer organizações sociais, saberes, vozes e sujeitos outros, a Interculturalidade Crítica denuncia as desigualdades sociais impostas pela Colonialidade do Poder, Ser, Saber e Natureza, à medida que classifica e hierarquiza sujeitos-territórios enquanto superiores e inferiores. No contexto da Educação do Campo, a Interculturalidade Crítica toma o território camponês como espaço-tempo de referência para articular os processos políticos, sociais, culturais e educacionais dos povos do campo.

A partir dessa compreensão, a Interculturalidade Crítica propõe um diálogo conflitivo entre os diferentes, propondo, assim, a construção de um cenário social outro no qual todos(as)

tenham o direito de serem iguais nas suas diferenças e especificidades. Essa perspectiva reivindica a ruptura da lógica colonial/moderna/urbanocêntrica de se constituir o mundo e constitui-se enquanto uma opção decolonial.

Desse modo, “a interculturalidade crítica anseia, planeja e constrói outros projetos de sociedade, com bases fincadas em formas outras de conceber as relações entre sujeitos, entre ser humano, natureza, gênero, raça, sexo” (Silva; Torres, 2019, p. 89). A transformação político-social proposta pela Interculturalidade Crítica revela a força transgressora dos Movimentos Sociais e anuncia/propõe deliberações interculturais que busquem solucionar de forma concreta os problemas/desafios que assolam a sociedade. Assim, essa perspectiva coloca em evidência os processos de negação, silenciamento, descaso e subalternidade vividos pelos povos-territórios camponeses.

Ancorados na lógica da Interculturalidade Crítica, emergem os processos educacionais transgressores, emancipatórios e plurais, conceituados aqui como componentes da Educação Intercultural Crítica, que compreende os processos de educação e escolarização como possibilidades de se (re)escrever a história colonial, na medida em que se distancia do pensamento eurocêntrico e propõe narrativas outras, protagonizadas e narradas pelos sujeitos historicamente subalternizados. Nesse enredo autoral, os subalternos podem falar (Spivak, 2014), a partir de suas vozes, saberes, organizações, elementos culturais, sociais e identitários.

A Educação Intercultural Crítica é uma opção ético-político-epistêmica que foca na formação crítico-reflexiva-decolonial dos sujeitos comprometidos com a construção de uma sociedade intercultural. A escola, nessa direção, contribui no combate às injustiças sociais e culturais imposta pela lógica colonial/moderna e potencializa ações democráticas. A formação intercultural crítica pauta-se no diálogo e no reconhecimento/trato das diferenças. Para Candau (2012, p. 242) a Educação no viés da Interculturalidade Crítica é “um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram”.

A construção de identidades contínuas e plurais, evidenciadas na Educação Intercultural Crítica, potencializa as ações de emancipação-empoderamento dos sujeitos do campo. Essa abordagem rompe com a perspectiva de educação dual/assimétrica destinada aos povos do campo e aos povos da cidade, propondo reflexões e intervenções nas práticas que alicerçam as vivências curriculares das escolas.

A Educação Intercultural Crítica constitui-se através do diálogo com os povos-territórios, de modo que seus saberes e histórias são referências para se sentir-pensar-viver seus processos didático-formativos. Por isso, a Interculturalidade Crítica “é um projeto que aponta para a reexistência e para a própria vida, para um imaginário “outro” e para uma agência “outra” de *com-vivência* – de viver ‘com’ – e de sociedade” (Walsh, 2009a, p. 22). Essa perspectiva, no cenário educacional, evidencia a necessidade de que as políticas e práticas educacionais sejam analisadas e transformadas fora da lógica colonial/moderna.

As resistências protagonizadas pelas povos-territórios que sofrem/sofreram pela Colonialidade, ao serem e terem seus saberes e histórias inferiorizados, negados e subalternizados, constituem a Pedagogia Decolonial. Dessa maneira, Walsh (2009a, p. 26) pontua que:

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes.

A Pedagogia Decolonial vai se constituindo em no mínimo duas vertentes. A primeira dá-se na denúncia dos processos de opressão, negação e subalternização regidos pela estrutura colonial/moderna. Nessa perspectiva, as práticas que serviram/servem para marginalizar, negar e folclorizar os saberes e histórias dos povos do campo são evidenciados, ou seja, questionam os processos de naturalização do sujeito e território camponês enquanto inferior em relação ao território urbano. A segunda centra-se no anúncio de políticas e práticas outras em diálogo com os sujeitos, territórios e saberes que foram/são inferiorizados pelo contexto colonial. Nesse sentido, a Educação do Campo torna-se específica, diferenciada e decolonial, pois considera que cada povo-território do campo tem suas diferenças e, logo, necessitam de processos formativos outros.

Advogar por Pedagogia(s) no viés Decolonial exige sentir-pensar-viver os processos educacionais de modo que as políticas educacionais, os sistemas educativos, os processos de ensino e aprendizagem, e as práticas pedagógicas, curriculares e formativas estejam centradas nas realidades de seus sujeitos. Nessa direção, constrói-se uma “práxis de libertação e um humanismo novo, fundamentado numa razão ‘outra’: na razão, na esperança, na possibilidade e no imaginário/imaginação de-colonial” (Walsh, 2009a, p. 37).

Os diálogos decoloniais aqui realizados evidenciam a importância de problematizarmos a Educação do Campo, mantendo olhares outros para as práticas curriculares docente-gestoras das(as) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo. Assim, os conceitos teórico-metodológicos aqui apresentados, a partir dos Estudos Pós-Coloniais sustentam uma discussão, a partir da qual os povos-territórios camponeses sejam referenciados para pensar-viver as práticas curriculares no chão da escola-comunidade do campo.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE OS PARADIGMAS E AS PERSPECTIVAS TEÓRICO-PRÁTICAS QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA DOS POVOS-TERRITÓRIOS CAMPONESES

O analfabetismo imperava em todo o Nordeste, nos anos 50, e batia recorde na zona rural de Pernambuco. [...] os moradores, para que seus filhos não se criassem analfabetos, mandavam-nos estudar na cidade, percorrendo dez quilômetros a pé, ida e volta. Quando os capatazes descobriam isto, informavam ao proprietário, que convocava o morador à casa grande e o ameaçava [...] Com muita tristeza, o morador voltava pra casa e ordenava que os filhos saíssem da escola e retornassem ao serviço do engenho (Galileia, 2016, p. 21).

Esta seção apresenta reflexões sobre Educação do Campo evidenciando os paradigmas que se atravessam na oferta da educação escolar nos territórios camponeses. A narrativa de Galileia (2016) evidencia as adversidades, no contexto do analfabetismo, enfrentadas pelos povos-territórios do Nordeste, especificamente em Pernambuco nos anos 50. A partir dessa situação, seguimos problematizando a necessidade de paradigmas educacionais que reconheçam e valorem as comunidades camponesas e seus sujeitos, rompendo as heranças coloniais/urbanocêntricas.

Nesse sentido, consideramos que a Educação do Campo emerge das lutas dos povos do campo que passam a criticar os processos de dominação e hierarquização epistemológicas forjadas na sociedade, deslegitimando, assim, o território camponês e seus sujeitos como produtores de saberes. As críticas realizadas às condições opressoras e subumanas impostas aos sujeitos do campo contribuem com a construção da Educação do Campo em suas diversas dimensões: políticas, culturais, sociais, educacionais, religiosas e econômicas, entre outras. As vozes-saberes dos sujeitos que vivem/estudam/trabalham nos territórios camponeses passam a ser evidenciadas, projetando, desse modo, políticas e práticas promotoras de transformação social.

A Educação do Campo é forjada no diálogo e reconhecimento de seus diferentes povos-territórios, com marcas históricas e identitárias diferentes que seguem lutando cotidianamente para terem seus direitos alcançados. Assim, segundo o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, entende-se por população do campo:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os

caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010b, art. 1º, §1º, I).

Assim, os povos do campo são aqueles sujeitos que sentem individual e/ou coletivamente os processos de negação, inferiorização e subalternização impostos pela herança colonial, mas que não se conformam com eles. São sujeitos que lutam pelo direito à terra, à educação específica e diferenciada e pelo direito de existir no campo sem serem marginalizados.

A Educação do Campo se constitui a partir da desobediência civil e epistêmica (Mignolo, 2008a) dos povos-territórios camponeses. Essas desobediências decorrem das resistências frente à lógica colonial/urbanocêntrica que historicamente negou/nega as marcas identitárias dos sujeitos do campo. No plano das ações decoloniais, o Paradigma da Educação do Campo Crítico busca garantir o direito à diferença e à realização de processos específicos e diferenciados não apenas para o campo, mas, também, produzidos no campo e com a participação de seus sujeitos. Segundo Caldart (2009, p. 38), “a Educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade)”.

As políticas públicas e as práticas educacionais ofertadas aos territórios camponeses, ao longo de sua história, obtiveram um caráter assistencial e compensatório. Aos povos do campo eram destinadas as propostas sentidas-pensadas-vividas no território urbano. O território camponês, vítima de negação e exploração, assume a condição de não-lugar, tornando-se apenas um perímetro não urbano, logo, não desenvolvido e escasso. O revide civil e epistêmico dos povos camponeses, na busca por políticas públicas educacionais, por melhorias da qualidade de vida de seus sujeitos, pautado na justiça social e pelo reconhecimento de suas diferenças, é um exemplo da autoria e transgressão dos Movimentos Sociais do Campo.

A Educação do Campo atua diretamente na construção de um modelo de desenvolvimento social outro, questionando a hierarquização construída colonialmente entre o território urbano (superior) e o camponês (inferior). A cosmovisão aqui defendida é a da relação horizontal entre cidade e campo. A proposta é compreender que ambos os territórios possuem suas próprias organizações sociais e seus modos de vida, de cultura, de economia e de educação que necessitam ser respeitados e reconhecidos como válidos. Nesse sentido:

[...] atribuímos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de

um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês (Fernandes, 2006, p. 30).

A Educação do Campo constitui-se de elementos políticos, sociais e culturais específicos, próprios, possibilitando que o(a) estudante do campo possa vivenciar processos formativos no seu território, a partir de suas (inter-)realidades, sem abdicar das formas, produções e conhecimentos que são forjados socialmente. Essa proposta que surge das lutas dos Movimentos Sociais do Campo se materializa no processo de construção de projetos e práticas outras protagonizadas pelos(as) camponeses(as). Isso significa dizer que os processos educacionais se pautam nos interesses políticos, sociais, culturais e identitários dos povos do campo.

A discussão da Educação do Campo não se resume a uma escola, no entanto a busca por uma escola geopoliticamente localizada e constituída pelos povos-territórios do campo tem sido um dos pontos de pauta dos Movimentos Sociais do Campo (Caldart, 2009). Reconhecemos que a escola tem um papel relevante na formação dos sujeitos, assim, a depender da proposta político-pedagógica que a instituição escolar assuma, pode contribuir no processo de enraizamento e de desenraizamento dos seus sujeitos.

Desse modo, a Escola com Classes Multisseriadas do Campo representa uma possibilidade de transgredir a lógica colonial/urbanocêntrica de se ofertar a educação escolarizada nos territórios camponeses. A luta da Educação do Campo por uma escola específica e diferenciada centra-se na compreensão de que:

[...] a escola do campo se constrói em movimento de diálogo com a realidade que a constitui. Por isso, não evidenciamos aqui um único modelo de escola a ser implementado em todos os territórios camponeses. Defendemos uma escola em construção que se movimenta referenciada nos princípios e valores culturais, identitários, territoriais de cada povo. Pensamos, no entanto, uma escola que vai realizando suas ações pedagógicas com/pelos sujeitos que a constituem (Silva, 2021, p. 114).

Nesse sentido, a Escola do Campo que se organiza curricularmente na perspectiva da multisseriação, além de contribuir com a garantia de o(a) estudante acessar a escolarização em sua comunidade, é também um espaço potente e criador de aprendizagens. Além de romper com a lógica da seriação, que tende a fragmentar o processo formativo, as Escolas com Classes Multisseriadas do Campo, através da perspectiva da heterogeneidade, reconhecem e potencializam as diversas formas de se ensinar e aprender de forma coletiva.

Nesse sentido, apresentamos uma reflexão sobre Educação do Campo estruturada em duas subseções. Na primeira, denunciemos e anunciemos os paradigmas que embasam a oferta da educação escolarizada nos territórios camponeses. Na segunda, evidenciamos a Escola com Classes Multisseriadas do Campo enquanto um projeto forjado no pensamento de fronteira.

4.1 PARADIGMAS QUE EMBASAM A OFERTA DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA NOS TERRITÓRIOS CAMPONESES

A Educação do Campo, enquanto um saber-fazer político-pedagógico, vai se constituindo coletivamente a partir das lutas e resistências dos povos, movimentos e territórios do campo quando eles refletem, questionam e propõem formas outras de sentir-pensar-viver o direito à educação centrada na realidade e nas necessidades humanas e sociais dos(as) camponeses(as). Nessa direção, os povos-territórios do campo foram/são disputados historicamente, desde o processo de colonização – o campo, enquanto espaço-tempo de exploração, manutenção do agronegócio e seus sujeitos como “marionetes” que mantêm a lógica colonial/capitalista/urbanocêntrica, tendo, assim, seus saberes excluídos e negados.

As produções de conhecimentos consideram as pesquisas na área de Educação do Campo enquanto “um território que deve expressar a identidade política do pesquisador. Possibilita também maior especificidade na escolha dos temas de pesquisa” (Fernandes, 2006, p. 38). Assim, consideramos necessário que os estudos acerca da Educação do Campo compreendam os processos de afirmação e/ou negação enfrentados pelos povos-territórios do campo.

Nessa perspectiva, é necessário destacar que os povos camponeses realizam seus projetos de vida em constante diálogo com seus territórios, ou seja, não se é possível pensar na Educação do Campo sem considerar as organizações territoriais, políticas, sociais e educacionais, que, conseqüentemente, são distintas e conflitantes. O território constitui-se enquanto um espaço-tempo de vida e de (inter-)relações políticas, sociais e educacionais onde se materializam as dimensões da vida humana.

Desse modo, as pesquisas que versam sobre Educação do Campo, quando refletem sobre os paradigmas que alicerçam a educação voltada para os territórios camponeses, conseguem contextualizar e problematizar historicamente as políticas educacionais e as práticas curriculares que constituem os processos de escolarização dos povos-territórios camponeses.

Segundo Kuhn (1998, p. 219), paradigma⁴² “é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. Vale destacar que a existência e a consolidação de um paradigma se encontram diretamente relacionadas ao contexto no qual ele está inserido e às formas de se sentir-pensar-viver e produzir conhecimentos.

Compreendemos, a partir de Kuhn (1998), que o paradigma é necessário para a elucidação do desenvolvimento científico. No entanto, ainda que Morin (2001) reconheça a concepção kuhniana de que o paradigma assume um papel estrutural no modo como os fatos e fenômenos são compreendidos e analisados, ele amplia esse conceito, entendendo-o enquanto a matriz consciente e supraconsciente do pensamento. O pensamento moriniano considera que o paradigma:

[...] desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente. Em resumo, o paradigma instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias. Organiza a organização deles e gera a geração ou a regeneração (Morin, 2001, p. 26).

Assim, aproximamo-nos da concepção de Morin (2001), para refletirmos sobre os paradigmas que constituem a oferta de educação escolarizada dos/para os povos-territórios camponeses. Os paradigmas influenciam como os sujeitos pensam e atuam, bem como são significadas as concepções políticas e práticas voltadas para a Educação do Campo.

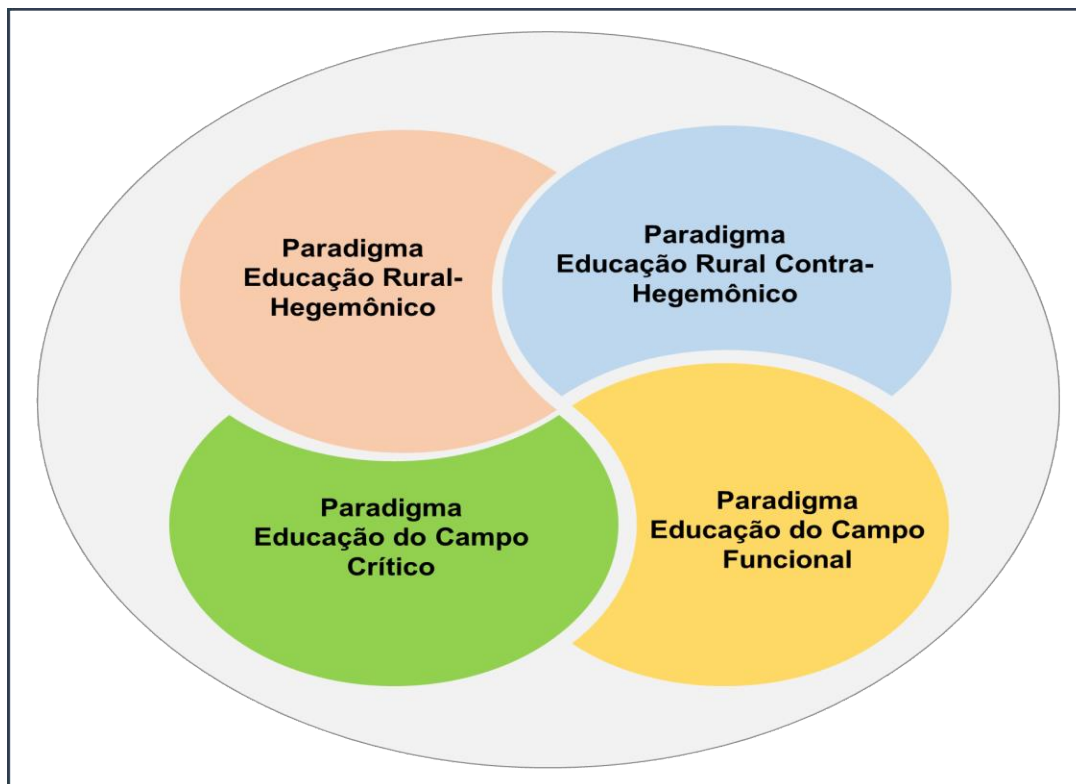
No entanto, consideramos que os paradigmas estão permeados por lutas e resistências de sujeitos outros que buscam a quebra e/ou ruptura de paradigmas que explicam a realidade, desconsiderando as diferenças, a exemplo, dos povos-territórios camponeses. Esta é a principal proposta presente nesta pesquisa: mantermos um olhar outro sobre a Educação do Campo, para além das heranças coloniais, que geopoliticamente a colocou como inferior, propondo, assim, saberes-fazer que transgridam as cercas do urbanocentrismo e reconheçam o campo enquanto espaço-tempo produtor de conhecimentos e seus povos enquanto sujeitos de direito.

Nessa direção, os estudos sobre a Educação do Campo apontam para a existência de quatro paradigmas da educação escolar que ditam e influenciam a forma como a sociedade se estrutura, a partir dos elementos culturais, educacionais, políticos e econômicos, que constituem

⁴² Esse conceito foi introduzido por Thomas Kuhn na década de 50 (século XX), em sua obra intitulada: *A estrutura das revoluções científicas* (Silva, 2021).

a educação pública para os povos-territórios camponeses (Lemos, 2013; Silva *et al.*, 2014; Torres, 2013; 2018). A partir dessa compreensão, na Figura 9, apresentamos os paradigmas que embasam a oferta da educação escolarizada nos territórios camponeses.

Figura 9 – Paradigmas educacionais presentes na educação ofertada aos territórios camponeses



Fonte: Elaboração própria (2022).

Desse modo, evidenciamos que os paradigmas Educação Rural-Hegemônica, Educação Rural Contra-Hegemônica, Educação do Campo Crítica e Educação do Campo Funcional não se configuram linearmente e nem em períodos históricos estanques. Essas relações coexistem de forma assimétrica no processo de luta e resistência dos movimentos sociais, dos povos-territórios camponeses e de todos(as) os(as) que militam por políticas públicas e práticas de Educação do Campo que sejam construídas em diálogo com as realidades de seus sujeitos, saberes, histórias e territórios. Dessa feita, destacamos que a:

[...] pesquisa em Educação do Campo exige dos pesquisadores um conhecimento profundo dos paradigmas, uma atenção desdobrada na construção dos métodos de análise e nas escolhas dos procedimentos metodológicos. Esses cuidados são fundamentais para que os resultados das pesquisas não sejam genéricos, porque os territórios, o campo e as realidades

são específicas, por mais amplas que sejam, estamos tratando dos territórios camponeses (Fernandes, 2006, p. 38).

Todavia, esta tese analisa as faces e as interfaces que constituem a Educação do Campo, especificamente, as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo, considerando as tensões paradigmáticas manifestadas na educação voltada para os povos-territórios camponeses. Assim, esses paradigmas coexistem assimetricamente e estão referenciados aos contextos históricos, sociais e políticos vigentes.

O Paradigma da Educação Rural-Hegemônica se manifesta nos povos-territórios camponeses a partir da inferiorização e negação de seu espaço-tempo e saberes. Nessa perspectiva, a educação escolar ofertada aos estudantes camponeses é centrada nos processos de precarização e homogeneização. A Educação Rural, principalmente no Brasil, devido às estruturas de poder, forjada na relação entre colonizador e colonizado, foi historicamente sendo relegada a um plano inferior. A lógica colonial/capitalista e elitista acentuou a assimetria dos processos educacionais voltados para os territórios urbanos e rurais, elegendo o território urbano enquanto *locus* de referência para sentir-pensar-viver as práticas curriculares em todas as instituições de ensino.

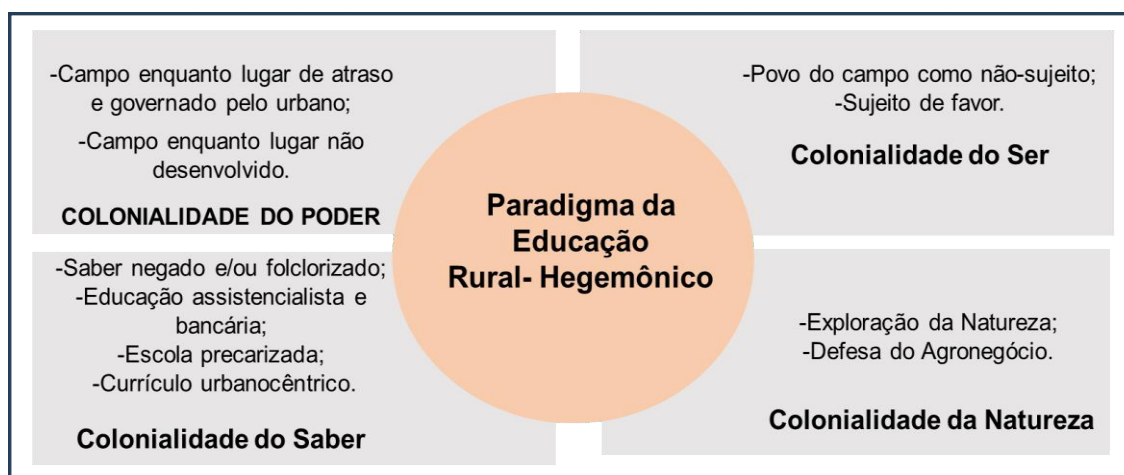
Esse paradigma sustenta-se na concepção político-ideológica do território camponês enquanto não desenvolvido e constituído por sujeitos inferiores. A Educação Rural-Hegemônica vincula-se a projetos tradicionais e conservadores e alimenta a política da oligarquia agrária que difunde a lógica de que o povo do campo não precisa de estudos. Essa perspectiva, ao estruturar as políticas e práticas curriculares das escolas multisseriadas do campo, contribui para a negação dos saberes, histórias, identidades e direitos dos(as) camponeses(as).

Neste ínterim, a Educação Rural na esfera nacional foi sendo constituída de forma verticalizada com o objetivo de manter e fazer predominar o poder da elite agrária que reduz o território camponês a um perímetro geográfico e seus sujeitos a mão de obra a ser explorada. Assim:

A educação, na perspectiva do Paradigma da Educação Rural-Hegemônico é produtora e reprodutora de assimetrias e epistemicídios. As contestações a este modelo de educação quase sempre se revestiram de educação compensatória. Esta busca compensar a hierarquização produzida de maneira paliativa e não toca nas causas da produção das desigualdades educacionais que ajudam a legitimar as assimetrias sociais (Silva *et al.*, 2014, p. 22).

A Educação Rural-Hegemônica defende práticas curriculares nas escolas com classes multisseriadas em que as(os) docentes(es)-gestoras(es), estudantes e comunidade não se percebam protagonistas de suas próprias práticas, logo, a escola assume um lugar que não desperta e nem potencializa a criticidade, a autonomia, a identidade e a emancipação do povo-território camponês. Nesse sentido, evidenciamos que esse paradigma centra-se na perspectiva da Colonialidade, pois segue nutrindo a lógica de apropriação, exploração e negação do território camponês e de seus sujeitos. Na Figura 10, podem ser vistas as características do Paradigma da Educação Rural-Hegemônica e as suas aproximações com a Colonialidade.

Figura 10 – Características do Paradigma da Educação Rural-Hegemônica e aproximações com a Colonialidade



Fonte: Elaboração própria (2022).

A Educação Rural-Hegemônica assume um modelo de educação conservador e autoritário, que centraliza suas práticas em prol da valorização do latifúndio e do agronegócio. Ela, a partir da Colonialidade do Poder, amplia o hiato entre campo e cidade, atribuindo ao território camponês o lugar do atraso e do não desenvolvimento. Sob essa ótica, os processos educacionais destinados ao campo assumem um lugar de subordinação em relação aos povos urbanos, no que se refere a sua forma de organização social e produção de epistemologias.

Nesse contexto, os povos do campo passam ao menos por duas violações no que se refere ao conhecimento. Uma é a dificuldade de acessar os conhecimentos críticos e significativos para a sua formação humana. O outro é a impossibilidade de serem reconhecidos como produtores de epistemologias. Desse modo, a Colonialidade do Saber segue reforçando a hierarquia epistêmica entre os povos do campo (inferiores) e os povos urbanos (superiores).

A Colonialidade do Saber “nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3). A Educação Rural-Hegemônica nega e/ou folcloriza os saberes dos(as) camponeses(as), ofertando, assim, uma educação assistencialista e centrada no modelo urbano. Nessa direção, é imposta aos povos do campo a condição de não-sujeitos e/ou sujeitos de favor, por serem, a partir da Colonialidade do Ser, coisificados e inferiorizados. Esse não-sujeito passa a assumir uma posição de sujeito de favor, refém de uma educação assistencialista e descontextualizada com sua realidade.

Assim, a Educação Rural-Hegemônica nasce na perspectiva ruralista, com o objetivo de “civilizar e salvar” os povos-territórios camponeses a partir da lógica urbanocêntrica, porém nunca os concebendo enquanto sujeitos com os mesmos direitos dos que habitam no território urbano. Esse paradigma se encarrega de manter uma relação exploratória do ser humano sobre a natureza, centrado na manutenção do capitalismo a partir do agronegócio. O território camponês passa a ser violado, desmatado e coisificado em nome de um falso desenvolvimento e crescimento econômico, que tende a beneficiar os latifundiários.

Vale salientar que a educação escolarizada dos povos-territórios camponeses é um campo de disputas, e, nesse contexto, sempre ocorrerão lutas e resistências aos processos educacionais hegemônicos e urbanocêntricos impostos aos(as) estudantes camponeses(as). Assim, o Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica caminha na contramão do Paradigma Rural-Hegemônico por ser protagonizado pelos movimentos sociais, os(as) camponeses(as) e todos os sujeitos que militam por uma educação que atenda à realidade do(a) trabalhador(a) rural.

Podemos situar historicamente que é a partir das décadas de 1950 e 1960 que o Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica se intensifica a partir das resistências dos movimentos sociais engajados na luta camponesa. No cenário brasileiro, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil militam pelo direito à terra, pela democracia e pelo direito a uma vida digna (Silva *et al.*, 2014).

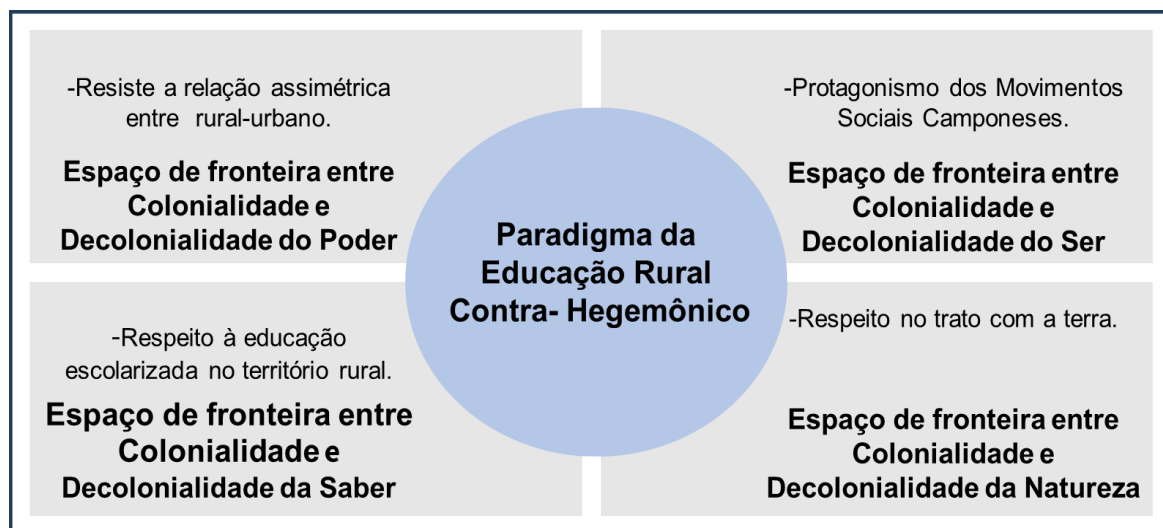
O Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica, no contexto educacional, questionava a proposta descontextualizada de educação imposta às escolas do território rural.

No entanto, vale considerar que, no contexto ditatorial, após o golpe militar de 1964, esse paradigma representava ameaças à lógica hegemônica, por isso essa proposta de desobediência e subversão foi reprimida nesse cenário. Segundo Silva *et al.*, (2014, p. 24), a perspectiva da Educação Rural materializada por práticas contra-hegemônicas acende “à possibilidade de conquistas da Diferença Colonial, cuja ênfase estava na reconquista das terras e de direitos políticos para uma maior parcela da população brasileira”.

A prática curricular das escolas com classes multisseriadas do campo, nessa ótica, questiona a pedagogia do desenraizamento e evidencia a importância de um saber-fazer contextualizado com as marcas identitárias de seus povos-territórios. O Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica coloca em debate a necessidade de superar o antagonismo entre urbano e rural e reconhece a escola enquanto um território potente na formação dos sujeitos.

Assim, compreendemos que esse paradigma é uma das práticas decoloniais, pois promove ações de resistência e luta por uma educação contextualizada. Na Figura 11, apresentamos algumas características do Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica e suas aproximações com a Decolonialidade.

Figura 11 – Características do Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica e o espaço de fronteira entre Colonialidade e Decolonialidade



Fonte: Elaboração própria (2022).

O Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica habita no espaço fronteiriço da educação, gerenciando denúncias acerca dos processos de silenciamento e negação dos(as) camponeses(as), visando diminuir as desigualdades sociais, econômicas e educacionais

impostas aos territórios rurais. Nessa direção, a Decolonialidade do Poder se constitui a partir da resistência da relação assimétrica entre rural e urbano.

Assim é questionada a lógica de que o espaço rural seja associado ao atraso, ao não desenvolvido, ao isolamento e à precariedade, enquanto o urbano seja compreendido enquanto sinônimo de desenvolvimento, modernidade e progresso. As lutas nos territórios rurais, a partir da diferença colonial, buscam estabelecer uma relação horizontal entre urbano e rural, para além das amarras hegemônicas.

No contexto da Decolonialidade do Ser, reconhecemos o protagonismo dos Movimentos Sociais Camponeses que militam por um processo político-identitário que esteja alinhado à realidade do(a) trabalhador(a) rural. A luta pela terra torna o(a) camponês(a) sujeito autor e pertencente de suas histórias e territórios. Segundo Maldonado-Torres (2009, p. 361), “a Colonialidade do Ser sugere que o Ser, de certa maneira, contraria a nossa própria existência. [...] O Ser não era algo que lhe abrisse o reino da significação, mas algo que parecia torná-lo alvo da aniquilação”. Na contramão dessa lógica, o Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica reconhece o(a) camponês(a) enquanto um ser autônomo e produtor de processos educacionais que os(as) considerem enquanto sujeitos de identidades próprias e válidas.

O respeito à educação escolarizada no território rural é uma das características que constituem o Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica, processo formativo este forjado em diálogo com a luta pela terra. Os(As) camponeses(as) assumem e passam a questionar a educação ofertada aos territórios rurais, gerenciando, assim, estratégias contra-hegemônicas, ao reivindicarem, por exemplo, práticas curriculares contextualizadas no espaço das escolas e comunidades.

No bojo de suas lutas políticas e pedagógicas, os povos do campo:

[...] denunciavam que o conhecimento é pensado distante de suas realidades e que é construído por uma minoria de intelectuais que tem suas epistemes validadas na Colonialidade do Saber. Esta se firma em detrimento dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos camponeses tidos como inferiores e subalternos, incapazes de produzir conhecimento, e no máximo com esforço conseguem consumir o conhecimento urbanocêntrico (Silva *et al.*, 2014, p. 23).

Assim, a educação passa a ser uma arma contra a ideologia da repressão militar, buscando promover uma formação fora dos cânones da opressão, da inferiorização e do tecnicismo. Nesse cenário, a Educação Popular ganha evidência por se propor a construir uma

sociedade democrática, centrada na emancipação humana, tensionando as estruturas colonizadoras vigentes.

As relações de exploração e dominação da natureza são questionadas pelo Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica, que, a partir da Decolonialidade da Natureza, vai demarcando outras possibilidades, voltadas para o contato com a terra na dimensão da conservação, pertencimento e ancestralidade. Esse processo decolonial reconhece a existência das práticas hegemônicas e capitalistas que consideram a terra como um recurso mercadológico, e passa a advogar pelo respeito no trato com a natureza.

Reafirmamos o protagonismo dos Movimentos Populares do Campo, no contexto do Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica, ao realizarem estratégias transgressoras das amarras do Paradigma da Educação Rural-Hegemônica, que historicamente buscou anular os povos do campo e seus territórios. Nessa direção, seguimos considerando que esse paradigma contra-hegemônico apresenta caminhos possíveis para a existência e desenvolvimento do Paradigma da Educação do Campo Crítica.

Os processos de resistência dos povos-territórios camponeses às heranças coloniais, capitalistas e urbanocêntricas vão se materializando a partir dos paradigmas voltados para a educação camponesa. Assim, reconhecemos a importância das ações gestadas no contexto do Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica ao tomarem como primazia no contexto da luta de classe o direito à terra. No entanto, reconhecemos que o Paradigma da Educação do Campo Crítica avança nessa luta ao reconhecer que as questões de classe são importantes, porém outras pautas que foram/são subalternizadas precisam ganhar relevo, a exemplo das temáticas de raça, gênero, sexualidade, território e ancestralidade, entre outras.

O Paradigma da Educação do Campo Crítica constitui-se enquanto uma educação específica e diferenciada. Específica porque é uma proposta outra que visa considerar, por exemplo, as especificidades dos povos do campo em detrimento dos da cidade. Essa lógica reconhece a necessidade da existência de práticas curriculares específicas para as escolas com classes multisseriadas do campo. Essa proposta é diferenciada por compreender que os povos-territórios camponeses são plurais e essas diferenças necessitam ser levadas em consideração na elaboração e implementação de políticas e práticas voltadas para o contexto camponês.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo nasce de práxis coletivas protagonizadas pelos Movimentos Sociais do Campo que lutam pela Reforma Agrária e pela garantia de direitos no cenário das políticas públicas. Segundo Caldart (2009, p. 38), a Educação do Campo:

[...] inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem.

A compreensão do povo-território camponês enquanto produtor de saberes está diretamente ligada à transformação político-socioeducacional que reconhece a escola como um campo fértil de reflexões, problematizações e proposições emancipadoras e não como um território homogêneo e opressor. O percurso da Educação do Campo vai sendo forjado na luta e resistência dos(as) camponeses(as) no que se refere ao reconhecimento de suas memórias e identidades.

Segundo Caldart (2004a), a expressão “Educação do Campo” enquanto um projeto transgressor da lógica da Educação Rural pode ser datada. Essa compreensão inicialmente passa a ser denominada de Educação Básica do Campo, no contexto da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, no município de Luziânia, em Goiás. Nesse contexto, Arroyo (1999, p. 13), um dos palestrantes dessa Conferência, centrado na Pedagogia dos Gestos e na Pedagogia do Fazer, pontua que:

[...] a impressão que levo desta Conferência é que ela não fala de pedagogia, ela não apenas fala de educação básica do campo. Ela em todo momento, é pedagógica, é educativa. Todos os gestos são educativos. Aqui se fala mais com gestos do que com palavras. Isto é uma característica muito forte do movimento social do campo. Vocês falam de mil maneiras, falam com muitas linguagens, com palavras, com rituais e com sua mística maravilhosa. Falam cantando, falam com a presença das crianças, as crianças chorando, brincando, acompanhando as mães e os pais.

Esse encontro político, epistêmico, social e educacional apresenta em sua tessitura a construção de um projeto-prática de Educação Básica do Campo atento às marcas culturais e identitárias dos povos-territórios rurais. Essa proposta visa superar a visão assimétrica e dicotômica entre campo e cidade e se constitui enquanto uma possibilidade outra de um saber-fazer heterogêneo e contextualizado.

No entanto, foi, a partir dos debates e reflexões no Seminário Nacional realizado em Brasília em 2002, que o termo passou a ser denominado Educação do Campo. Essa decisão foi reafirmada posteriormente em 2004, no contexto da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia, Goiás. Nesse contexto, foram debatidos os desafios e as possibilidades de uma política-prática que reconheça as especificidades da Educação do Campo e de seus sujeitos.

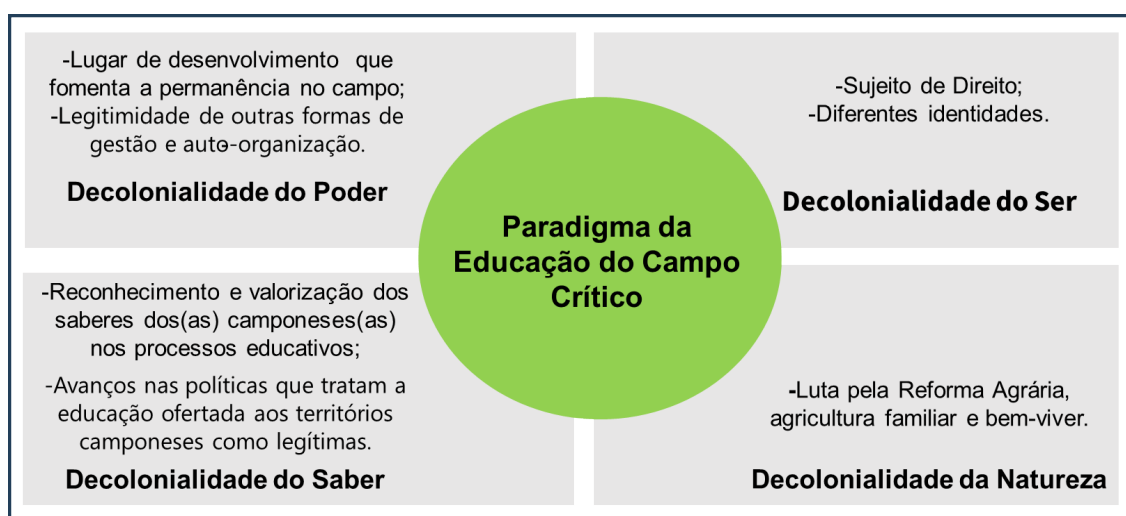
Desse evento resultou uma declaração final, assinada pelos Movimentos Sociais do Campo, sujeitos e organizações que compreendem a Educação do Campo enquanto direito nosso e dever do Estado. Essa declaração trata, sobretudo, do respeito à especificidade da educação e à diversidade de seus sujeitos. Essa concepção, considera que:

[...] o campo tem sua especificidade. Não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas (Santos *et al.*, 2020, p. 201).

Assim, a Educação nesse paradigma defende o campo como espaço-tempo de vida, cultura e de desenvolvimento. Reconhece seus povos como sujeitos de direito e visa à garantia de uma educação específica e diferenciada em que os(as) estudantes camponeses(as) possam ter acesso e permanência a uma escola com práticas curriculares críticas e emancipatórias.

Nessa direção, consideramos que o Paradigma da Educação do Campo Crítica aproxima-se da perspectiva decolonial, pois questiona e apresenta proposições que tensionam a lógica urbanocêntrica/colonial. Na Figura 12, estabelecemos relações entre o Paradigma da Educação do Campo Crítica e os eixos da Decolonialidade.

Figura 12- Características do Paradigma da Educação do Campo Crítica e aproximações com a Decolonialidade



Fonte: Elaboração própria (2022).

Nesse sentido, o Paradigma da Educação do Campo Crítica caminha na perspectiva de uma Pedagogia Decolonial, pois contrapõe-se ao fato de que o campo foi e é atravessado pelas fronteiras da Colonialidade que impõem uma forma única e verdadeira de ser e de viver no meio rural, assumindo, assim, a lógica urbanocêntrica para sentir-pensar-viver os processos de escolarização nos/dos povos-territórios camponeses. Na perspectiva da Decolonialidade do Poder o território do campo é um espaço-tempo de desenvolvimento, onde se fortalece a permanência dos seus sujeitos.

Assim sendo, a Educação do Campo Crítica reconhece o(a) camponês(a) enquanto sujeito de direito, que milita por uma sociedade mais justa e democrática. Centrada na Decolonialidade do Ser, de modo que os povos do campo são compreendidos enquanto sujeitos heterogêneos, ou seja, povos de diferentes identidades que necessitam ser reconhecidas. Esse paradigma “projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos” (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 12).

As diversas identidades que constituem os povos-territórios camponeses apontam para construção coletiva de uma perspectiva de Educação do Campo Crítica com a participação ativa de seus sujeitos. Essa compreensão sinaliza práticas curriculares específicas e diferenciadas a serem realizadas nas escolas com classes multisseriadas, tendo como referência suas realidades. Tal desprendimento aproxima-se da Decolonialidade do Saber, através do reconhecimento e valorização dos saberes dos(as) camponeses(as) nos processos educativos e dos avanços nas políticas que tratam a educação ofertada nas áreas rurais como legítimas, como, por exemplo, a Multisseriação e a Pedagogia da Alternância.

Na condição de produtor(a) de saberes, o(a) camponês(a), reivindica uma educação crítica que rompa com a visão utilitarista, de modo que não se forme o(a) filho(a) do camponês(a) para manter a lógica de mão de obra e exploração no campo. A escola, nesse viés, constitui-se de práticas curriculares decoloniais, pois reconhece os(as) estudantes do campo enquanto sujeitos desobedientes e transgressores(as) das amarras urbanocêntricas/coloniais, que silenciam e inferiorizam seus saberes e suas formas de produção de conhecimentos.

O Paradigma da Educação do Campo Crítica reconhece a importância de o ser humano manter uma relação de pertencimento com a natureza/terra, a partir de suas marcas identitárias e ancestrais. Assim, compreendemos que os povos do campo, ao lutarem pela Reforma Agrária e centrarem suas práticas na perspectiva da Agricultura Familiar e do bem-viver, caminham na

direção da Decolonialidade da Natureza, pois toma o território de pertencimento do povo do campo enquanto fonte de vida.

Nesse contexto, a Educação do Campo protagonizada pelos povos-territórios do campo, fruto da Diferença Colonial, tem de um lado as bandeiras dos Movimentos Sociais do Campo, que reconhecem o povo do campo enquanto sujeito de direito, e de outro lado, os interesses governamentais/capitalistas que tomam o campo como território lucrativo. A Educação do Campo é disputada antagonicamente, caminhando na lógica funcional.

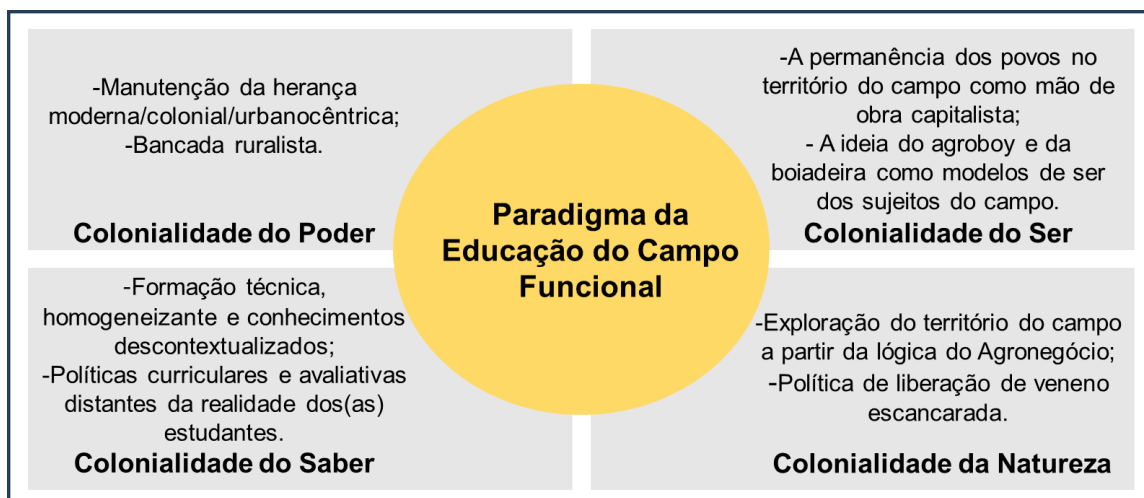
No cenário de disputas, o Paradigma da Educação do Campo Funcional coopta o discurso sobre a valorização e pertencimento dos povos do campo em relação a seu território, defendido pela Educação do Campo Crítica. Essa perspectiva desvincula o caráter militante da Educação do Campo e atrela-a a uma proposta comercial e empreendedora.

Segundo Silva (2021, p. 92), no contexto do Paradigma da Educação do Campo Funcional, o campo é visto como

[...] um negócio lucrativo, que atende às demandas do capital. Essa cosmovisão reforça a importância de que os povos do campo permaneçam em seus territórios, porém, não como uma relação identitária, mas sim, mais um recurso, que pode ser explorado e expropriado.

Nessa vertente, as elites agrárias se apropriam da luta dos Movimentos Sociais do Campo em prol de uma educação específica e diferenciada para sustentar a lógica produtivista do agronegócio. Essa relação nega aos povos do campo o direito de manter vivos suas identidades, saberes e culturas em seus territórios. No mesmo bojo dessa reflexão, consideramos que o Paradigma da Educação do Campo Funcional aproxima-se da perspectiva da Colonialidade ao expropriar os povos do campo em nome da lucratividade. Na Figura 13, estabelecemos relações entre o Paradigma da Educação do Campo Funcional e os eixos da Colonialidade.

Figura 13- Características do Paradigma da Educação do Campo Funcional e aproximações com a Colonialidade



Fonte: Elaboração própria (2022).

Frisamos que a imposição de práticas de dominação colonial aos povos do campo ocorreu/ocorre no enfrentamento dos movimentos sociais ao reconhecerem a necessidade de uma educação crítica e contextualizada. Assim, o Paradigma da Educação do Campo Funcional, associado à Colonialidade do Poder, torna-se ferramenta de exploração e manipulação, ao estabelecer relações de dominação. Nesse sentido, embora tal paradigma reconheça o território do campo, segue mantendo firme a manutenção da herança moderna/colonial/urbanocêntrica imposta ao campo enquanto inferior em relação à cidade.

No contexto da Colonialidade do Poder, sinalizamos as novas articulações que se se entrelaçam com a produção agrícola. A bancada ruralista, como um dos principais agentes nesse cenário, influencia significativamente as políticas públicas e as decisões que incidem nas relações de poder no campo. Esse grupo político, centrado no agronegócio, disputa o poder e contribui na assimetria entre campo e cidade, privilegiando a produção de larga escala e fortalecendo a lógica capitalista.

A permanência dos povos no território do campo como mão de obra capitalista é nutrida pela Colonialidade do Ser, pois reconhece que o sujeito esteja no território do campo, sem necessariamente defender e manter suas marcas identitárias. Para Silva, Torres e Lemos (2012, p. 416), a Colonialidade do Ser “se expressa nas formas de inferiorização dos sujeitos, aproximando-os ou distanciando-os de um modelo cultural, econômico, social e comportamental ditado pelo poder hegemônico”.

Desse modo, a Colonialidade do Ser é evidenciada na veiculação de estereótipos como o *agrobóy* e a boiadeira, que passam a ser apresentados como “modelos ideais” de ser dos povos do campo. Essa concepção é reforçada por práticas curriculares dominantes, que, através dos veículos de comunicação, contribuem na imposição de uma identidade alienante que não corresponda às pluri-identidades dos sujeitos do campo.

O Paradigma da Educação do Campo Funcional, por sua vez, tem a ver com a naturalização do(a) trabalhador(a) do campo como inferior e logo não produtor(a) e não digno(a) de conhecimentos. A partir da Colonialidade do Saber, é destinada aos povos-territórios camponeses uma formação técnica, homogeneizante e de conhecimentos descontextualizados. A educação escolar é ofertada aos povos do campo alinhada à lógica urbanocêntrica, instituindo práticas formativas que visam formar tecnicamente o(a) estudante camponês(a) para seguir alimentando a perspectiva capitalista, sem exigir deles(as) uma postura crítica e reflexiva. Nessa direção, consideramos que as políticas curriculares e avaliativas, por sua vez, desempenham um papel de inferiorização e exclusão dos povos do campo, ao não serem sentidas-pensadas-vividas em diálogo com suas realidades.

No Paradigma da Educação do Campo Funcional, incide a exploração do território do campo a partir da lógica do Agronegócio e de políticas de liberação de veneno escancaradas, como estratégias falaciosas de desenvolvimento. A Colonialidade da Natureza se materializa no contato violento com a terra e na coisificação da natureza em função da manutenção do capitalismo, de modo que vá ganhando espaço o contexto dos latifundiários. Segundo Fernandes (2008, p. 4), o latifúndio:

[...] controla grande parte das terras agricultáveis e por sua própria natureza as mantém improdutivas. O agronegócio avança sobre essas terras, por meio de sua lógica de produtividade de monoculturas em grande escala. As mudanças no uso do solo de pecuária para soja ou cana tornaram-se uma marca do processo em que improdutividade e produtividade se unem como barreiras às políticas de reforma agrária.

Dessa forma, a Educação do Campo na perspectiva Funcional passa a ocupar um espaço-tempo que potencializa as desigualdades sociais, educacionais e territoriais. Assim, em nome da modernidade/colonialidade, ela institui um ideário de homem moderno/colonizador/explorador das riquezas da natureza. Por isso que os povos camponeses questionam essa lógica colonial e reconhecem seus territórios enquanto um campo material e imaterial (Fernandes, 2006), onde suas tradições, culturas e ancestralidades são cultivadas.

Diante disso, os paradigmas da Educação Rural-Hegemônica, da Educação Rural Contra-Hegemônica, da Educação do Campo Crítica e da Educação do Campo Funcional, que permeiam a oferta educacional dos territórios camponeses brasileiros, coexistem conflituosamente na relação entre a Colonialidade e a Decolonialidade. Assim, é no Paradigma da Educação do Campo Crítica que se alicerçam as reflexões desta tese, pois ele apresenta condições de sentir-pensar-viver o Paradigma Decolonial da Educação do Campo, ao reivindicar uma educação específica, diferenciada e protagonizada pelos povos-territórios camponeses.

4.2 ESCOLA COM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO: UM PROJETO FORJADO NO PENSAMENTO DE FRONTEIRA

A Educação do Campo Crítica é compreendida em diálogo com as demandas políticas, culturais, econômicas e educacionais que constituem a sociedade. Assim, os processos educativos estão intrinsecamente ligados às formas de organização, de viver e de luta no território camponês. No contexto da Educação Escolarizada ofertada para os povos-territórios camponeses, emanam práxis emancipadoras que problematizam a realidade e as necessidades de seus sujeitos. Essa concepção se fundamenta no respeito e no trato das diferenças que constituem a Educação do Campo.

O projeto político e pedagógico de uma educação socialmente referenciada nos povos-territórios do campo vincula-se às lutas sociais dos(as) trabalhadores(as) do campo e dos(as) camponeses(as). Nessa direção, reconhecemos a importância dos movimentos sociais na (re)construção da educação escolarizada do campo. Arroyo (2003, p. 30) considera que:

[...] de alguma forma, os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica, onde somente com a incorporação na pauta de diferentes organizações e movimentos sociais, é que a discussão sobre a problemática da educação do campo surge no cenário político do nosso país.

Desse modo, a Educação do Campo enraíza-se nas práticas transgressoras e emancipadoras protagonizadas pelos movimentos sociais que militam por processos educacionais que reconhecem o(a) camponês(a) produtor(a) de conhecimentos. Para pensar a educação política e pedagógica nessa perspectiva, torna-se necessário problematizar a(s)

concepção(ões), a(s) identidade(s), a(s) função(ões) e o(s) lugar(es)-papel(éis) da escola, especificamente, as dos/nos povos-territórios camponeses.

A escola localizada no território camponês necessita ser constituída em diálogo com as marcas identitárias dos povos do campo. A escola é movimento, e suas práticas necessitam estar voltadas ao trabalho coletivo da comunidade. Desse modo, o projeto educativo que compõe a instituição escolar, ao associar-se à perspectiva político-social de seus territórios, contribui com a formação crítica e decolonial de seus sujeitos.

A escola é constituída no cenário de contradições entre paradigmas de uma educação tradicional/opressora em detrimento de uma educação libertadora (Freire, 1987). Nesse sentido, a concepção da entidade escolar carrega em seu bojo as heranças dessa disputa. Por um lado, a escola é vista como um aparelho ideológico que potencializa a lógica hegemônica e capitalista. A perspectiva da educação opressora, centrada na educação bancária “se torna um ato de depositar, em que os educandos são os ‘depósitos’ e o educador o depositante” (Freire, 1987, p. 58). Por outro lado, no viés da educação libertadora, a escola assume um papel que potencializa a formação crítica e reflexiva de seus sujeitos.

A escola que supera as ações que oprimem e negam as diferenças transcende a educação bancária e constitui-se enquanto um espaço-tempo libertador e problematizador. Assim, a educação libertadora “não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente” (Freire, 1987, p. 68).

A construção de conhecimentos que superem a educação bancária assume o diálogo como prática fundamental. É essa proposta de educação que a escola na perspectiva decolonial advoga, reconhecendo que todos os sujeitos que a constituem ensinam e aprendem através de uma relação horizontal e dialógica. Para a teoria Pós-Colonial, a escola é um *locus* que estimula a curiosidade e é forjado na pedagogia da pergunta, questionando as desigualdades e propondo práticas transgressoras da lógica colonial, a partir do diálogo e da problematização da realidade.

Segundo Freire (1987, p. 118), o diálogo tem um significado preciso “porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro”. A escola, nesse viés, é comunicação, diálogo e emancipação, na medida em que instiga a construção de conhecimento dentro e fora do espaço da sala de aula.

Para os Movimentos Sociais Camponeses, a educação é um direito que vai além do acesso à escola, pois diz respeito a um direito dos povos-territórios de permanecer e produzir

saberes. Assim, a escola torna-se um espaço-tempo de práticas contextualizadas dos sujeitos em suas comunidades a partir das identidades, culturas e formas de organização e de se relacionar com a natureza.

Pensar em uma escola que coabita na fronteira entre a Colonialidade e a Decolonialidade é reconhecer sua função na construção de uma prática social, política e identitária. Nesse sentido, a educação escolarizada ocupa um campo de disputa por hegemonia, tendo em vista que se dá nos processos de transformação da sociedade. O processo de escolarização, aqui especificamente das escolas públicas, está diretamente vinculado a concepções políticas e ideológicas que constituem e impactam diretamente as práticas curriculares das escolas.

A discussão acerca da escola remete à compreensão de que suas práticas curriculares ocorrem em diálogo com a cultura local. Suas estratégias passam a se configurar na inter-relação entre o que é pensado-sentido-vivido pela comunidade escolar e o que é trabalhado político-pedagogicamente dentro e fora da sala de aula. Nessa perspectiva, a escola passa a se articular em duas dimensões: a) extraescolar; e b) intraescolar.

A dimensão extraescolar relaciona-se diretamente com o contexto sociopolítico-cultural em que a escola se encontra geopoliticamente referenciada, bem como com trajetórias, memórias e ações individuais e coletivas protagonizadas pelos povos-territórios fora dos muros das escolas. Na dimensão intraescolar, compreendemos que projetos e práticas político-pedagógicas ganham efetividade à medida que as ações vão sendo planejadas e realizadas. Assim, as relações intraescolares dão-se por meio da promoção do ensino-aprendizagem, da proposta curricular e das práticas pedagógicas.

As dimensões extraescolares e intraescolares constituem-se como polos indissociáveis ao se propor uma escola viva, autônoma e com um projeto educativo conectado às necessidades de sua comunidade escolar. Segundo Gadotti (1994, p. 57):

[...] todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projeto significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ações possíveis, comprometendo seus atores e autores.

O projeto da escola necessita ser construído com o objetivo de gerar práticas curriculares crítico-reflexivas e emancipatórias que levem em consideração o contexto do(a) estudante, pois isso contribuirá com sua formação. A escola que promove suas práticas em diálogo com os

saberes-histórias de sua comunidade compreende que é na interação que o conhecimento é produzido e validado. Assim, passa a ampliar as possibilidades de ensinar e aprender na fronteira do que é imposto pela lógica colonial/capitalista/utilitarista, ao conceber a escola como reprodutora da lógica dominante. Compreender a escola na fronteira entre o que é imposto e o que é ressignificado, do que é planejado e o do que é vivido, do que é ensinado e do que é aprendido representa a força e o protagonismo de todos(as) que lutam por uma educação comprometida com a justiça social.

Desse modo, “el pensamiento fronterizo se convierte en un método necesariamente crítico y descolonial en los proyectos epistémicos y políticos, para colmar las brechas y revelar la complicidad de la colonialidad” (Mignolo, 2010, p. 125). É nesse contexto que refletimos sobre as escolas com classes multisseriadas do campo, na fronteira, nas brechas da lógica urbanocêntrica-seriada tida como paradigma único para se sentir-pensar-viver a escola, apresentando, assim, possibilidades outras de se construir uma educação escolarizada a partir de suas marcas culturais e identitárias.

Em tese, podemos considerar que os Movimentos Sociais do Campo, ao advogarem por uma escola rural centrada na formação do sujeito emancipado, que reconhece a importância de lutar pelo direito de pertencimento a seu território, somam-se, pois, à construção de um projeto fronteiriço. Uma escola pautada no trato das diferenças sociais, políticas, econômicas culturais, territoriais e educacionais, entre outras, forja-se nos territórios camponeses e logo traduz especificidade nas suas práticas curriculares.

Nesse sentido, os Movimentos Sociais assumem um papel decisivo no cenário das políticas públicas educacionais para o território do campo. Daí, torna-se urgente uma aproximação dos povos-territórios camponeses na construção de uma escola do campo específica e diferenciada. Ao assumir a condição de sujeitos de direito, os povos-territórios do campo passam a exigir políticas públicas que atendam às suas necessidades. Nesse viés, reconhecemos que os movimentos sociais se engajam nessa luta, pois a “presença dos Movimentos Sociais como sujeitos coletivos na Educação do Campo amplia as possibilidades de entendimento do que podemos chamar de processo formativo, articulado à construção de outra organização societária” (Antunes-Rocha; Martins, 2012, p. 27).

No âmbito educacional para a Educação do Campo, as reivindicações centram-se na busca de inúmeras soluções, principalmente no processo de escolarização nos territórios camponeses. Entre as reivindicações, destacamos: a) melhoria na localização das escolas do campo, que por vezes são distantes da comunidade de seus(as) estudantes; b) investimentos na

infraestrutura das escolas; c) melhoria nas estradas de acesso e nos transportes escolares; d) proibição do fechamento das escolas do campo; e) formação continuada específica e diferenciada para professores(as) e gestores(as) que atuam em escolas do campo; f) propostas curriculares outras centradas na realidade da comunidade camponesa; e g) oferta e ampliação de vagas nas escolas do campo para discentes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Diante desse cenário de lutas e reivindicações, a construção de um projeto de Educação do Campo Crítica, historicamente, esteve vinculada a uma educação rural conservadora, capitalista e urbanocêntrica. Os processos formativos oriundos das ações dos movimentos sociais revelam sua perspectiva político-pedagógica de transformação dos povos-territórios camponeses, por meio de sua cosmovisão. Nesse ínterim, coloca-se em evidência o território camponês como espaço-tempo de produção de saberes e de identidades.

Ao compreendermos a importância dos Movimentos Sociais Camponeses no cenário das políticas públicas educacionais, seguimos refletindo sobre a(as) concepção(ões) de escola do campo que é(são) evidenciada(as) nos marcos normativos nacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – trata da oferta da educação básica para o território camponês. A LDB dedica apenas o artigo 28 para tratar sobre a educação básica ofertada aos povos do campo e normatiza que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a **população rural**, os sistemas de ensino promoverão as **adaptações necessárias** à sua adequação às peculiaridades da **vida rural** e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da **zona rural**;
- II - organização escolar própria, incluindo **adequação do calendário** escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - **adequação à natureza** do trabalho na **zona rural** (Brasil, 1996, grifos nossos).

Embora a legislação apresente os termos “população rural” e “zona rural”, utilizados no paradigma da Educação Rural, faz-se necessário considerar que o debate e reflexões sobre o termo “Educação do Campo” ganharam força aproximadamente no ano de 2002 (Caldart, 2012). Assim, consideramos que essa normativa nos possibilita compreender a necessidade de um processo educacional específico e diferenciado para a população do campo.

Questionamos também o termo “adequação” presente na Lei, pois consideramos que a Educação do Campo é um projeto que vai para além da concepção de adaptação, pois exige

uma proposta curricular e pedagógica própria, voltada para o contexto e as lutas dos povos-territórios do campo. Assim, os Movimentos Sociais do Campo lutam por uma escola do campo centrada em um projeto transformador e contextualizado. Para Arroyo (1999, p. 17), um projeto de Educação do Campo na perspectiva da escolarização:

[...] tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia; a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos.

Desse modo, a Educação do Campo preconiza uma educação escolarizada que tenha suas práticas curriculares construídas com os povos-territórios do campo. Os conteúdos e metodologias necessitam ser pensados-sentidos-vividos considerando a realidade de cada comunidade camponesa, de modo a atentar para a organização específica da escola, bem como de seu calendário escolar. A escola do campo tem em suas marcas identitárias as vozes-saberes dos seus sujeitos.

O Parecer CNE/CEB nº 36 de 4 de dezembro de 2001, que teve como relatora Edla de Araújo Lira Soares, trata sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nessa direção, visando cumprir o que vem sendo estabelecido, por exemplo, na LDB, e reivindicado pelos Movimentos Sociais do Campo, a Câmara da Educação Básica (CEB) elabora diretrizes curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), contemplando também a Educação Indígena, a Educação Especial, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade normal (Brasil, 2001).

As orientações evidenciadas no Parecer assumem a educação escolar como um direito dos povos-territórios camponeses. Isso implica dizer que se faz necessário um processo educacional pautado no respeito às diferenças. Nessa direção, “propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional” (Brasil, 2001, p. 17). Essa decisão demarca a necessidade de pensarmos uma escola outra dos povos-territórios camponeses. Uma instituição que reconheça e trabalhe de forma democrática as diferenças sociais, políticas, culturais, étnicas, econômicas, ancestrais e territoriais presentes nos diversos campos da Educação do Campo.

A concepção de escola defendida pelo Movimento Social do Campo se interconecta com a Interculturalidade e a Decolonialidade, pois “são projetos, processos e lutas que se

entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (Walsh, 2009a, p. 25). Atralam-se a essa luta os Movimentos Sociais, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), universidades, instituições de pesquisa, organizações não governamentais (ONG), entre outros órgãos e setores que coletivamente militam na construção de diretrizes específicas e diferenciadas para as escolas do campo (Brasil, 2001).

O projeto institucional das escolas do campo constitui-se enquanto uma proposta coletiva e articulada com a esfera pública para manter suas práticas ativas e em diálogo com as necessidades de seus sujeitos. Investir nas instituições escolares localizadas nos territórios camponeses e legitimar pedagogias outras é se comprometer com a construção de uma educação decolonial.

Essa compreensão é potencializada na Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. As diretrizes propõem que a escola tenha suas políticas e práticas voltadas à vida do campo. Assim, no que se refere à escola, esta Resolução reconhece que:

[...] 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, art. 2º, parágrafo único).

Ao definirmos a escola como elemento alinhado à realidade de seus sujeitos, estamos considerando que suas práticas são realizadas a partir de seus protagonistas que coexistem no contexto social. A escola como uma organização político-social é resultado de diferentes formas de se estruturar, relacionar, dialogar e produzir conhecimento, que estão diretamente ligadas aos processos de ensino e aprendizagem.

A Educação do Campo luta pela democratização do ensino e da aprendizagem, que se dá pelo acesso e permanência na escola. No entanto, o processo educacional necessita contribuir com a formação do(a) estudante crítico(a), capaz de questionar e intervir na sua realidade. Segundo Caldart (2009, p.46), a escola do campo é uma instituição constituída por profissionais “capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões

formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social”.

Assim, no contexto da Educação do Campo, questiona-se a concepção de uma escola que promova uma “educação de qualidade”. Isso, contudo, não basta. Propõe-se aqui a concepção de uma escola que não esteja apenas preocupada com os índices de aprovação ou reprovação, centrada na cultura de ranqueamento entre as unidades de ensino. A escola do campo busca em suas práticas curriculares promover uma educação de qualidade, socialmente referenciada em seus povos-territórios.

No Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 de setembro de 2007, que trata sobre a consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo, amplia-se a discussão sobre o acesso e a permanência do povo do campo na escola e em seus territórios. Esse parecer, que se constitui enquanto um relatório, busca fortalecer a necessidade de uma Política Nacional de Educação do Campo, o que implica compreender que:

Não se trata, é claro, da ideia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas [...] (Brasil, 2007, p. 2).

A luta por uma Educação do Campo específica e diferenciada visa à garantia de condições para que os povos do campo permaneçam em seus territórios enquanto sujeitos de direito. Se desejamos contribuir na construção de uma sociedade outra, em que o campo seja reconhecido como espaço-tempo desenvolvido, produtor de saberes, de culturas e de organizações sociais próprias, precisamos compreender a escola como uma instituição aliada na formação dos sujeitos protagonistas dessa construção.

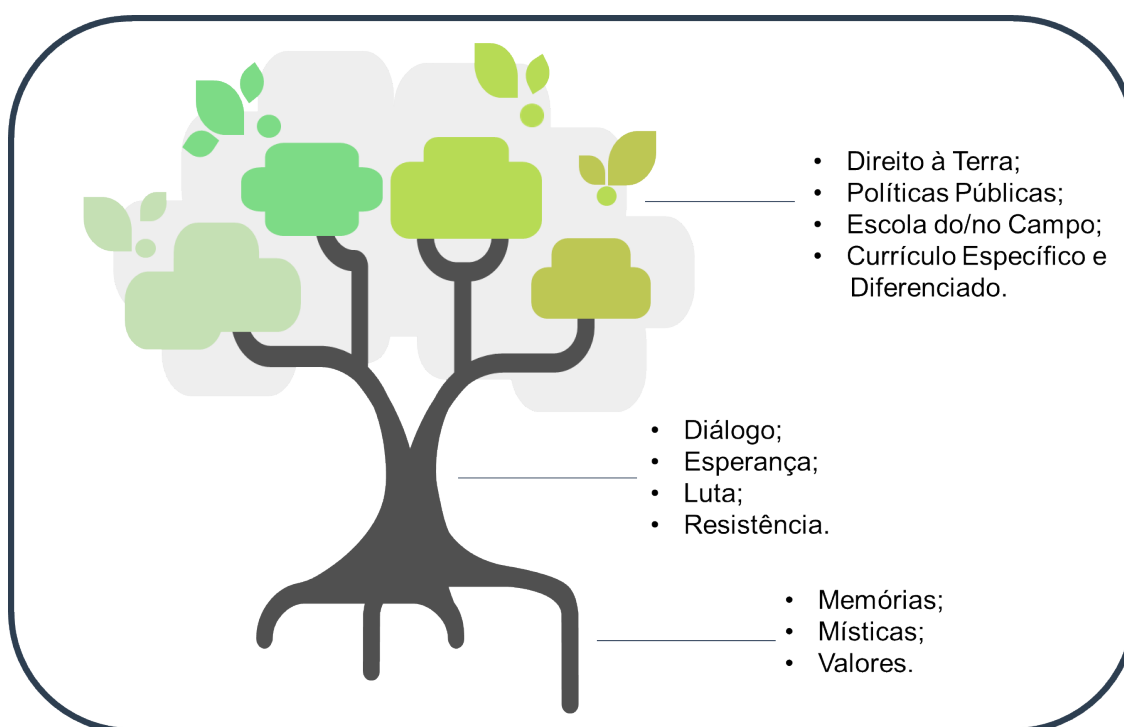
A escola, ao promover práticas curriculares centradas na identidade de seus sujeitos, potencializa o orgulho e o pertencimento de ser do campo. Concordamos com Caldart (2003, p. 70), quando pontua que a escola ao não considerar e não respeitar “a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços”.

Assim, refletimos sobre Escola do Campo, a partir da lógica do enraizamento (Caldart, 2003), como possibilidade de manter viva a identidade. Enraizar-se aqui não é vincular-se à perspectiva do fixar-se em algo sem questionar ou posicionar-se frente à realidade (im)posta.

Ter raiz é ter laços, sentir-se pertencente a algo, aqui especificamente, ao território camponês. Uma escola que tem em suas práticas curriculares as raízes de seu povo contribui na transformação social.

Enraizar-se é seguir lutando por uma Educação do Campo Decolonial, pois são as raízes que sustentam e absorvem as forças necessárias para que as árvores da resistência cresçam, desenvolvam-se, floresçam e deem frutos. A Figura 14 busca retratar a árvore da resistência, centrada no processo de enraizamento da Educação do Campo.

Figura 14 – Árvore da resistência: o enraizamento na Educação do Campo



Fonte: Elaboração própria (2022).

A escola é fruto do enraizamento e pode também contribuir no fortalecimento da árvore da resistência. Essa árvore tem em suas raízes as memórias de seus sujeitos que coletivamente fazem e fizeram história. As relações da ancestralidade e da religiosidade dão forma às lembranças e experiências da comunidade do campo.

A mística retrata as lutas e resistências protagonizadas pelos povos-territórios camponeses que passam a ser materializadas em símbolos, rituais e músicas. A esperança de uma sociedade outra, transgressora, é traduzida em forma-conteúdo-voz pela mística que mantém vivo o legado dos Movimentos Sociais do Campo.

Os valores construídos socialmente nas comunidades camponesas, a partir de suas identidades e diferenças, enraízam a árvore da resistência da Educação do Campo. A formação do povo do campo, enquanto sujeito de direito, crítico, reflexivo, dialógico e propositivo, perpassa por valores como humanização, coletividade, democracia, justiça social, identidade e pertencimento, entre outros que são construídos pelos povos-territórios do campo.

As raízes das memórias, das místicas e dos valores estão diretamente articuladas ao caule forjado pelo diálogo, esperança, luta e resistência, garantindo a sustentação da árvore e permitindo a elevação das folhas, flores e frutos. Nesse sentido, consideramos que:

[...] os movimentos sociais apontam por onde avançar. Na diversidade de fronteiras de suas lutas – terra, território, espaço, trabalho, renda... – colocam com destaque o direito à escola, à universidade, à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores produzidos pela humanidade, é um direito atrelado a essas bases materiais do viver (Arroyo, 2015, p. 53-54).

A persistência dos povos-territórios camponeses, presente em seus movimentos, potencializa a necessidade de uma Educação do Campo Decolonial. Ao reconhecer as heranças coloniais, que negaram e silenciaram suas marcas identitárias, segue (re)existindo e sendo produtora de identidades e culturas contra-hegemônicas. Assim, reconhecemos as folhas, flores e frutos da árvore da resistência da Educação do Campo. Nesse contexto, destacamos que o Direito à Terra, as Políticas Públicas, a Escola do/no Campo e o Currículo Específico e Diferenciado constituem essa árvore, pois são, de fato, resultantes das lutas, embates e conquistas de todos(as) que militam por um campo fértil e potente da/para a Educação do Campo.

Nesse sentido, a Escola do Campo pode contribuir com o enraizamento dos povos-territórios camponeses quando propõe práticas curriculares articuladas com sua realidade e quando reconhece o potencial de sua comunidade. Assim, reconhecemos que as instituições de ensino que consideram a importância de cultivar a árvore da resistência:

[...] podem oferecer bons resultados, pois a qualidade está muito mais relacionada à formação inicial e continuada de professores e à assistência permanente por serviços de supervisão, complementados por prédios especialmente planejados, equipamentos adequados, material didático específico e alimentação escolar apropriada. Tudo isso envolvido pela participação das famílias e da comunidade local (Brasil, 2007, p. 6).

Nessa direção, a Escola do Campo passa a ser um espaço-tempo de articulação e fortalecimento de um projeto societal outro, pautado no diálogo e na participação ativa de toda

a comunidade na formação de seus sujeitos. No entanto, faz-se necessário compreender que essa mesma instituição, por ser um território em disputa, “pode ajudar a enraizar ou a desenraizar; pode ajudar a cultivar utopias ou um presenteísmo de morte” (Caldart, 2003, p. 70). Assim, necessitamos deixar cada vez mais evidente o projeto de sociedade, de educação e de sujeito que defendemos e queremos construir. Aqui advogamos por uma forma outra de ser-estar no mundo, centrada no respeito, no reconhecimento e na validação das diferenças.

A construção de uma Escola do Campo que tenha sua organização e seu funcionamento pautado no respeito à cultura, às atividades econômicas e às tradições do povo do campo é reforçada pela Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008. Essa legislação estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Nessa perspectiva, a referida Resolução aborda elementos referente às instituições escolares que se organizam de forma multisseriada, sinalizando que: “as escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente” (Brasil, 2008, art. 10, §1º).

Historicamente, as escolas organizadas na perspectiva da multisseriação surgem para garantir a democratização da educação, possibilitando que os povos-territórios do campo possam acessar a escolarização em suas comunidades, mesmo com um número reduzido de sujeitos. No entanto, essa concepção contribuiu no processo de marginalização da multissérie e na precarização das escolas, pois a lógica capitalista/urbanocêntrica/seriada atribuiu a essas instituições um olhar marginalizado e inferiorizado, por atender a um quantitativo menor de estudantes, bem como operou no sentido de um processo de ensino e aprendizagem descontextualizado, desconsiderando peculiaridades contextuais em distintos processos/níveis de aprendizagem das(os) estudantes. Desse modo, a essas escolas eram ofertadas as sobras/restos e/ou propostas curriculares prontas oriundas das escolas seriadas localizadas na cidade.

Assim, reconhecemos a Escola com Classes Multisseriadas do Campo enquanto um território potente, não apenas para garantir que todos(as) os(as) estudantes possam acessar à escola em suas comunidades. Compreendemos a multissérie como uma prática curricular transgressora que rompe as barreiras da seriação e compreende o(a) estudante enquanto sujeito integral, heterogêneo e capaz de ensinar-aprender de forma contextualizada e contínua.

A legislação específica da Educação do Campo segue advogando por uma escola de qualidade social, centrada no(a) estudante e na sua aprendizagem. Essa compreensão é ressaltada na Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nesse sentido, a construção de uma Escola do Campo que garanta a qualidade social pressupõe alguns requisitos prescritos na Resolução. Entre eles, podemos citar:

I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante; [...] (Brasil, 2010a, art. 9º, I).

A Escola do Campo, e aqui em específico as organizadas na perspectiva das classes multisseriadas, é um espaço-tempo de potencialização das marcas e identidades culturais e sociais das comunidades camponesas. Desse modo, as instituições escolares necessitam superar a perspectiva capitalista/instrumentalista/bancária implantada pela lógica colonial e passar a promover práticas curriculares interculturais, privilegiando o diálogo, a partilha, o afeto e o pertencimento do(a) estudante com a escola e seu território.

Uma Escola do Campo construída em diálogo com a realidade dos(as) estudantes do campo é um dos princípios da Educação do Campo evidenciados no Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Os Movimentos Sociais do Campo advogam pela

[...] valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010b, art. 2º, IV).

Nessa direção, compreendemos que a Escola do Campo é fruto das práticas decoloniais ao promover metodologias que contribuam na construção de uma sociedade outra, centrada na justiça social. Todavia, ao refletirmos sobre a educação, a Política de Educação do Campo se

materializa quando garante o direito à escola pública, gratuita e de qualidade social referenciada em seus povos-territórios.

Assim, as instituições escolares localizadas nos territórios camponeses e construídas no movimento e na resistência do que é imposto colonialmente e o do que é ressignificado/proposto de forma decolonial constituem-se enquanto um revide civil e epistêmico, pois oportunizam espaços de sentir-pensar-viver de formas outras, fora dos cânones coloniais/capitalistas/urbanocêntricos. No entanto, faz-se necessário considerar que “as fronteiras sempre irão existir, pois a opção decolonial não apaga a diferença, porém esses limites não significam dizer que estar de um lado ou de outro da fronteira denota uma posição melhor ou pior” (Silva; Torres, 2019, p. 87).

Desse modo, tornam-se urgentes e emergentes lutas constantes na construção de uma Educação do Campo que atenda aos anseios de seus povos-territórios. É nessa perspectiva que se propõe refletir acerca dos processos de fechamento das Escolas do Campo que são reforçados pela lógica urbanocêntrica que relega os povos-territórios camponeses a planos inferiores, a partir da concepção de que no campo não se faz necessário existir e investir em escolas.

Assim, destacamos a conquista da Lei Nº 12.960, de 27 de março de 2014, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. A partir dessa legislação, fica determinado que:

[...] o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014, art. 1º, parágrafo único).

Nessa perspectiva, fica determinado que o processo de fechamento de Escolas do Campo não pode ocorrer sem um estudo diagnóstico e sem uma análise criteriosa dos impactos que essa ação vai gerar na comunidade e em seus sujeitos. O processo de fechamento e/ou qualquer procedimento que venha a ocorrer no chão das escolas do campo necessita ser dialogado com a população. Todavia, lutamos contra o encerramento das atividades pedagógicas nas escolas dos territórios camponeses. Fechar uma escola é desenraizar os(as) estudantes do campo, obrigando-os(as) a tomarem o território urbano como referência de sua formação. O fechamento das escolas localizadas nos territórios camponeses provoca o

enfraquecimento da comunidade. As instituições nessas localidades funcionam como elemento da árvore da resistência, trazendo vida e atribuindo sentido à comunidade.

Estudos de Hage (2014, p. 1173) indicam que “em grande medida, as escolas fechadas no campo, são as multisseriadas, envolvidas em uma complexidade de aspectos que implicam em sua existência e atuação [...]”. Assim, somos defensores do processo de criminalização do fechamento indevido e irregular das escolas. A iniciativa da campanha realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), no ano de 2011, intitulada “Fechar escolas é crime”, com o objetivo defender a educação pública como um direito de todos(as), contribuiu com os processos de denúncia dos excessivos fechamentos de escolas, das condições precárias e dos massacres vividos pelos povos do campo, bem como buscou reivindicar melhores condições para a manutenção das escolas dos territórios camponeses. Nessa direção, pontuamos que, apesar disso e do aparato legal, as escolas continuaram sendo fechadas: entre os anos de 2018 a 2021, foram fechadas no total 4.052 escolas do campo no Brasil (Oliveira; Silva; Silva, 2023).

A escola é um espaço-tempo de resistência e fortalecimento das raízes culturais e identitárias de um coletivo. Nesse contexto, seguimos questionando-nos: o que se faz legalmente quando uma instituição escolar não possui estudantes para lhes ofertar a educação básica, no contexto da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA? A solução seria fechar e/ou desativar? Defendemos que não. As instituições escolares localizadas no campo, ao invés de serem fechadas, sob a alegação de falta de estudantes, seguem sendo um local de socialização, aprendizagem e coletividade no território. Desse modo, poderia ser ressignificada e reutilizada pela comunidade como um espaço educativo e formativo outro de lazer, atividades culturais, esportivas, bibliotecas e cursos livres, entre outras iniciativas.

Em suma, o projeto de Educação do Campo, na perspectiva decolonial, tem sido uma luta constante dos povos-territórios camponeses. As legislações específicas para o campo representam as conquistas dos Movimentos Sociais do Campo na garantia de uma escola específica e diferenciada no território camponês. No cenário de negação e inferiorização sofridas pelos camponeses(as), a escola com classes multisseriadas, tecida na fronteira das atitudes coloniais e decoloniais, necessita ser pensada como promotora de práticas curriculares centradas nos interesses sociais, políticos, culturais e educacionais das comunidades camponesas.

Assim, consideramos que a Escola com Classes Multisseriadas do Campo, caracterizada pela junção de estudantes de diferentes anos/séries, processos de aprendizagens em uma mesma

classe escolar, sob a responsabilidade de um único docente, é uma organização curricular muito comum nos territórios camponeses, em especial nas regiões Norte e Nordeste do Brasil (Moura; Santos, 2012). Essa organização curricular, também chamada de unidocente (Hage, 2014), vai na contramão da lógica colonial/capitalista/urbanocêntrica que a considera um problema no sistema que necessita ser corrigido a partir da lógica da serialização. Desse modo, seguimos argumentando que o problema não está no processo de multisseriação, mas, sim, na ausência de propostas curriculares e de políticas de formação docente que versem sobre o trabalho político-didático-pedagógico nas classes multisseriadas.

É importante salientarmos que a lógica da multisseriação não é uma organização curricular que se dá unicamente no Brasil. Parente (2014, p. 82), pontua que:

[...] apesar de o discurso sobre o fechamento das escolas do campo articular-se à lógica econômica, tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, há evidências de que a multisseriação, como forma de organização escolar, no primeiro caso, não se atrelou a um empobrecimento da oferta educacional. Já em países em desenvolvimento, como no caso brasileiro, a multisseriação, articulada à oferta educacional tardia às populações do campo, assim o fez de maneira empobrecida, a começar pelas condições materiais das próprias escolas.

Assim, consideramos que, em países desenvolvidos, a multisseriação é uma alternativa metodológica que não compromete a prática curricular e nem o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Isso pode ser atribuído, sobretudo, à compreensão de que é possível a implementação de políticas e práticas que reconheçam a importância de ciclos formativos específicos e diferenciados, com investimento na infraestrutura das instituições, diversificação de currículo e acesso a materiais didático-pedagógicos próprios para a multisseriação.

Por outro lado, em países em desenvolvimento, como o caso do Brasil, a proposta da multisseriação é geralmente associada a uma oferta educacional não desenvolvida e empobrecida. Essa compreensão é resultante da Colonialidade do Poder, do Ser, do Saber e da Mãe Natureza presente nas escolas-territórios camponeses, que historicamente foram/são vistos enquanto inferiores e não produtores de saberes válidos.

As Escolas com Classes Multisseriadas do Campo assumem um papel político-social-pedagógico transgressor, na medida que seguem oportunizando aos povos-territórios do campo seguir acessando a escolarização. Concordamos com Moura e Santos (2012, p. 71), ao sinalizarem que, se não fossem essas escolas, “os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seriam ainda mais alarmantes”. No entanto, consideramos que a organização das classes multisseriadas marcadas pela heterogeneidade diz

respeito a uma proposta curricular contextualizada que reconhece nas diferenças a possibilidade de práticas outras forjadas na coletividade.

Consideramos que o caráter heterogêneo que perpassa as classes multisseriadas potencializa os processos de ensino e de aprendizagens. No entanto, as reflexões teórico-práticas que fundamentam nossos estudos sinalizam a necessidade de superar/transgredir o modelo seriado urbano de ensino, ou seja, romper a lógica homogênea presente na proposta curricular estruturada por anos/séries. Segundo Hage (2014, p. 1175) é:

[...] a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários à sua implementação.

A multisseriação centra-se em práticas coletivas e realizadas em diversos tempos e espaços curriculares dentro e fora da escola. Constitui-se, então, enquanto um território que reconhece formas outras de se produzir conhecimento, valorizando os saberes-histórias de seus sujeitos. Nessa perspectiva, torna-se urgente problematizar e investir na infraestrutura e nas práticas curriculares e pedagógicas das Escolas com Classes Multisseriadas do Campo. Para Hage (2014), a transgressão do paradigma seriado urbano de ensino ocorre com a participação autoral individual e coletiva de toda a comunidade escolar no sentir-pensar-viver do projeto político-pedagógico, do currículo, do planejamento, da didática, da gestão e dos processos de avaliação forjados na escola.

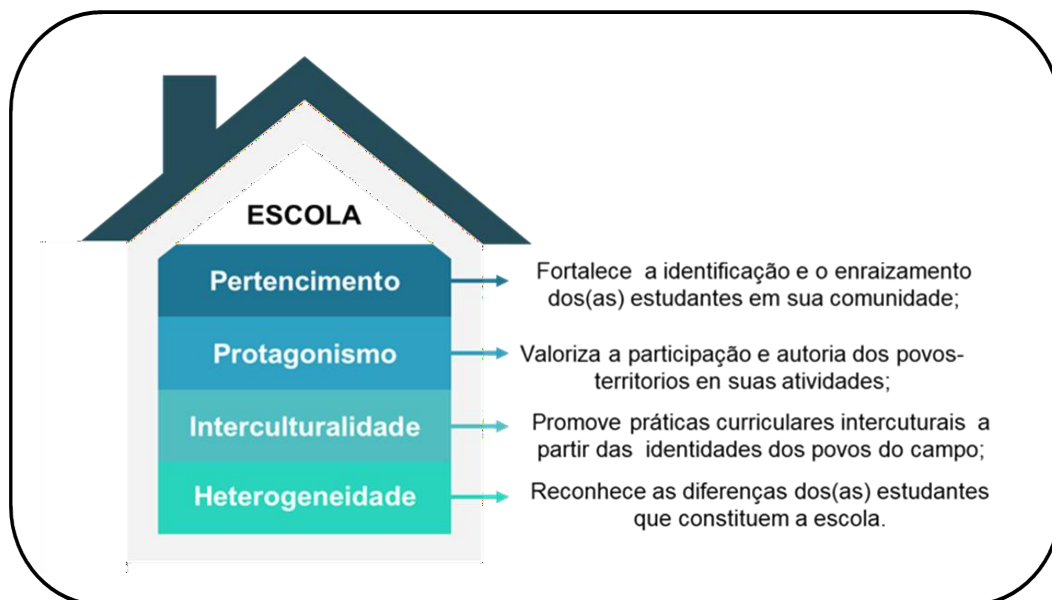
Nesse sentido, o saber-fazer no contexto das classes multisseriadas sinaliza formas outras de se ensinar e aprender, ações essas mediadas por práticas curriculares específicas e diferenciadas fundamentadas nas realidades de seus sujeitos e comunidade. Santos e Moura (2012), ao refletirem sobre as experiências, os saberes, as práticas e as resistências realizadas no contexto dessas escolas, apontam a existência de uma Pedagogia das Classes Multisseriadas.

O cotidiano da escola e da sala aula, estruturada na perspectiva da multisseriação, dá-se na relação indissociável entre teoria e prática. É com esse entendimento que consideramos a Escola com Classes Multisseriadas do Campo um projeto centrado no pensamento de fronteira (Mignolo, 2008a), pois emerge das feridas coloniais e resistências dos povos-territórios do campo, na busca de uma instituição escolar que os represente. Assim:

[...] considerando a existência de uma pedagogia própria das classes multisseriadas, fruto dos saberes e experiências cotidianas dos professores que atuam nessas classes, é preciso defender a construção de políticas públicas de formação docente que respeitem as singularidades do multisseriamento e da Educação do Campo (Santos; Moura, 2012, p. 80).

Consideramos, nesse sentido, que a Pedagogia das Classes Multisseriadas busca romper a lógica urbanocêntrica de seriação e propõe às escolas um currículo contextualizado, práticas pedagógicas, processos formativos de professores(as) que reconheçam a multisseriação como espaço-tempo formativo. No intuito de destacar minimamente quatro características que constituem a Escola com Classes Multisseriadas do Campo que sinalizam pedagogias, conhecimentos, formas-conteúdos outros, construímos a Figura 15.

Figura 15 – Características da Escola com Classes Multisseriadas do Campo



Fonte: Elaboração própria (2022).

Assim, a heterogeneidade, a interculturalidade, o protagonismo e o pertencimento são características que constituem a Escola com Classes Multisseriadas do Campo voltadas para a garantia do direito de os(as) estudantes acessarem processos educacionais crítico-reflexivos. A escola com essa tessitura está voltada para a formação humana. Isso significa dizer que suas práticas curriculares necessitam atender às (inter)realidades de seus sujeitos.

A Escola com Classes Multisseriadas do Campo, por ser fronteiriça, é gestada com a desobediência civil e epistêmica (Mignolo, 2008b) dos povos-territórios do campo. O revide político-pedagógico proposto pela Educação do Campo, configura-se enquanto uma proposta

de ruptura dos processos de negação e silenciamento dos modos de ser-saber-sentir nas comunidades camponesas. Desse modo, defendemos a existência de escolas localizadas no campo, fundamentadas na Pedagogia das Classes Multisseriadas, fora da lógica da precarização, subalternização e descontextualização. Militamos por uma escola que esteja vinculada com a realidade e interesses de seus povos-territórios e comprometida com sua emancipação.

4.2.1 Transseriação: uma proposta outra para sentir-pensar-viver as escolas com classes multisseriadas do campo

Na perspectiva de problematizar os processos de escolarização ofertados às escolas com classes multisseriadas dos territórios camponeses, faz-se necessário compreendermos suas proposições curriculares. Desse modo, consideramos que, para manter um olhar outro sobre essa escola, torna-se urgente que seus sujeitos curriculantes⁴³ percebam-se autores(as) de suas práticas curriculares, que tenham seus saberes-histórias como referência.

Assim, queremos problematizar que as escolas com classes multisseriadas do campo sejam mais que um tipo de instituição educacional onde estudantes de diferentes anos/séries e idades são agrupados/as em uma única sala de aula, sob responsabilidade de um(a) único(a) docente. Visamos aqui questionar que esse modelo de organização curricular não seja apenas implantado nas/pelas escolas do campo, onde o número de estudantes não justifica a formação de turmas separadas para cada ano/série.

Neste contexto, pretendemos aqui defender uma escola com classes multisseriadas que caminhe na perspectiva da transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999; Zabala, 2002) e da Interepistemologia (Almeida, 2017). Assim, contrapomo-nos à multidisciplinaridade que se constitui enquanto uma abordagem paralela de várias disciplinas sem promover uma integração. Distanciando-se da interdisciplinaridade, onde disciplinas específicas colaboram para integrar teorias-práticas, a Transdisciplinaridade vai além das fronteiras das disciplinas estabelecidas, pois integra não apenas conhecimentos presentes nas disciplinas, mas também saberes

⁴³ Os sujeitos curriculantes englobam todo(as) os(as) envolvidos(as) no sentir-pensar-viver da escola-curriculo. Esse conceito ancora-se nas reflexões de Macedo (2013, p. 429), ao destacar que, “quando forjamos o conceito de *atos de currículo* [...] instituímos também a ideia de que envolvidos e interessados nas questões dos conhecimentos e atividades socialmente eleitos como formativos, *curriculantes* somos todos”. Nesta tese, focamos diretamente nas práticas curriculares docente-gestoras promovidas pelas(os) professoras(es) responsáveis, mas reconhecemos que todos(as) que constituem a comunidade escolar são sujeitos curriculantes, por exemplo: porteiros(as), merendeiros(as), auxiliares de serviços gerais; gestores(as); coordenadores(as) pedagógicos; comunidade acadêmica, sociedade geral etc.

tradicionais e locais, garantindo, assim, um saber-fazer complexo e amplo, que surge da interação entre diferentes saberes.

Segundo Zabala (2002, p. 130):

[...] a transdisciplinaridade é o grau máximo de relações entre as disciplinas, daí que supõe uma integração global dentro de um sistema totalizador. Este sistema favorece uma unidade interpretativa, com o objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem parcelamento. Atualmente, constitui mais um desejo do que uma realidade. De certa maneira seria o objetivo da Filosofia. Nesta concepção, e vencendo as distâncias lógicas, poderíamos situar o papel das áreas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, onde uma aproximação global de caráter psicopedagógico determina certas relações de conteúdos com pretensões integradoras.

A transdisciplinaridade tem como objetivo superar a lógica linear e fechada de se produzir conhecimento, trazendo à tona as diversas formas de ensinar-aprender, ou seja, de se produzir conhecimentos, transgredindo a lógica disciplinar. Logo, sentir-pensar-viver a transdisciplinaridade requer o reconhecimento de sujeitos, territórios e modos outros de se produzir conhecimentos.

Para Nicolescu (1999, p. 47), “os três pilares da transdisciplinaridade – os níveis de Realidade, a lógica do terceiro incluso e a complexidade – determinam *a metodologia da pesquisa transdisciplinar*”. O primeiro pilar, ao invés de restringir-se a um único nível de análise, incorpora vários níveis de realidade e reconhece que podem ser compreendidos de maneiras diferentes.

O segundo pilar da transdisciplinaridade questiona a lógica de uma verdade absoluta, permitindo novas formas de compreender e resolver situações complexas. Trabalhar com o terceiro termo incluso é ir além da relação binária do sim e não e do verdadeiro/falso ao refletir o mundo e suas (inter)relações. O terceiro pilar abrange a visão da complexidade da realidade, promovendo uma visão ampla, complexa e contextualizada da realidade.

Nessa direção, aproximamo-nos da concepção da transdisciplinaridade, no campo da prática educativa (Zabala, 2002), para problematizar o conceito teórico-prático de transseriação das escolas do campo. Contrapondo-se à lógica tradicional da multisseriação, onde as classes agrupam estudantes de diferentes anos/séries e idades por necessidade logística, a perspectiva da transseriação propõe um olhar intercultural, que transcende as fronteiras dos anos/séries e das disciplinas prescritas no currículo oficial.

Nas escolas do campo, o sentir-pensar-viver na perspectiva da transseriação implica não apenas unir diversos anos/séries, sujeitos de diferentes idades ou disciplinas acadêmicas, mas

também visa romper a lógica seriada/disciplinar, viabilizando uma abordagem intercultural e uma perspectiva interepistêmica, ao propor a interação e o diálogo entres saberes locais e culturais de maneira significativa, emancipatória e contextualizada.

Nesse sentido, consideramos que “a Interculturalidade Crítica ou Interepistemologias é um Projeto social, político, econômico, cultural e epistêmico que exige uma estrutura outra de Estado e de modos de vida”. (Almeida, 2017, p. 150). Isso permite que a escola promova práticas curriculares específicas e diferenciadas que promovam uma educação que respeite e valorize as marcas identitárias presentes nos territórios camponeses.

Assim, gostaríamos aqui de iniciar uma possível discussão sobre as escolas do campo na perspectiva da transseriação. Ao transcender a perspectiva da seriação, essa opção político-curricular fortalece a identidade e o senso de pertencimento dos/as estudantes em suas comunidades. Desse modo, na Tabela 6, apresentamos elementos que caracterizam a transseriação, no contexto das escolas do campo, na perspectiva da transdisciplinaridade e da Interepistemologia.

Tabela 6 – Características da Transseriação nas Escolas do Campo

Características	Transseriação nas Escolas do Campo
Definição	A transseriação (inter)relaciona os saberes escolares e não escolares, para a promoção de uma educação outra que respeita e valoriza das diferenças históricas, culturais, territoriais, religiosas educacionais entre outras presentes nas escolas e comunidades camponesas.
Princípios	Centra-se na contextualização, na transdisciplinaridade e na Interepistemologia como elementos fundamentais para a transgressão do conhecimento fragmentado, seriado e disciplinar, de modo a oferecer uma educação intercultural crítica centrada no protagonismo dos povos-territórios camponeses.
Função da Escola	Formar os/as estudantes de forma crítica, emancipatória visando a uma educação transformadora. A escola tem como função promover um processo de ensino-aprendizagem que dialogue com a realidade dos povos-territórios camponeses.
Concepção de Currículo	O currículo é um território de disputas, centrado na relação político-teórico-prática, transcendendo ao que deve ser ensinado-aprendido, e perpassando pelas político-práticas sentidas-pensadas-vividas dentro e fora da escola. A proposta curricular necessita ser constituída visando atender as realidades dos povos-territórios camponeses.
Prática Curricular Gestora	Práxis flexível, colaborativa, descentralizada e democrática que promova um espaço-tempo democrático de modo que suas práticas sejam sentidas-pensadas-vividas através do diálogo com os sujeitos e suas comunidades.
Prática Curricular Docente	Práxis colaborativa, promovida por sujeitos que têm seus saberes-fazeres centrados na promoção de processos de ensino-aprendizagem de forma heterogênea, dialógica e socialmente referenciadas nas realidades dos/as estudantes e de suas comunidades.
Prática Curricular Discente	Práxis que valoriza a participação ativa e autoral dos/as estudantes na produção do conhecimento. Ao valorizar o protagonismo discente, as escolas implementam práticas que promovam a autonomia e a participação dos/as estudantes em seus processos formativos.

Avaliação	Avaliação contínua, processual e contextualizada que considera não apenas o desempenho cognitivo, mas também o desenvolvimento social, cultural e comunitário, entre outros. Voltada para o processo de ensino-aprendizagem de forma crítica e significativa.
Parceria com a Comunidade	Reconhece, incentiva e promove a participação dos povos-territórios da comunidade nas práticas curriculares existentes na escola. Fortalece a parceria entre escola-comunidade, através da autonomia e autoria.

Fonte: Elaboração própria (2023).

A partir das características que constituem a Transseriação das Escolas do Campo, consideramos que essa perspectiva reconhece a produção e a existência de diferentes saberes. Esta abordagem potencializa as práticas curriculares existentes nas escolas do campo, tornando-as contextualizadas e enraizadas nas marcas identitárias dos povos-territórios camponeses.

Além disso, a transseriação, ao transgredir a lógica da seriação e ampliar a perspectiva da multisseriação, promove uma educação outra que rompe o ensinar-aprender no viés disciplinar e garante que todos os sujeitos curriculares, independentemente de suas especificidades, possam participar ativamente no processo educativo. Assim, pontuamos que com o envolvimento da comunidade no sentir-pensar-viver do currículo, a transseriação possibilita que a educação seja reflexiva e emancipatória, pois dá-se em diálogo com os diferentes, inerente ao ano/série, idade e/ou disciplina.

Assim, problematizar a transseriação enquanto uma organização curricular outra é compreender que:

[...] o Currículo é, *grosso modo*, composto por várias cascas, não necessariamente sobrepostas, mas similar à estrutura folhada do bulbo da cebola que não chega a um núcleo, tal é a sua própria estrutura, todos e cada um dos elementos que o constituem sem hierarquização. Isto é, o currículo é forjado por elementos que se fazem, por vezes, ambíguos, híbridos, assimétricos: concepção teórica, conhecimentos e práticas dos diversos sujeitos curriculares – desde os que pensam e formulam políticas até os que o reconfiguram nas práticas cotidianas (Ferreira, 2018, p. 23).

O currículo visto como um conjunto de elementos que se sobrepõem sem posições fixas e definidas, mas interligadas, contraditórias e híbridas, proposto pela autora, dialoga com a concepção de transseriação aqui apresentada, ao promover uma intersecção de diferentes sujeitos, saberes e vivências sem que haja a barreira dos conteúdos, disciplinas e anos/séries. A transseriação é entendida aqui enquanto uma construção colaborativa forjada nos cotidianos dos povos-territórios camponeses e em suas escolas-comunidades.

A proposta da transseriação nas escolas do campo apresenta uma perspectiva decolonial, voltada para o reconhecimento e à valorização dos povos-territórios camponeses e de suas realidades. Essa proposição curricular necessita ser vista como uma possibilidade outra de organizar as práticas nos espaços escolares. Ao propor a inter-relação entre os saberes-histórias escolares e não escolares, propõe a ruptura com uma educação urbanocêntrica, tradicional e fragmentada.

Essa perspectiva, que toma como princípios a transdisciplinaridade e a interepistemologia, surge como uma prática curricular que denuncia a precarização da infraestrutura das escolas do campo, a falta de materiais didático-pedagógicos e os processos de formação continuada de professores(as) desconectados de suas realidades. Assim, ao falarmos de uma prática curricular no contexto da transseriação, faz-se necessário considerar os contextos político-práticos em que as escolas-comunidades camponesas estão inseridas.

A transseriação, no contexto das escolas do campo, é um processo contínuo de construção e tradução das políticas-práticas de currículo pelos sujeitos curriculantes a partir de seu contexto. Nesse cenário, a escola é um espaço-tempo que no seu cotidiano assegura os processos de ensino e aprendizagem em diálogo com suas marcas identitárias e territoriais. Nesse sentido, concordamos com Silva e Santos (2022, p. 39), ao pontuarem que:

[...] os saberes dos povos do campo quando transformados em conteúdos de ensino-aprendizagem contribuem para a formação integral dos estudantes do campo, haja vista que os conteúdos de ensino-aprendizagem não se restringem a conteúdos ligados à aquisição de habilidades cognitivas, como também, a desenvoltura de todas as capacidades que constituem o ser humano.

As práticas curriculares na direção da transseriação fortalecem e valorizam os conteúdos de ensino-aprendizagem que possibilitam que os(as) estudantes acessem uma formação crítica e emancipatória. A transseriação propõe que sujeitos diferentes em espaços-tempos distintos sigam aprendendo coletiva e comunitariamente. A parceria entre escola e comunidade constitui um ambiente educacional atento às expectativas dos povos-territórios camponeses (Silva, 2021). Ao não se limitar a lógica da seriação, essa perspectiva propõe a (re)construção de um currículo das escolas do campo que não apenas inclua os saberes técnico-acadêmicos que preparam o(a) aluno(a) para o mundo do trabalho, mas também fomentem a consciência crítica e o engajamento social, a partir de seu pertencimento com/na comunidade camponesa.

5- CURRÍCULO E PRÁTICA CURRICULAR DOCENTE-GESTORA EM ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIIDAS DO CAMPO: ATRAVESSAMENTOS DECOLONIAIS

A liberdade, de modo geral, restrita. Às crianças proibido indagar. Ficavam sem respostas ou com palavras sem nexos. Coisas da época. [...] Intrigante todas as vezes em que os adultos iam conversar afastarem as crianças. Aguçava a curiosidade, ligava as antenas para ouvir as palavras, às vezes entre cochichos. O que conversavam de tão grave? (Freitas, 2012, p. 35).

Nesta seção, apresentamos reflexões outras sobre o currículo e a prática curricular docente-gestora pensados-sentidos-vividos no contexto das Escolas com Classes Multisseriadas do Campo. Freitas (2012), em seus escritos, aborda as restrições à liberdade das crianças de indagarem, de questionarem sua realidade e de participarem de “conversas adultas”, o que despertava nelas uma curiosidade aguçada. Esse episódio nos possibilita refletir sobre o cenário das escolas com classes multisseriadas do campo, que, a partir da lógica colonial/urbanocêntrica, são vistas como um espaço-tempo sem voz e sem autoria.

Nesse sentido, consideramos que o currículo, enquanto um território atravessado por desafios, tensões, disputas e proposições, não se restringe a um mero aglomerado de conteúdos a serem ideologicamente seguidos. Neste estudo, o currículo ocupa um espaço-tempo de validação das diferenças, que questionam quais os rostos, corpos, vozes, saberes e territórios são ocultados pela lógica colonial/moderna. A proposta curricular constitui-se como uma possibilidade de sentir-pensar-viver uma escola enraizada em suas marcas político-culturais.

O Currículo Decolonial constitui-se e é constituído a partir dos saberes-histórias dos sujeitos que foram/são historicamente negados, explorados e violados. Os povos-territórios camponeses são partes dos sujeitos que a Colonialidade oprimiu, silenciou e subalternizou. Essa lógica é potencializada na escola, à medida que são sucateadas, precarizadas e fechadas e/ou lhe são impostos materiais curriculares, a exemplo do livro didático descontextualizado da realidade dos(as) discentes e da comunidade camponesa.

No contexto das escolas do campo, romper a lógica colonial no âmbito do currículo exige que nos distanciemos das perspectivas que “cultuam as cidades e apagam os campos, a agricultura camponesa, o trabalho. Com o culto à industrialização, ao agronegócio se ocultam e inferiorizam outras formas de produção como ultrapassadas, em extinção” (Arroyo, 2015, p. 66). Defendemos um currículo que não oculte a realidade de seus sujeitos, mas que revele rostos, vozes e formas outras de ser-estar no mundo e de produzir conhecimentos.

A Escola com Classes Multisseriadas do Campo que assume um currículo construído com a participação dos sujeitos que constituem o cotidiano escolar possibilita que os(as) estudantes possam se reconhecer durante as aulas. Assim, as práticas curriculares que reconhecem os saberes-histórias das comunidades camponesas e dos territórios potencializam a construção de uma Educação do Campo Crítica, centrada nas reais demandas de seus sujeitos. Desse modo, consideramos que:

[...] uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa (Fernandes, 1999, p. 51-52).

A escola nessa perspectiva trata os saberes e os valores dos povos-territórios do campo de maneira autoral e como referência. Nesse viés, o currículo das Escolas com Classes Multisseriadas do Campo questiona a lógica colonial que impõe para o território camponês o currículo das escolas urbanas. Desse modo, reconhecemos o lugar-papel da escola enquanto formadora do sujeito crítico-reflexivo e emancipatório.

Pensar o currículo e seus desdobramentos decoloniais na escola pressupõe uma construção coletiva, em que os povos-territórios desobedeçam a lógica colonial/capitalista e reconheçam formas outras de promover práticas curriculares e produzir conhecimentos. Nesse viés, consideramos que “é a sociedade como um todo que tem o dever de construir tanto escolas do campo como escolas da cidade, quer dizer, escolas inseridas na dinâmica da vida social de quem dela faz parte, e ocupadas pelos sujeitos ativos deste movimento” (Caldart, 2003, p. 66).

É considerando essa dimensão da Prática Curricular Decolonial que se forja no chão da escola que buscamos tecer reflexões de como são sentidas-pensadas-vividas no contexto da Educação do Campo, considerando a especificidades das escolas com turmas multisseriadas. Alicerçamos nossas compreensões na concepção da Educação do Campo enquanto “um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2012, p. 67).

Essa discussão propõe e evidencia Práticas Curriculares que caminham na contramão do silenciamento dos povos-territórios e segue nos processos de formação dos(as) discentes do campo em diálogo com suas comunidades camponesas. Nesse mesmo sentido, evidenciamos a

relevância de mantermos um trato específico e diferenciado para as escolas com classes multisseriadas, “tratada nas últimas décadas como uma ‘anomalia’ do sistema, ‘uma praga que deveria ser exterminada’ para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido” (Moura; Santos, 2012, p. 5). A educação pensada nesse viés contribui para a superação da dicotomia existente entre o rural e o urbano e para pensarmos em propostas curriculares que reconheçam o campo enquanto lugar de tradição cultural, de identidades e de produção de conhecimento.

Diante do compromisso político-epistêmico que atravessa a construção do objeto desta pesquisa, buscamos contextualizar teoricamente as Práticas Curriculares Docente-Gestoras de Escolas com Classes Multisseriadas do Campo. Esta seção encontra-se organizada em duas subseções. A primeira reflete sobre as Teorias de Currículo e problematiza a existência de uma Prática Pós-Colonial. A segunda versa sobre as Práticas Curriculares Docente-Gestoras nas Escolas com Classes Multisseriadas do Campo.

5.1 TEORIAS TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS DE CURRÍCULO: POSSIBILIDADES OUTRAS DE UMA PRÁTICA CURRICULAR PÓS-COLONIAL

O currículo enquanto um território forjado nas disputas político-pedagógico-ideológicas revela que sua construção não se dá de forma linear e nem neutra. Refletir sobre as teorias de currículo torna-se importante na compreensão e na análise das práticas curriculares que foram/vão sendo (res)significadas socialmente, pois não se trata de um mero acúmulo de teorizações, mas, sim, um campo tenso e extenso de possibilidades socialmente referenciadas.

Nessa direção, a nossa intenção não é apontar um conceito único/verdadeiro/fechado sobre o que venha a ser currículo, mas, sim, problematizar as concepções que ao longo da história foram sendo atribuídas a essa programação pedagógica. Assim, partimos da perspectiva de que as teorias curriculares coexistem e/ou não se negam, sendo, entretanto, constantemente tensionadas nas construções das políticas públicas educacionais, no lugar-papel da escola e de seus sujeitos, no processo de ensino e aprendizagem e no projeto político-social.

As teorias de currículo estão diretamente ligadas ao que vai ser ensinado e aprendido pelos estudantes, bem como à ideia de qual o sujeito será formado. Nesse sentido, consideramos que

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir,

precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados (Silva, 2005, p. 15).

Assim, as teorias de currículo apontam que as práticas curriculares são frutos das relações de poder, que visam imprimir verdades, produzir saberes e legitimar identidades hegemônicas e negar outras. O currículo não é atemporal, institui-se nas tensões e fronteiras protagonizadas ao longo da história. No decorrer da história da educação, é possível identificarmos três teorias sobre o currículo. São elas: a) Teorias Tradicionais; b) Teorias Críticas; e c) Teorias Pós-Críticas.

As teorias curriculares, em determinado contexto político-social e histórico, contribuíram/contribuem na discussão no campo curricular. Desse modo, buscaremos refletir sobre os contextos que foram forjadas essas teorias e os pressupostos que as fundamentam. Essas teorias são compreendidas aqui por nós enquanto paradigmas, frutos das representações, construções e posicionamentos político-teórico-práticos de representatividade de um coletivo em um dado contexto histórico (Morin, 2001).

As Teorias Tradicionais de Currículo centram-se na lógica técnico-convencional na elaboração curricular, não objetivando problematizar a realidade de seus sujeitos. Essa perspectiva provoca processos de negação e silenciamento acerca dos contextos social, político, cultural, econômico e religioso que constituem os sujeitos e comunidades que formam a escola. O currículo nessa direção é reduzido a um amontoado/conjunto de conteúdos que deverá ser transferido pelo(a) professor(a).

Os estudos que versam sobre currículo ganham visibilidade nos Estados Unidos, no final do século XIX, em um contexto econômico centrado na industrialização. A partir do cenário de guerras e desafios políticos e econômicos enfrentados pelos Estados Unidos, a educação passa a ser problematizada e vista como uma alternativa de superação. Um coletivo de educadores, em especial, John Franklin Bobbitt⁴⁴, passam a tomar as questões curriculares para a formação da mão de obra especializada (Silva, 2005).

Consideramos que, a partir da perspectiva taylorista, Bobbitt tomava a escola como uma fábrica capaz de formar os adultos e as novas gerações de trabalhadores(as) que apenas executassem e obedecessem a ordens. O currículo foi, então, visto como elemento potente no controle político-social que se pretendia alcançar. Coube à escola manter suas práticas

⁴⁴ Em sua obra *The Curriculum* em 1918, Bobbitt apresenta o conceito de currículo atrelado aos conhecimentos que as crianças e jovens deveriam acessar para poderem intervir e atuar quando estivessem na fase adulta.

curriculares com o objetivo de moldar esses sujeitos, através de valores e hábitos homogeneizantes.

Na perspectiva tradicional, o currículo passa a ser materializado de forma utilitarista, visando formar o sujeito que não pensa/reflete, mas, sim, reproduz. Bobbitt compreende a prática curricular à luz da lógica capitalista, como um artefato neutro. Assim, a escola para ele seria um espaço de treinamento, que forma a mão de obra. Consequentemente:

[...] o currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (Silva, 2005, p. 148).

Esse modelo de currículo centrado na perspectiva capitalista não foca os processos de ensino e aprendizagem, pois restringe seu processo de monitoramento à observação dos resultados obtidos. A educação assume um caráter classificatório e excludente, que nega a formação humana e volta-se para a manutenção da lógica colonial/capitalista/hegemônica.

Através da perspectiva conservadora que constitui a lógica industrial, a proposta curricular tradicional impõe que o sistema educacional, em especial as escolas, atue enquanto uma empresa comercial. A partir de uma proposta curricular hegemônica, não flexível e descontextualizada, a escola passa a promover uma aprendizagem mecânica, centrada na memorização e repetição de conteúdos que não fazem sentido, não dialogam com a realidade dos(as) estudantes.

Na Teoria Tradicional de Currículo, subjaz uma educação acrítica. O ensinar e o aprender centram-se na ótica da reprodução e no controle de uma prática curricular técnica que não pode ser questionada. Para Lopes e Macedo (2011), o currículo nessa perspectiva contribui com a formação tradicional e conservadora dos sujeitos e assume um papel burocrático e mecânico. A escola, por sua vez, é o espaço-tempo de promoção de práticas mecanizadas e reprodutoras da estrutura social e econômica dominante e capitalista.

O modelo instrumental, instituído pelo paradigma tradicional, impõe um currículo tecnicista, evidenciado na primeira metade do século XX e que prevalece até os dias atuais, quando desconsidera, por exemplo, a escola como um território que forma o sujeito crítico-reflexivo e emancipatório. Segundo esse viés, as práticas curriculares não se preocupam em refletir sobre quais conhecimentos podem ser eleitos como “dignos” e/ou “impróprios” de

serem ensinados em contextos peculiares, além de não considerarem os povos-territórios que deveriam fazer essa seleção/exclusão.

Consideramos relevante perceber os lugares-papéis da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes nas Teorias Tradicionais de Currículo que instituem uma educação neutra e linear. O Quadro 3 busca sistematizar esses lugares-papéis que materializam a lógica tradicional/tecnicista de currículo.

Quadro 3 – Lugares-papéis da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes nas Teorias Tradicionais de Currículo

Lugar-papel da escola	• Treinar e formar o sujeito para o mercado de trabalho a partir da lógica técnico-industrial; • Disciplinar seus sujeitos; • Promover uma prática curricular neutra, acrítica e apolítica.
Lugar-papel da equipe gestora	• Realizar ações antidemocráticas; • Desenvolver práticas meramente burocráticas; • Fiscalizar, perseguir e punir os sujeitos que não obedeçam às normas impostas.
Lugar-papel dos(as) docentes	• Construir uma relação hierárquica entre docente (superior) e discente (inferior); • Transferir conteúdos tidos como verdadeiros e essenciais; • Planejar aulas sem flexibilizar e considerar a realidade dos(as) estudantes; • Desenvolver aulas de forma técnica visando cumprir os conteúdos/objetivos programados; • Aferir no final do processo se o(a) estudante apreendeu o que foi transferido.
Lugar-papel dos(as) discentes	• Assumir sua condição de inferior no processo de aprendizagem; • Aprender a memorizar e a reproduzir; • Ser um sujeito obediente/disciplinado; • Receber informações sem problematizar e questionar.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Estes lugares-papéis constituem-se ideologicamente como estratégias que nutrem a perspectiva tradicional de educação e de currículo, homogeneizando e negando as diferenças que forjam a sociedade e que são/ou deveriam ser problematizadas nas escolas. Nesse sentido, consideramos que a Teoria Tradicional de Currículo se aproxima do paradigma da educação rural hegemônica por deslegitimar os saberes-histórias dos povos-territórios camponeses.

Genericamente, o currículo das escolas do território camponês é visto como uma lista de conteúdos geopoliticamente referenciados na cidade e que deve ser seguida e implementada pelos(as) gestores(as), professores(as) e estudantes, sem diálogo com a comunidade. Nessa perspectiva, o currículo reduz o território camponês a um mero perímetro rural que não produz cultura, saberes e identidades válidas. Assim, as práticas curriculares vinculam-se ao projeto

capitalista/urbanocêntrico, do agronegócio e do latifúndio. Desse modo, Arroyo (2015, p. 65-66) considera que o currículo se constitui enquanto:

[...] um espaço de ocultamentos, de apagar suas existências e seus conhecimentos aprendidos em sua resistência. Ao chegarem às escolas não reconhecem nos currículos e no material didático suas identidades sociais, políticas, éticas, estéticas culturais. Por exemplo, os currículos cultuam as cidades e apagam os campos, a agricultura camponesa, o trabalho. Com o culto à industrialização, ao agronegócio se ocultam e inferiorizam outras formas de produção como ultrapassadas, em extinção. Decreta-se o desaparecimento dos coletivos humanos.

A educação tradicional concebe o currículo como um instrumento com métodos que institucionalmente propagam a cultura de um coletivo/sociedade. Nesse viés, o currículo das escolas do campo passa a desenraizar as crianças, jovens e adultos camponeses(as), inferiorizando suas marcas culturais e identitárias e naturalizando a condição de subalternidade imposta a eles(as) e a seus territórios.

De modo geral, consideramos que o modelo de currículo tradicional está centrado na Colonialidade (Quijano, 2005), pois classifica, nega, subalterniza os sujeitos, os saberes e os territórios que estão à margem da lógica colonial/moderna, aqui em específico, os povos-territórios camponeses. Assim, pode-se considerar que as teorias tradicionais tomam o currículo como grades que segregam e excluem saberes-fazeres e moldam seus sujeitos à luz do sistema colonial/capitalista.

No entanto, faz-se necessário compreender que esse paradigma – centrado na imposição de uma verdade absoluta, na racionalidade técnica e em processos educacionais pautados na competência e na eficiência, fatores que especificamente na década de 1960 influenciaram a construção do currículo das escolas brasileiras – passa a ser, com o tempo, questionado/tensionado. Nesse mesmo período, no campo de disputa, ações de resistência passam a ser protagonizadas pelos movimentos sociais, políticos e epistêmicos, de modo a desestabilizar as Teorias Tradicionais de Currículo, delineando outros contextos e possibilidades no campo das teorias curriculares.

As Teorias Críticas de Currículo, no contexto dos anos de 1960, a partir das lutas dos movimentos sociais, passam a questionar o modelo tradicional/técnico/industrial de currículo voltado para a formação do sujeito acrítico e reprodutor da lógica hegemônica. Ao buscarmos apresentar os movimentos sociais e culturais que protagonizaram processos de rupturas e transformação na sociedade, podemos citar:

[...] os movimentos de independência das antigas coloniais europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (Silva, 2005, p. 29).

Esses movimentos trazem à tona os processos de opressão e silenciamento do sujeito que operam desde a constituição do cânone colonial em favor da sua condição de não-ser. Os povos negros, os camponeses e as mulheres, entre outros, que foram/são marginalizados pela lógica colonial/capitalista, passam a ter sua condição de inferioridade questionada. Assim, a escola constitui-se enquanto um território que promove discussões acerca dos povos-territórios marginalizados e racializados socialmente, especificamente, a partir da pobreza e da desigualdade social.

Nesse cenário, torna-se necessário analisarmos as perspectivas teóricas que estruturam as críticas ao sistema capitalista e elitista e propõem transformações da estrutura educacional, bem como da concepção de currículo tradicional. Esses processos são denominados nos Estados Unidos de movimentos de reconceptualização, a partir das contribuições de Michel Apple e Henry Giroux, ao questionarem a lógica técnico-industrial que permeava os sistemas educacionais.

O currículo, nessa direção, constitui-se simbolicamente enquanto um ambiente “material e humano que é constantemente reconstruído. Esse processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social” (Apple, 1999, p. 210). Desse modo, a escola é um território de contradições e conflitos estruturados na realidade política, cultural e econômica da sociedade.

Na esteira das Teorias Críticas, são forjados os pressupostos filosóficos da “Nova Sociologia da Educação”. Sob a influência de Michael Young, na Inglaterra, essa perspectiva propõe novos processos político-pedagógicos centrados na reflexão social de seus sujeitos e na construção do conhecimento poderoso. Nesse sentido, Young (2014, p. 198) sinaliza que o conhecimento que constitui o currículo é “um conhecimento especializado, em geral (mas nem sempre) organizado para ser transmitido de uma geração a outra. Uso o verbo ‘transmitir’ sem presumir que seja um processo de mão única, como pode insinuar a metáfora”.

A escola, enquanto um aparelho ideológico do Estado, passa a ser evidenciada na França a partir das contribuições de Louis Althusser. Nessa direção, Jean Claude Passeron e Pierre Bourdieu, entre outros, passam a denunciar que essa estrutura (re)produz a desigualdade via

Capital Cultural. Desse modo, as práticas curriculares passam a contribuir com a consolidação dos sujeitos. Assim, “na ideologia, o que é representado não é o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem” (Althusser, 1980, p. 82).

No contexto das críticas às Teorias Tradicionais, destacamos as contribuições de Paulo Freire, o Patrono da Educação Brasileira⁴⁵, que, através da Educação Popular, buscou a formação crítica e a emancipação dos sujeitos. Desse modo, a educação bancária é questionada e denunciada como um processo que contribui com a manutenção do sistema capitalista e opressor. Na contramão dessa perspectiva, anuncia-se uma educação crítica, reflexiva e libertadora.

Segundo Paulo Freire (1987, p. 39), uma educação centrada na Pedagogia da Autonomia e da Liberdade “não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente”. A perspectiva freiriana concebe o diálogo enquanto um ato que contribui com a formação do sujeito crítico e emancipado. A prática dialógica corrobora a construção de práticas curriculares críticas e emancipatórias, ao reconhecer a escola enquanto um território que potencializa os saberes-fazer de seus sujeitos.

Menezes e Santiago (2014), ao refletirem sobre o paradigma do currículo crítico, reconhecem que Paulo Freire, a partir de suas produções teórico-práticas acerca da educação na perspectiva libertadora, contribui com a problematização de um currículo crítico-emancipatório, que reconhecesse a autonomia e a autoria dos sujeitos em sua construção e materialização. Nesse sentido, o pensamento freiriano apresenta “princípios norteadores para a construção de um currículo que atenda aos pressupostos da educação libertadora, destaca a relevância do conteúdo programático e marca o lugar do conteúdo da educação no currículo crítico” (Menezes; Santiago, 2014, p. 56). Assim, a escola, na perspectiva crítica, não transmite conteúdos, mas, sim, cria possibilidades de produção de conhecimentos centrados nas realidades dos(as) estudantes e de forma consciente e dialógica.

As críticas realizadas às Teorias Tradicionais assumem um caráter de resistência, denunciando e questionando o *status quo* imposto e a manutenção da lógica hegemônica e opressora das classes dominantes. O papel do currículo escolar enquanto aparelho ideológico que contribui na constituição de uma sociedade hierárquica é problematizado. Segundo Silva

⁴⁵ A honraria de Patrono da Educação Brasileira atribuída ao educador Paulo Freire foi decretada e sancionada através da Lei Nº 12.612, de 13 de abril de 2012, formulada pelo governo da presidenta Dilma Rousseff.

(2005, p. 30), “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*”.

Diferente das Teorias Tradicionais que objetivam ajustar, adequar e adaptar os métodos a serem aplicados nas escolas, centradas em currículos técnicos, as Teorias Críticas se propõem a compreender, questionar e propor práticas curriculares voltadas para a formação crítico-reflexiva de seus(as) estudantes. Centrada na transformação social, as Teorias Críticas de Currículo tornam-se uma perspectiva para compreender as práticas político-pedagógicas que constituem os processos de ensino e aprendizagem que perpassam os currículos escolares.

As bases que estruturam o currículo tradicional são criticadas, sobretudo, sua neutralidade, e os conhecimentos são problematizados e (res)significados nas práticas curriculares, considerando a realidade política, social e cultural de seus sujeitos. Segundo Pacheco e Pereira (2007, p. 204), a teoria crítica:

[...] é situada mais no lado das racionalidades contextuais e menos no lado das racionalidades técnicas, pois trata-se de uma abordagem conceptual que consiste em olhar para a possibilidade de transformação da prática na base de dois princípios estruturantes: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico.

A orientação para a emancipação e o comportamento crítico evidenciados nas Teorias Críticas são estruturados a partir de práticas curriculares centradas na transformação social. Esses processos consideram a escola enquanto um espaço complexo, permeado por elementos políticos, sociais, culturais e culturais que implicam diretamente na formação do(a) estudante crítico(a) e emancipado(a). No Quadro 4, apresentamos os lugares-papéis da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes a partir das Teorias Críticas de Currículo.

Quadro 4 – Lugares-papéis da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes nas Teorias Críticas de Currículo

Lugar-papel da escola	● Promover a emancipação dos sujeitos; ● Denunciar as desigualdades sociais; ● Respeitar as diferenças; ● Anunciar possibilidades de resistência; ● Construir práticas democráticas e críticas.
Lugar-papel da equipe gestora	● Liderar e não chefiar a equipe escolar; ● Elaborar e desenvolver práticas democráticas; ● Promover o engajamento de docentes, de discentes e de toda a comunidade escolar.
Lugar-papel dos(as) docentes	● Desenvolver práticas que valorizem os saberes e a realidade dos(as) estudantes; ● Promover a participação ativa dos(as) discentes; ● Ser um mediador de conhecimentos;

Lugar-papel dos(as) discentes	● Problematizar e questionar a relação entre opressor e oprimido.
	● Produzir conhecimentos; ● Participar ativamente das práticas curriculares; ● Criticar a realidade; ● Criar possibilidades de resistência.

Fonte: Elaboração própria (2023).

A instituição escolar se constitui como um campo que materializa as Teorias Críticas de Currículo a partir de suas práticas reflexivas e dos lugares-papéis emancipatórios que seus sujeitos ocupam. Assim, a contestação das desigualdades sociais impostas e a possibilidade de manter um outro olhar para a realidade contribuem com a construção de uma sociedade crítica e democrática.

No contexto da Educação do Campo, milita-se por um processo de educação voltado para a formação humana, construída a partir das marcas culturais e políticas de seus povos-territórios. Os Movimentos Sociais do Campo se organizam e passam a reivindicar seu lugar-papel na sociedade de forma crítica e emancipada.

Os estereótipos de inferiorização e subalternização atribuídos aos povos do campo a partir do paradigma da Educação Rural/Teoria Tradicional são questionados e a escola se insere nessa luta e contribui com a construção de um projeto crítico da Educação do Campo. A reivindicação por uma escola específica nos territórios camponeses se configura enquanto uma postura crítica, ao reconhecer as diferenças que constituem as comunidades camponesas. Desse modo, as Teorias Críticas compreendem que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2013, p. 71, grifo do autor).

Essa ótica destaca o currículo enquanto uma arena de tensão e que elege os saberes-fazerem a serem ensinados e aprendidos. Nesse sentido, o paradigma da Educação do Campo/Teoria Crítica passa a questionar: quais os saberes e os conhecimentos eleitos como válidos? Quem valida os saberes-fazerem presentes nos currículos? Que saberes-fazerem são negados e/ou marginalizados nas propostas curriculares? Qual o lugar dos saberes-fazerem dos povos do campo no currículo escolar? Essas questões potencializam as discussões e as reivindicações da Educação do Campo por uma proposta curricular que seja socialmente referenciada em seus sujeitos.

Diante dessas reflexões, as Teorias Críticas de Currículo geraram análises críticas acerca dos processos educacionais, sinalizando que as estruturas sociais, políticas, culturais e econômicas estão vinculadas diretamente ao processo formativo dos sujeitos. Nesse sentido, a partir dos desafios, crises e transformações vivenciadas na/pela sociedade contemporânea, torna-se necessário evidenciar e problematizar perspectivas educacionais e curriculares outras.

Historicamente, na década de 1990, as Teorias Críticas de Currículo passam por uma crise, forjando-se, assim, as Teorias Pós-Críticas de Currículo. Essa nova perspectiva considera que as categorias de classe social, poder e ideologia que sustentam as Teorias Críticas são insuficientes para compreender as políticas e práticas curriculares na/da sociedade contemporânea. Lopes (2013, p. 9) destaca que, no campo do currículo:

A expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas.

As práticas curriculares na vertente pós-crítica distanciam-se de lógicas e modelos únicos e universais. Não buscam possíveis comprovações sobre algo (pre)existente. Em vez disso, estruturam-se no campo das incompletudes, da (re)criação e da subjetivação dos sujeitos constituída por saberes, histórias, identidades e modos diversos de ser-estar no mundo. A partir dessa lógica, a escola compreende que não existem modelos certos e adequados de se ensinar, aprender e avaliar que precisam ser seguidos para obter êxito no cenário educacional. Em vez disso, optam por processos não (re)definidos que vão sendo pensados-sentidos-vividos pelos seus sujeitos, considerando suas realidades e seu protagonismo.

Assim, as Teorias Pós-Críticas consideram que, além das relações de classe/condições sociais, os currículos estão incumbidos de contemplar as discussões sobre gênero, sexualidade, etnia, território, identidade, subjetividade, cultura e diferenças, entre outras. Pacheco (2013, p. 18) evidencia que:

A teoria (pós) crítica tem presentemente a tarefa de, no caso das práticas curriculares, analisar de que modo a racionalidade irracional da lógica de mercado induz a ações concordantes com a racionalidade tyleriana e deslegitima o papel do sujeito e da diferença ligada à subjetividade

É possível considerar, então, que as Teorias Pós-Críticas têm gerenciado deslocamentos de significados, de modos de ser, de verdades e de fazer educação. Essa perspectiva desarruma

a lógica tradicional, técnica, cartesiana e fixa, ao questionar os conhecimentos curriculares que hegemonicamente foram denominados “verdadeiros”. Os processos político-ideológicos que incidem diretamente na seleção dos conhecimentos presentes nos currículos são problematizados, propondo que novas conexões sejam realizadas e outros povos-territórios possam contribuir com a construção de práticas curriculares transgressoras e abertas para perspectivas outras.

Nessa direção, torna-se necessário destacar os diferentes pós⁴⁶ nas Teorias Pós-Críticas. Tais vertentes são denominadas de Pós-Estruturais, Pós-Fundacionais, Pós-Marxistas, Pós-Modernas e Pós-Coloniais. Consideramos que essas perspectivas assumem, ao longo de suas problematizações, posicionamentos político-metodológico-epistêmicos que se conectam, porém, ao mesmo tempo, se distanciam. Conectam-se por tecer críticas à lógica tradicional e estanque imposta às relações sociais e educacionais e ao currículo. Distanciam-se à medida que vão se forjando através de pontos de vistas diferenciados.

Destacamos ser esta a maior característica das Teorias Pós-Críticas: romper padrões. Esses estudos seguem ampliando e instigando possibilidades outras de compreender os contextos que constituem a realidade, sempre a partir da lógica da tensão, da transgressão e do inacabamento. Assim, consideramos que: “ser «pós» algum movimento ou escola de pensamento (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade” (Lopes, 2013, p. 11).

Assim, destacamos que essas perspectivas são forjadas na tensão e resistência daqueles(as) que problematizam sua(s) realidade(s) e político-epistemicamente propõem formas de escrever saberes-histórias. Nessa direção, esses processos não são lineares e não se inscrevem no processo de apagamento/silenciamento do que já foi sistematizado, estruturam-se nas fissuras, nas brechas e nas fronteiras do conhecimento estruturado, a fim de apontar novos desafios, territórios, narrativas, sujeitos e possibilidades de seguir (re)existindo.

Conceber o currículo como um elemento teórico-prático de (re)significações implica, pois, em compreender a escola como um território de produção, contestação e transformação de conflitos de ideias, práticas e identidades. A escola é um campo fértil de problematização e

⁴⁶ O objetivo desta tese não é aprofundar e nem esgotar as perspectivas que constituem as Teorias Pós-Críticas, mas, sim, evidenciar as múltiplas possibilidades de se problematizar e produzir conhecimentos a partir das realidades contemporâneas. Portanto, deixamos os caminhos e os descaminhos abertos para que outras formas de sentir-pensar-viver pesquisas, estudos, políticas e teorias-práticas emergjam e contribuam na construção de novos paradigmas no campo social e educacional.

construção de novas perspectivas de produzir conhecimento e (re)desenhar as relações político-sociais.

As Teorias Pós-Críticas de Currículo “estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (Silva, 2005, p. 17). Nessa direção, apresentamos, no Quadro 5, os lugares-papéis da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes à luz das Teorias Pós-Críticas de Currículo.

Quadro 5 – Lugares-papéis da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes nas Teorias Pós-Críticas de Currículo

Lugar-papel da escola	• Questionar os saberes tidos como legítimos, únicos e verdadeiros; • Promover espaços/tempos de diálogos com/sobre as diferenças; • Propor práticas curriculares que problematizem os processos políticos e os desafios sociais • Contribuir na formação de subjetividades dos sujeitos.
Lugar-papel da equipe gestora	• Promover práticas democráticas e participativas; • Articular práticas curriculares que fomentem o protagonismo político, social, cultural e identitário de seus sujeitos; • Desenvolver processos formativos com toda a comunidade escolar acerca da realidade.
Lugar-papel dos(as) docentes	• Promover práticas pedagógicas docentes em diálogo com os(as) estudantes e suas diferenças; • Realizar aulas relacionando os conteúdos escolares com a realidade política, social, cultural e econômica dos(as) estudantes; • Desenvolver práticas de intervenções sociais para além dos muros da escola.
Lugar-papel dos(as) discentes	• Problematicar sua realidade; • Atuar ativamente nas práticas curriculares promovidas na escola; • Refletir acerca dos processos de negação, silenciamento impostos pela lógica colonial/capitalista e criar estratégias de combate às desigualdades sociais, políticas, culturais entre outras.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Uma escola centrada nas Teorias Pós-Críticas pressupõe práticas curriculares trabalhadas a partir de conhecimentos reais e significativos, baseados nos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos existentes. A escola é movimento que, ao problematizar a realidade, propõe transformações. Desse modo,

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade (Silva, 2005, p. 88-89).

Essa perspectiva centra-se na superação do “daltonismo político-cultural”, presente por vezes nas escolas. Esse daltonismo impede que as multi/pluri/interformas de ser-estar no mundo sejam reconhecidas e válidas na escola. Os efeitos desse sentido reverberam profundamente nas práticas curriculares quando negam a heterogeneidade dos(as) estudantes e não propõem atividades político-pedagógicas específicas e diferenciadas.

O daltonismo político-cultural é questionado no contexto da Educação do Campo, quando os Movimentos Sociais do Campo passam a reivindicar que as escolas localizadas nos territórios camponeses sejam coloridas a partir de suas marcas políticas e culturais. O daltonismo é tão profundo que passa a negar as diferenças de cores presentes nas escolas do campo e da cidade, de modo que a organização curricular das escolas urbanas passa a ser imposta ao campo.

Assim, as Teorias Pós-Críticas de Currículo propõem a ruptura do daltonismo político-cultural ao compreender que é uma ação que problematiza as lógicas hegemônicas, coloniais e capitalistas. Essa perspectiva busca desnaturalizar os estereótipos de inferioridade atribuídos aos povos-territórios do campo e que influenciam as práticas curriculares das escolas desse território. Nessa direção,

A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente (Caldart, 2002, p. 24).

A escola é um espaço efetivo na construção de uma educação específica e diferenciada, ao promover práticas curriculares engajadas nas lutas e resistências de seus povos-territórios. O currículo, aqui, parte da premissa de que a escola do campo tem uma identidade própria e por isso necessita ser constituída em diálogo com a comunidade camponesa.

No contexto das Teorias Pós-Críticas de Currículo, nessa tese, afiliamo-nos à perspectiva teórica dos Estudos Pós-Coloniais. Essa vertente objetiva questionar os processos de negação e silenciamento impostos pela lógica colonial e propor opções outras para a sua superação. A partir da crítica ao modelo de ser-estar no mundo centrada na relação assimétrica entre colonizador/europeu e colonizados/não europeu, a teoria Pós-Colonial constitui-se enquanto um revide político e epistêmico que visa romper o cânone eurocêntrico.

Assim, os Estudos Pós-Coloniais potencializam os processos de denúncias das heranças coloniais submetidas aos povos-territórios marginalizados, aqui em específico, os povos do campo, subjugados como não desenvolvidos e não produtores de conhecimentos. Desse modo,

consideramos que a Teoria Pós-Colonial contribui na discussão e proposição de práticas curriculares que legitimem formas, modos, sujeitos e territórios outros em seus planejamentos, realizações e avaliações.

O Currículo Pós-Colonial é uma proposta outra de sentir-pensar-viver a escola e de produzir conhecimento, por ser fruto da desobediência civil e epistêmica (Mignolo, 2008a). Isto é, busca questionar quem seleciona e quais saberes são referenciados nas propostas curriculares, e propõe práticas que transgridam e rompam os processos de hierarquização e silenciamento. Na compreensão de Silva (2021, p. 100):

O currículo pós-colonial realiza dois movimentos simultâneos: a) o primeiro desvela as heranças coloniais que ainda sobrevivem na atualidade e estão presentes nos currículos escolares e b) o segundo assinala para as possibilidades de rupturas com os currículos colonizados e para a construção de currículos descolonizados, por conseguinte, as recontextualizações são relevantes tanto na construção desses currículos, quanto para a materialização deles.

Compreendemos que o Currículo Pós-Colonial denuncia os processos coloniais de negação, silenciamento e folclorização impostos aos povos-territórios e anuncia possibilidades outras de construir relações políticas e sociais sem hierarquias e processos de exploração. Esse currículo oportuniza que os saberes-histórias sejam contados e protagonizados não pela ótica do colonizador, mas, sim, dos sujeitos colonizados.

Em vista disso, o currículo é tecido na diferença colonial a partir dos tensionamentos políticos, sociais, culturais e epistêmicos dos povos-territórios que são/foram historicamente negados e silenciados. No contexto da Educação do Campo, a proposta de um currículo específico e diferenciado é forjado na diferença colonial, pois é construído com a participação ativa de seus sujeitos.

Ao compreendermos que selecionar é um ato de poder e o currículo é fruto de uma seleção, as lutas dos Movimentos Sociais do Campo reivindicam que os povos-territórios possam participar desse processo. Participar das escolhas dos conhecimentos e das formas de como serão vividos nas práticas curriculares revela a importância de um lugar outro dos povos-territórios do campo que são forjados na fronteira entre Colonialidade e Decolonialidade, revelando resistências e (re)criando formas outras a partir de sua realidade.

Nessa direção, destacamos a importância de que os currículos das escolas do campo reconheçam as diferenças territoriais, políticas, culturais, sociais e pedagógicas que as constituem. As escolas do campo possuem diferenças no que se refere a sua organização política

e pedagógica. Isto é, se em uma mesma comunidade existissem duas escolas, uma organizada de forma seriada e outra multisseriada, seria necessário pensar em propostas curriculares específicas e diferenciadas.

Nesta tese, problematizamos um Currículo Pós-Colonial para escolas com classes multisseriadas do campo, compreendendo que romper com a lógica da seriação e compreender o conhecimento de forma contínua e integral é uma prática decolonial. Assim, superar a perspectiva seriada urbana de ensino que se mantém viva nas escolas com classes multisseriadas é potencializar formas outras de se ensinar e aprender de forma heterogênea e participativa (Hage, 2014).

A participação coletiva de todos(as) que compõem a escola na organização de suas práticas curriculares é um elemento importante na construção de uma Pedagogia Decolonial que revela um Currículo Pós-Colonial. Desse modo, Silva (2015, p. 59) destaca que:

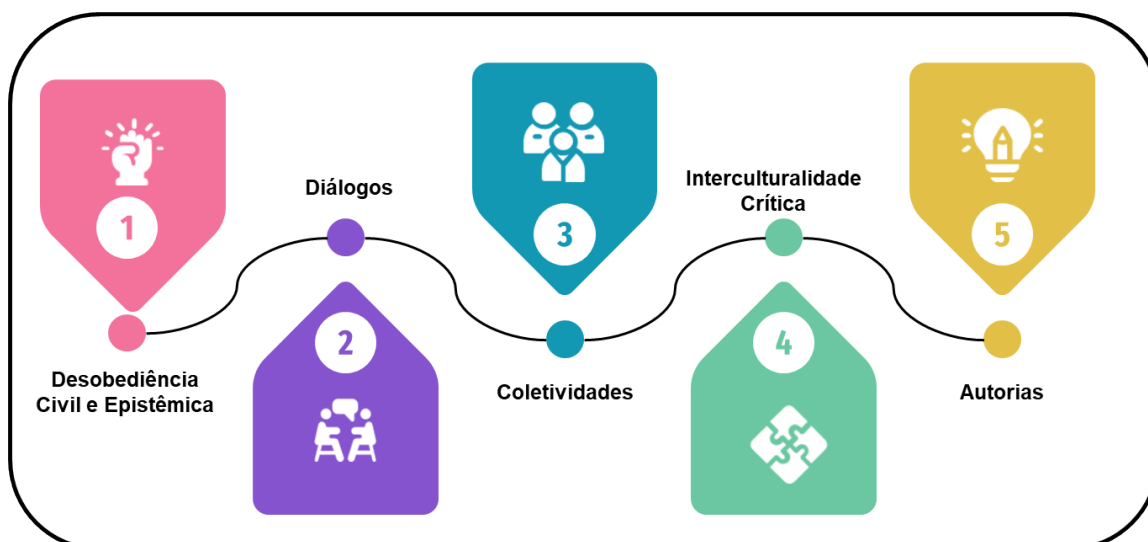
Na relação entre a geopolítica moderno-colonial do conhecimento e da educação escolar herdadas da modernidade há de se ter um posicionamento não de reforma do pensamento moderno em suas variáveis, mas, sobretudo, de sua superação e transformação em dinâmicas ambivalentes de mudanças e de permanências.

Nessa direção, compreendemos que obter um currículo que oficialize a diferença é insuficiente, pois faz-se necessário reconhecer, validar e construir uma lógica outra, onde os povos-territórios do campo assumam o *locus* de enunciação político-epistêmica. Quando isso acontece, a escola e a comunidade camponesa assumem o protagonismo, a emancipação e o empoderamento de seus povos-sujeitos que são enraizados em suas marcas identitárias.

O Currículo Pós-Colonial é ação que vai se desenvolvendo cotidianamente, pelas políticas públicas, pelas ações prescritas ou pelas práticas vividas pelos sujeitos que rompem com os essencialismos e o daltonismo impostos à escola pela lógica colonial/capitalista. Consideramos que o objetivo do Currículo Pós-Colonial é “contribuir para a superação da sociedade patriarcal/racista/colonial/capitalista/moderna, tendo como alicerces a educação intercultural crítica e a pedagogia descolonial” (Santos, 2022, p. 93).

Na Figura 16, apresentamos minimamente cinco elementos que constituem o Currículo Pós-Colonial, que é diverso, contínuo e plural. O currículo aqui é processo e possui um fio condutor que se traduz pela necessidade de transformação e formação humana de seus povos-territórios.

Figura 16 – Elementos que perpassam o Currículo Pós-Colonial



Fonte: Elaboração própria (2023).

Chamamos a atenção para a complexidade que constitui a construção de um Currículo Pós-Colonial, a partir da tensão entre a Colonialidade e a Decolonialidade que se (re)fazem mutuamente e são traduzidas nos sistemas educacionais, em específico nas escolas. Assim, o Currículo Pós-Colonial fruto da diferença colonial evidencia as heranças coloniais e propõe estratégias outras que visem romper com as lógicas racista, patriarcal, urbanocêntrica, sexista e classista, entre outras.

O Currículo Pós-Colonial centra-se na denúncia das marcas coloniais que estruturam e materializam suas práticas, visando à construção de uma sociedade pautada na justiça social e no respeito às diferenças. Nessa lógica, destacamos que a Desobediência Civil e Epistêmica, os Diálogos, as Coletividades, a Interculturalidade Crítica e as Autorias constituem um currículo outro a partir das narrativas, vivências, lutas e resistências dos povos-territórios que foram marginalizados sob a perspectiva colonial.

A Desobediência Civil e Epistêmica se materializa a partir da busca constante dos movimentos sociais e de seus sujeitos por uma educação/escola condizente com as suas necessidades e diferenças. Os povos-territórios historicamente marginalizados, ao desobedecerem a lógica colonial, tensionam a política de identidade que nega as diferenças e impõem uma identidade única/essencialista, e protagonizam a identidade em política a partir de suas marcas culturais, políticas, geográficas e ancestrais.

Segundo Mignolo (2008a, p. 312), a identidade em política “desliga-se da jaula de ferro dos ‘partidos políticos’ como tem sido estabelecido pela teoria política moderna/colonial e

eurocentrada”. As lutas e conquistas dos Movimentos Sociais do Campo por uma escola e um currículo específicos e diferenciados são pautadas na identidade em política dos povos-territórios camponeses.

Diálogos, aqui compreendidos como práticas político-epistêmicas coletivas, são elementos que constituem o Currículo Pós-Colonial, pois é nele e através dele que problemáticas são denunciadas e proposições são apresentadas. Nessa direção, “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza [*sic*] o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro” (Freire, 1987, p. 45).

Na prática do diálogo, o Currículo Pós-Colonial vai sendo tecido no contexto das diferenças, não para negar, mas para reivindicar que povos-territórios outros possam ter suas vozes-saberes presentes nas disputas curriculares. Nessa perspectiva, as práticas curriculares pós-coloniais problematizam de forma dialógica os conhecimentos/conteúdos a serem trabalhados na escola, relacionando-os com a realidade concreta dos sujeitos.

Frisamos que o projeto de Educação do Campo que se estrutura na perspectiva Pós-Colonial centra-se no diálogo pluriepistêmico que rompe com autoritarismo e legitima sujeitos e formas outras de se dizer. Para Silva (2021, p. 146), “o diálogo pluriepistêmico aqui empreendido se apresenta de forma coerente com os anseios dos povos subalternizados ao reconhecer nesses sujeitos conhecimentos que estiveram à margem da linha abissal”. O Currículo Pós-Colonial é contextualizado e contínuo, pluriepistemicamente vai sendo forjado na direção oposta de um currículo técnico-linear.

Coletividades são também elementos balizadores do Currículo Pós-Colonial. Compreender que as práticas curriculares ocorrem de forma complexa e não linear é reconhecer que se constitui através de diversos sujeitos, territórios, saberes e culturas que se juntam coletivamente em prol de uma escola outra. Os coletivos sociais (Arroyo, 2015) revelam outros sujeitos e outras pedagogias que produzem conhecimentos, ciências e protagonizam saberes-histórias.

O currículo alinhavado pelas coletividades reconhece a participação e a autonomia de todos os sujeitos e segmentos que constituem a escola e a comunidade como possibilidade de construir práticas curriculares transgressoras e contextualizadas. Atuar no coletivo não significa considerar que todos(as) pensam e agem da mesma forma. Evidenciamos que o primeiro campo de disputas se dá dentro da coletividade. Sujeitos diferentes, ao se unirem por um denominador comum, representam a força do grupo, da união e do reconhecimento das diferenças.

As transformações político-sociais e os processos de ensino e aprendizagem ocorrem pela luta e resistência das coletividades que acreditam na autonomia e liberdade de seus sujeitos (Freire, 1987). O currículo das escolas com classes multisseriadas do campo possibilita uma formação humana comprometida com suas raízes, identidades e lutas.

A Interculturalidade Crítica é também um elemento que constitui o Currículo Pós-Colonial, pois reconhece a diversidade político-social dos sujeitos que compõem a escola e a comunidade em que ela está inserida. Desse modo, esse currículo objetiva promover práticas curriculares interculturais críticas ao denunciar a homogeneização que é imposta pela lógica colonial/capitalista, potencializar a inter-relação entre grupos culturais distintos e propor atividades pedagógicas pautadas no trato e respeito às diferenças.

Segundo Walsh (2008, p. 140), a Interculturalidade Crítica “va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas”. Logo, pensar o currículo sob a perspectiva da Interculturalidade Crítica representa utilizar um instrumento político-pedagógico que questiona os processos de negação e de silenciamento das diferenças e que propõe uma escola transgressora e produtora de saberes-fazer outros.

O Currículo Pós-Colonial das Escolas com Classes Multisseriadas do Campo reconhece as especificidades de seus povos-territórios e se distancia do Paradigma da Educação Rural, rompendo a ideia do sujeito do campo enquanto matuto, analfabeto e não desenvolvido. A escola que promove Práticas Curriculares Pós-Coloniais anseia por um projeto outro de sociedade, centrado na relação político-dialógica dos sujeitos, rompendo a lógica hegemônica de ser-estar no mundo.

No processo cíclico e complexo que é sentir-pensar-viver um Currículo Pós-Colonial, destacamos que a Autoria é um elemento que constitui sua construção. Consideramos que “a autoria é, assim, resposta à resposta; o assumir uma posição em relação a um (outro) autor” (Fernandes; Prado, 2010, p. 77). Desse modo, as Autorias, ou seja, os protagonismos dos povos-territórios, caminha na contramão do silenciamento e na (re)criação de formas outras de produzir conhecimentos.

Concebemos que todos os sujeitos e segmentos que constituem a escola são autores(as) de Práticas Curriculares Pós-Coloniais à medida que protagonizem ações contextualizadas e contem com a participação ativa dos povos-territórios da comunidade camponesa. As Autorias

são processos de independência gestados pelos sujeitos educativos no que tange ao desenvolvimento e à significação de suas práticas curriculares.

O currículo enquanto um território autoral é fruto da autonomia e da busca pela emancipação de seus sujeitos, que, inconformados com a lógica colonial, técnica e homogeneizante, passam a (re)escrever e protagonizar suas histórias nas escolas. No contexto da Educação do Campo, os povos-territórios camponeses, ao assumirem seus saberes-fazer como referências em suas práticas curriculares, seguem (re)criando práticas humanizadoras, emancipatórias e decoloniais.

5.2 PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTE-GESTORAS DECOLONIAIS NAS ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO: TENSÕES POLÍTICO-PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA(O) PROFESSORA(OR) RESPONSÁVEL

O Currículo Pós-Colonial forjado nas lutas e resistências dos sujeitos representa uma possibilidade outra de transformar os processos sociais e educacionais a partir dos saberes-histórias dos povos-territórios que foram/são marginalizados pela lógica colonial. A Escola com Classes Multisseriadas do Campo passa a se constituir enquanto um território de direito (Silva, 2021), onde os(as) estudantes podem acessar o processo de escolarização em seus territórios, na condição de sujeitos que ensinam-aprendem de forma integral e contextualizada, rompendo com a lógica da seriação.

Neste estudo, apresentamos o desafio de discutir o currículo centrado na perspectiva da prática curricular que advém da contradição ao conceito de um programa pedagógico que, a partir da lógica técnica, reduz-se a um conjunto de disciplinas e conteúdos a serem ministrados. A concepção de currículo na qual nos inscrevemos considera que os contextos político, social, cultural e econômico influenciam diretamente a construção das práticas curriculares presentes nas escolas. Assim, consideramos que todos os segmentos que compõem a instituição escolar são sujeitos curriculantes (Ferreira, 2018; Macedo, 2013), ou seja, participam da elaboração e ressignificação do currículo.

Por essa razão, o currículo enquanto prática não se dá fora do contexto das políticas educacionais e curriculares que direta e indiretamente influenciam as práticas pedagógicas no chão das escolas. As políticas, por sua vez, baseadas na lógica homogeneizante e tecnomercadológica, chegam às escolas com propostas descontextualizadas, tendo como

finalidade serem meramente executadas. Questionamos essa perspectiva de política que nega os sujeitos, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que integra e elege os direitos e objetivos de aprendizagens a serem ensinados-aprendidos na escola. Essa proposta objetiva garantir uma formação comum aos(as) estudantes.

As práticas curriculares pensadas aqui perpassam pelas políticas públicas educacionais em currículo, que são frutos das tensões e desobediências da lógica colonial/capitalista pelos Movimentos Sociais do Campo, que militam por processos educacionais e formativos outros. Assim, as políticas-práticas curriculares estão comprometidas e envolvidas na realidade de seus sujeitos. Nessa direção, consideramos que:

Só é possível política pública de educação quando se dirige a *todos* distintamente ou ainda distintivamente, menos porque são realidades, grupos, ou identidades diferentes e heterogêneos que tornam impossível a direção projetada. Antes, o público exige e mantém ecoando a força generativa da diferença ontológica relacional como lhe sendo inerente em suas derivadas direções, arriscando-se a não ser aquilo que se deseja e sonha. O compromisso da política educacional com o público – e se quisermos, com a escola pública – é, antes de tudo, um compromisso com o próprio processo de diferenciação, com as singularidades indomáveis que podem emergir (Macedo; Ranniery, 2018, p. 751-752).

O campo das políticas públicas educacionais, ao ser permeado pela validação das diferenças, assume um lugar outro nas produções curriculares, pois o “público” deixa de ocupar o lugar-papel de receptor/destinatário das políticas-práticas e assume uma postura autoral. Os povos-territórios camponeses, ao militarem por um currículo específico e diferenciado, tendo como referências suas marcas culturais e identitárias, estão tensionando a política oficialmente instituída e propondo formas outras de sentir-pensar-viver as práticas em suas escolas.

Nesse sentido, é no contexto da escola que as políticas curriculares são interpretadas, recriadas e transgredidas, através das práticas dos sujeitos curriculantes que imprimem suas lutas, identidades, histórias e saberes. A Escola do Campo é, afinal, uma instituição que ajuda a “fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito” (Caldart, 2003, p. 66).

A escola construída político-pedagogicamente pelos seus povos-territórios em movimento promove práticas curriculares centradas nas diferenças interculturais de seus sujeitos. Porque não é possível pensarmos na transformação político-social se não reconhecermos que a comunidade camponesa tem muito a dizer sobre a escola e suas práticas

(Silva; Silva, 2022). O currículo das Escolas com Classes Multisseriadas do Campo é constituído coletivamente pelos povos-territórios que se movimentam e lutam por um projeto de sociedade outro, centrado na formação crítico-emancipatória dos(as) estudantes do campo.

As práticas curriculares enquanto processos e campos que gerenciam (re)contextualizações das políticas e produções de saberes-fazeres outros no cenário educacional são tecidas e influenciadas pelos contextos e sujeitos que as constituem. A busca por significação e representatividade na escola e em suas práticas curriculares é materializada pelas ações promovidas pelos(as) docentes, equipe gestora, discentes, comunidade extraescolar e até Secretaria de Educação.

Assim, assumimos como “concepção de prática curricular a garantia da vivência de objetivos previamente estabelecidos, mas que não seriam totalmente previstos, dando possibilidade para a realização de experiências que não estivessem planejadas” (Melo, 2019, p. 62). Dito isso, consideramos que as práticas curriculares vão sendo constituídas na fronteira do que é (im)posto e (re)criado aos/pelos sujeitos curriculantes que constituem o cotidiano escolar. Desse modo, todas as ações político-pedagógicas articuladas ao contexto educacional e escolar são práticas curriculares, pois são experiências sentidas-pensadas-vividas visando à promoção de processos formativos.

Nesse sentido, aproximamo-nos das produções teóricas de Tardif e Raymond (2000), no que se refere aos saberes que forjam a(s) identidade(s) docente(s). Promovemos também diálogos a partir de Charlot (1979; 2013), no tocante à concepção de escola, considerando que o(a) docente estabelece relações no chão escolar, no contexto da prática curricular, que são mobilizadas, considerando a realidade sociopolítica na qual o sujeito se encontra inserido. Para Tardif (2000), a prática docente é constituída por diferentes saberes e que se relacionam entre si. Desse modo, o saber assume um caráter plural que vai se forjando a partir dos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais.

A prática curricular enquanto práxis desenvolve-se em um espaço-tempo que tem suas especificidades, que concebe a relação entre teoria e prática de forma interdependente. É nessa direção que compreendemos as práticas curriculares docente-gestoras como elementos que se materializam de forma interdependente e interseccionada, pois são mediadas por ações políticas e pedagógicas que problematizam a realidade, aqui em específico, as escolas com classes multisseriadas que têm docentes que assumem a função de “Professora(or) Responsável”, ou seja, assumem a docência em paralelo à gestão escolar.

Concebemos professores(as) e estudantes enquanto protagonistas de suas práticas curriculares em diálogo com os povos do campo. Refletimos que a prática curricular docente-gestora se inscreve no contexto teórico-prático das escolas com classes multisseriadas do campo, tecida nas disputas e prescrita no viés das normatizações e políticas educacionais que constituem a educação e a escola, a exemplo do currículo, do livro didático, dos programas e dos projetos, entre outros processos.

A prática curricular docente-gestora se inscreve na trajetória profissional, permeada pelas mudanças e proposições sociopolíticas que se materializam no exercício pedagógico. Assim, refletimos sobre a teoria da ação docente, a partir dos saberes. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 217):

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças.

Nessa direção, considerarmos que a noção de “saber” constitui-se em diálogo com os conhecimentos específicos da área de conhecimento, as atitudes e habilidades que forjam sua prática curricular. Assim, interessa-nos compreender como são forjadas as práticas curriculares docente-gestoras, no que tange a suas ações político-pedagógicas no contexto das escolas com classes multisseriadas, como também, aproximarmo-nos das reflexões de saberes apresentadas por Tardif (2000), pois consideramos que tanto o(a) docente quanto o(a) gestor(a) lançam mão de saberes específicos no exercício teórico-prático de sua profissão.

Desse modo, consideramos que as práticas curriculares se centram na concepção de uma educação reflexiva e problematizadora, fundada no diálogo, através da concepção de uma educação comprometida com os processos de reflexão e de humanização dos sujeitos. Assim, centramos nossas compreensões na prática pedagógica, aqui entendida enquanto uma atividade que se forja na relação entre teoria e prática.

Essa discussão propõe e evidencia as práticas curriculares que caminham na contramão do silenciamento dos povos-territórios camponeses e segue nos processos de formação das comunidades camponesas. Compreendemos que as comunidades camponesas, suas lideranças e representantes também são povos-territórios produtores de práticas curriculares que contribuem na construção de uma escola com as marcas identitárias e influenciam as práticas

curriculares docente-gestoras. A relação dialógica entre escola e comunidade corrobora o planejamento e a realização do saber-fazer docente e gestor.

É considerando essa dimensão da prática curricular que se forja no chão da escola pela ação de professoras(es)-gestoras(es) e estudantes que buscamos tecer reflexões de como são sentidas-pensadas-vividas no contexto da Educação do/no Campo, evidenciando as especificidades das escolas com classes multisseriadas. Alicerçamos nossas compreensões na concepção da Educação do Campo enquanto uma bandeira de luta político-cultural-pedagógica que reconhece, entre outros elementos, a importância de uma Escola do Campo que promova práticas curriculares centradas na realidade da/com comunidade.

No contexto da escola com classes multisseriadas, consideramos que os(as) gestores(as) e os(as) docentes promovem, junto com os demais sujeitos, a exemplo de discentes, comunidade e demais servidores(as) que compõem a escola, práticas que dizem algo dos seus processos formativos, dos saberes da experiência e de como compreendem e exercem sua prática curricular. Nessa direção chamamos a atenção para o caráter de rotinização que estrutura as escolas. No entanto:

[...] não acreditamos que a rotinização do ensino seja apenas uma maneira de controlar os acontecimentos na sala de aula. Enquanto fenômeno de base que fundamenta a vida social, a rotinização significa que os atores agem através do tempo, fazendo de suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades (Tardif; Raymond, 2000, p. 233).

A rotina pedagógico-curricular integra a prática curricular docente-gestora, contudo, consideramos que os sujeitos no desenvolvimento de suas ações imprimem suas formas de ser-saber-fazer sua profissão. Assim a dimensão sociotemporal que compõe o cotidiano escolar vai exigindo que estratégias/táticas sejam forjadas para que tanto o(a) docente quanto a equipe gestora possam ser autores(as) de suas práticas.

A partir dos saberes da experiência (Tardif, 2000), identificamos, nos chãos das escolas com classes multisseriadas do campo, que a organização das salas de aula diz muito sobre as práticas curriculares sentidas-pensadas-vividas na instituição. Por isso, reconhecemos a diferença e a heterogeneidade dos princípios fundantes que estruturam as classes multisseriadas. Assim, Charlot (1979, p. 164), ao analisar e refletir sobre a estrutura tradicional das salas de aula, destaca que:

A organização material da própria classe traduz essa estrutura relacional. A classe tradicional é um espaço orientado segundo um eixo de trás para diante. Na frente, o

mestre, empoleirado em seu estrado, que lhe permite ver cada um e ser visto por cada um, e dispondo do quadro-negro sobre o qual se inscreve a verdade. Em face do mestre as crianças, que não são separadas dele senão por contas; assim se realiza materialmente do face-a-face do mestre e da verdade com cada criança, vendo cada um apenas o mestre.

Desse modo, compreendemos que a teoria da ação docente-gestora vai sendo constantemente construída sem uma definição única, porém com sentidos demarcados, sem sua concepção final. Nesse sentido, compreendemos que o (re)pensar a estrutura organizacional do espaço escolar revela posicionamentos político-práticos acerca da educação.

Nessa direção, a prática curricular docente-gestora se inscreve no contexto da autonomia e regulação político-pedagógica. Tardif e Raymond (2000, p. 234) consideram que:

A menos que o ator se torne um autômato, a rotinização de uma atividade, isto é, sua estabilização e sua regulação, que possibilitam a sua divisão e sua reprodução no tempo, repousam em um controle da ação por parte do professor, controle esse baseado na aprendizagem e na aquisição temporal das competências práticas.

Ao relacionarmos o saber e o protagonismo com a dimensão da autonomia e a regulação que perpassa a política-prática curricular docente-discente-comunidade campesina, compreendemos que os sujeitos-saberes-territórios se religam na direção de pensar-viver as práticas que são desenvolvidas na escola. Ao evidenciarmos o saber-fazer docente e gestor, consideramos que se constituem de saberes profissionais que são personalizados e situados individual e coletivamente.

Ao problematizar a escola como um meio educativo de finalidades culturais, Charlot (1979, p. 162) destaca que “a escola foi, portanto, de início, um lugar de aquisição das técnicas fundamentais e de transmissão do saber e não um meio que visava à formação sistemática e integral da personalidade”. Assim, destacamos a importância de a escola se mover no contexto das diferenças, das tensões e dos antagonismos para (re)pensar suas ações político-práticas buscando atender às suas demandas e realidades.

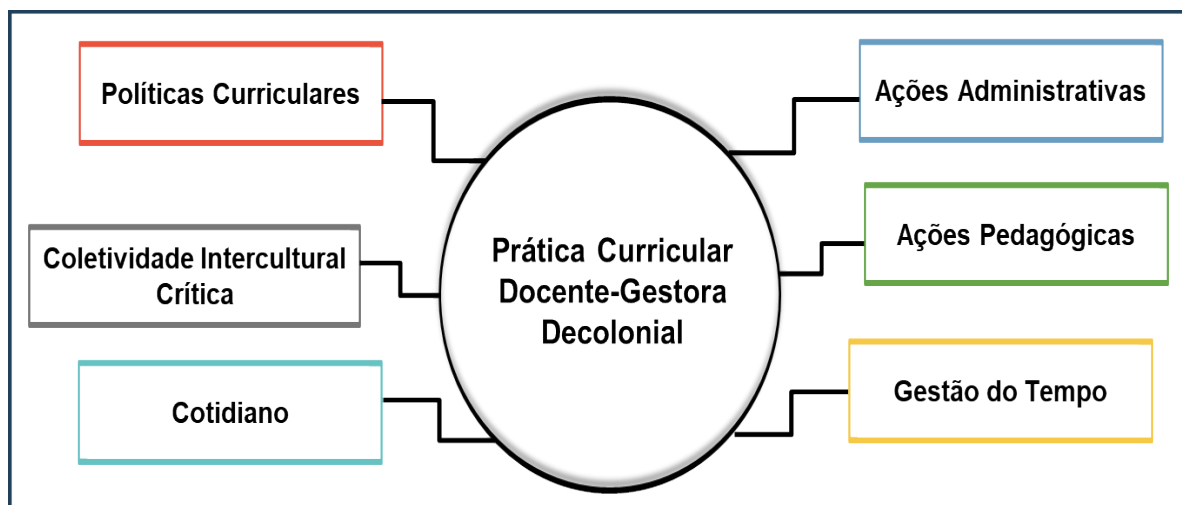
Desse modo, consideramos que esses saberes “são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos” (Tardif, 2000, p. 14). O caráter político-pedagógico presente nas práticas curriculares docente-gestoras perpassa pela discussão teórico-prática sobre o papel da escola e de suas inter-relações com os saberes que são produzidos. Assim, consideramos que:

A relação com a escola e com o saber é uma relação de sentido engendrada e alimentada pelos móveis que se enraízam na vida individual e social, mas é também relação com um saber que a criança, para se formar, deve se apropriar de maneira eficaz. Se a teoria esquece que a relação com o saber lança suas raízes no social, ela sucumbe à ingenuidade “meritocrática” (Charlot, 2013, p. 50).

É a partir da relação entre escola e saber que vai se forjando, por intermédio das interações e das reinvenções promovidas pelos sujeitos que compõem a escola, que problematizamos a necessidade de pensarmos as práticas curriculares específicas e diferenciadas nos chãos das escolas com classes multisseriadas do campo. Buscamos, assim, o reconhecimento de que todos(as) os(as) que compõem o campo têm o direito de uma educação que vise ao reconhecimento de seu contexto/realidade, onde possam ter autonomia e sejam reconhecidos como sujeitos ativos.

Nessa direção, compreendemos que o saber docente-gestor é constituído e entendido na relação entre o saber forjado nas relações com o trabalho no chão da sala de aula, como também a partir dos demais sujeitos, discentes e comunidade escolar. Na Figura 17, apresentamos os elementos que constituem a Prática Curricular Docente-Gestora Decolonial. Assim, consideramos que a prática curricular docente-gestora constrói seus saberes a partir de princípios que se articulam político-pedagogicamente com as reais demandas que constituem o cenário escolar, por exemplo, os processos formativos, os recursos didáticos, os processos metodológicos e avaliativos, entre outros contextos internos e externos ao espaço-território escolar.

Figura 17 – Elementos que constituem a Prática Curricular Docente-Gestora Decolonial



Fonte: Elaboração própria (2023).

A Prática Curricular Docente-Gestora Decolonial tem como princípio a realização de saberes-fazer transgressores da lógica colonial e homogeneizante. Assume um espaço-tempo de criação de ações propositivas em diálogo com as realidades de seus sujeitos. Desse modo, essa prática se constitui na Diferença Colonial, nutrida pelo Pensamento de Fronteira, forjado às margens da Colonialidade. Compreendemos que “toda mudança de descolonização política (não-racistas, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica” (Mignolo, 2008a, p. 287).

A Prática Curricular Docente-Gestora Decolonial desafia as estruturas eurocêtricas de produção/validação de epistemologias, reconhece as diferenças e promove práticas interculturais críticas. Nessa direção, Políticas Curriculares, Coletividade Intercultural Crítica, Cotidiano, Ações Administrativas, Ações Pedagógicas e Gestão do Tempo são elementos que constituem as Práticas Curriculares Docente-Gestoras Decoloniais.

No que se refere às Políticas Curriculares, torna-se necessário mantermos uma posição crítico-reflexiva para a sua construção, considerando que são constituídas a partir de processos de contradições, impasses, avanços e recuos. Nessa direção, não existe neutralidade alguma no campo das Políticas Curriculares, mas, sim, tensões político-ideológicas permeadas pelo contexto político-social que é constituído.

Assim, compreendemos que as Práticas Curriculares Docente-Gestoras Decoloniais estão inscritas na relação direta e indissociável das Políticas Curriculares, atuando diretamente no contexto da (re)contextualização e/ou (re)elaboração. A escola, nesse sentido, é o território

onde Políticas e Práticas Curriculares se fundem através dos saberes-fazer de seus sujeitos.

Lopes (2004, p. 111) destaca que:

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capazes de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado.

As Políticas Curriculares são, assim, políticas de constituição de saberes educacionais, pois estruturam-se simultaneamente com as experiências realizadas dentro e fora da escola. Nessa mesma direção, atuam diretamente no campo cultural, tendo em vista que o currículo é um território produtor de identidades culturais.

As Práticas Curriculares Docente-Gestoras Decoloniais preocupam-se com a promoção de ações que compreendam as relações políticas estabelecidas pela lógica colonial, bem como busquem superar o universalismo presente nas políticas e propostas curriculares que negam as diferenças presentes nos povos-territórios. Ao refletirmos sobre Políticas Curriculares universais e homogeneizantes no contexto brasileiro, temos a BNCC, que tem como objetivo principal determinar as habilidades, competências e os conteúdos essenciais que devem ser ensinados e aprendidos por todos(as) estudantes ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018).

A BNCC acaba tornando-se prática de controle, visando atender às políticas neoliberais, exercendo a função de um instrumento homogeneizante consoante com as políticas de avaliação, que não reconhecem como elementos a serem avaliados as diferenças e os contextos dos sujeitos – a exemplo dos povos camponeses, que possuem concepções outras de conhecimentos, ser-estar no mundo, na busca do reconhecimento enquanto sujeitos produtores de políticas e práticas específicas e diferenciadas no contexto da Educação do Campo.

Ao referenciarmos as Políticas Curriculares, torna-se urgente compreendermos que não se restringem a documentos prescritos e/ou marcos normativos produzidos nas instâncias governamentais. Inclui-se nessa tarefa pensarmos nos processos realizados através das experiências dos diversos e diferentes povos-territórios escolares, pois “as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares” (Lopes, 2004, p. 112).

Desse modo, destacamos a Coletividade Intercultural Crítica como um elemento fundante na materialização de Práticas Curriculares Docente-Gestoras Decoloniais, pois centra-se no trabalho colaborativo, a partir da participação ativa de cada sujeito que constitui o

contexto escolar. Frente a isso, é preciso construir discursos outros, contra-hegemônicos, decoloniais e de resistência, que assumam o coletivo como um elemento potente na produção de Práticas Curriculares que representem suas diferenças.

Nesse sentido, compreendemos que a Coletividade Intercultural Crítica é constituída por povos-territórios que desafiam a lógica colonial/moderna e homogeneizante, estabelecendo formas outras de atuar na sociedade, sem negar suas raízes. Torres (2018, p. 103) considera:

A articulação de coletivos sociais, culturais, políticos e epistêmicos, que ao transgredir a linearidade posta pela distinção e pelo estabelecimento das fronteiras, gera inevitavelmente a proposição de ideias e formas outras de conceber a educação, a cultura, a política, a economia, de narrar e de interpretar muitos enredos.

No campo da Coletividade, diferentes sujeitos estruturam (inter-)relações que visam dar sentido e significações às práticas curriculares sentidas-pensadas-vividas no chão das escolas. Assim o Projeto Político-Pedagógico (PPP), como prática social, estrutura-se coletivamente através da colaboração, participação ativa e das demandas reais evidenciadas pelos(as) gestores(as), docentes, discentes, pais/responsáveis e a comunidade em geral.

No contexto da gestão democrática e participativa, a escola torna-se um território coletivo, onde os sujeitos, em suas diferenças e especificidades, corroboram a construção de práticas curriculares à luz de suas experiências, saberes e identidades. Segundo Libâneo; Oliveira e Toschi (2003, p. 357),

[...] com a disseminação das práticas de gestão participativa, foi-se consolidando o entendimento de que o projeto pedagógico deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente, também como forma de construção da autonomia da escola, por meio da qual toda a equipe é envolvida nos processos de tomada de decisões sobre aspectos da organização escolar e pedagógico-curricular.

A participação coletiva de todos(as) os(as) que compõem a comunidade escolar, analisando criticamente suas(s) realidade(s), contribui na construção de práticas curriculares centradas nas demandas a partir de suas perspectivas. A Prática Curricular Docente-Gestora Decolonial, a partir da Coletividade Intercultural Crítica, centra-se no respeito às diferenças, tornando possível o diálogo entre as culturas, possibilitando o rompimento das estruturas de poder, dentro e fora da escola.

Arelado à Coletividade Intercultural Crítica, destacamos o Cotidiano enquanto um elemento estruturante da Prática Curricular Docente-Gestora. Cotidiano como espaço-tempo

contínuo, inconcluso e criador de possibilidades outras a partir da atuação dos sujeitos. Vida-escola, ou seja, seu cotidiano é um espaço curricular e formativo, à medida que seus povos-territórios pensam-sentem-vivem práticas que os(as) constituem e que são constituídas pelo cotidiano.

No cenário da Educação do Campo, ao potencializarmos a discussão sobre Escolas com Classes Multisseriadas, concebemos o Cotidiano enquanto movimento atravessado pelas ações criadas pela humanidade, ou seja, compreendemos o cotidiano escolar perpassado pela realidade social, cultural, política, econômica e religiosa, entre outras que compõem as Práticas Curriculares.

Assim, o(a) docente-gestor(a) assume um lugar-papel que objetiva potencializar o cotidiano escolar ao reconhecer o protagonismo de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, “o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente” (Certeau, 1994, p. 31). Portanto, consideramos que a Prática Curricular Docente-Gestora Decolonial é um campo repleto de movimentos, desdobramentos, tensões e desobediências civis e epistêmicas (Mignolo, 2008a), decorrentes das relações conflitantes que envolvem os cotidianos das escolas.

Dessa forma, as Práticas Curriculares Docente-Gestoras Decoloniais ocorrem no contexto de articulações e negociações entre as Ações Administrativas, realizadas pelo(a) gestor(a) da escola, e as Ações Pedagógicas, promovidas no chão da sala de aula pelo(a) docente. A(O) Professora(or) responsável tem sua prática curricular atravessada por essas duas perspectivas, visando, assim, garantir o funcionamento político-pedagógico e curricular da escola. Essa relação revela o currículo em ação. Segundo Santos (2022, p. 109), “o currículo em ação pode ser a expressão de uma prática curricular descolonial, uma vez que essa fase do currículo diz respeito à prática real, momento em que o prescrito, o apresentado e o moldado são postos em ação”.

Articulações e negociações entre as Ações Administrativas e Pedagógicas realizadas pela(o) Professora(or) Responsável no contexto das Escolas com Classes Multisseriadas do Campo são desafiadoras e exigem que o profissional atue na Gestão do Tempo, para que possa gerir as duas áreas sem comprometimentos. Assim, administrar a escola na dimensão da gestão escolar, permeada por tomadas de decisão que direta e /ou indiretamente, influenciam na realização de sua prática enquanto docente, como também nas de seus(as) colegas, caso atue em uma escola com mais de um(a) professor(a).

A Prática Curricular Docente-Gestora Decolonial estrutura-se na relação dialógica entre os sujeitos que constituem a escola e a comunidade à qual pertencem. Promove propostas curriculares com a participação de todos(as), desde o planejamento, o desenvolvimento e os processos de avaliação. Essa prática está diretamente associada a uma visão de gestão democrática da escola.

A(O) Professora(or) Responsável, ao assumir a Prática Curricular Docente-Gestora, apresenta-nos saberes-fazer outros que forjam identidades profissionais no atravessamento entre ações administrativas e pedagógicas. Seguimos, assim, inquietando-nos sobre que saberes-fazer são esses? Que desafios e/ou potencialidades estão presentes no trabalho do(a) gestor(a)-docente? Concordamos com Gatti (1996, p. 85), ao considerar que “a identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional”.

Nesse sentido, caminhamos na direção de processos que descortinam e transgridem a lógica linear e reconhecem as identidades como construções político-culturais. É a partir do poder de agência, que está “relacionado com a capacidade dos indivíduos agirem reflexivamente em contextos de prática, limitados pelos enquadramentos impostos pelos ambientes sociais e materiais” (Santos; Leite, 2020, p. 6), que os(as) professores(as) traduzem e atribuem sentido aos processos de regulação presente nas políticas-práticas curriculares. Assim a(o) Professora(or) Responsável que atua em escolas com classes multisseriadas do campo vai construindo e desconstruindo sua identidade individual e coletiva, tendo suas práticas curriculares constituídas no espaço-tempo de tensão, de resistências e (re)contextualizações.

6- (DES)CAMINHOS METODOLÓGICOS: PROCEDIMENTOS OUTROS QUE ATRAVESSAM O PERCURSO DA PESQUISA

Devemos precaver-nos contra o perigo de inverter os valores e transformar o texto em justificativa do instrumento, rigidez que conduz a uma limitação do ato de ler e que pode mesmo contribuir, por uma reação em cadeia, para o estiolamento da Literatura (Lins, 1976, p. 126).

Na presente seção, apresentamos os (des)caminhos metodológicos que constituem esta pesquisa. Lins (1976) ressalta a necessidade de combater a rigidez que pode reduzir o ato de ler a um simples instrumento de validação. No contexto da pesquisa, ressaltamos a importância de adotarmos procedimentos metodológicos que permitam (des)caminhos metodológicos contextualizados.

A metodologia, enquanto percurso, processo e procedimento, vai sendo construída fora do enquadramento da racionalidade técnico-científica de produzir conhecimento. É na ação-reflexão-ação que a pesquisa vai ganhando corpo-forma em diálogo com os contextos político, social, cultural, educacional e econômico, entre outros nos quais o objeto de estudo se encontra localizado.

Nessa direção, debruçamo-nos sobre o objeto de pesquisa “Práticas curriculares docente-gestoras das(as) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo”, para sentir-pensar-viver metodologicamente esse estudo. Assim, vamos trilhando (des)caminhos metodológicos que também são teóricos, para refletirmos sobre os saberes-fazeres que atravessam as práticas curriculares que estão sendo forjadas nos chãos das escolas com classes multisseriadas do campo, a partir das práxis das(os) professoras(ores)-gestora(ores), aqui denominadas(os) de Professoras(es) Responsáveis.

Pesquisar é se colocar no campo de tensões e proposições, logo não é uma ação neutra e nem linear. O(A) pesquisador(a) se coloca enquanto sujeito ensinante e aprendente que, no seu (des)caminhar, vai desenhando percursos individual e coletivamente à medida que se permite ser atravessado(a) pelos campos e sujeitos que participam, ou melhor, constituem a pesquisa. Desse modo, tomamos os campos-sujeitos como elementos centrais neste estudo, que assumem aqui o lugar de sujeitos-autores(as) que protagonizam práticas curriculares e produzem saberes/ciências.

Dentro de uma concepção teórico-metodológica para construirmos este estudo, seguimos nos inquietando sobre a importância da pesquisa em educação. Nesse sentido, vamos construindo nossas reflexões a partir das questões apresentadas por Garcia (2011, p. 25):

Pesquisamos para ganhar pontos nos relatórios internos e externos, para publicar e vender livros, para adquirir/consolidar prestígio, ou nossa pesquisa é parte de nosso compromisso político com a luta pela transformação da sociedade? Escrevemos para nossos pares ou para as professoras que estão na sala de aula? Quem, afinal, se beneficia com as nossas pesquisas e os nossos escritos? Com que projeto de sociedade nossas pesquisas estão comprometidas e a que projeto de sociedade nossas pesquisas se opõem, ou, simplesmente, nos pretendemos neutros?

Essas perguntas geram em nós a preocupação de sentir-pensar-viver a pesquisa enquanto um campo político e que tem uma responsabilidade social. Assim, declaramos nosso posicionamento político-epistêmico que atravessa esta pesquisa e encontra-se atento a tais questões, visando contribuir nos processos de anúncio, denúncia e proposição outros que visem contribuir na transformação social que estamos estudando. Comprometida com as lutas e as resistências protagonizadas pelos Movimentos Sociais do Campo por uma escola do campo socialmente referenciada em seus sujeitos, esta pesquisa se propõe contribuir no diálogo teórico-metodológico, refletindo sobre práticas curriculares que são realizadas nas escolas, sem perder de vista as realidades de cada comunidade camponesa.

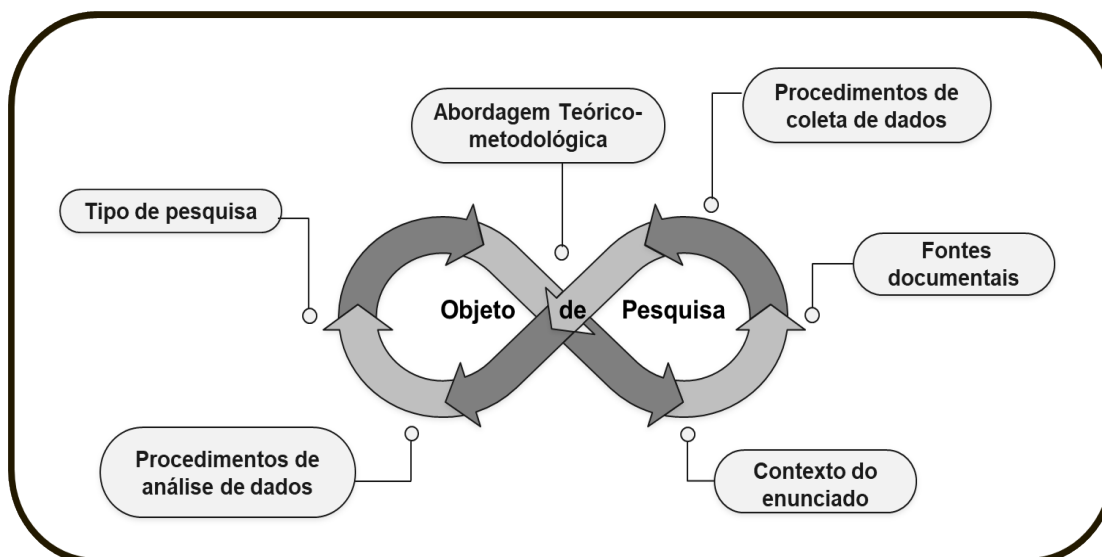
Nesse sentido, os (des)caminhos metodológicos desta pesquisa prezam pelo rigor e trato específico e diferenciado com o processo teórico-metodológico, considerando o contexto geopolítico do campo que pretendemos pesquisar. Nos aproximamos da concepção de pesquisador-autor apresentada por Soares (2011), pois consideramos que a pesquisa cria e é criada a partir das (inter-)relações que vão se forjando no contexto pesquisado. Desse modo, “o pesquisador-autor jamais escreve sobre algo que não conhece, ao contrário, sempre e só escreve sobre algo que já conhece” (Soares, 2011, p. 77), por isso destacamos o compromisso ético-político que o(a) pesquisador(a) necessita assumir no decorrer da pesquisa.

Assim, aproximamo-nos de percursos metodológicos outros, contrários aos processos neutros e lineares de se sentir-pensar-viver pesquisa. Os (des)caminhos aqui propostos tomam o objeto de pesquisa de forma contextualizada, considerando os cenários históricos, políticos e sociais em que estão situados. Isto é, pesquisar é se colocar na disputa de produção de saberes, assumir uma postura crítico-reflexiva da realidade, atenta aos processos de (res)significações, de silenciamentos e de tensões que constituem o campo de pesquisa.

No contexto da arte de pesquisar, vamos trilhando (des)caminhos que se propõem a construir novas estradas e percursos formativos conscientes de sua condição de inconclusão e

inacabamento. Nessa direção, a Figura 18 apresenta os elementos que compõem as andanças metodológicas desta pesquisa.

Figura 18 – Elementos que compõem as andanças metodológicas da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2023).

Nos (des)caminhos metodológicos desta pesquisa, visamos apresentar os elementos que constituem seu percurso, considerando que não estão diretamente relacionados com o objeto que conduz o presente estudo. Nessa direção, esta seção apresenta a descrição dos seguintes procedimentos metodológicos: a) abordagem teórico-metodológica; b) tipo de pesquisa; c) fontes documentais; d) procedimentos de coleta de dados; e) contexto do enunciado; e f) procedimentos de análise de dados.

Assim, uma das primeiras ações realizadas nesta pesquisa deu-se a partir da seleção dos Estudos Pós-Coloniais enquanto abordagem teórico-metodológica que perpassa o presente estudo. Consideramos que a perspectiva pós-colonial caminha em uma direção outra frente aos desafios históricos, políticos, culturais, sociais e educacionais, entre outros que perpassam nossa realidade. Essa abordagem teórico-metodológica transita no campo teórico-prático e nos oferece caminhos analíticos e reflexivos outros para compreender, questionar e lançar proposições fora do cânone colonial/moderno.

As pesquisas que se ancoram nos Estudos Pós-Coloniais passam a discutir e refletir, considerando os contextos em que os objetos de abordagem estão inseridos, ou seja, passam a compreender os sistemas de produção de conhecimentos geopoliticamente situados a partir de seus sujeitos. Nesse sentido, consideramos que pesquisar, enquanto um ato político, requer um

posicionamento crítico, desse modo, reconhecemos que os Estudos Pós-Coloniais assumem como protagonistas os povos, os territórios e os saberes historicamente silenciados pela lógica colonial/moderna.

As perspectivas pós-coloniais no campo da pesquisa centram-se na luta, resistência e proposições de temáticas e objetos de estudo que foram marginalizados pela lógica colonial, por exemplo, a Educação das Relações Étnico-Raciais, as questões de gênero e sexualidade, a Educação do Campo, a Educação Indígena e a Educação Quilombola, entre outros que a lógica colonial/moderna tentou negar e silenciar. Os Estudos Pós-Coloniais propõem romper com a lógica da pesquisa enquanto algo neutro, linear e impositivo. Passa-se, assim, a escrever a pesquisa enquanto um espaço-tempo de (re)criação de narrativas e experiências que não sejam eurocêntricas e tidas como verdades absolutas.

Advogar por perspectivas teórico-metodológicas outras é reconhecer o potencial de produção de epistemologias/ciências realizadas pelos povos-territórios subalternizados e oprimidos pelo projeto eurocêntrico/moderno de ser-estar e fazer pesquisas/conhecimentos. Nesse viés, a abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais que atravessam esta pesquisa centra-se político-didaticamente no pensamento crítico de fronteira, ao propor saberes-fazer outros no decorrer da pesquisa. Segundo Grosfoguel (2009, p. 407),

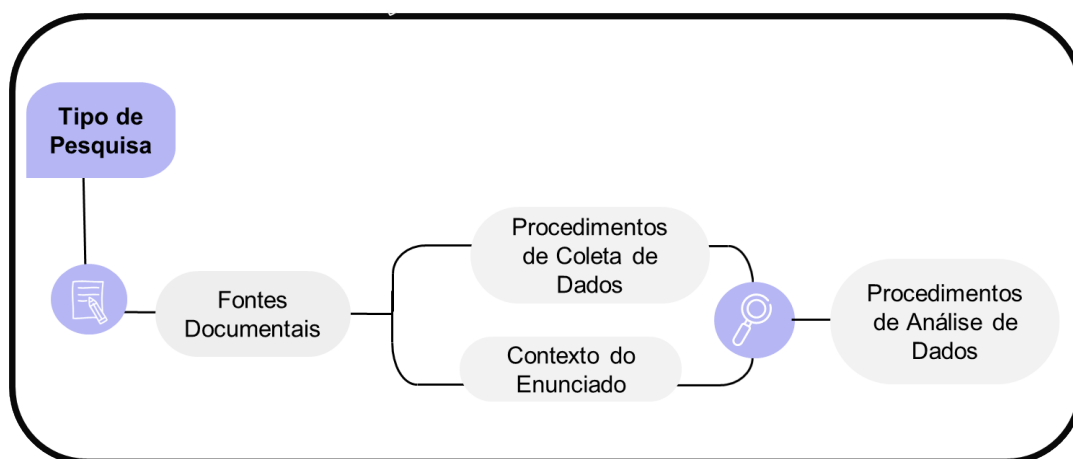
O pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial, em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. Aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações econômicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia. O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica.

A pesquisa nessa perspectiva não se propõe a negar as formas existentes de se pesquisar-estudar e de escolha do próprio objeto de pesquisa, mas, sobretudo, visa valorizar e legitimar formas outras que foram historicamente negadas/silenciadas. As vozes, saberes e epistemologias outras passam a coexistir no campo da pesquisa, não mais como algo a ser simplesmente observado e sistematizado na universidade, mas, sim, como o próprio conhecimento que se força nas (inter-)relações histórico-político-socioculturais. Os Estudos

Pós-Coloniais propõem estratégias de enfrentamento das propostas hegemônicas e centram-se na fronteira entre o que existe e as inúmeras possibilidades outras de criação a partir de povos-territórios e contextos diversos. Pesquisar, nesta filosofia, é se colocar na condição de aprendiz, ocupar o lugar de quem se dispõe a descobrir, (re)criar e seguir se inquietando e sendo provocado a saber, conhecer e reconhecer formas outras de sentir-pensar-viver no mundo, de forma contínua e plural.

Dessa forma, seguimos nas andanças deste estudo, apresentado os tipos de pesquisa que vão dando forma-conteúdo a este trabalho. Assim, atentos aos objetivos propostos nesta tese, consideramos que se faz necessário lançarmos mão das técnicas de pesquisa documental e de pesquisa empírica. Cada abordagem ocupa um papel relevante no estudo e encontra-se diretamente articulada com as demais, como evidenciado na Figura 19.

Figura 19 – Tipos de pesquisa utilizados e que constituem esta tese



Fonte: Elaboração própria (2023).

A pesquisa documental constitui-se a partir do estudo, reflexão e análise de materiais/documentos produzidos histórica e sociopoliticamente, ou seja, estrutura-se a partir de um olhar analítico sobre as fontes primárias que são passíveis de fazerem parte de processos analíticos. Segundo Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009, p. 13):

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de

verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação.

Nesse sentido, a pesquisa documental propõe-se a produzir reflexões, problematizações e novos conhecimentos a partir das produções documentais já existentes. Compreender que documentos como legislações, relatórios, fotografias, projetos, entre outras produções, são fontes de pesquisas possibilita a aplicação de perspectivas de pesquisa e produção de saberes. Assim, essa abordagem torna-se necessária para que possamos realizar os seguintes objetivos específicos: identificar e caracterizar as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis em escolas com classes multisseriadas do campo presentes no Estatuto do Magistério Público da Vitória de Santo Antão e no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) da Rede Municipal de Ensino dessa cidade; identificar e caracterizar as concepções de Projetos Político-Pedagógicos de escolas com classes multisseriadas do campo e de territórios camponeses a partir os documentos oficiais e da realidade das escolas-territórios das(os) professoras(es) responsáveis que promovem suas práticas curriculares docente-gestoras; e analisar as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis em escolas com classes multisseriadas do campo presentes nos Projetos Político-Pedagógicos.

Desse modo, a pesquisa documental vai sendo atravessada pelo contexto em que as fontes foram elaboradas. Concordamos com Oliveira (2007, p. 70), ao pontuar que “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”. Esta proposta de pesquisa apoia-se em estratégias que compreendam as fases e interfaces que constituem os documentos. Nesta tese, consideramos que os documentos propostos para a análise são construídos individual e coletivamente a partir das tensões e resistências presentes no campo político e pedagógico em que são forjadas, em especial, as escolas com classes multisseriadas do campo.

Assim, a pesquisa documental trabalha diretamente com a análise de fontes documentais, aqui em específico, aproximamo-nos das seguintes fontes: a) Estatuto do Magistério Público de Vitória de Santo Antão; b) PCCR da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão; e c) Projetos Político-Pedagógicos das escolas com classes multisseriadas do campo. A escolha dessas fontes deu-se por compreendemos que nelas encontram-se questões referentes à concepção e prática da(o) Professora(or) Responsável que exerce a função de docente-gestor(a) na rede municipal de ensino de Vitória de Santo Antão. Vale salientar que esse município foi selecionado a partir dos seguintes critérios: a) ser o *locus*

de minha atuação profissional; e b) possuir um sistema de ensino, pressupondo, assim, uma maior autonomia no trato específico e diferenciado com as escolas localizadas nos territórios do campo.

Sinalizamos a importância dos documentos como fontes legítimas que retratam cosmovisões e posicionamentos político-pedagógicos de um contexto histórico e sociocultural. Desse modo:

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas (Cellard, 2008, p. 295).

Nesse sentido, quando o(a) pesquisador(a) utiliza as fontes documentais objetivando identificar informações e concepções, seu trabalho dá-se mediante um processo de investigação que necessita realizar procedimentos que perpassam pelo acesso, o manuseio e a análise. Os documentos estão impregnados de sentidos que precisam ser considerados no processo de análise.

Na esteira dessa construção metodológica, consideramos que as fontes documentais são produzidas a partir de contextos político, social, cultural e pedagógico, entre outros. Nessa direção, aproximamo-nos do contexto de enunciado dos documentos analisados.

Nessa direção, para a realização do contexto do enunciado, como também para atender os objetivos específicos desta tese, lançamos mão dos seguintes procedimentos de coleta de dados: a) questionários; e b) observação *in loco* (diário de campo). Nesse viés, consideramos que o contato direto com os campos/realidades nos quais os documentos foram produzidos possibilita que possamos compreender as tensões, articulações e relações que constituem a elaboração e a realização das ações político-pedagógicas evidenciadas nos documentos.

Desse modo, evidenciamos que o:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (Marconi; Lakatos, 2003, p. 201).

Os questionários nesta pesquisa foram utilizados para compreendermos o contexto do enunciado dos documentos oficiais e atender os objetivos específicos deste estudo. Nessa

direção, aproximamo-nos dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas com classes multisseriadas do campo; e caracterizarmos as comunidades camponesas, as escolas com classes multisseriadas do campo e os sujeitos curriculantes que constituem as escolas. Esses instrumentos foram construídos com questões (Apêndices A, B, C, D e E) que conduziram a produção dos dados com a colaboração dos sujeitos que constituem esta pesquisa. Nessa vertente, os questionários foram realizados a partir do seguinte procedimento: a) envio do roteiro de questionário para as(os) professoras(es) responsáveis das escolas por meio de *e-mail* e/ou WhatsApp; e b) devolutiva dos questionários respondidos que ocorreu pelas mesmas vias do envio.

A observação *in loco* permite que o(a) pesquisador(a) compreenda o contexto em que os documentos foram produzidos. Esse procedimento ofereceu condições para que fosse possível realizar uma imersão nos territórios camponeses e nas escolas com classes multisseriadas, para que, assim, pudéssemos contextualizar os Projetos Político-Pedagógicos das instituições pesquisadas. As observações realizadas foram sistematizadas no diário de campo, compreendido aqui enquanto um “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150).

No decorrer das visitas às comunidades camponesas e nas escolas, fomos registrando os elementos que se somaram às informações recolhidas através dos questionários de caracterização das comunidades camponesas, das escolas com classes multisseriadas do campo e dos sujeitos curriculantes que constituem as escolas. Esse diário de campo foi sendo estruturado a partir de fotografias, diálogos e elementos observados nos territórios camponeses dos quais esta pesquisa se aproximou.

Assim, antes de acessarmos os documentos oficiais/fontes documentais desta pesquisa, realizamos o seguinte percurso metodológico: no primeiro momento, aproximamo-nos da Secretaria Municipal de Educação (coordenador do Núcleo de Normatização e coordenadora das escolas do campo). Esses contatos contribuíram diretamente no acesso aos documentos legais referentes à função da(o) Professora(or) Responsável e às escolas que fizeram parte da pesquisa, através dos Projetos Político-Pedagógicos.

No segundo momento, entramos em contato com as(os) Professoras(es) Responsáveis que atuam nas escolas com classes multisseriadas do campo da rede municipal de ensino de Vitória de Santo Antão. Essa etapa nos possibilitou conhecer as escolas, os territórios camponeses, as(os) Professoras(es) Responsáveis e os Projetos Político-Pedagógicos.

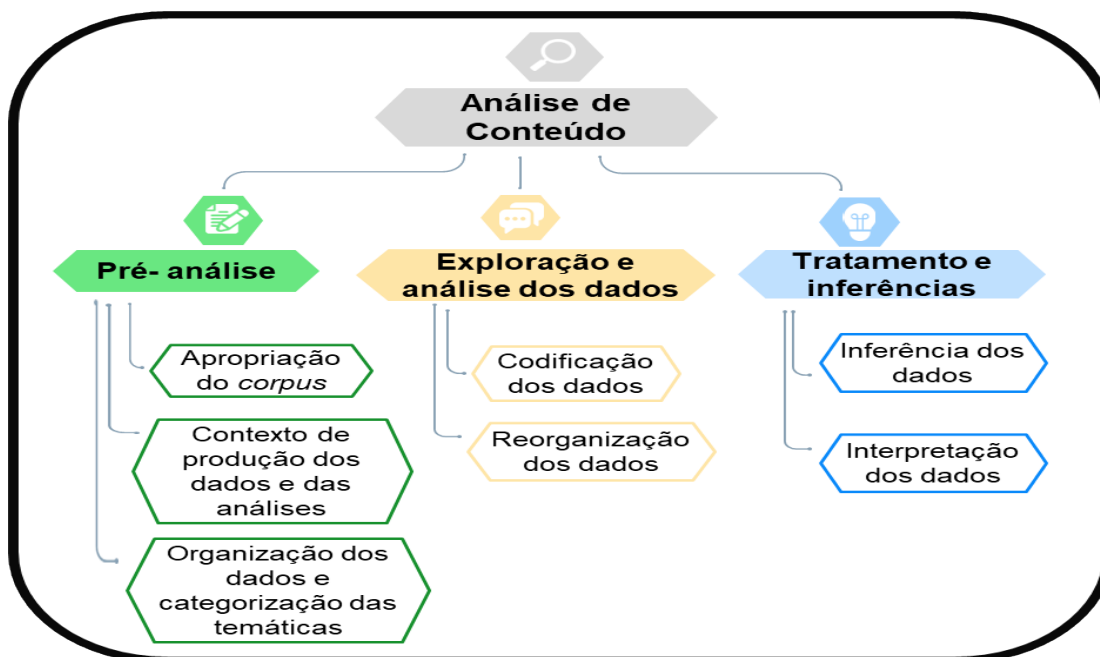
Em relação aos procedimentos de análise de dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), que nos possibilitou acessar os núcleos de sentido presentes nos dados construídos ao longo da pesquisa. A partir do objeto de pesquisa que constitui este estudo, a Análise de Conteúdo centra-se no âmbito de processos metodológicos críticos através dos quais se pode reconhecer o lugar-papel do sujeito na elaboração de epistemologias. Bardin (2011, p. 43) evidencia que tais processos:

[...] pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens).

A matéria-prima da Análise de Conteúdo é a mensagem, que pode ser manifestada de formas oral, escrita e gestual, entre outras. Ela reflete sentidos e significações, ou seja, nenhuma mensagem é neutra, desprovida de intencionalidade. Assim, os conteúdos presentes nas mensagens necessitam ser identificados e analisados de forma contextualizada, pois toda e qualquer produção se vincula às realidades de condições contextuais (políticas, sociais, culturais, educacionais, econômicas, religiosas) de seus povos-territórios.

A técnica de Análise de Conteúdo considera o contexto de enunciação tanto de quem produz a mensagem quanto de quem a recebe/recontextualiza e busca problematizar os efeitos/impactos que o seu conteúdo produz. Desse modo, esse procedimento de análise ganha sentido nesta tese por compreendermos que não existe um olhar único e fixo para uma produção. É a partir de variados olhares, leituras e análises outras que é possível identificar as congruências e recorrências nos materiais pesquisados e seguir, assim, produzindo saberes. A Figura 20 apresenta a organização das análises através da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

Figura 20 – Organização das análises



Fonte: Elaboração própria (2023).

A Análise de Conteúdo, em sua organização, estrutura-se em torno de três procedimentos: a pré-análise; a análise do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2011). No entanto, vale considerar que essas etapas não são lineares e acontecem interligadas desde a coleta dos documentos/mensagens, dos processos de análise, das interpretações e das inferências. Desse modo, a Análise de Conteúdo é “uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente aos diferentes níveis de investigação empírica” (Vala, 1990, p. 104).

A pré-análise estrutura-se a partir da escolha dos documentos que serão submetidos à análise, ou seja, que constituirão o *corpus* de análise. É por meio dessa fase que o(a) pesquisador(a) inicia a organização dos materiais atendendo ao objeto, à problemática, aos pressupostos e aos objetivos da pesquisa. Assim, a leitura flutuante de todos os documentos a serem analisados é realizada para que o(a) pesquisador(a) possa selecionar as fontes documentais que efetivamente estejam de acordo com a proposta do estudo.

Nesta pesquisa, lançamos mão das seguintes fontes documentais: a) Estatuto do Magistério Público da Vitória; b) o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão; c) Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das

escolas com classes multisseriadas do campo; d) questionários realizados com as(os) professoras(es) responsáveis que exercem a prática curricular docente-gestora; e e) observações *in loco* (diário de campo) nas escolas e territórios camponeses. Assim, a apropriação do *corpus* documental encontra-se diretamente articulada aos contextos aos quais os dados e as análises dizem respeito.

Essa fase “corresponde a um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2011, p. 95). Desse modo, a organização dos dados e a categorização das temáticas vão sendo construídas em diálogo com a pertinência do estudo realizado.

A exploração e análise dos dados exige que o *corpus* documental seja estudado de forma mais profunda e minuciosa, com a intencionalidade de evidenciar as unidades de registro e de contexto presentes nos materiais em análise. Para Bardin (2011, p. 101), “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

A Codificação dos dados e a reorganização dos dados compreendem o recorte, ou seja, a escolha das unidades de registro que são unidades de significação “a codificar e corresponde[m] ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial” (Bardin, 2011, p. 104). Desse modo, as palavras, os temas, os documentos, os sujeitos-saberes, os acontecimentos narrados referentes às práticas curriculares docente-gestoras realizadas nas escolas com classes multisseriadas do campo serão as unidades de registro que constituirão esta pesquisa.

Nessa mesma dimensão de recorte, a escolha da unidade de contexto configura-se enquanto “unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo” (Bardin, 2011, p. 107). Nesse sentido, referenciar o contexto em que as unidades de registro são produzidas é relevante, pois os resultados/análises são frutos dos cenários em que são produzidos. Os sentidos presentes nos documentos e os atribuídos pelas(os) Professoras(es) Responsáveis no tocante às práticas curriculares docente-gestoras são susceptíveis de serem diversos, pois atravessados por realidades e contextos contínuos e heterogêneos.

No tocante à fase de tratamento e inferência, ela é estruturada a partir dos núcleos de sentido que emergem dos dados pelas recorrências, achados, silenciamentos, sentidos e

frequências (Bardin, 2011). Assim, o *corpus* documental desta pesquisa passa por esse tratamento que é técnico-político-pedagógico, pois exige rigor no ato de categorizar, porém não descarta o posicionamento político e pedagógico que o(a) pesquisador(a) necessita assumir frente aos dados.

Nessa perspectiva, Vala (1990, p. 104), pontua que:

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.

O processo de tratamento e inferência dá-se em (des)caminhos complexos e atravessados por sentidos e saberes-fazer que resultam em construções que não são fechadas e nem determinadas em si mesmas, mas como possibilidades outras de sentir-pensar-viver o mundo e a pesquisa. A Análise de Conteúdo constitui-se enquanto um procedimento analítico que reconhece os sujeitos, as fontes e os contextos que perpassam por sua construção, permitindo, assim, uma compreensão de dados com perspectivas outras. Essa postura exige de quem analisa os dados uma posição crítica acerca da realidade. Nessa pesquisa, os dados são tratados e passam por inferências à luz dos Estudos Pós-Coloniais, abordagem teórico-metodológica que nos instiga a refletir e interpretar as práticas curriculares docente-gestoras das(as) Professoras(es) Responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo, na perspectiva da desobediência civil e epistêmica, ou seja, como ações centradas na perspectiva decolonial.

Na pesquisa que se aproxima da perspectiva pós-colonial, assume-se o campo como *locus* de enunciação, pois reconhece-se nele seu potencial de produzir conhecimentos outros. Assim, os dados da pesquisa são compreendidos enquanto elementos que são produzidos pelos sujeitos e não meramente extraídos de uma realidade independente e descontextualizada.

Desse modo, seguimos refletindo se não estamos tensionando a “colonialidade metodológica”, que impõe um modo único e verdadeiro de se fazer pesquisa. Uma vez que o conhecimento não é linear e nem descontextualizado, nesta tese nos aproximamos do que chamamos de “decolonialidade metodológica”. Nessa lógica, compreendemos que a produção de conhecimento “não tem a ver apenas com valores sociais na produção de conhecimento nem com o fato de o nosso conhecimento ser sempre parcial. O essencial aqui é o *locus* da

enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpopolítico do sujeito que fala” (Grosfoguel, 2009, p. 386).

Nesse sentido, conhecer o espaço-tempo histórico, político, social, cultural, educacional em que os documentos foram constituídos tem significativa relevância, uma vez que os dados produzidos ao longo da pesquisa são atravessados na relação com o campo. Desse modo, iremos aqui apresentar elementos que nos possibilitam caracterizar Vitória de Santo Antão, município que foi o contexto desta pesquisa que se debruça sobre a Educação do Campo, Escolas com Classes multisseriadas e fontes documentais.

6.1 VITÓRIA DE SANTO ANTÃO: TERRA DAS TABOCAS

O município de Vitória de Santo Antão⁴⁷, localizado no Planalto da Borborema, encontra-se a 46 km do Recife, capital do estado de Pernambuco, a uma altitude média de 157 metros acima do nível do mar. Em 2022,⁴⁸ o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estimou sua população em cerca de 134.110 habitantes. Considerando o Censo Demográfico, Vitória de Santo Antão é o décimo município mais populoso de Pernambuco, o quarto mais populoso do interior do estado e o mais populoso da Zona da Mata.

Na perspectiva histórica, esse território inicialmente foi chamado de Cidade de Braga. No ano de 1626, Antonio Diogo de Braga, imigrante português oriundo da Ilha de Santo Antão do Cabo Verde (Portugal), fixou residência com seus familiares e construiu uma capela em homenagem a Santo Antão da Mata. Nessa direção, em 1774, a Cidade de Braga recebe o nome de Santo Antão da Mata. Sua população na época era estimada em 4.866 habitantes.

Depois de evoluir sucessivamente da condição de povoação à de freguesia, passou posteriormente à categoria de vila sob o alvará Régio de 27 de julho de 1811, efetivado pelo então Príncipe Regente D. João. Por força da Lei Provincial N° 113, de 6 de maio de 1843, assinada pelo Barão da Boa Vista, então Presidente da Província de Pernambuco, a Vila de Vitória foi elevada a cidade e teve seu nome alterado para Cidade da Vitória, em homenagem à vitória dos pernambucanos sobre os holandeses na Batalha do Monte das Tabocas. No entanto,

⁴⁷ Distrito criado com a denominação Vitória de Santo Antão, por Alvará de 14/03/1783 e pela Lei Municipal N.º 192, de 16/05/1914. Elevado à categoria de vila, com a denominação de Vitória de Santo Antão, por Alvará de 27/07/1811, sendo desmembrado de Olinda. Instalado em 29/05/1812. Elevado à condição de cidade e sede do município, com a denominação de Vitória, pela Lei Provincial N.º 113, de 16/05/1843 (IBGE, 2023).

⁴⁸ Vale salientar que a última operação censitária foi realizada em 2010. Nesse sentido, o próximo Censo Democrático deveria ser realizado no ano de 2020, no entanto, em virtude da crise sanitária provocada pela pandemia de covid-19, iniciada em 2020, bem como pelo corte orçamentário ocorrido em 2021, o Censo foi replanejado e ocorreu em 2022.

esse nome não pôde perdurar devido à existência de um decreto-lei que proibia a existência de duplicatas na toponímia nacional. Assim, após discussões e negociações, o nome de Vitória de Santo Antônio foi finalmente aceito e reconhecido em 31 de dezembro de 1943, pela Lei Estadual N°. 952 (Aragão, 1983). No Mapa 3, apresentamos o mapa de localização do município de Vitória de Santo Antão.

Mapa 3 – Localização do Município de Vitória de Santo Antão (PE)



Fonte: Britto (2020, p. 79).

Entre tantos feitos históricos ocorridos nos solos vitorienses, podemos destacar a Batalha das Tabocas. No dia 3 de agosto de 1645, em Vitória de Santo Antão, aconteceu a Batalha do Monte das Tabocas, um confronto entre os luso-brasileiros e os holandeses. Tal batalha objetivou a expulsão dos holandeses. Nessa direção, os senhores de engenho liderados por João Fernandes Vieira, insatisfeitos com as relações estabelecidas pelos administradores holandeses, protagonizaram forte campanha de resistência à ocupação holandesa.

Vale salientar que a partir do êxito desse embate militar, do qual os luso-brasileiros saíram vitoriosos, a caminhada da Insurreição Pernambucana desencadeada entre 1645 e 1654, ganha força. Esse movimento resultou na expulsão dos holandeses do território brasileiro após anos de domínio na região. Para Cabral *et al.*, (2009, p. 191):

A vitória dos luso-brasileiros na batalha do Monte das Tabocas contribuiu para que a Insurreição Pernambucana adquirisse envergadura. O êxito em Tabocas foi, sem dúvida, o início do fim da ocupação holandesa em Pernambuco. Sem ele, não existiria Guararapes. Sem Guararapes, o inimigo não ficaria

irremediavelmente sitiado no Recife, onde assinaria a capitulação em 1654. E, sem tudo isso, não seríamos hoje, uma nação fraternalmente mestiça na raça e na cultura, bem como não teríamos a servi-la um Exército tão essencial à defesa de seus mais sagrados anseios como o foram aqueles valorosos patriotas na luta contra o invasor holandês.

O Monte das Tabocas é um dos territórios camponeses mais representativos para a história do município de Vitória de Santo Antão e do estado de Pernambuco, tendo protagonizado o feito deu início à retirada dos holandeses do Brasil. Atualmente, o município de Vitória de Santo Antão vem promovendo atividades políticas, cívicas e pedagógicas no Monte das Tabocas. Sempre no dia 3 de agosto⁴⁹, ocorrem atividades alusivas à Batalha das Tabocas.

Em contato com a Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Vitória de Santo Antão, verificamos que, no ano de 2023, em alusão aos 378 anos da Batalha das Tabocas, ocorreram a 43ª Corrida da Tabocas, o 2º Passeio Ciclístico das Tabocas, atos cívicos (hasteamento das bandeiras, pronunciamento das autoridades e de um historiador) e uma procissão com o andor de Nossa Senhora de Nazaré, em direção ao Monte das Tabocas. Todas essas ações ocorreram na Praça Três de agosto, nos bairros do Livramento e Matriz.

Já no Monte das Tabocas, *locus* de enunciação dessa grande batalha, a programação seguiu com: abertura da exposição “No tempo dos flamengos: memórias dos holandeses no Monte das Tabocas”, ações gratuitas de saúde e assistência social, ato cívico (hasteamento das bandeiras e chegada da pira simbólica), discurso de autoridades, apresentação da Banda Marcial Três de Agosto, Santa Missa e apresentações itinerantes, entre outras atrações culturais. Essas ações têm mantido vivos os povos que lutaram e seguem lutando por suas identidades, memórias e valores.

A partir do século XX, o Monte das Tabocas passou a ser reconhecido como Parque Histórico Estadual do Monte das Tabocas⁵⁰ pelo governo de Pernambuco. Esse território torna-se, assim, um patrimônio histórico-cultural importante para a memória do município de Vitória de Santo Antão, do estado de Pernambuco e do Brasil, por manter preservado o palco da Batalha das Tabocas.

⁴⁹ Feriado municipal em Vitória de Santo Antão.

⁵⁰ Segundo a Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (Fundarpe, c2024), esse parque encontra-se regularizado por meio dos seguintes procedimentos: Processo de Tombamento: Nº 2.176/85; Decreto de Homologação: Nº 11.237, de 11 março de 1986; e Inscrição do Tombamento no Conselho Estadual de Cultura: Nº 10, Livro de Tombo II, fls 2v.

Nessa direção, vale salientar que, no Monte das Tabocas, encontra-se sediado o Centro Municipal Educacional Pedagógico Batalha das Tabocas (CMEP), inaugurado em 2022. Esse Centro encontra-se sediado no:

[...] prédio que serviu à Escola Municipal Batalha das Tabocas. Este estabelecimento de ensino esteve localizado em território campesino e prestou excelentes serviços às comunidades do seu entorno, em especial estudantes da Comunidade do Sítio Onça e Sítio Caricé de Tabocas. No entanto, no ano de 2022, devido a pouca demanda de matrículas, a manutenção do estabelecimento não se justificava, uma vez que o Ministério da Educação - MEC delimita através da Portaria n.º 250 o quantitativo mínimo de estudantes numa escola. Nessa direção, ficou declarado a partir da Portaria Municipal nº 260/2021, que a referida escola teria a desativação das atividades escolares da Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, no contexto das classes multisseriadas, a partir de 01 de fevereiro de 2022 (Vitória de Santo Antão, 2022, p. 1).

O CMEP segue, assim, contribuindo como um espaço-tempo de memórias e saberes da comunidade e das histórias protagonizadas no território do Monte das Tabocas. Na condição de sujeitos históricos, consideramos que conhecer a história é fortalecer o presente-futuro com significados e representações forjados nas (inter-)relações históricas, políticas, sociais, culturais e educacionais, entre outras. Assim o CMEP (Fotografia 2) possibilita aos visitantes conhecerem a história da Batalha das Tabocas, por meio de registros fotográficos, atividades pedagógicas e realização da trilha ecológica.

Fotografia 2 – Centro Municipal Educacional Pedagógico Batalha das Tabocas (CMEP)



Fonte: Elaboração própria (2023).

Nesse sentido, esse Centro tem como objetivo “Identificar o Monte das Tabocas como um território de aprendizagem sobre a história da Batalha das Tabocas para profissionais da educação, professores, estudantes do município (escola pública e privada) e visitantes” (Vitória de Santo Antão, 2022, p. 6). Assim, o CMEP contribui na formação crítico-reflexiva dos sujeitos sobre a importância de se manterem vivos os saberes-histórias dos povos-territórios camponeses que constituíram e constituem nossa história.

Outro feito histórico protagonizado em Vitória de Santo Antão foi a luta camponesa pelo direito à terra protagonizada no Engenho Galileia, território camponês desse município, no ano de 1955. Nesse contexto:

[...] foi no Engenho da Galileia que ocorreu o primeiro caso de Reforma Agrária no Brasil, após o fim da 2ª Guerra Mundial. Esse caso repercutiu nacional e internacionalmente. Vários setores da sociedade foram conhecer essa ação realizada pelos(as) galileus e assim, passou a se pensar em um projeto de Reforma Agrária que contemplasse o Brasil inteiro (Silva, 2021, p. 148).

Assim, no contexto da Reforma Agrária, foi nesse território vitoriense que se criou a primeira associação com o nome de Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco (Sapp), com objetivo de lutar pelos direitos dos(as) trabalhadores(as) do campo. Essa instituição surgiu inicialmente para dar assistência⁵¹ aos trabalhadores(as), em um momento em que não se falava de Reforma Agrária, no entanto, a criação e a manutenção dessa sociedade acabaram constituindo-se como embrião das articulações, reivindicações e resistências no contexto das lutas pela terra no Brasil.

Assim, em 1959, ocorreu outro fato histórico em Vitória de Santo Antão: a desapropriação do Engenho Galileia, por intermédio da Lei Nº 3.500/1959. Tal feito fortaleceu as lutas dos(as) camponeses(as) para seguirem militando por outras ligas camponesas, ou seja, reivindicando por direitos e condições dignas de trabalho. No local da fundação da Sapp no Engenho Galileia, foram construídos um museu e um memorial (Fotografia 3) como marcos histórico-político-culturais dos(as) bravos vitorienses que lutaram pelos seus direitos.

⁵¹ Segundo Julião (2013, p. 136-127), “a Sociedade Agrícola tinha objetivos modestos: formar um caixa entre os próprios associados para contratar uma professora a fim de alfabetizar as crianças; constituir uma cooperativa de produtores de verdura, para o que era necessário obter crédito destinado à aquisição de sementes; adubo e instrumentos agrícolas; e, finalmente, pleitear junto às autoridades ou, mais precisamente, à Secretaria de Agricultura e ao Ministério do mesmo nome, os benefícios que as Constituições do Estado e da República, ademais de leis ordinárias, ofereciam às cooperativas agrícolas e ao homem do campo”.

Fotografia 3 – Memorial das Ligas Camponesas no Engenho Galileia (Vitória de Santo Antão)



Fonte: Elaboração própria (2023).

O referido local, que atualmente serve de ponto de visita para estudantes e pesquisadores(as), bem como marco identitário dos(as) camponeses do Engenho Galileia, foi construído em 1º de abril de 2013. Nele encontra-se um mural com as seguintes informações: “Em 01-01-1955 neste local nasceu a Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco – Ligas Camponesas. E, Memorial das Ligas Camponesas do Brasil Francisco Julião - Reforma na Lei ou na marra”. Este espaço-tempo mantém vivas as lutas e as resistências do povo camponês que reivindicara seu *locus* de enunciação frente a uma sociedade que historicamente negou e silenciou suas identidades.

Nesse sentido, é em Vitória de Santo Antão que esta pesquisa ganha vida. Terra banhada pelo Rio Tapacurá ou Itapacurá⁵², onde nasceu Martha de Holanda Cavalcanti, feminista e uma das pioneiras na luta pelo voto e emancipação da mulher, também lugar de origem de outro

⁵² Azevedo (2015, p. 44) evidencia que “para alguns historiadores ou cidadãos ligados à cultura local, a palavra “Tapacurá” não existe, pois, a origem da palavra em tupi-guarani é Itapacurá. Das palavras indígenas, I (substantivo) é rio, água; ITÁ (substantivo) é pedra; PA (substantivo) é espaço; CURA (verbo) é tampar, fechar. Desta forma, a pequena supressão da letra “I” condenaria a função de rio e a palavra “Tapacurá” significaria “pedra tampada” ou “pedra que tampa”. Apesar dessas considerações, na academia, tanto em se tratando do rio quanto da barragem de mesmo nome, o prefixo “I” não tem sido praticado”.

ilustre vitoriense Osman da Costa Lins, autor dos livros *Avalovara e Lisbela e o prisioneiro*, entre outros, crítico literário, jornalista, considerado um dos mais importantes escritores brasileiros (Aragão, 1983; Freitas, 2003).

Desse modo, como o nativo desse local, a aguardente é algo muito valorizado na sua cultura. O produto teve um papel enorme para a economia, história e cultura da sociedade vitoriense, e sua influência ainda hoje é sentida (Morais, 2010). Evidenciamos, assim, que em Vitória de Santo Antão está implantado o Engarrafamento Pitú com mais de oito décadas de funcionamento ininterrupto. Em de 2015, através da Lei Nº 15.697, de 21 de dezembro, conferiu-se ao município de Vitória de Santo Antão o Título de Capital Pernambucana da Aguardente (Pernambuco, 2015). Vale pontuar que o projeto que originou essa lei foi de autoria do deputado estadual vitoriense Joaquim Lira.

Desse modo, destacamos que Vitória de Santo Antão é conhecida por sua histórica e potente produção de cachaça, com destaque para a marca da Pitú. Em 1938, foi fundada no município uma fábrica da cachaça Pitú (Fotografia 4) pelos empresários vitorienses Severino Ferrer de Moraes e Joel Cândido Carneiro.

Fotografia 4 – Fachada da fábrica da cachaça Pitú



Fonte: Elaboração própria (2023).

A relação entre a fábrica da Pitú e a cidade de Vitória de Santo Antão é marcada pela importância econômica e social que a empresa tem para o município. A fábrica é vista como um Patrimônio Cultural Imaterial da cidade, e a marca Pitú é um símbolo da cultura pernambucana. Por outro lado, a empresa tem mostrado seu comprometimento em contribuir

para o desenvolvimento sustentável da região, o que reforça o vínculo afetivo com a comunidade local.

O município de Vitória de Santo Antão conta com o Instituto Histórico e Geográfico de Vitória de Santo Antão (IHGVSA)⁵³, fundado em 19 de novembro de 1950. Essa instituição tem como objetivo oportunizar o estudo dos aspectos históricos e geográficos nacionais, estaduais e locais, especialmente, do município de Vitória de Santo Antão. Segundo Cavalcanti (2000, p. 17):

Em novembro de 1950, o Dr. Djalma Gonçalves Raposo, Promotor Público da comarca da Vitória, natural de Goiana, promoveu um movimento no sentido de se fundar, na cidade, um Instituto Histórico à semelhança do que existia em sua terra natal. Convidou várias pessoas de real destaque na sociedade e as reuniu, no dia 12 daquele mês, no salão nobre do Paço Municipal para estudar o assunto. Deliberou-se, então, após várias apreciações, que o Instituto Histórico seria fundado no domingo 19, em reunião a ser realizada no casarão de número 187 da Rua Imperial, conhecido como a casa do Imperador pelo fato de nele se haverem hospedado Suas Majestades Imperiais Dom Pedro II e dona Teresa Cristina, de 18 a 20 de dezembro de 1859, quando de sua visita a esta cidade. Realmente nessa data e nesse local se realizou a sessão solene inaugural do Instituto Histórico da Vitória de Santo Antão, com a presença de trinta sócios.

O IHGVSA conta com uma biblioteca e acervo com informações locais, estaduais e nacionais. Possui também um museu com mapas, peças, monumentos, quadros, móveis e uma galeria de fotografias que retratam elementos históricos e geográficos que estão diretamente ligados a Vitória de Santo Antão. O Teatro Silogeu integra também o Instituto. Na Fotografia 5 apresentamos a fachada do IHGVSA.

⁵³ O IHGVSA encontra-se localizado na Rua Imperial, 187, bairro Matriz, Vitória de Santo Antão.

Fotografia 5 – Fachada do IHGVSA



Fonte: Elaboração própria (2023).

O Instituto é uma instituição sem fins lucrativos. Segundo seu estatuto, não se pode alienar e nem transacionar os bens do seu acervo patrimonial, exceto o Teatro Silogeu. Desse modo, evidenciamos que o IHGVSA vem sendo um espaço-tempo de visitação, estudo e pesquisa de pesquisadores(as), professores(as), estudantes e comunidade geral.

No contexto da Educação Municipal, Vitória de Santo Antão tem atuado no cenário das políticas e práticas que visem à formação contínua dos(as) estudantes vitorienses. Atualmente a Semed encontra-se estruturada com equipe de secretários e direção de ensino. No Quadro 6, apresentamos os núcleos e objetivos que constituem a Secretaria Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão.

Quadro 6 – Núcleos que constituíam a Semed em 2023

Núcleos	Objetivos/ Atribuições
Núcleo de Formação Continuada e Supervisão Escolar (NFCSE)	- Promover formações continuadas dos(as) professores(as), gestores(as), coordenadores(as), apoios pedagógicos(as) no contexto do Programa de Formação Permanente dos Profissionais de Educação - Conect@ndo Saberes; - Supervisionar as práticas curriculares realizadas nas escolas municipais da rede; - Acompanhar programas e projetos pedagógicos municipais, estaduais e federais implantados na rede municipal de ensino.
Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI)	- Promover acessibilidade e apoiar o sistema municipal de ensino fomentando a educação especial inclusiva.
Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM)	- Promover a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação para levar informações às escolas; - Apoiar projetos e práticas pedagógicas que envolvam o uso de recursos tecnológicos; - Promover Oficinas Digitais para profissionais da Educação; - Promover Oficinas Digitais para profissionais das escolas contempladas no Projeto Aula Digital; - Incentivar a participação dos profissionais em educação no

	Congresso Internacional de Tecnologia na Educação; - Articular e monitorar todas as demandas do Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC); - Orientar a elaboração do Plano de Articulação Financeira (PAF); - Coordenar a logística para a realização das avaliações externas – Saeb e Saepe; - Gerenciar a coleta de dados do Censo Escolar; - Fornecer aos núcleos da Semed os dados gerados pelo Censo Escolar sobre matrícula, AEE, Ensino Integral, Transporte, Merenda etc.; - Apoiar e acompanhar as matrículas nas escolas municipais; - Fornecer aos núcleos da Semed os dados gerados pelo Censo Escolar sobre matrícula, AEE, Ensino Integral, Transporte, Merenda etc. - Apoiar as escolas que ofertam o 9º ano e a IV Fase da EJA para a efetivação da recepção de matrículas na rede estadual; - Ofertar assistência para reparos nos equipamentos tecnológicos das escolas municipais; - Atender às demandas referentes à manutenção dos <i>kits</i> tecnológicos do Projeto Aula Digital.
Núcleo de Normatização (NN)	- Subsidiar as escolas, núcleos da Semed e demais órgãos de controle nas ações pertinentes à legislação educacional e documentação escolar no fluxo da rede municipal.
Núcleo de Transporte (NT)	- Organizar, coordenar e controlar as demandas alusivas ao transporte escolar, bem como do Sistema Presença, devidamente de forma oficializada em conformidade com as normas vigentes; - Garantir de forma adequada o serviço de transporte escolar para alunos da educação básica, da rede municipal e estadual de ensino, bem como alunos universitários matriculados em Recife.
Núcleo de Planejamento (NPL)	- Orientar a prestação de contas das unidades executoras e a realização de solicitação de empenhos para respectivos pagamentos.
Núcleo de Merenda Escolar (NME)	- Atender e monitorar a rede municipal de ensino no tocante aos gêneros alimentícios.
Núcleo de Patrimônio (NPT)	- Receber e distribuir mercadorias, tombamento, controle de estoque, controle de gás para as escolas, distribuição de livros didáticos, atestar notas, fiscalização e gestão de contratos.
Núcleo de Recursos Humanos (RH)	- Realizar atividades referentes à vida funcional dos servidores efetivos, comissionados e contratados, bem como estagiários lotados na Secretaria de Educação, a fim de subsidiar a administração municipal através da Secretaria de Recursos Humanos.

Fonte: Elaboração própria (2023), com dados obtidos através da Semed.

Esses núcleos têm contribuído na realização da educação municipal de Vitória de Santo Antão, dando sentido às práticas que são (re)contextualizadas nas escolas. A Secretaria Municipal de Educação atua na relação entre micro e macro, aspectos que perpassam pelas políticas e práticas educacionais, compreendendo que só de forma democrática, colaborativa e dialógica a educação contribuirá na formação e transformação dos sujeitos e da sociedade. Nessa direção, vamos problematizando o mito da neutralidade da educação, considerando que suas práticas são complexas, heterogêneas e com intencionalidades.

Freire (2001, p. 28) considera que “a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos e os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja

neutra, mas política sempre”. Desse modo, compreender as ações que são sentidas-pensadas-vividas na relação entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas torna-se crucial para analisarmos as práticas curriculares que são gestadas nas escolas com classes multisseriadas do campo a partir da prática da(o) Professora(or) Responsável.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Vitória de Santo Antão, instituído pela Lei Municipal nº 4.001/2015, com vigência de 10 anos, ou seja, de 2015 a 2025, estabelece algumas diretrizes, dentre as quais destacamos: “[...] II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; [...]” (Vitória de Santo Antão, 2015a).

Assim, o PME constitui-se enquanto um elemento que, além de apresentar as propostas para vivenciar a educação, torna-se uma possibilidade de planejar, desenvolver e avaliar os processos educacionais de forma democrática, coletiva e participativa. Concordamos com Gadotti (1993, p. 11) ao afirmar que:

A questão do PME não deve ser apenas um instrumento formal. A eficiência deste só terá resultados, na medida em que for elaborado, criado e implementado pelos principais agentes de educação municipal sob a coordenação do Conselho Municipal de Educação, a partir do conhecimento das realidades e necessidades locais. Sendo assim, o PME poderá se firmar e significar uma ferramenta e uma promessa de melhoria da qualidade dos sistemas locais de ensino.

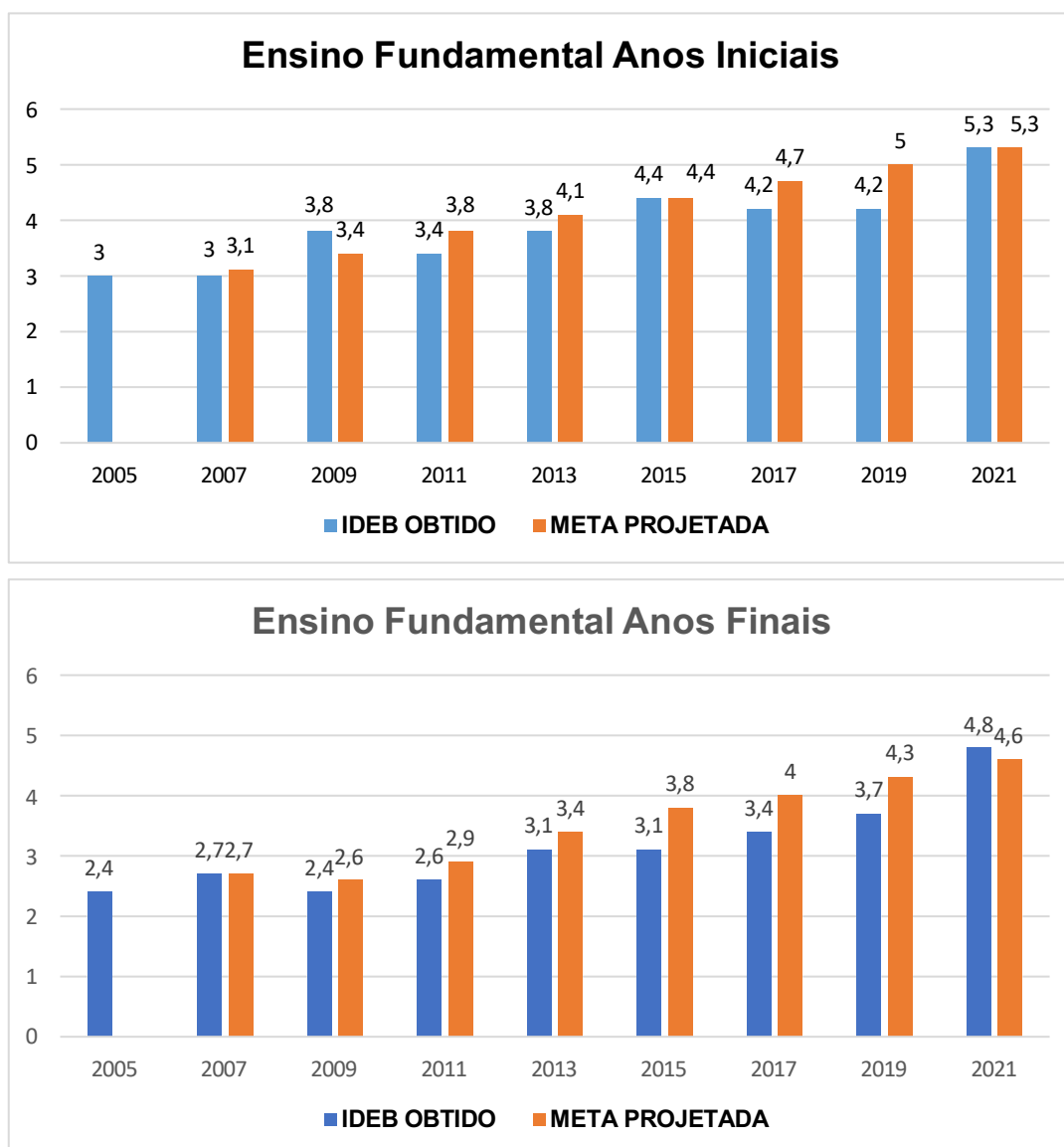
Nesse viés, reconhecemos a importância de o município de Vitória de Santo Antão possuir um PME que contribua no acesso dos(as) estudantes à escolarização e que de fato permita a formação humana que rompa as desigualdades educacionais. Desse modo, problematizamos a necessidade de o município seguir potencializando políticas e práticas específicas para as escolas com classes multisseriadas do campo, como também continuar a contribuir com o saber-fazer das práticas curriculares docente-gestoras realizadas pelas(os) Professoras(es) Responsáveis.

Ao refletir sobre o município de Vitória de Santo Antão no cenário educacional, destacamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) atingido e projetado de 2005⁵⁴ a 2021 (Gráfico 4). O Ideb, realizado a cada dois anos, sistematiza-se em uma nota que vai de zero a 10, considerando os seguintes fatores: a) Taxa de rendimento escolar (fluxo

⁵⁴ Vale salientar que o Ideb foi criado em 2007, com início de série histórica em 2005, quando foram estabelecidas metas bienais (Inep, c2024).

escolar) – Aprovação e evasão escolar obtidas pelo Censo Escolar; b) Médias de desempenho obtidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – avaliações aplicadas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, focando os componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática.

Gráfico 1 – Ideb atingido e projetado de Vitória de Santo Antão de 2005 a 2021



Fonte: Elaboração própria (2023), com base em dados do Inep (2022).

Ao analisarmos a série histórica do Ideb de 2005 a 2021, com as metas projetadas e os resultados dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível considerarmos que, nas quatro primeiras edições (2007 a 2013), os resultados da rede ficaram abaixo das metas projetadas. Apenas em 2015 o Ideb do município atingiu a meta, que foi de 4,4, e o resultado observado foi de 4,4. Nas edições seguintes, entre 2017 e 2019, os resultados caem em relação a 2015 e

voltam a ficar abaixo das metas estabelecidas. Em 2021, mesmo no contexto pandêmico, o resultado da rede foi o melhor na série histórica, 5,3, atingindo a meta projetada de 5,3. Em relação ao ano de 2019, a rede cresceu mais de um ponto.

Nessa direção, ao refletirmos sobre a série histórica do Ideb de 2005 a 2021, com as metas projetadas e os resultados do índice para os anos finais do Ensino Fundamental, vemos que a rede municipal só alcançou as metas projetadas em 2007 e 2021. Em 2007, pela primeira vez que foram estabelecidas metas para o Ideb (a meta projetada foi de 2,5 e a rede atingiu um resultado de 2,7). Nas edições seguintes, é possível observar um crescimento gradativo, porém os resultados apresentados ficaram abaixo das projeções estimadas para o município. Apesar do contexto de pandemia, além de apresentar um crescimento bastante significativo em relação ao ano de 2019, quando observamos um Ideb de 3,7; em 2021, o resultado foi de 4,8, correspondendo a um crescimento de 0,9 décimos, (a rede superou a meta projetada, que foi de 4,6).

Desse modo, a partir desses dados, seguimos considerando que o Ideb é um indicador relevante no cenário educacional, ao apresentar dados referentes ao fluxo e ao desempenho escolar, porém evidenciamos que não podemos restringir a análise da educação meramente a duas variáveis. Sinalizamos que outros elementos necessitam ser evidenciados no que se refere à qualidade da educação, tais como: organização político-social da escola, prática curricular docente, discente e gestora, e perfis socioeconômico e cultural da comunidade escolar.

Ao se restringir apenas a dados estatísticos e/ou quantitativos, o Ideb potencializa nas escolas a cultura de “meta” e de “resultados quantitativos”, coibindo as instituições de ensino de sentir-pensar-viver práticas curriculares centradas nas reais necessidades de seus(as) estudantes. Concordamos com as pontuações de Chirinéa e Brandão (2015, p. 474-475), ao sinalizarem que:

As avaliações externas são necessárias na medida em que auxiliam a reflexão da própria escola sobre suas fragilidades. O que é questionável é o uso estatístico que se faz das avaliações externas como mecanismos de coerção do Estado para atingir metas de qualidade e produtividade na educação brasileira, sob o pretexto de medir a qualidade da educação.

Assim, não estamos aqui desacreditando da importância das avaliações externas e/ou dos testes padronizados, no entanto, consideramos ser insuficiente para avaliar a “qualidade” da educação socialmente referenciada em seus povos-territórios. Esses instrumentos possuem um caráter restrito de avaliação, centrado na mensuração de forma quantitativa do que foi

alcançado ou não. Desse modo, questionamos o caráter técnico e mecânico das avaliações externas e passamos a problematizar um lugar outro no chão das escolas. Essas avaliações necessitam ser compreendidas enquanto mais um espaço-tempo de reflexão da escola no tocante a seus desafios e potencialidades e não como o único fator que direciona todas as práticas curriculares.

Ao situarmos a educação de Vitória de Santo Antão no estado de Pernambuco⁵⁵, centramos nossos esforços no contexto da Gerência Regional de Educação (GRE) na qual o município se encontra jurisdicionado. A GRE é um órgão que constitui a Secretaria de Educação do Estado que, entre suas atribuições, em nível regional, promove práticas de supervisão, estrutura orientações normativas e coordena e implanta políticas educacionais no estado no contexto de sua jurisdição. De forma geral, a GRE segue contribuindo na melhoria da qualidade de ensino das escolas municipais e estaduais que atuam diretamente. Atualmente, Pernambuco conta com 16 Gerências Regionais de Educação, geopoliticamente situadas nas regiões de Desenvolvimento (Mapa 4).

Mapa 4 – Gerências Regionais de Educação e Regiões de Desenvolvimento-Pernambuco (2023)



Fonte: Pernambuco (c2024).

⁵⁵ Uma das 27 unidades federativas do Brasil, tem como sua capital Recife e é dividido em 185 municípios. Com base no Censo Demográfico de 2022, estima-se que habitam no Estado cerca de 9.058.155 pessoas (IBGE, 2022).

Nessa direção, evidenciamos que a rede municipal de educação de Vitória de Santo Antão encontra-se jurisdicionada na GRE Mata Centro. Vale salientar que o referido órgão tem sede⁵⁶ no município de Vitória de Santo Antão. A GRE Mata Centro é constituída por 13 municípios: Barra de Guabiraba; Bezerros; Bonito; Camocim de São Félix; Chã de Alegria; Chã Grande; Escada; Glória do Goitá; Gravatá; Pombos; Sairé; São Joaquim do Monte e Vitória de Santo Antão. Desse modo, a partir desse coletivo de municípios, buscamos identificar como estão organizadas suas redes municipais de educação no tocante ao quantitativo de estudantes, de escolas urbanas e camponesas e suas organizações curriculares. Nesse sentido, procuramos verificar, em especial, se em tais municípios existe a função de Professora(or) Responsável. Esses dados contribuíram para geopoliticamente situarmos a rede municipal de educação de Vitória de Santo Antão e o *locus* de enunciação desta pesquisa. No Quadro 7, é possível identificarmos esse panorama educacional dos municípios jurisdicionados na GRE Mata Centro.

Quadro 7 – Panorama das redes municipais de educação (urbano e campo) jurisdicionadas pela GRE Mata Centro (2023)

Município	Quant. de Estudantes		Quant. de Escolas		Quant. de Escolas do Campo		Possui função de Prof. Responsável	
	Urbano	Campo	Urbano	Campo	Seriada	Multisseriada/ Mista	Sim	Não
Barra de Guabiraba	1.813	47	07	02	00	02		X
Bezerros	4.798	1.695	14	21	11	10		X
Bonito	2.922	2.849	09	20	05	15		X
Camocim de São Félix	2.127	180	07	02	01	01		X
Chã de Alegria	1.857	279	06	04	03	01		X
Chã Grande	4.299	1.156	08	05	05	00		X
Escada	5.466	1.551	20	19	04	15		X
Glória do Goitá	3.225	1.086	08	22	01	21		X
Gravatá	6.260	2.040	14	34	07	27		X
Pombos	2.713	1.114	08	21	00	21	X	
Sairé	1.985	405	05	09	02	07		X
São Joaquim do Monte	2.369	963	05	06	04	02		X
Vitória de Santo Antão	12.666	2.089	26	31	04	27	X	

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em informações disponibilizadas pela GRE Mata Centro.

⁵⁶ A sede da GRE Mata Centro, localizada na Rua Doutor José Augusto, S/N, no bairro da Matriz, atualmente tem como Gerente Regional de Educação a professora Ana Cláudia Barbosa da Silva Padilha, matrícula nº 242.714-1, nomeada pela governadora do estado Raquel Teixeira Lyra Lucena, em 30 de junho de 2023 (Pernambuco, 2023).

A partir desses dados, é possível identificarmos que o município de Vitória de Santo Antão, além de ser o maior no tocante ao quantitativo de estudantes na rede municipal, totalizando 14.755, consequentemente apresenta o maior número de escolas (57 unidades). Nessa vertente, evidenciamos que as instituições de ensino necessitam ser construídas por e para diferentes sujeitos que possuem saberes-histórias que necessitam ser consideradas.

As escolas, na perspectiva decolonial, passam a se constituírem enquanto territórios que questionam as heranças coloniais/modernas e propõem uma lógica outra atravessada pelos modos de ser-estar de seus sujeitos. No contexto dessa perspectiva, evidenciamos a necessidade de um olhar específico e diferenciado para a infraestrutura e as práticas curriculares das escolas, enquanto territórios de direitos dos(as) estudantes e das comunidades (Silva, 2021).

Ao analisarmos a organização da oferta curricular das escolas do campo, foi possível observarmos que apenas o município de Chã de Alegria não possui escolas com classes multisseriadas. Já Gravatá e Vitória de Santo Antão, no contexto dos 13 municípios da GRE Mata Centro, possuem o maior número de escolas com classes multisseriadas do campo, ambas com 27 instituições.

A partir desses dados, reforçamos a necessidade de os municípios possuírem propostas curriculares voltadas para a multisseriação. Para Moura e Santos (2012, p. 71), “as escolas de classes multisseriadas assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram”. Assim, defendemos políticas e práticas curriculares que reconheçam as classes multisseriadas como espaço-tempo potente de produção de conhecimento a partir de suas heterogeneidades que não cabem na lógica urbanocêntrica-seriada.

No tocante à atuação da(o) Professora(or) Responsável que exerce a função de docente-gestora(or) nas escolas com classes multisseriadas do campo, identificamos que tal função apenas existe em Pombos e Vitória de Santo Antão. As escolas dos demais municípios contam com a atuação do(a) gestor(a) e/ou de um(a) coordenador/supervisor da Secretaria Municipal de Educação, como fomos informados pela GRE Mata Centro. Nesse contexto, seguimos movidos político-epistemicamente pela necessidade de nos aproximarmos dos documentos oficiais de ensino para identificarmos as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) Professoras(es) Responsáveis em escolas com classes multisseriadas do campo de Vitória de Santo Antão. Assim, esta pesquisa compreende que as práticas curriculares são forjadas no campo de tensões e disputas. Segundo, Ferreira e Silva (2014, p. 167):

O currículo escolar, quando não silencia as Histórias e Culturas outras, trata-as sob a lógica eurocentrada, ou seja, através de práticas curriculares alicerçadas na dinâmica da hierarquização, da subalternização, da marginalização e do silenciamento dos sujeitos e dos conhecimentos outros.

Dessa forma, as práticas curriculares constituem-se no contexto das contradições e tensões que são expressas no território de disputas presentes nas políticas. Assim, compreendemos que, na perspectiva decolonial, é possível questionarmos e (re)lermos as práticas curriculares docente-gestoras enquanto uma prática transgressora.

Na próxima subseção, apresentamos elementos que possibilitam caracterizar a Educação do Campo e as Escolas com classes multisseriadas e comunidades camponesas em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis. Partimos da compreensão de que o contexto de enunciação constitui, atravessa e interfere nas práticas curriculares docente-gestoras.

6.1.1 A Educação do Campo e as Escolas com Classes Multisseriadas do Campo em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis de Vitória de Santo Antão: contextos de enunciação da pesquisa

A realização de uma pesquisa que se propõe a problematizar, questionar e analisar os processos educacionais que perpassam por nossa sociedade constitui-se a partir das realidades que compõem o objeto de pesquisa a ser estudado. Assim, a pesquisa, enquanto um processo complexo e não linear, exige que os *loci* das pesquisas sejam contextualizados. Na perspectiva decolonial de se sentir-pensar-viver a pesquisa, a realidade estudada não é algo determinado, mas, sim, (des)construído por sujeitos outros.

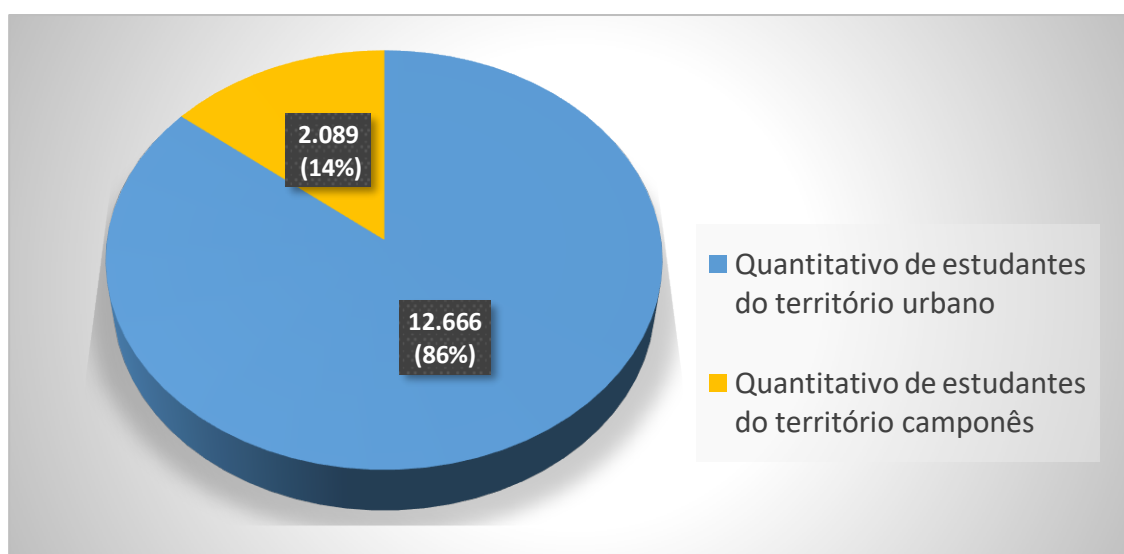
Nessa direção, a pesquisa vai sendo construída não sobre, mas com os sujeitos e seus territórios. Com o objetivo de analisar e compreender as realidades que são historicamente construídas, a fim de provocar reflexões outras, a pesquisa vai provocando desobediência (Mignolo, 2008a), ao questionar a lógica única de se fazer pesquisa a partir do cânone eurocêntrico.

Desse modo, no contexto do enunciado, situamos a rede municipal de ensino de Vitória de Santo Antão, enquanto *locus* de enunciação no qual esta pesquisa foi realizada. A rede municipal de ensino de Vitória de Santo Antão atualmente conta com 57 instituições de ensino, sendo elas: 2 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs); 24 escolas localizadas no território urbano e 31 escolas situadas nos territórios camponeses. Segundo informações

coletadas no Educacenso 2023 (Inep, 2023), a rede municipal de ensino de Vitória de Santo Antão conta com aproximadamente 14.755 discentes.

No tocante a esse quantitativo discente, evidenciamos, no Gráfico 3, o total de estudantes referente ao ano de 2023 que estudavam nas instituições escolares localizadas nos territórios urbano e camponês.

Gráfico 2 – Quantitativo de estudantes que frequentavam escolas no território urbano e camponês da rede municipal de ensino de Vitória de Santo Antão em 2023



Fonte: Elaboração própria (2023), com base em informações disponibilizadas pela Semed de Vitória de Santo Antão.

Esses dados nos possibilitam sinalizar a importância de pensarmos em processos educacionais específicos e diferenciados para as escolas que estão situadas nos territórios urbanos e camponeses. As escolas necessitam protagonizar práticas curriculares a partir da realidade e em diálogo com seus povos-territórios. Cada sujeito centrado em suas diferenças sinaliza processos formativos outros que potencializem sua condição de ser-estar no mundo enquanto autor(a) e produtor(a) de saberes-histórias.

Assim, no contexto das 31 escolas localizadas nos territórios camponeses do município de Vitória de Santo Antão, unidades de ensino frequentadas por 2.089 estudantes, as práticas curriculares são organizadas da seguinte forma: 4 escolas seriadas; 22 escolas multisseriadas; e 5 escolas mistas.⁵⁷ O Quadro 8 apresenta nominalmente o quantitativo das escolas do campo de Vitória de Santo Antão, a partir dos seguintes elementos: nomes das escolas, localização,

⁵⁷ Estamos denominando de escolas mistas aquelas que possuem sua organização com classes seriadas e multisseriadas.

organização curricular, equipe de gestão, quantitativo de alunos(as) e quantitativo de professores(as) referentes ao ano de 2023.

Quadro 8 – Escolas do campo do município de Vitória de Santo Antão (2023)

Nº	ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	ORG. CURRICULAR	EQUIPE DE GESTÃO	QUANT. ALUNO(A)	QUANT. PROF.
01	E.M. Emilio Cupertino de Almeida	Ladeira de Pedra	Mista	Gestora	94	06
02	E.M. Manoel Domingos de Melo	Sítio Oiteiro	Seriado	Gestor/ Coordenadora	100	07
03	E.M. Profª Janise dos Santos Oliveira	Povoado de Natuba	Seriado	Gestor / Apoio pedagógico	206	16
04	E.M. Madre Tarcísia	BR 232, KM 40/ Dist. Cidade de Deus	Seriado	Gestor/ Coordenadora	277	21
05	E.M. Duque de Caxias	Vila de Pirituba	Seriado	Gestora / vice – Gestora / Coordenadora	562	13
06	E.M. Açude Grande	Sítio Açude Grande	Multisseriado	Prof. Responsável	40	04
07	E.M. Ana Brito Cavalcanti	Engenho Pedreira	Multisseriado	Prof. Responsável	08	01
08	E.M. Apolônio Cupertino de Almeida	Engenho Queimadas	Multisseriado	Prof. Responsável	24	01
09	E.M. Caricé de Tabocas	Sítio Caricé de Tabocas	Multisseriado	Prof. Responsável	12	01
10	E.M. Cônego Pedro de Souza Leão	Pacas	Mista	Gestora	95	05
11	E.M. Dom Bosco	Sítio Torto	Multisseriado	Prof. Responsável	16	01
12	E.M. Domicio de Barros da Silva	Sítio Pinga Fogo	Multisseriado	Prof. Responsável	13	01
13	E.M. Dona Natércia Carneiro Pereira	Engenho São José	Multisseriado	Prof. Responsável	31	02
14	E.M. Engenho Cacimbas	Engenho Cacimbas	Mista	Gestora	86	04
15	E.M. Jaime Vasconcelos Beltrão	Engenho Cachoeirinha	Multisseriado	Prof. Responsável	15	01
16	E.M. Joaquim Belo	Sítio Várzea Grande de Baixo	Multisseriado	Prof. Responsável	08	01
17	E.M. Lourival de Queiroz Pedroso	Sítio Gameleira	Multisseriado	Gestora	53	03
18	E.M. Luzia Virtuosa de Queiroz	Sítio Precioso	Multisseriado	Prof. Responsável	25	02
19	E.M. Manoel Cavalcanti de Albuquerque	Sítio Pau Santo	Multisseriado	Prof. Responsável	25	01
20	E.M. Manoel Rosa da Silva	Sítio Olho d' Água (Engenho Livramento)	Multisseriado	Prof. Responsável	19	01
21	E.M. Nossa Senhora do Rosário	Sítio Arandu de Baixo	Multisseriado	Prof. Responsável	19	01
22	E.M. Otacílio Severino dos Santos	Sítio Mocotó	Multisseriado	Prof. Responsável	30	03
23	E.M. Palmira Tavares Carneiro	Engenho Uma	Multisseriado	Prof. Responsável	09	01
24	E.M. Prefeito Gabriel Mesquita Freitas	Engenho Galileia	Mista	Gestora	118	06
25	E.M. Profª Adahir	Sítio Lagoa de	Multisseriado	Prof.	16	01

	Teixeira Sandres Lira	Pedras – Chã de Tabocas		Responsável		
26	E.M. Profª Amélia Leandro da Rocha	Sítio Campo Alegre	Multisseriado	Prof. Responsável	19	02
27	E.M. Santa Terezinha	Engenho Ribeirão	Multisseriado	Prof. Responsável	08	01
28	E.M. Santa Terezinha do Menino Jesus	Sítio Chã de Serraria	Multisseriado	Prof. Responsável	27	02
29	E.M. Severino Ferrer de Moraes	Engenho Pitú	Multisseriado	Prof. Responsável	45	03
30	E.M. Ubiratan Carneiro da Cunha	Sítio Mocotó	Multisseriado	Prof. Responsável	11	01
31	E.M. Zair Pinto do Rêgo	Engenho Serra Grande	Mista	Gestora	78	04

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em informações disponibilizadas pela Semed de Vitória de Santo Antão.

O foco deste estudo é realizarmos reflexões sobre a atuação dos(as) Professores(as) Responsáveis que exercem a prática curricular docente-gestora em classes multisseriadas do campo. Assim, os dados presentes no quadro nos possibilitam considerar que as 22 escolas com classes multisseriadas do campo possuem a atuação da(o) Professora(or) Responsável. Essas escolas atendem aproximadamente a 515 estudantes.

A partir dos dados apresentados, podemos evidenciar que as escolas com classes multisseriadas do campo organizam-se em duas perspectivas: a) 14 escolas que possuem apenas a atuação da(o) Professora(or) Responsável; e b) 8 escolas que possuem a atuação da(o) Professora(or) Responsável e mais alguma(um) professora(or). Esses contextos foram fundamentais para selecionarmos as escolas e seus Projetos Político-Pedagógicos.

Assim, selecionamos 4 escolas que contam com a atuação de Professoras(es) Responsáveis que exercem a docência e a gestão sozinhas(os). O critério de escolha foi: a escola possuir o maior quantitativo de estudantes. Selecionamos também mais 4 escolas onde atuam Professores(as) Responsáveis com mais professoras(es). Na seleção das escolas, foi considerado também o seguinte critério: maior quantitativo de docentes que atuam na escola. No Quadro 9, apresentamos o coletivo de escolas-campo que constituem os *loci* de enunciação desta pesquisa.

Quadro 9 – Escolas-campo de pesquisa

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	QUANT. PROF. RESPONSÁVEL	QUANT. PROF.	QUANT. ALUNO(A)
E.M. Manoel Cavalcanti de Albuquerque	Sítio Pau Santo	01	--	25
E.M. Apolônio Cupertino de Almeida	Engenho Queimadas	01	--	24
E.M. Manoel Rosa da Silva	Sítio Olho d' Água (Engenho Livramento)	01	--	19
E.M. Nossa Senhora do Rosário	Sítio Arandu de Baixo	01	--	19
E.M. Açude Grande	Sítio Açude Grande	01	03	40
E.M. Otacílio Severino dos Santos	Sítio Mocotó	01	02	30
E.M. Severino Ferrer de Moraes	Engenho Pitú	01	02	45
E.M. Dona Natércia Carneiro Pereira	Engenho São José	01	01	25

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em informações disponibilizadas pela Semed de Vitória de Santo Antão.

Esses espaços-tempos que configuram os campos de pesquisa deste estudo são compreendidos como territórios de produtores de saberes-histórias e são atravessados pelos contextos históricos, sociais, culturais, econômicos, religiosos e educacionais, entre outros. Assim, as escolas e as comunidades camponesas assumem um *locus* de enunciação outro, centrado em suas diferenças e especificidades. Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 19), consideram que:

[...] afirmar o *locus* de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressados e não situados. O *locus* de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo.

Dessa maneira, tomamos o *locus* de enunciação como um campo de lutas e resistências à lógica colonial/moderna, forjado por povos-territórios que reivindicam o lugar-papel de ser-estar no mundo enquanto sujeitos de direito. É no chão das escolas e comunidades camponesas que as práticas curriculares docente-gestoras vão sendo gestadas e atravessados por processos

de (re)contextualizações e (res)significações pelos sujeitos que as protagonizam. O *locus* de enunciação torna-se um território de vidas político-sociais e culturais onde se protagonizaram disputas e diferenças no contexto de quem enuncia através de diferentes formas que são condicionadas a partir de suas realidades.

Na subseção seguinte, caracterizamos as fontes documentais que constituem esta pesquisa. Na pesquisa de cunho documental, ao compreendermos a realidade em que o *corpus* de documentos foi estruturado, contribuímos com uma análise contextualizada decolonial, pois realizamos um olhar outro para o que está prescrito e vivido nos documentos oficiais.

6.1.2 Caracterização das fontes documentais da pesquisa

Nesta subseção, apresentaremos elementos que possibilitaram contextualizar os contextos políticos, pedagógicos e históricos que constituem as fontes documentais: o Estatuto do Magistério Público de Vitória de Santo Antão; o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão e os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas com Classes Multisseriadas do Campo que constituem esta pesquisa.

Desse modo, evidenciamos que “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (Lüdke; André, 1986, p. 40). Desse modo, os documentos aqui caracterizados foram selecionados por tratarem direta e indiretamente da prática curricular docente-gestora realizada pelo(a) Professor(a) Responsável das escolas com classes multisseriadas do campo.

A Lei Municipal Nº 4.041/2015 trata do Estatuto do Magistério da Rede Pública de Vitória de Santo Antão. Esse marco legal dispõe sobre o Estatuto, o quadro efetivo dos profissionais do grupo ocupacional do magistério da Rede Pública e normatiza outras providências. Vale salientar que o próprio Estatuto do Magistério reconhece e evidencia que:

Essas conquistas no Estatuto do Magistério são frutos do esforço coletivo, da nossa organização plural adquirida com anos de experiências, suor da nossa gente, assembleias, reuniões da diretoria até altas horas, negociações com os secretários representando o Governo Municipal, Câmara Municipal, as cobranças da categoria... Valeu mesmo, valeu a pena como diz o poeta! (Vitória de Santo Antão, 2015a, p. 5).

Desse modo, as lutas e resistências para a construção de um Estatuto do Magistério são atravessadas pelo reconhecimento da profissão docente. A valorização do saber-fazer docente dá-se através, também, de melhores condições de trabalho e de estabilidade na carreira.

A Lei Municipal Nº 4.042/2015 refere-se ao Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério do quadro efetivo dos(as) profissionais do grupo ocupacional de magistério da Rede de Ensino Público da Prefeitura de Vitória de Santo Antão, além de normatizar outras providências. O PCCR evidencia que:

Integram o Grupo Ocupacional Educacional do Magistério os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades incluídas as de direção, vice-direção e supervisão de escolas, coordenação, orientação educacional, inspeção, técnico educacional, pedagogo e psicopedagogo (Vitória de Santo Antão, 2015b, p. 11).

Esse documento configura-se enquanto uma ferramenta que contribui na organização e estruturação dos cargos, carreiras e remuneração docentes. O PCCR traz para o mundo do trabalho uma perspectiva contingencial e sistêmica, proporcionando, assim, a integração das carreiras⁵⁸ profissionais. Assim, o PCCR, fonte desta pesquisa, foi construído no contexto do Sindicato dos Servidores Públicos do Município de Vitória de Santo Antão (Sindivisa).

Nesse sentido, no Quadro 10, apresentamos a comissão que construiu coletivamente o Estatuto do Magistério Público de Vitória e o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão.

Quadro 10 – Comissão que construiu o Estatuto do Magistério Público e o PCCR de Vitória (2015)

Comissão do Sindivisa
-Roseane Oliveira Santos de Souza; -Abigail Ferreira do Carmo; -Maria Piedade Maciel da Silva; -Maria Bernardete de Souza Nazário; -Maria José da Silva.
Comissão da Prefeitura (Setor de Educação)
-Rosângela Bezerra Batista de Carvalho; -Gustavo Adolfo Vasconcelos de Melo; -Josenildo Henrique da Silva; -Maria da Conceição Lira da Mata Silva; - Libânia Bezerra da Silva Figueroa.

Fonte: Elaboração própria (2023), a partir das informações obtidas no PCCR da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão e o Estatuto do Magistério Público de Vitória.

Nessa direção, nesta tese, não reduzimos o Estatuto do Magistério Público de Vitória e o PCCR da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão a meros documentos que

⁵⁸ Segundo Martins (2011, p. 60), “as primeiras definições corporativas para carreira surgiram no contexto da reestruturação produtiva do capitalismo, na década de 1970, no sentido de se ajustarem ao novo cenário competitivo e globalizado de negócios [...]”.

formalizam o trabalho docente. Desobedecemos a essa lógica e os concebemos como instrumentos políticos que são forjados no diálogo e na relação conflitiva contra a lógica colonial/capitalista. Nesse sentido, consideramos que tais documentos buscam assegurar dignidade e equidade ao exercício da prática curricular docente.

Segundo Martins (2011, p. 99), “a relevância da adoção de uma apropriada e justa política regulatória na administração de cargos, carreiras e salários reside, primeiramente, na garantia de algumas definições básicas que ajudam a estruturar a gestão da instituição [...]”. Assim, reportamo-nos ao Estatuto do Magistério e ao PCCR do município de Vitória de Santo Antão como intencionados a identificar as concepções e práticas curriculares que são atribuídas ao Professores(as) Responsáveis que exercem a prática curricular docente-gestora nas escolas com classes multisseriadas do campo.

Nesta pesquisa, aproximamo-nos também dos Projetos Político-Pedagógicos das 8 escolas com classes multisseriadas do campo em que os(as) Professores(as) Responsáveis atuam. O PPP é percebido enquanto um projeto centrado na perspectiva participativa, colaborativa e democrática com a atuação e protagonismo de todos(as) os(as) que constituem a comunidade escolar.

O Projeto Político-Pedagógico define a concepção político-prática que a escola assume no decorrer de suas práticas curriculares. Segundo Veiga (1998, p. 13-14):

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Assim, compreendemos que os aspectos políticos e pedagógicos são indissociáveis e estão diretamente relacionados aos saberes-fazeres que são pensados-sentidos-vividos nas escolas com a participação de seus sujeitos. Nessa direção, integram este estudo os PPPs que foram sistematizados pelas instituições de ensino (Quadro 11).

Quadro 11 – Lista com os nomes dos PPPs das escolas *loci* da pesquisa

Nome dos PPP das escolas <i>loci</i> da pesquisa	Ano de sistematização
PPP da Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque	2023
PPP da Escola Municipal Apolônio Cupertino de Almeida	2023
PPP da Escola Municipal Manoel Rosa da Silva	2023
PPP da Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário	2023
PPP da Escola Municipal Açude Grande	2023
PPP da Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos	2023
PPP da Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes	2023
PPP da Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira	2023

Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de informações obtidas na Coordenação das escolas do campo do município de Vitória de Santo Antão, da Semed.

Desse modo, consideramos que a escola, de forma geral, ao promover suas práticas de forma intencional e propositiva, contribui nas experiências curriculares vividas pelos seus sujeitos e que precisam ser evidenciadas em seus Projetos Político-Pedagógicos. Um dado importante obtido durante o processo de articulação de parcerias entre pesquisador, Secretaria Municipal de Educação e escolas que compõem este estudo, foi o fato que os 8 PPPs foram e estavam sendo atualizados em 2023.

Nesse viés, consideramos que o Projeto Político-Pedagógico necessita ser sistematizado, pois reflete o cotidiano da escola e contribui no processo de (re)pensar político-pedagogicamente suas práticas curriculares. Consideramos que o PPP “vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas” (Veiga, 1998, p. 12), que por vezes são apenas arquivadas e/ou enviadas às secretarias de educação.

O Projeto Político-Pedagógico não é compreendido aqui enquanto um simples documento que necessita ser elaborado para cumprir as demandas burocráticas, mas, sim, como um instrumento potencializador da autonomia, autoria e identidade das instituições de ensino. Neste estudo, aproximamo-nos dos PPPs das escolas para refletir sobre a função da(o) Professora(or) Responsável, considerando também os princípios e concepções sobre Educação do Campo, multisseriação, prática docente e gestão.

7 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTE-GESTORAS DAS(OS) PROFESSORAS(ES) RESPONSÁVEIS EM ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIIDAS DO CAMPO PRESENTES NAS DOCUMENTAÇÕES OFICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

Os pingos de chuva soavam feito melodia divina. O tempo correu com as estações, a aparição não lhe saía da lembrança. Com robustez a velha mangueira renasceu. Novas folhas deram abrigo aos pássaros, abelhas deliciaram-se com o néctar das flores, a fome foi aliviada com os saborosos frutos. A vida se renovava, o riso voltou à casa azul. A alma da planta, essa fina transparência de cada ser vivo, manifestara-se. Qualquer um poderia ver, bastava decodificar os enrugados troncos cheios de preciosas histórias. Bastava apreciar o encanto da Natureza para entender a silenciosa comunicação dos seres da terra (Freitas, 2010, p. 87).

Nesta seção, buscamos identificar e caracterizar as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) Professoras(es) Responsáveis em escolas com classes multisseriadas do campo presentes nas documentações oficiais da Rede Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão. Compreendemos que esta(e) profissional constitui-se enquanto um(a) autor(a) que promove a prática curricular docente-gestora simultaneamente.

Os resultados desta pesquisa ecoam a metáfora de Freitas (2010) sobre a renovação da vida na mangueira, ressaltando a importância de práticas educacionais que se conectem profundamente com os saberes-fazer dos povos-territórios camponeses. Essa compreensão contribui para que possamos sentir-pensar-viver as práticas curriculares nas escolas com classes multisseriadas do campo a partir de um olhar intercultural crítico, com a participação ativa de seus sujeitos.

No cenário das escolas com classes multisseriadas do campo, consideramos que o exercício da prática no viés da multisseriação é atravessado pela imposição de um currículo urbanocêntrico e seriado, pela falta de infraestrutura das escolas e pela ausência de materiais didático-pedagógicos e formações continuadas. Esses atravessamentos impactam direta e/ou indiretamente as experiências curriculares sentidas-pensadas-vividas pelas(os) Professoras(es) Responsáveis nas escolas com classes multisseriadas do campo.

Consideramos que a “[...] Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária”, ou seja, da “Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento” (Molina, 2010, p. 189). Os princípios que sustentam a Educação Escolar dos povos-territórios camponeses centram-se na luta por direitos, respeito às diferenças e no trato equânime entre campo e cidade. Assim, as escolas com classes multisseriadas do campo

constituem-se enquanto um território outro de enraizamento de seus sujeitos através de sua identidade e seu modo de vida.

Desse modo, nesta análise, aproximamo-nos do cenário das políticas educacionais ao tratarmos das legislações municipais para identificarmos como tratam a função da(o) Professora(or) Responsável das escolas com classes multisseriadas do campo. Nessa direção recorreremos ao Estatuto do Magistério Público de Vitória de Santo Antão; ao Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão e aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas com classes multisseriadas do campo que compõem os *loci* de pesquisa desta tese.

A compressão de Política Educacional por nós aqui defendida enreda-se nos processos de luta e resistência que se entrecruzam de forma macro (nacional) e micro (local), sendo (re)contextualizados pelos povos-territórios que os protagonizam e (res)significam através de suas marcas identitárias. Nessa direção, refletimos sobre a Política Educacional no viés da Política Pluriversal e Pluri-identitária (Grosfoguel, 2009), que reconhece e valoriza as diferentes identidades que constituem a sociedade.

A Política Pluriversal e Pluri-identitária centra-se na premissa de que os povos-territórios não possuem apenas uma única identidade fixa, mas, sim, múltiplas e plurais, que se relacionam a questões culturais, étnicas, religiosas, de gênero e educacionais, entre outras. Essa abordagem no contexto da Educação do Campo busca promover políticas e práticas específicas e diferenciadas que fomentem o respeito às diferenças das comunidades camponesas. Essa perspectiva política visa à construção de:

[...] um mundo transmoderno pluriversal [...] de múltiplos e diversos projectos ético-políticos em que poderia existir um diálogo e uma comunicação verdadeiramente horizontais entre todos os povos do mundo. No entanto, para concretizar este projecto utópico é essencial transformar os sistemas de dominação e de exploração da actual matriz de poder colonial do sistema-mundo patriarcal/capitalista colonial/moderno (Grosfoguel, 2009, p. 409).

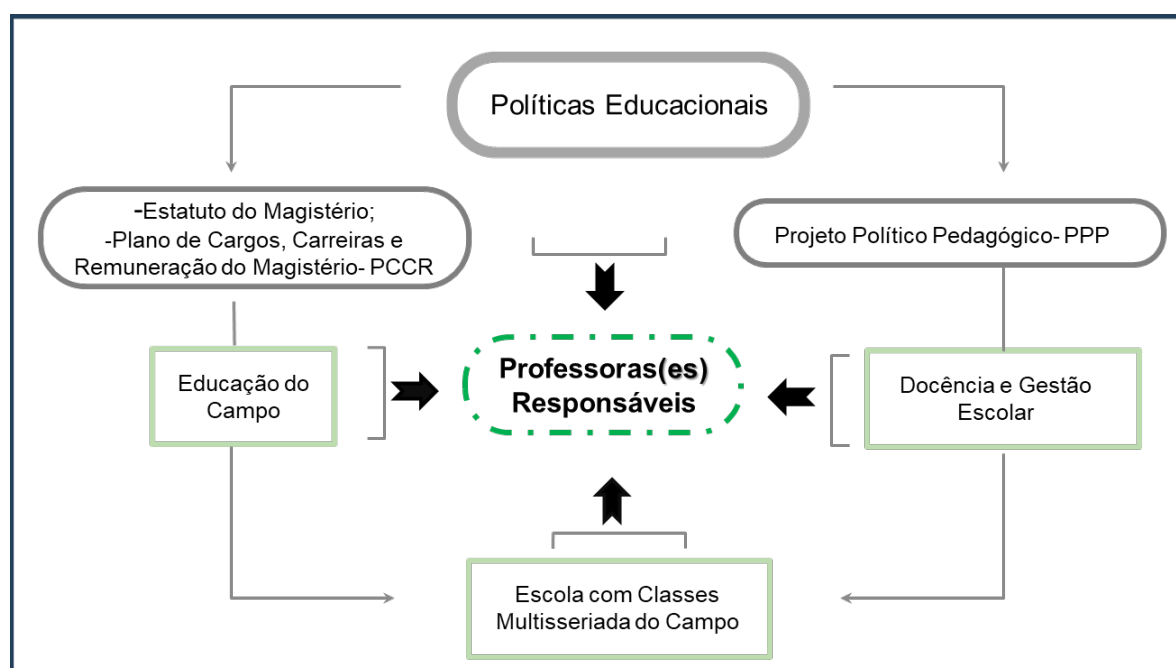
Assim, identificamos que a Política Pluriversal e Plural-identitária busca, por um lado, denunciar as desigualdades sistêmicas que afetam os sujeitos que foram/são historicamente marginalizados. Por outro lado, visa anunciar e promover ações afirmativas que rompam com as heranças coloniais e garantam o direito de ser-estar das pessoas no mundo como autoras e produtoras de conhecimentos.

Nesse sentido, reconhecemos que os marcos normativos que regulamentam a atuação da(o) Professora(or) Responsável são forjados na tensão entre o contexto de uma Política de

Identidade que impõe uma única identidade e uma Identidade em Política que reconhece as diferenças dos sujeitos (Mignolo, 2008a). Os Movimentos Sociais do Campo militam por uma Educação do Campo socialmente referenciada em seus povos-territórios e visam a uma Identidade através de políticas específicas e diferenciadas que os possam imprimir suas marcas pluri-identitárias.

Nessa direção, centramos nossas análises nos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão, considerando o contexto de produção de dados (Bardin, 2011; Vala, 1990). Desse modo, buscamos compreender como são anunciadas as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) Professoras(es) Responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão a partir do percurso analítico, como está evidenciado na Figura 21.

Figura 21 – Contexto de produção de dados



Fonte: Elaboração própria (2023).

O contexto de produção de dados é um aspecto relevante no processo de análise das fontes em questão. Esse elemento contextualiza o espaço-tempo, as circunstâncias e os elementos nos quais os dados foram/são produzidos e selecionados para a análise. Assim, centrado no cenário das Políticas Educacionais, selecionamos o Estatuto do Magistério, o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério e os Projetos Político-Pedagógicos das

escolas que constituem esta pesquisa para identificar e caracterizar as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) Professoras(es) Responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo, considerando o contexto de produção de dados a partir dos seguintes aspectos: a) Educação do Campo; b) Escola com Classes Multisseriada do Campo; e c) Docência e Gestão Escolar.

Ao reconhecer que os dados são produzidos em uma perspectiva ampla de contextos sociais, políticos, governamentais e culturais, entre outros, considera-se que são atravessados por concepções e perspectivas diversas. Nessa direção, buscamos refletir sobre a(o) Professora(or) Responsável estabelecendo relações com as discussões, faces e interfaces da Educação do Campo. As análises aqui realizadas sustentam-se a partir da abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais. Propomos, assim, distanciarmo-nos “de técnicas que abandonam o contexto e os sujeitos pesquisados, desprendendo o fenômeno de suas raízes e ocultando as formas de produção desse novo conhecimento” (Torres, 2018, p. 61).

Nessa vertente, a análise pós-colonial dos dados está intimamente ligada ao contexto de produção. Isso implica considerar que os processos de coleta de dados e os processos/técnicas de análise estão intrinsecamente ligados às implicações éticas e sociais. Por esse motivo, as análises se propõem a considerar os processos outros que foram/são silenciados e/ou negados pelas garras da Colonialidade do Poder, do Ser, do Saber e da Natureza (Quijano, 2005, Walsh, 2008). O respeito e o trato às diferenças que constituem os saberes-histórias dos povos-territórios do campo são elementos centrais que perpassam pelas políticas educacionais voltadas à educação escolar dos territórios camponeses.

A educação enquanto um direito político-social preconiza que as Políticas Educacionais do Campo sejam idealizadas a partir de suas realidades e identidades. Segundo Arroyo (2007, p. 159), a cidade foi um território historicamente visto como superior, de modo que:

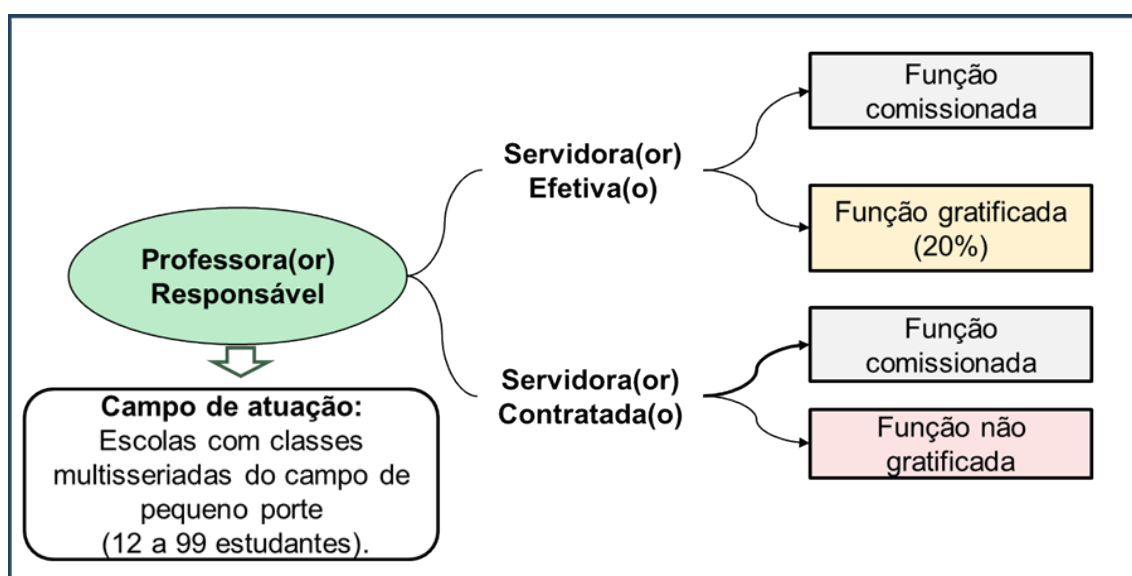
[...] a essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como outros cidadãos, que é lembrada a escola e seus educadores (as) como a outra e os outros.

A Política Educacional para Educação do Campo está voltada para a garantia e o desenvolvimento de processos educacionais dos(as) povos camponeses, levando em consideração suas especificidades culturais, sociais e econômicas, entre outras. Assim, faz-se

necessário superar a dicotomia entre o campo e a cidade, reconhecendo que ambos os territórios possuem suas marcas identitárias que precisam ser consideradas.

Nessa direção, ao refletirmos sobre as práticas curriculares docente-gestoras promovidas pelas Professoras(es) Responsáveis, buscamos identificar o vínculo empregatício desta(e) profissional que atua nas escolas com classes multisseriadas do campo do município de Vitória de Santo Antão. Na figura 22 a seguir, apresentamos elementos que caracterizam o vínculo empregatício da(o) Professora(or) Responsável.

Figura 22 – Elementos que caracterizam o vínculo empregatício da(o) Professora(or) Responsável



Fonte: Elaboração própria (2023).

Assim, o Estatuto do Magistério da Rede Pública de Vitória de Santo Antão, ao tratar das funções dos cargos do Magistério, apresenta em seu artigo 11 o que seria a(o) Professora(or) Responsável: “Art. 11 - Considera-se como Professor responsável pela unidade escolar, aquele lotado na escola rural e mais antigo, que tenha condições de assumir a função e que seja efetivo, garantindo-lhe a gratificação de 20% (vinte por cento)” (Vitória de Santo Antão, 2015a, p. 13).

A partir dessa legislação, fica evidenciado que a(o) profissional que assume a função de Professora(or) Responsável, na condição de efetivo(a), recebe uma gratificação, ao desempenhar o exercício da prática curricular docente-gestora. No entanto, vale salientar que, segundo o PCCR, a função de Professora(or) Responsável não necessariamente precisa ser ocupado por um(a) servidor(a) efetivo(a), como pontuado no artigo 24:

Art. 24 - Os cargos comissionados de livre nomeação e exoneração pelo chefe do Poder Executivo, permanecerão, até a efetivação da gestão democrática, visto que estes cargos passarão a ser eletivos, conforme estabelecido no Estatuto do Magistério. São eles: [...] IV- Cargo de responsável pela unidade escolar de pequeno porte, com quantitativo de 12 a 99 alunos (Vitória de Santo Antão, 2015b, p. 22).

Nessa direção, na rede municipal de Vitória de Santo Antão, a função de Professora(or) Responsável não é um cargo efetivo, podendo ser ocupado por uma(um) professora(or) efetiva(o) e/ou uma(um) professora(or) contratada(o) ou comissionada(o).⁵⁹ No entanto, apenas as(os) servidoras(es) de cargos efetivos são gratificadas(os). Desse modo, vale salientar que fica assegurado aos Professoras(es) Responsáveis efetivos, para além da gratificação de responsável pela escola, a gratificação de “[...] difícil acesso no percentual de 15% (quinze por cento); [...] por ensinar salas multisseriadas, 10% (dez por cento) [...]” (Vitória de Santo Antão, 2015b, p. 22).

No tocante à função da(o) Professora(or) Responsável que exerce a prática curricular docente-gestora no contexto das classes multisseriadas em escolas do campo, as gratificações podem ser compreendidas como um fator de valorização da carreira profissional. Desse modo, a valorização docente “sem dúvida passa pela remuneração condigna, mas também por outros aspectos relativos às condições de trabalho – tornou-se lema, uma vez que tem seus impactos na qualidade da educação escolar ofertada nas redes públicas de ensino” (Gatti, 2012, p. 108). Nesse viés, consideramos que tais reflexões nos possibilitam aprofundar as problematizações no que se refere a melhores condições de trabalho e remuneração salarial da atuação docente, sobretudo, nas escolas com classes multisseriadas do campo.

Desse modo, problematizamos que a designação do cargo de Professora(or) Responsável como uma função não gratificada pode desvalorizar o saber-fazer docente desse profissional. Consideramos que a gratificação financeira é um tipo de reconhecimento tangível da dedicação e responsabilidade que o cargo/função exige. Estamos aqui sinalizando que a desmotivação/não incentivo, especificamente salarial, pode afetar negativamente o trabalho da(o) servidora(or).

⁵⁹ Segundo os documentos oficiais da rede municipal de educação de Vitória de Santo Antão, o cargo de Professora(or) Responsável pode ser assumido por meio de um contrato e/ou por uma ação comissionada atribuída a uma(um) servidora(or) efetiva(o). Assim, os termos contratado, comissionado e efetivo descrevem diferentes modalidades de vínculos empregatícios. O contratado refere-se a uma(um) trabalhadora(or) que atua sob um contrato temporário, sem garantia de continuidade após seu encerramento. O comissionado é remunerado com base em comissões/gratificações, condição que só pode ser assumida por uma(um) servidora(or) efetiva(o). O efetivo possui um vínculo permanente, estável e por tempo indeterminado.

Nesse sentido, podemos considerar que a função comissionada não gratificada, sem um vínculo de pertencimento e contínuo com a escola-comunidade camponesa pode resultar em uma alta rotatividade no cargo. Assim, destacamos a importância do reconhecimento financeiro do vínculo com a comunidade escolar para a promoção de práticas curriculares docente-gestoras contínuas e enraizadas nas marcas culturais e identitárias dos povos-territórios camponeses.

Nesta seção, apresentamos as análises visando a atender os objetivos específicos desta tese. Assim, na primeira subseção, identificamos as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) Professoras(es) Responsáveis em escolas com classes multisseriadas do campo presentes no Estatuto do Magistério Público e no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão. Na segunda subseção, identificamos e caracterizamos os Projetos Político-Pedagógicos, as escolas com classes multisseriadas do campo e os territórios camponeses nos quais atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis. Na terceira subseção, analisamos as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis em escolas com classes multisseriadas do campo presentes nos Projetos Político-Pedagógicos que compõem esta pesquisa.

7.1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTE-GESTORAS DAS(OS) PROFESSORAS(ES) RESPONSÁVEIS EM ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO PRESENTES NO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO E NO PCCR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

No contexto da Educação do Campo, centramos nossas análises nas escolas com classes multisseriadas do campo, por ser nesse espaço-tempo que a(o) professora(or)-gestora(or) atua. Nos documentos oficiais da rede municipal de Vitória de Santo Antão, esta(e) profissional é denominada(o) de Professora(or) Responsável. Assim, aproximamo-nos do Estatuto do Magistério Público e do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração com a intenção de identificar as atribuições profissionais que estes(as) sujeitos assumem na dimensão normativa/legal.

O Estatuto do Magistério Público de Vitória de Santo Antão estrutura a situação jurídica do grupo do magistério vinculado à administração municipal. Essa lei evidencia que o:

Magistério Público Municipal é o conjunto de professores e técnicos pedagógicos da Educação Básica que ocupam funções nas unidades escolares,

compreendendo a creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental em todas as suas modalidades, prioritariamente e Ensino Médio. E os que oferecem suporte direto às atividades pedagógicas de ensino como: Direção de Unidade Escolar, Supervisão, Coordenação, Orientação Educacional, Inspeção e Pedagogo (Vitória de Santo Antão, 2015a, p. 9).

É a partir dessa concepção que analisar a carreira do Magistério Público Municipal ganha um relevo político-prático a respeito dos(as) profissionais da educação. Esse documento assume a função de regulamentar um conjunto de normas que estruturam a carreira dos(as) profissionais da educação. De uma forma geral, ele contempla questões como requisitos para o ingresso na carreira, progressão salarial, direitos e deveres dos(as) profissionais, entre outras.

Assim, vale considerar que o Estatuto do Magistério Público do município de Vitória de Santo Antão bem como o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério-PCCR não apresentam orientações específicas e diferenciadas que tratem sobre a Educação do Campo e Escolas com Classes Multisseriadas do Campo. Embora considerem que a realização das “funções do Magistério Público tem como espaço de intervenção o campo educacional na perspectiva da construção de uma escola pública democrática e de qualidade, reconhecendo a educação como direito social básico” (Vitória de Santo Antão, 2015a, p. 10), reconhecemos que as escolas com classes multisseriadas possuem práticas curriculares específicas que necessitam ser consideradas.

Desse modo, a ausência de orientações que tratem das especificidades da Educação do Campo e das práticas curriculares das escolas com classes multisseriadas nos possibilita considerarmos a urgência de pensarmos uma Identidade na Política (Mignolo, 2008a), pensada-sentida-vivida pelos povos-territórios.

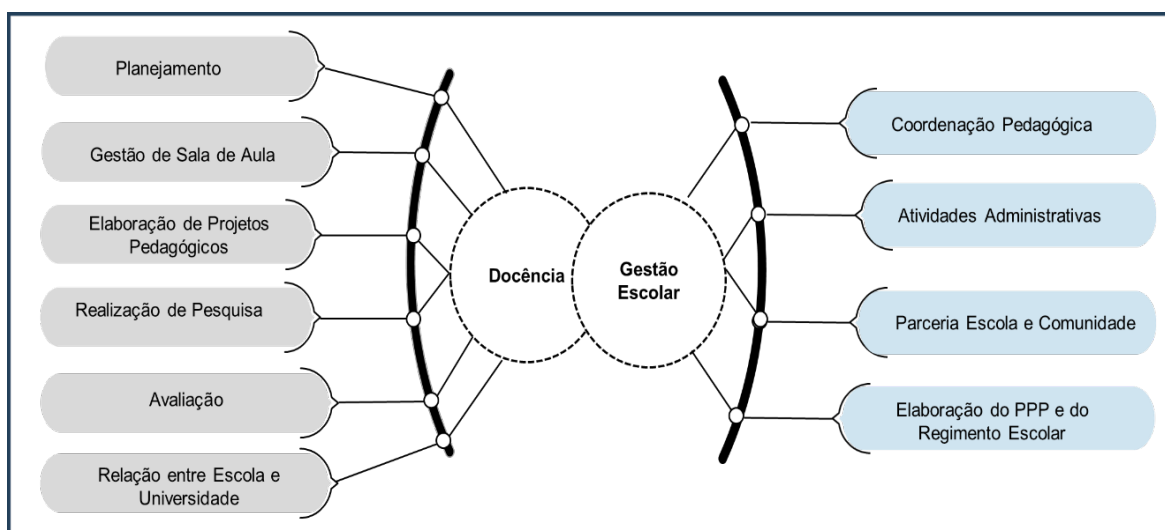
Nesse contexto, pontuamos que a promoção de práticas curriculares na perspectiva da Identidade na Política considera que o território camponês em que a escola se encontra localizada necessita ser compreendido para além de um perímetro geográfico. Torna-se crucial o conceber como um espaço-tempo de promoção de uma educação contextualizada. Essa parceria contribui no respeito e na valorização da comunidade e estabelece uma relação ativa entre a escola e os povos-territórios.

Desse modo, embora os documentações oficiais (Estatuto do Magistério Público e PCCR da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão) não tratem das especificidades que constituem a Educação do Campo e a Escola com Classes Multisseriadas do Campo, tencionamos identificar e caracterizar as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis em escolas com classes multisseriadas do campo presentes

no Estatuto do Magistério Público e no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão.

Assim, no que diz respeito às concepções e práticas curriculares da(o) Professora(or) Responsável que exerce a função de professora(or)-gestora(or) presentes no Estatuto do Magistério Público e no PCCR da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão, o resultado das análises nos possibilita o seguinte panorama, com os núcleos de sentido, presentes na Figura 23.

Figura 23 – Concepções e práticas curriculares docente-gestoras das(os) Professoras(res) Responsáveis por escolas com classes multisseriadas do campo presentes no Estatuto do Magistério da Rede Pública de Vitória de Santo Antão



Fonte: Elaboração própria (2023).

Como podemos observar na figura acima, no tocante às concepções e práticas curriculares docente-gestoras das(os) Professoras(es) Responsáveis presentes nos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão, foram registradas duas concepções/práticas: I) Docência; e II) Gestão Escolar. Essas dimensões, embora possuam especificidades, convergem na figura da(o) Professora(or) Responsável, que é a(o) profissional que atua nas duas perspectivas simultaneamente.

No que diz respeito às concepções e práticas curriculares docente-gestoras da(o) Professora(or) Responsável a respeito do exercício da docência, identificamos as seguintes atribuições: a) Planejamento; b) Gestão de Sala de Aula; c) Elaboração de Projetos Pedagógicos; d) Realização de Pesquisa; e) Avaliação; e f) Relação entre Escola e Universidade.

Vale salientar que esta(e) profissional, antes de acumular a função de Professora(o) Responsável, é professora(or) em regência. Desse modo, ficam evidenciadas no Estatuto da Rede Pública de Vitória de Santo Antão as seguintes atribuições da(o) professora(or) em regência de classes:

Art. 9º. São atribuições do professor em regência de classe:

- I - Planejar e ministrar aulas, coordenando o processo de ensino, aprendizagem nos diferentes níveis de ensino;
- II - Elaborar e executar programas educacionais;
- III - Selecionar e executar o material didático utilizado no processo ensino-aprendizagem;
- IV - Organizar sua prática pedagógica, observando o conhecimento nas diversas áreas, as características sociais e culturais do aluno e da comunidade em que a unidade de ensino se insere, bem como as demandas sociais conjunturais;
- V - Elaborar, acompanhar e avaliar projetos pedagógicos e propostas curriculares;
- VI - Participar do processo de planejamento, implementação e avaliação de prática pedagógica, das oportunidades de formação continuada;
- VII - Organizar e divulgar produções científicas, socializando conhecimento, saberes e tecnologia;
- VIII - Desenvolver atividades de pesquisas relacionadas à prática pedagógica;
- IX - Contribuir para interação e articulação da escola com a comunidade;
- X - Acompanhar e orientar estágios curriculares (Vitória de Santo Antão, 2015a, p. 11-12).

Vale salientar que as atribuições aqui identificadas não tratam das especificidades que perpassam o saber-fazer docente no contexto das classes multisseriadas do campo. No entanto, consideramos que “um educador deve saber que quem faz a escola do campo são os próprios sujeitos do campo, organizados e em movimento; mas que é sua tarefa identificar e ocupar-se das questões específicas da pedagogia escolar” (Caldart, 2002, p. 91). Dessa forma, o Estatuto do Magistério da Rede Pública de Vitória de Santo Antão acaba por negar/silenciar as marcas identitárias que atravessam as escolas do campo e sua organização curricular a partir da multisseriação.

Em relação ao **Planejamento**, elemento que visa atender ao processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de ensino, como evidenciado no Estatuto do Magistério, destacamos que é uma prática curricular que constitui a docência da(o) Professora(or) Responsável. Assim, consideramos que o planejamento é “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 1994, p. 222).

O que problematizamos aqui é a natureza do planejamento, sem perder de vista o espaço-tempo das escolas com classes multisseriadas do campo. O ato de planejar dá-se na relação entre ação e reflexão conscientes e intencionais, centradas na organização e na realidade sobre a qual se pretende atuar.

Desse modo, desenvolver um planejamento em classes multisseriadas do campo é uma tarefa que apresenta especificidades que necessitam ser consideradas visando à construção de práticas curriculares docente-gestoras centradas na Identidade em Política (Mignolo, 2008a), ou seja, quando os(as) próprios sujeitos estruturam e imprimem suas marcas culturais e identitárias em suas ações. Assim, a partir das análises, compreendemos que para romper os modelos engessados e homogêneos de planejamento, torna-se importante considerar as especificidades que constituem as escolas com classes multisseriadas do campo e estabelecer parcerias com a comunidade local. Nessas instituições, estudantes de diferentes idades e anos/séries compartilham processos de ensino e aprendizagem.

Reconhecemos que o planejamento de aulas em classes multisseriadas no campo é desafiador, porém, a partir de uma perspectiva outra de ensino-aprendizado, focada na formação crítica do sujeito (Freire, 1987), pode-se concretizar uma possibilidade de realizar uma educação colaborativa com a participação ativa dos seus povos-territórios. Nesse sentido, referenciamos um processo de planejamento em classes multisseriadas do campo a partir da Pedagogia Decolonial, que para Walsh (2009a, p. 14):

[...] se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente vividas en un mundo regido por la estructuración colonial.

Essa reflexão reconhece a escola com classes multisseriadas do campo enquanto um território que, ao dialogar com seus sujeitos, contribui no processo de transgressão à lógica de negação e silenciamento. Dessa forma, o planejamento é uma ferramenta potente no que se refere ao processo de repensar e desaprender as práticas curriculares homogêneas e urbanocêntricas presentes nas instituições escolares camponesas.

No tocante à **Gestão de Sala de Aula**, relacionamo-la ao saber-fazer docente no que se refere ao processo de realizar aulas visando ao processo de ensino e de aprendizagem. Nessa direção, o Estatuto do Magistério orienta a prática da(o) professora(or) considerando as áreas de conhecimento e as especificidades sociais e culturais dos(as) estudantes e da comunidade. No entanto, vale pontuar que, embora o Estatuto do Magistério não mencione diretamente as

demandas das escolas com classes multisseriadas, consideramos necessário estabelecer essa articulação.

As estratégias didáticas que atravessam as escolas com classes multisseriadas do campo, na perspectiva decolonial, pressupõem uma desobediência epistêmica (Mignolo, 2008a). Nesse sentido, visam estabelecer uma relação dialógica entre docentes e discentes reconhecendo que ambos são produtoras(es) de saberes, logo, ensinam e aprendem coletivamente. Essa concepção, propõe:

[...] reinventar a escola, reinventando seu modo de ser e agir, tendo como alternativa o trabalho centrado em projetos, configurados segundo os princípios da perspectiva intercultural crítica, parece ser não só uma possibilidade – mesmo que sua implementação exija superar conflitos, romper com rotinas já cristalizadas, se envolver com ações cooperativas, realizar muitas pesquisas, estar disposto a aprender de forma solidária e pleno compromisso e engajamento profissional –, como também um caminho viável e promissor para a reinvenção da Didática como campo teórico-prático do conhecimento pedagógico (Candau; Koff, 2015, p. 346).

Assim, (re)pensar a gestão de sala de aula no contexto das classes multisseriadas do campo implica construir uma cultura metodológica que vise à promoção de uma prática colaborativa, através da qual estudantes de diferentes faixas etárias e anos/séries possam interagir e aprender. O saber-fazer docente requer estratégias que potencializem as experiências didático-formativas vividas na escola. Desse modo, ao longo das análises e reflexões, chamamos a atenção para a necessidade de metodologias diferenciadas para tratar os conteúdos, respeitando os ritmos e tempos de aprendizagem de cada estudante. Desse modo, pensando-sentindo-vivendo aulas contextualizadas com a colaboração da comunidade à qual a escola pertence, é possível compreender o contexto dos(as) estudantes e contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à **Elaboração de Projetos**, destacamos o caráter de autoria do(a) docente ao criar projetos que possam contribuir na sua atuação profissional. O envolvimento na criação de projetos pedagógicos pode contribuir na construção de uma cultura de colaboração entre os(as) docentes, os(as) discentes e a comunidade escolar. Assim, ao elaborar materiais e estratégias pedagógicas, os(as) professores(as) possibilitam que seu saber-fazer ocorra de forma autônoma e crítica.

Para Veiga (2012), o trabalho docente, na perspectiva da autoria, sinaliza uma didática centrada nas possibilidades existentes na escola. Assim, consideramos que os projetos

pedagógicos criados nas escolas necessitam considerar os níveis de aprendizagem de cada estudante e suas realidades.

Desse modo, a promoção de práticas que possam ser flexíveis, heterogêneas e com materiais didáticos acessíveis que promovam a participação ativa dos(as) estudantes centra-se no fomento de uma educação transformadora. Essa estratégia permitirá que a aula promova processos colaborativos de aprendizagem.

Quanto à **Realização de Pesquisa**, esta concepção e prática curricular docente encontra-se vinculada à atribuição do(a) docente enquanto sujeito que desenvolve atividades de pesquisas em diálogo com sua prática pedagógica. Desse modo, sinalizamos que a prática de pesquisa permite ao docente aprofundar suas compreensões sobre os espaços-tempos de atuação profissional, além de acessar saberes outros que corroborem a reflexão sobre sua práxis.

A pesquisa confere ao docente a possibilidade de desenvolver processos pedagógicos reflexivos e contextualizados que impulsionem a prática curricular emancipatória. Para Libâneo (2011, p. 85) “[...] a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação [...]”.

No entanto, faz-se necessário refletir sobre as condições políticas e pedagógicas dadas aos docentes para que se percebam enquanto professores(as) pesquisadores(as). As ausências de tempo, de recursos didáticos e financeiros, bem como a responsabilidade de alinhar o processo de ensino e de pesquisa, são desafios constantes que permeiam essa prática curricular.

Em relação à **Avaliação**, prática que emerge como um dos elementos que perpassam pelo exercício curricular da(o) Professora(or) Responsável no contexto da docência, o Estatuto do Magistério relaciona o ato de avaliar aos projetos pedagógicos e propostas curriculares, visando à aferição dos processos de aprendizagem dos(as) estudantes. Desse modo, o processo de avaliar realiza-se na tensa relação entre a Avaliação Educacional e a Avaliação da Aprendizagem.

A Avaliação Educacional é forjada a partir dos projetos e propostas curriculares que perpassam a Rede Municipal de Ensino na relação entre macro e micro que constitui a educação. Segundo Torres (2018, p. 31-32):

[...] a Avaliação Educacional é um dos elementos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico, evidenciando os arranjos e as regulações necessárias ao alcance dos objetivos educacionais. Ela pode ser também compreendida como espaço de circulação dos conhecimentos considerados

como válidos, conhecimentos esses que estão diretamente atrelados às bases da proposta de educação e de sociedade que se pretende disseminar.

Nessa perspectiva, a Avaliação Educacional, centrada em um projeto outro de educação, de escola e de prática curricular, assume um papel não de controle, mas, sim, de emancipação e de transformação do sujeito. Assim, visando romper a lógica técnico-instrumental de se perceber e avaliar o conhecimento, os processos avaliativos assumem um lugar outro na educação, tornam-se uma estratégia outra de (re)pensar e (re)planejar os percursos teórico-metodológicos adotados pelo sistema educacional.

Essa concepção incide diretamente na concepção de Avaliação da Aprendizagem construída cotidianamente nas escolas, na relação entre docentes, discentes e conhecimento. A prática curricular do(a) professor(a), ao assumir uma perspectiva decolonial, permite-lhe reconhecer que a avaliação é um processo contínuo e que se centra na promoção de percursos formativos pluriversais e pluri-identitários (Grosfoguel, 2009) que validam a heterogeneidade presente nas escolas e suas comunidades.

Desse modo, consideramos necessário propor processos avaliativos específicos e diferenciados para as escolas com classes multisseriadas do campo. Assim, no decorrer das análises e reflexões, advogamos por processos avaliativos contínuos e formativos, através dos quais os(as) docentes e os(as) discentes possam acompanhar e ajustar seus percursos, durante as práticas curriculares, a partir das especificidades de cada sujeito.

Nessa direção, é pertinente frisar que a avaliação em escolas com classes multisseriadas do campo necessita atentar-se ao universo plural e heterogêneo que constitui esses territórios. Portanto, a avaliação, ao considerar a multisseriação como um território fértil de ensinar-aprender de pluriformas, torna o processo de avaliação mais significativo. Assim, a avaliação no viés decolonial não “se resume unicamente a dar notas, fazer provas e registrar as notas, fazendo um ‘julgamento de valor’ dos resultados alcançados” (Hoffmann, 2009, p. 14).

A Avaliação Decolonial considera o processo e não se prende aos resultados. Centra-se nas especificidades e nas diferenças que atravessam o saber-fazer docente e discente. Avaliação assume a perspectiva formativa de que “[...] é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender” (Méndez, 2002, p. 62). Esse percurso avaliativo centra-se na (inter-)relação dialógica entre os sujeitos e o território onde coexistem, objetivando a formação crítico-reflexiva e decolonial da sociedade.

No que tange à **Relação entre Escola e Universidade**, é uma das práticas curriculares do(a) docente acompanhar e orientar estágios curriculares de estudantes de licenciatura. O

estágio curricular supervisionado é uma etapa fundamental que permite ao docente e ao estagiário(a) forjar um laço teórico-prático formativo. Assim, essa etapa possibilita que o(a) docente contribua na formação dos(as) futuros(as) professores(as).

Para Tardif (2010), o estágio supervisionado é, portanto, um componente curricular imprescindível na formação docente. Essa experiência formativa possibilita uma práxis dialógica entre escola e universidade. Desse modo, consideramos que a colaboração entre docentes e estudantes em formação acadêmica revela processos formativos heterogêneos outros, nos quais os sujeitos ensinam e aprendem mutuamente.

Em relação à concepção da prática gestora evidenciada no Estatuto do Magistério, identificamos quatro principais visões e práticas curriculares docente-gestoras da(o) Professora(or) Responsável que atua em escolas com classes multisseriadas do campo: a) Coordenação Pedagógica; b) Atividades Administrativas; c) Parceria entre escola e comunidade; e d) Elaboração do PPP e do Regimento Escolar.

Nessa direção, os documentos oficiais que estruturam a carreira docente no município de Vitória de Santo Antão evidenciam as atribuições da(o) Professora(or) Responsável, pois compreendem que esse profissional exerce funções que se diferenciam da atuação da(o) docente e da(o) gestora(or) que trabalham em escolas seriadas do território urbano. Na Tabela 7, apresentamos as atribuições desse profissional presentes no Estatuto do Magistério da Rede Pública de Vitória de Santo Antão.

Tabela 7 – Atribuições da(o) Professora(or) Responsável segundo o Estatuto do Magistério da Rede Pública de Vitória de Santo Antão

I - Informar à Prefeitura sobre carências de professores e servidores da unidade escolar sob sua gestão;
II - Conservar e controlar o patrimônio da escola permanentemente;
III - Representar oficialmente a escola, sob a sua responsabilidade, perante as autoridades municipais, estaduais e federais;
IV - Convocar reuniões com os pais, alunos e comunidade;
V - Fazer cumprir os dias letivos;
VI - Elaborar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), em conjunto com a comunidade escolar;
VII - Convocar e presidir as reuniões dos conselhos existentes na escola;
VIII - Divulgar o calendário escolar, de acordo com portaria da Secretaria Municipal de Educação;
IX - Coordenar todo o processo de matrícula e de formação de turmas;
X - Promover a articulação entre escola e família, visando a uma maior participação entre os segmentos;
XI - Cumprir as determinações do regimento escolar.

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em informações presentes no Estatuto do Magistério da Rede Pública de Vitória de Santo Antão (2015a).

Diante desses dados, a(o) Professora(or) Responsável constitui-se na relação plural entre os exercícios docente e gestor. Nesse contexto, esse profissional não apenas leciona em classes multisseriadas, mas atua no campo da gestão escolar.

No tocante à **Coordenação Pedagógica**, o Estatuto do Magistério sinaliza que é atribuição da(o) Professora(or) Responsável elaborar o Projeto Político-Pedagógico da escola, cumprir os dias letivos e realizar as determinações do regimento escolar, ou seja, gerenciar e/ou coordenar as ações pedagógicas da escola. Para Franco (2008, p. 128):

[...] essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

A atuação na direção da coordenação pedagógica exige que a(o) Professora(or) Responsável assuma uma função formadora, transformadora e articuladora no chão da escola, envolvendo professoras(es), estudantes e comunidade. Nessa direção, a partir das análises, consideramos que, no cenário da escola com classes multisseriadas do campo, é função da instituição contribuir na construção do planejamento curricular de acordo com as especificidades das classes multisseriadas do campo, como também promover interação entre escola e comunidade camponesa, engajando os pais/responsáveis dos(as) estudantes nas propostas pedagógicas experienciadas dentro e fora da escola.

Assim, ao pensar sobre a Coordenação Pedagógica visando contribuir na construção de uma escola outra, faz-se necessário problematizar as narrativas eurocentradas que impuseram a lógica de que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é superior(a) ao professor(a) regente. A(O) Professora(or) Responsável, ao exercer a função de Professora(or)-Gestora(or), pode tensionar essa lógica ao propor diálogos interculturais críticos (Walsh, 2008), potencializando práticas curriculares docente-gestoras que reconheçam o protagonismo de todos(as) os sujeitos que constituem o processo educacional.

Ao refletirmos sobre as **Atividades Administrativas** que constituem a prática curricular da(o) Professora(or) Responsável referente à Gestão Escolar, o Estatuto do Magistério atribui a essa(e) profissional: o diálogo e a prestação de contas à Prefeitura sobre a realidade da escola; conservar e realizar o controle do patrimônio escolar; e atuar no trabalho referente ao processo de matrícula e de formação das turmas. Assim, a(o) Professora(or) Responsável desempenha um papel multifacetado no que se refere às ações administrativas.

A prática curricular docente-gestora, na perspectiva da gestão escolar, envolve a liderança de atividades administrativas que se constituem de forma relacionada com a dimensão pedagógica. O olhar para a realização das atividades administrativas implica diretamente na realização de processos educacionais das escolas. Nesse sentido:

[...] a cisão entre o mundo sistêmico e o mundo vivido pode ser presenciada no interior da escola, quando as práticas administrativas desvinculam-se das pedagógicas. Uma racionalidade administrativa articulada à racionalidade pedagógica necessita recolocar a questão dos mundos que compõem a sociedade, deixando claro o que pertence ao mundo sistêmico e ao mundo vivido e quais as funções de cada um na sociedade (Medeiros, 2003, p. 117).

Arelada(o) à concepção decolonial de prática docente-administrativa, consideramos que a(o) Professora(or)-Gestora(or) que atua em classes multisseriadas do campo pode forjar um saber outro centrado no contexto sociocultural de seus sujeitos e em suas demandas. Nessa direção, consideramos que, no campo das Atividades Administrativas realizadas pela(o) Professora(or) Responsável, centra-se a gestão de recursos humanos de modo colaborativo, contribuindo para que todos(as) os sujeitos da escola possam realizar suas atividades de forma exitosa.

Sinalizamos também que a gestão de orçamento, de registro e documentação constitui a prática curricular da(o) Professora(or) Responsável, ao se responsabilizar pelo orçamento e prestação de contas dos recursos didáticos, administrativos e infraestruturais da unidade de ensino. Essa prática curricular centra-se em ações voltadas para a secretaria escolar, no tocante às matrículas, frequências, transferências, notas e outros procedimentos administrativos.

Destacamos, assim, que as Atividades Administrativas contribuem na realização das práticas curriculares docente-gestoras realizadas nas escolas com classes multisseriadas do campo, pois contribuem na construção de um ambiente escolar potente e criador de possibilidades outras. Desse modo, problematizar essas atividades no contexto decolonial é trabalhar para romper com as heranças coloniais e construir currículos escolares decoloniais promovendo a valorização dos saberes-histórias dos povos-territórios vítimas dos processos de negação e silenciamento, em especial, os povos do campo.

A **Parceria entre Escola e Comunidade** é evidenciada no Estatuto do Magistério, ao sinalizar que é atribuição da(o) Professora(or) Responsável promover articulações entre a escola e a família, bem como convocar reuniões que envolvam os(as) responsáveis dos(as) estudantes, os(as) discentes e a própria comunidade. Identificamos que essa relação forja-se na

parceria e no reconhecimento por parte da escola de que a comunidade é um território produtor de conhecimento e de que ela, assim, pode contribuir nas práticas curriculares das escolas.

Nessa direção, problematizamos a escola das classes multisseriadas do campo na parceria com a comunidade camponesa, ou seja, nesse movimento dialógico e pluriversal. Nessa direção:

[...] sem movimento não há ambiente educativo; sem movimento não há escola do campo em movimento. Por isto não se trata de construir modelos de escola ou de pedagogia, mas sim de desencadear processos, movidos por valores e princípios, estes sim referências duradouras para o próprio movimento (Caldart, 2003, p. 76).

As comunidades camponesas constituem-se como contextos históricos, políticos, sociais, culturais, educacionais e financeiros que forjam sua identidade cultural e que por vezes são negados nos espaços escolares. Assim, buscamos, a partir da parceria entre escola e comunidade, promover práticas curriculares que mobilizem e formem saberes outros. Nesse sentido, promover essa parceria requer esforços colaborativos e contínuos, visando atender as diferenças que constituem cada território. Desse modo, podemos evidenciar a construção de canais de comunicação abertos entre escola e comunidade, seja de forma presencial, seja por meio de recursos digitais e tecnológicos.

Assim, destacamos que a parceria entre escola e comunidade é uma opção decolonial, pois possibilita a construção de práticas curriculares outras através da Educação Intercultural Crítica (Walsh, 2008). A realização da (inter-)relação entre escola e comunidade envolve o (re)pensar das práticas que negam os saberes dos sujeitos e reconhecer que os povos-territórios do campo têm muito a dizer sobre a escola (Silva, 2022).

Nesse sentido, consideramos que o Estatuto do Magistério e o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério sinalizam que a(o) Professora(or) Responsável protagonizam a docência e a gestão escolar. Essa atuação ocorre simultaneamente e reverbera em uma Prática Curricular docente-gestora que pode contribuir no enraizamento das escolas do campo ao sentir-pensar-viver experiências curriculares em diálogo com as marcas identitárias dos povos-territórios camponeses.

Desse modo, na próxima subseção, identificamos e caracterizamos os Projetos Político-Pedagógicos, as escolas com classes multisseriadas do campo e os territórios camponeses em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis. A relação entre o Projeto Político-Pedagógico, a escola e o território camponês contribui na construção de uma Educação do Campo

Decolonial, que reconhece e valoriza as peculiaridades socioculturais e territoriais das(os) estudantes do campo.

Em relação à **Elaboração do PPP** e do **Regimento Escolar**, sinalizamos a relevância da participação crítica, reflexiva e emancipatória da(o) Professora(or) Responsável na construção desses dois documentos que constituem a escola com classes multisseriadas do campo. Nesse viés, sinalizamos a importância de uma prática curricular docente-gestora que promova a interação entre escola e comunidade camponesa, engajando os pais/responsáveis dos(as) estudantes nas propostas pedagógicas experienciadas dentro e fora da escola.

Segundo Luckesi (2007, p. 15), “Uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade. A cara da escola decorre da ação conjunta de todos esses elementos”. Isto é, à medida que a(o) Professora(or) Responsável compreende sua importância na construção do PPP e do Regimento Escolar, possibilita que as práticas curriculares sejam sentidas-pensadas-vividas democraticamente e de forma específica e diferenciada a partir de sua participação.

Desse modo, consideramos que a função de Professora(or) Responsável nas escolas com classes multisseriadas do campo representa uma realidade que necessita ser refletida e problematizada sob a ótica dos Estudos Pós-Coloniais, que por sua vez, questionam as relações de poder e a dominação sociocultural, constituindo proposições outras que visam romper com o olhar subalternizado da escola do campo. A perspectiva decolonial reconhece que a prática curricular docente-gestora não é inferior à função da(o) docente e nem da(o) gestora(or) que atua em escolas seriadas no território urbano, mas, sim, representa um saber outro que necessita (re)pensando a partir das pluriculturas e pluri-identidades presentes nas instituições e comunidades camponesas.

Assim, é importante pontuarmos que, no contexto das concepções e práticas, nos documentos oficiais do município de Vitória de Santo Antão, não há distinção entre a atuação docente na classe seriada e na multisseriada. Também não há diferenciação entre atuação docente no campo e na cidade. Desse modo, sinalizamos que isso é uma faca de dois gumes, por permitir que nas escolas essas concepções e práticas sejam descontextualizadas induzindo a homogeneização.

Vale salientar também que, na realidade das escolas do campo de pequeno porte, os(as) professores(as) exercem essa atividade docente-gestora, mas não são nomeados assim, muito menos reconhecidos financeiramente. No município de Vitória de Santo Antão, no entanto, essa atuação é devidamente reconhecida e legalizada, representando um passo importante na

valorização das(os) Professoras(es) Responsáveis. Esse modelo apresenta a possibilidade de legitimar e seguir fortalecendo o trabalho das(os) docente-gestoras(es) em escolas com classes multisseriadas do campo, promovendo uma educação que seja contextualizada e forjada em diálogo com a comunidade.

7.2 CONCEPÇÕES DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO E DE TERRITÓRIOS CAMPONESES EM QUE ATUAM AS(OS) PROFESSORAS(ES) RESPONSÁVEIS

Ao longo do processo de construção desta pesquisa, destacamos a necessidade de sentir-pensar-viver formas outras de produzir conhecimentos em diálogo com povos-territórios que historicamente foram negados e subalternizados. Assim, esta tese reconhece as escolas com classes multisseriadas do campo enquanto territórios de direito (Silva, 2021). A escola nessa perspectiva busca uma relação intercultural com os saberes da comunidade geopoliticamente localizada. Nessa direção, a relação entre o PPP, a escola e o território camponês se estabelece, portanto, na construção de práticas curriculares contextualizadas que respeitem e reconheçam as marcas identitárias dos povos-territórios do campo.

No contexto colonial, a lógica hegemônica que hierarquiza as instâncias do sentir-pensar-viver dentro da racionalidade advém de um processo histórico complexo que atribuiu aos territórios camponeses a condição de espaço-tempo não desenvolvido e inferior. A retórica estruturada nessa perspectiva nega o direito dos povos-territórios camponeses de ter uma escola que estruture suas práticas curriculares de modo a promover um processo de ensino e aprendizagem não apenas acadêmico, mas também social, cultural e político para as(os) estudantes inseridas(os) no território camponês.

Dessa forma, defende-se, aqui, a possibilidade de práticas curriculares em escolas com classes multisseriadas do campo colaborativas que possam dialogar com a realidade de seus sujeitos. Assim, o Projeto Político-Pedagógico representa um instrumento vivo da escola, delineando princípios, valores e práticas pedagógicas que vão sendo sentidas-pensadas-vividas pela/na comunidade escolar. Nessa perspectiva, reconhecemos o protagonismo dos povos-territórios camponeses na busca por uma escola com classes multisseriadas específicas e diferenciadas.

Os povos-territórios camponeses, em vez de ficarem assujeitados ao padrão de poder moderno/colonial/urbanocêntrico, têm se organizado em movimentos sociais, dialogando,

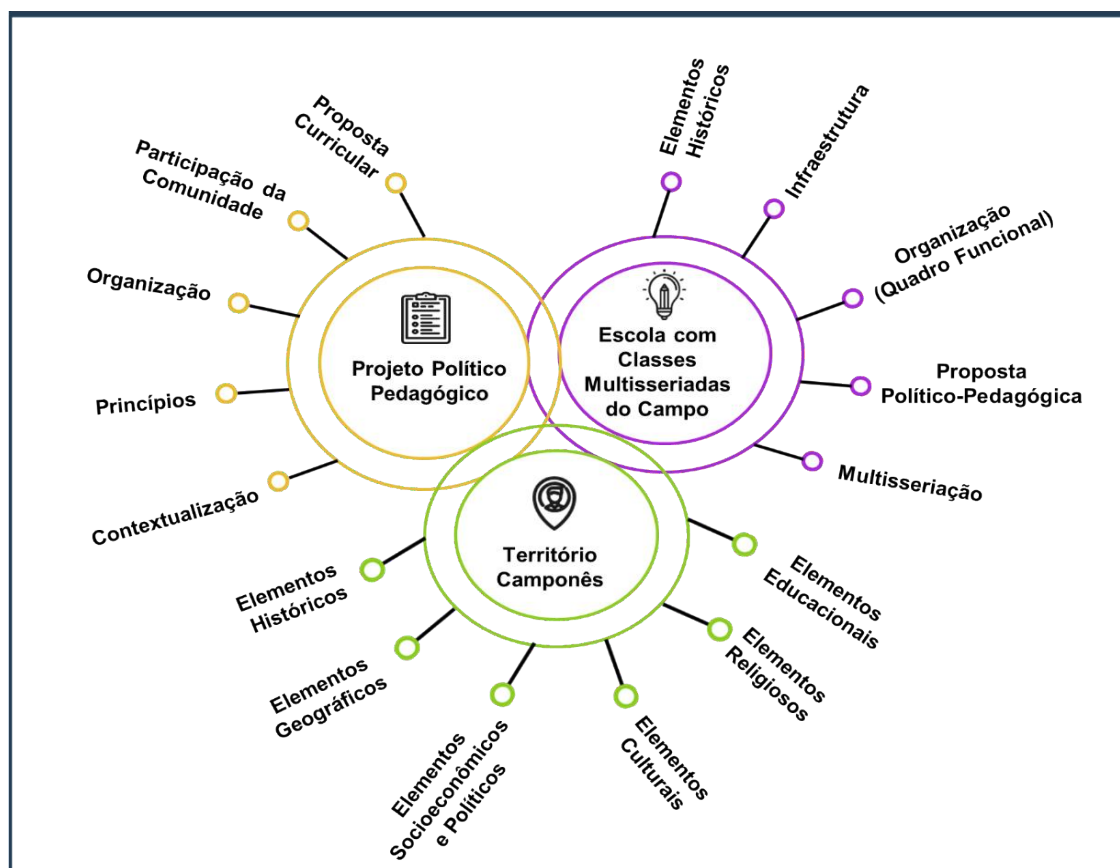
articulando e mobilizando ações que promovam (re)existência. Estrategicamente, uma das iniciativas que constituem as lutas da Educação do Campo é a construção de uma escola que não se limite a ser um espaço físico, mas que represente um compromisso com a construção de uma educação intercultural, decolonial e que reconheça a importância do território camponês na formação crítica das(os) estudantes.

A relação estreita entre o PPP, a escola e o território camponês permite uma formação mais significativa e contextualizada, capaz de potencializar os laços entre as(os) estudantes e as comunidades a que pertencem. Dessa forma, essa relação centra-se no pensamento crítico de fronteira, ao desafiar lógicas preestabelecidas e provocar formas outras de sentir-pensar-viver o/no mundo. Ações como essas constituem-se enquanto “um apelo ao pensamento crítico de fronteira, como estratégia ou mecanismo conducente a um ‘mundo transmoderno’ descolonizado enquanto projecto universal que nos leve além do eurocentrismo e do fundamentalismo” (Grosfoguel, 2009, p. 409).

O Pensamento de Fronteira representa uma abordagem que busca romper com a lógica colonial e tratar de forma intercultural diferentes perspectivas, saberes e experiências. Esse modo de sentir-pensar-viver visa promover práticas curriculares no chão das escolas com classes multisseriadas voltadas para atender às demandas específicas e diferenciadas dos povos-territórios camponeses.

Nesta subseção, apresentamos os resultados da análise, evidenciando as concepções de Projetos Político-Pedagógicos de Escolas com Classes Multisseriadas do Campo e de Territórios Camponeses escolhidos para serem analisados nesta pesquisa, considerando suas influências nas concepções e práticas curriculares docente-gestoras realizadas pelas(os) Professoras(es) Responsáveis. Desse modo, na Figura 24, apresentamos elementos que possibilitaram identificar e caracterizar os PPPs, as Escolas com Classes Multisseriadas do Campo e os Territórios camponeses que constituem esta pesquisa.

Figura 24 – Elementos que constituem os Projetos Político-Pedagógicos, as Escolas com Classes Multisseriadas do Campo e os Territórios camponeses que constituem esta pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2024).

Assim, como evidencia a Figura 24, no que se refere à caracterização do Projeto Político-Pedagógico, evidenciamos os seguintes elementos: Contextualização; Princípios; Organização; Participação da Comunidade e Proposta Curricular. Em relação à Escola com Classes Multisseriadas do Campo, os itens foram: Elementos Históricos; Infraestrutura; Organização (Quadro Funcional); Proposta Político-Pedagógica e Multisseriação. Já os itens concernentes ao Território Camponês foram: Elementos Históricos; Elementos Geográficos; Elementos Socioeconômicos e Políticos; Elementos Culturais; Elementos Religiosos e Elementos Educacionais.

No entanto, consideramos que esses elementos são forjados no campo de disputas político-epistêmico-pedagógicas. Concordamos com Ferreira (2018, p.143) ao pontuar que:

[...] as questões que se colocam ao campo curricular estão diretamente relacionadas às tensões sociais, às disputas por hegemonia, à cosmovisão dos diversos grupos, enfim. No entanto, não defendemos a ideia de uma

história linear, ou do gradualismo histórico, na qual na medida em que o tempo vai passando, vai-se avançando e evoluindo [...].

Nessa direção, evidenciamos que as concepções de Projetos Político-Pedagógicos de Escolas com Classes Multisseriadas do Campo e de Territórios Camponeses nos possibilitam estabelecer uma análise crítico-reflexiva e contextualizada acerca dos documentos oficiais que constituem a rede municipal de ensino de Vitória de Santo Antão. Assim, essas concepções serão pertinentes para compreendermos as visões e práticas curriculares das(os) Professoras(es) Responsáveis nas Escolas com Classes Multisseriadas do Campo.

Através das análises, chegamos à síntese dos núcleos de sentido que trataremos agora. Vale salientar que a proposta aqui não é estabelecer uma análise comparativa, mas sim, conhecer as especificidades que constituem cada unidade escolar. A Figura 25 a seguir apresenta um panorama dos resultados das análises que serão evidenciadas nas subseções ao tratarmos especificamente de cada escola⁶⁰.

Figura 25 – Núcleos de sentido que caracterizam os Projetos Político-Pedagógicos, as Escolas com Classes Multisseriadas do Campo e os territórios camponeses que constituem esta pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2024).

⁶⁰ Escolhemos analisar os PPPs das escolas de forma individual porque cada instituição possui características específicas e diferenciadas. Assim, ao abordarmos cada PPP individualmente, podemos compreender como cada escola pensa-sente-vive suas práticas curriculares. Isso possibilita uma análise contextualizada das escolas, em diálogo com seus territórios camponeses.

Desse modo, teremos, nas subseções a seguir, a caracterização e a análise dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas com Classes Multisseriadas do Campo e dos Territórios Camponeses em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis das 8 instituições de ensino que constituem esta tese. No decorrer da caracterização e análise de cada instituição, vamos relacionando os núcleos de sentido evidenciados durante as reflexões e inferências.

No contexto da pesquisa decolonial, chamamos a atenção para a análise contextualizada que permite compreender de forma intercultural, representando um movimento crítico que desafia e reconstrói as heranças coloniais de pesquisa em educação. Realizar pesquisa nessa perspectiva “se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas [...]” (Walsh, 2009b, p. 45).

Assim, tal análise se baseia na perspectiva de desconstruir os percursos supostamente neutros e lineares, propondo estratégias outras que reconheçam os povos-territórios como produtores de conhecimento. Ao questionar a lógica de inferiorização imposta à Educação do Campo, a abordagem decolonial rejeita visões monoculturais e possibilita que os diferentes sujeitos, comunidades e territórios camponeses sejam respeitados e referenciados. Desse modo, a pesquisa vai se configurando como uma tentativa de decolonizar metodologicamente os saberes-fazer de se pesquisar e produzir conhecimentos.

7.2.1 Caracterização e análise dos Projetos Político-Pedagógicos das Escola com Classes Multisseriadas do Campo e do Território Camponês em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis: um olhar para a Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque

Esta subseção trata dos dados provenientes da observação *in loco* (diário de campo) dos questionários de caracterização e do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque. Esse *corpus* documental foi construído com a colaboração da Professora Responsável que atua na escola.

A Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque organiza-se curricularmente de forma multisseriada que vai da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), com a atuação de um(a) docente que assume a função de Professor(a) Responsável. A

caracterização e a análise do PPP enquanto um **Instrumento Curricular** são evidenciadas no próprio documento da escola, ao evidenciar que:

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é mais que documento obrigatório para qualquer instituição de ensino brasileira, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ele representa **a proposta curricular**, o regimento da escola, e deve orientar as atividades no decorrer do ano letivo. Neste **documento contém todo o planejamento da escola**, reunindo seus objetivos, valores, metodologia de ensino e as ações que serão colocadas em prática para alcançar as metas estabelecidas (PPP da Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque, 2013, p. 3, grifos nossos).

A compreensão do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva curricular sinaliza que esse instrumento não se restringe a uma lista de componentes curriculares e conteúdos a serem ensinados. Ele representa o processo político-pedagógico-curricular da escola, representa um conjunto de saberes-fazeres e experiências planejadas, vividas e avaliadas para promover o ensino e a aprendizagem dos(as) docentes e discentes. Segundo Moreira e Candau (2007, p. 19): “No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”.

Nessa direção, podemos considerar que o Projeto Político-Pedagógico é a expressão viva do currículo forjado nas tensões político-epistêmicas da escola. É nesse instrumento que se sistematizam o cotidiano e as práticas curriculares. Nessa esteira, evidenciamos que um olhar decolonial, centrado na Interculturalidade Crítica (Walsh, 2008), soma na elaboração e vivência de um PPP específico e diferenciado para/da escola com classes multisseriadas do campo. O PPP nessa perspectiva compreende a escola enquanto um território que questiona as desigualdades, combate os estereótipos de inferioridade e anuncia propostas outras centradas no respeito das diferenças e na justiça político-social.

No que se refere à caracterização e análise da Escola com Classes multisseriadas do campo enquanto **Território Coletivo**, fica evidenciada a perspectiva decolonial no PPP quando sinaliza que “a escola é um espaço de **construção coletiva** permanente, baseada nos princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito, autonomia e valorização da vida na diversidade e na busca do conhecimento” (PPP da Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque, 2013, p.11-12, grifo nosso).

Assim, consideramos que a escola se transforma em um espaço-tempo coletivo, um território que faz convergir sujeitos, valores, culturas, experiências e saberes. A escola, ao se

tornar um território coletivo, visa à promoção de (inter-)relações centradas na construção de uma educação que potencializa as especificidades de seus povos-territórios.

A escola na perspectiva coletiva passa a reconhecer e valorizar os saberes-fazer de seus povos-territórios. Nessa direção, “o processo pedagógico é um processo coletivo e por isto precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes” (Caldart, 2003, p. 74). Segundo o Projeto Político-Pedagógico, a escola foi:

[...] fundada no ano de 1984 (mil novecentos e oitenta e quatro), pelo ex-prefeito Elias Alves de Lira, porém antes da inauguração temos uma história para contar! A comunidade não tinha escola para que seus filhos pudessem estudar e havia essa necessidade, então o Sr. Everaldo Cavalcanti de Albuquerque, conhecido como (Sr. Vevé) a princípio, concedeu uma sala de residência para atender as crianças da comunidade e posteriormente permitiu que a prefeitura construísse uma escola em seu terreno para atender melhor a comunidade, além disso, Sr. Vevé também abasteceu a escola com água advinda da sua propriedade. Até os dias atuais o abastecimento de água ainda é do mesmo local. Após a inauguração a manutenção e o funcionamento da escola tornou-se de total responsabilidade da Secretaria de Educação, atualmente além da assistência da Secretaria de Educação a instituição conta com os recursos do FNDE através do Conselho Escolar Batalha das Tabocas (UEX) que são usados para manutenção da escola em termos de materiais: pedagógicos, limpeza, utensílios de cozinha, equipamentos em geral tendo em vista as necessidades (PPP da Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque, 2013, p. 3).

Conhecer a história de construção e fundação da escola nos ajuda a revelar os processos de resistência, lutas por direitos e a busca por uma educação pensada-sentida-vivida pelos povos-territórios. Essa compreensão política e histórica contribui no fortalecimento de um projeto de Educação e de Escola do Campo outro, que se distancia da lógica assistencialista e assume o protagonismo, ou seja, assume uma perspectiva crítica e emancipatória.

Nessa direção, advogamos por escolas com classes multisseriadas que possam garantir o acesso e a permanência dos povos-territórios do campo a uma educação de forma digna e emancipatória. No que se refere à estrutura física da escola, podemos pontuar que é composta por seis cômodos: uma sala de aula; três banheiros; uma cozinha e um pátio. A escola possui energia elétrica; não possui saneamento básico e sim fossa sanitária; possui acesso à internet, três computadores para uso da escola e biblioteca móvel. O espaço da sala de aula comporta todos(as) os(as) estudantes. Na Fotografia 6, é possível visualizarmos a fachada da escola.

Fotografia 6 – Fachada da Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque



Fonte: Elaboração própria (2023).

A referida instituição funciona no turno da manhã e atende 25 estudantes. Atuam na escola os(as) seguintes profissionais: um Guarda Patrimonial; um Auxiliar de Serviços Gerais; uma Merendeira; uma profissional de apoio a estudante com deficiência e uma Professora Responsável. Nessa direção, consideramos importante conhecer quem são esses sujeitos que constituem a escola e promovem coletivamente a prática curricular. No Quadro 12, apresentamos a caracterização dos sujeitos curriculantes da escola.

Quadro 12 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque

Sujeito curriculante: Guarda Patrimonial		
Sexo: Masculino	Idade: 57anos	Categoria funcional: Efetivo
Território onde reside: Urbano	Cidade onde reside: Feira Nova (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Médio
Tempo de atuação como servidor: 31 anos e 6 meses	Tempo de atuação em escola do campo: 15 anos	Tempo de atuação nesta escola: 15 anos
Sujeito curriculante: Auxiliar de Serviços Gerais		
Sexo: Masculino	Idade: 30 anos	Categoria funcional: Efetivo
Território onde reside: Urbano	Cidade onde reside: Glória do Goitá (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Médio
Tempo de atuação como servidor: 7 anos e 6 meses	Tempo de atuação em escola do campo: 7 anos e 6 meses	Tempo de atuação nesta escola: 7 anos e 6 meses
Sujeito curriculante: Merendeira		
Sexo: Feminino	Idade: 42 anos	Categoria funcional: Efetiva

Território onde reside: Urbano		Cidade onde reside: Glória do Goitá (PE)
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Graduação em Pedagogia (Unifacol) e Especialização em Gestão Escolar (Unifacol) concluída em 2013
Tempo de atuação como servidora: 10 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 10 anos	Tempo de atuação nesta escola: 10 anos
Sujeito curricular: Profisisonal de Apoio a estudante com deficiência		
Sexo: Feminino	Idade: 39 anos	Categoria funcional: Contratado
Território onde reside: Urbano		Cidade onde reside: Glória do Goitá (PE)
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Graduação em Pedagogia concluída em 2020 e Especialização pela Facol.
Tempo de atuação como servidora: 2 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 2 anos	Tempo de atuação nesta escola: 2 anos
Sujeito curricular: Professora Responsável		
Sexo: Feminino	Idade: 39 anos	Categoria funcional: Efetiva
Território onde reside: Urbano		Cidade onde reside: Feira Nova (PE)
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Graduação em Pedagogia (UVA) concluída em 2016, Especialização em Psicopedagogia (Faveni), concluída em 2018; cursando Especialização em Educação Especial, Inclusiva e Múltiplas Deficiências (Unifaveni).
Atua como docente em outra escola? Não	Classe multisseriada em que atua: Educação Infantil (Pré I e II) e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais).	Tempo de atuação como docente: 7 anos
Tempo de atuação em escola do campo: 7 anos		Tempo de atuação como Professor(a) Responsável: 6 anos

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em dados obtidos com apoio da Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque.

Os sujeitos curriculantes que integram a escola constituem-se enquanto um coletivo que, a partir de suas atribuições, corrobora o desenvolvimento das práticas curriculares gestadas no cotidiano escolar. O trabalho coletivo contribui no funcionamento da escola, bem como no processo de ensino e aprendizagem. Consideramos que não é função apenas da(o) professora(or) promover um ambiente de aprendizagem, pois todos(os) que constituem a instituição atuam na realização de experiências formativas que vão além das paredes da sala de aula.

Para Molina (2009, p. 32) “[...] um dos aspectos para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada ‘do campo’ é o reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos”. Reconhecer e valorizar os saberes-fazeres das(os) estudantes e de sua comunidade contribui no processo educativo, porém chamamos a atenção também para a necessidade de conhecer os sujeitos curriculantes que fazem a escola funcionar.

Um elemento que vale ressaltar no coletivo de funcionários dessa instituição é a atuação da profissional de apoio aos estudantes com deficiência. A profissional atua diretamente com a Professora Responsável, acompanhando uma estudante com deficiência intelectual. Outro aspecto que evidenciamos é o tempo de atuação da Professora Responsável. A profissional possui 7 anos de experiência como docente, sendo que 6 desses deram-se no exercício enquanto Professora Responsável, promovendo práticas curriculares docente-gestoras. Desse modo:

A professora responsável ao nos apresentar a realidade da escola, destaca que, no contexto do decorrer de sua experiência, foi compreendendo suas responsabilidades enquanto Professora Responsável. A profissional sinaliza que “Ter ciência de que cada função tem faces diferentes, mas com as características semelhantes. Eu preciso realizar meu planejamento, executá-lo e buscar novas estratégias para melhorar o nível de aprendizado da minha turma. No campo da gestão é preciso realizar todas as ações para manter a instituição em pleno funcionamento sem prejuízo, principalmente no que diz respeito ao aprendizado e bem-estar dos alunos. Ainda bem que aqui na escola eu conto com a participação de todo mundo e assim conseguimos atender as demandas e superar os desafios” (Diário de Campo, 2023).

A compreensão da especificidade da atuação da(o) Professora(o) Responsável na relação entre docência e gestão escolar apontada pela profissional dá-se na interação colaborativa de todos(as) os sujeitos curriculares da instituição. A prática curricular docente-gestora em escolas com classes multisseriadas do campo, por sua vez, não pode prescindir de um planejamento e de uma articulação concreta com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional promovido pela instituição escolar.

Refletimos a respeito da escola na perspectiva decolonial, considerando que “o pensamento fronteiriço que conduz à opção decolonial está se convertendo em uma forma de ser, pensar e fazer da sociedade política global. Esta se define em seus processos de pensar e de fazer descolonialmente” (Mignolo, 2017b, p. 18-19). O saber-fazer da(o) Professora(or) Responsável na perspectiva decolonial dá-se mediada pelas inter-relações produzidas por todas(os) que fazem a escola enquanto autoras(es) que contribuem no desenvolvimento de práticas curriculares específicas e diferenciadas no contexto das escolas-territórios camponeses.

A Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque encontra-se localizada no Sítio Pau Santo, com distância de aproximadamente 9 km da sede do município. Em diálogo com os(as) moradores(as) da comunidade, fomos informados de que atualmente residem cerca de 30 famílias no Sítio Pau Santo.

Durante nossas andanças na escola, em diálogo com a Professora Responsável e com a comunidade, foi possível considerarmos que esse território se constitui enquanto um **Pertencimento Sociopolítico-Cultural** para seus(as) moradores(es). No fragmento seguinte do nosso diário de campo, essa compreensão é evidenciada:

Durante o contato com a realidade da escola e da comunidade, em diálogo sobre a importância da comunidade, a professora responsável pontua: “Para as famílias da comunidade o Sítio Pau Santo é muito importante para cada um deles, pois os(as) próprios(as) moradores(as) se organizam para que a comunidade se organize. Aqui **o vínculo com a comunidade é muito forte, tanto social quanto culturalmente**. Ao buscarmos conhecer a comunidade no tocante às personalidades importantes, a professora responsável destaca que o Sr. Everaldo Cavalcanti, dono da propriedade de que a escola faz parte. É uma personalidade daqui do Sítio Pau Santo, porque abraçou a comunidade inicialmente em sua casa para funcionamento da escola e após cedeu uma parte do seu terreno para a construção do prédio. Junto à escola também foi construído um posto de saúde, além disso ficou muito conhecido como (Vevé da água), pois sua propriedade tem um poço que fornece água mineral” (Diário de Campo, 2023, grifo nosso).

O Pertencimento Sociopolítico-Cultural neste território está ligado à promoção de práticas que reconheçam a importância de manter vivas as ações na comunidade. Assim, compreender e respeitar o território camponês é lutar para que o campo continue sendo construído a partir da interação entre sujeitos, natureza e saberes. Desse modo, consideramos que “a territorialidade adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do vivido territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral” (Raffestin, 1993, p. 158).

O território camponês é um espaço-tempo nutrido de significados culturais, sociais, e políticos, onde se desenvolvem relações. Nessa direção, o projeto de uma Educação do Campo específica e diferenciada abarca a luta por reconhecimento, direitos, políticas e práticas que respeitem e fortaleçam as vidas e os saberes-fazer nos territórios camponeses.

O Sítio Pau Santo, composto por matas, vegetações rasteiras e áreas agrícolas, produz culturas agrícolas, tais como hortaliças, milho, feijão, batata e jerimum. Na Fotografia 7, podemos conhecer o Sítio Pau Santo, comunidade que orgulha seus(as) moradores(as) e que é um território importante na sua identidade.

Fotografia 7 – Sítio Pau Santo



Fonte: Elaboração própria (2023).

Na comunidade, existem uma igreja evangélica (Assembleia de Deus) e uma igreja católica em construção. Vale salientar que, no presente momento, os(as) moradores(as) se deslocam à comunidade mais próxima para irem à igreja. No tocante à coleta de lixo, fomos informados de que na comunidade não existe esse serviço, de modo que os(as) moradores(as) precisam aterrar e/ou queimar o lixo produzido pelas famílias.

Assim, reconhecemos a escola enquanto um território de direito que pode contribuir na manutenção da Memória Decolonial, como um projeto outro de manter vivos os saberes-fazeres dos povos-territórios camponeses. Segundo Silva e Santos (2023, p. 6), “a Memória Decolonial resiste ao silenciamento, ao apagamento, à assepsia, à higienização, à violência. Mas não só resiste, se reinventa nas tensões e nos conflitos cotidianos”. Nesse sentido, vale destacar a importância da escola nessa comunidade, como um território que reúne e possibilita que os(as) estudantes e a comunidade sigam atuando coletivamente.

7.2.2 Caracterização e Análise do Projeto Político-Pedagógico de Escola com Classes Multisseriadas do Campo e do Território Camponês em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis: um olhar para a Escola Municipal Apolônio Cupertino de Almeida

Nesta subseção, realizamos a caracterização e análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola com Classes Multisseriadas e do Território Camponês, compreendo que esses elementos estão intrinsecamente interligados. Assim, aproximamo-nos da Escola Municipal Apolônio Cupertino de Almeida através do diálogo com a Professora Responsável da escola,

da observação *in loco* (diário de campo), dos questionários de caracterização e do Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar.

Desse modo, ao analisarmos o PPP da unidade escolar, pontuamos que esse instrumento possui um caráter **flexível** e **contínuo**. Essa compreensão é evidenciada a partir do seguinte recorte: “Nessa perspectiva, o **Projeto Político-Pedagógico** apresenta uma organização curricular a ser trabalhada de **forma flexível e todos os dias**, visando à aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais (PPP da Escola Municipal Apolônio Cupertino de Almeida, 2023, p. 3-4, grifos nossos).

Nesse sentido, consideramos que o Projeto Político-Pedagógico não é um documento estático, mas, sim, um instrumento que, por se constituir a partir da realidade, necessita ter suas práticas curriculares flexibilizadas no cotidiano escolar. Sua flexibilidade e seu caráter contínuo permitem que o PPP seja (re)planejado periodicamente, a partir das novas demandas, interesses e transformações educacionais. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 484) o Projeto Político-Pedagógico:

[...] é, também, prática educativa, manifestações do caráter formativo do ambiente de trabalho. Ou seja, a organização escolar, o sistema de gestão e de tomada de decisões, carrega uma dimensão educativa, constitui espaço de formação. O projeto pedagógico, assim entendido, é ingrediente do potencial formativo das situações de trabalho.

A flexibilidade e a continuidade do Projeto Político-Pedagógico da Escola com Classes Multisseriadas do Campo permitem que as práticas curriculares sejam planejadas e vivenciadas sem perder de vista os princípios e valores da instituição. Essa compreensão é relevante para garantir que os(as) estudantes possam ter acesso a processos formativos alinhados com as necessidades e realidades de sua comunidade.

A Escola Municipal Apolônio Cupertino de Almeida encontra-se organizada em uma classe multisseriada com 24 estudantes da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), sob a responsabilidade da Professora Responsável. No PPP da referida escola, consta que

O terreno da escola foi cedido pelo senhor Amaro Cupertino de Almeida, na metade da década de 1980. A inauguração oficial aconteceu no dia 19 de novembro de 1986, atendendo os alunos que habitavam nas proximidades. Isso significou para muitas crianças, adolescentes e jovens a oportunidade de irem pela primeira vez a uma escola, e para outras, a facilidade de estudar numa escola mais próxima de sua residência. A publicação no diário oficial

só ocorreu no dia 06/12/1989 (PPP da Escola Municipal Apolônio Cupertino de Almeida, 2023, p. 4).

Nessa direção, destacamos a importância de a escola ser do e estar localizada no território camponês, para a realização de práticas curriculares que dialoguem com a realidade dos(as) estudantes. Essa proximidade político-prática da escola e da comunidade também possibilita desenvolver e fortalecer o pertencimento e enraizamento no território.

Concordamos com Caldart (2003, p. 70), ao afirmar que “lutadores do povo se formam nas lutas sociais que têm raiz e projeto, e que enraízam as pessoas, devolvendo-lhes perspectivas de futuro”. A proposta de projetos enraizados nos saberes-fazer dos povos-territórios representa uma oportunidade outra de promover uma Educação do Campo contextualizada e comprometida com as marcas culturais, políticas e sociais das comunidades camponesas.

Nessa direção, ao refletirmos sobre a caracterização e a análise da escola, identificamos que a instituição é compreendida enquanto um **Território de Direito**, voltado para a formação cidadã e crítica dos(as) estudantes. Essa compreensão é evidenciada no PPP quando pontua que:

A **escola do campo** é o ponto central da luta pela erradicação do trabalho infantil, por **possibilitar a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes** e também promover um espaço de cidadania e de criticidade, dando também a oportunidade para o estudante adulto. O projeto da escola do campo é, portanto, a expressão de construção de uma nova realidade de educação (PPP da Escola Municipal Apolônio Cupertino de Almeida, 2023, p. 3, grifos nossos).

A escola vista enquanto território de direito torna-se um agente de transformação político-social, possibilitando que os(as) estudantes possam enfrentar os desafios e contribuir para a construção de um presente-futuro outro, com equidade e justiça social. Nesse território, as práticas curriculares centram-se em processos educacionais referenciados nas raízes identitárias dos povos-territórios camponeses.

Nessa perspectiva, consideramos que o PPP, ao considerar a escola um território de direito, colabora para que a comunidade promova giros decoloniais, ou seja, transgrida o paradigma da Educação Rural que historicamente negou/nega suas identidades. Segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 17), a decolonialidade configura-se “numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais”. Então, as escolas com classes multisseriadas do campo, mesmo sendo vítimas de violação de direitos, nas suas esferas político-pedagógicas e infraestruturais, seguem realizando práticas de resistência, ao

reconhecerem e lutarem por instituições que sejam pensadas na/para/com a comunidade camponesa.

No tocante à estrutura física, a escola conta com sete cômodos: duas salas de aula; uma cozinha, dois banheiros, uma dispensa e um pátio para recreação. A instituição não possui saneamento básico e sim fossa; e o abastecimento de água é feito através de carros pipas. Na Fotografia 8, é possível visualizarmos a fachada da escola.

Fotografia 8 – Fachada da Escola Municipal Apolônio Cupertino de Almeida



Fonte: Elaboração própria (2023).

A instituição possui uma biblioteca móvel, acesso à internet e dois computadores para uso exclusivo da escola a fim de contribuir na realização de atividades pedagógicas com os estudantes, como também no exercício das práticas burocráticas realizadas pela Professora Responsável, tais como: declarações, relatórios e prestações de contas, elaboração de ofícios, entre outras.

A escola, como um espaço vivo, é construída por sujeitos que coletivamente promovem práticas curriculares visando ao processo formativo dos(as) estudantes. Atualmente, a escola funciona no turno da manhã e conta com três funcionários(as): uma Auxiliar de Serviços Gerais; uma Merendeira e uma Professora Responsável. No Quadro 13 a seguir, caracterizamos os sujeitos curriculantes que constituem a escola.

Quadro 13 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Apolônio Cupertino de Almeida

Sujeito curriculante: Auxiliar de Serviços Gerais		
Sexo: Masculino	Idade: 48 anos	Categoria funcional: Efetivo
Território onde reside: Urbano	Cidade onde reside: Moreno (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Médio
Tempo de atuação como servidor: 15 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 15 anos	Tempo de atuação nesta escola: 15 anos
Sujeito curriculante: Merendeira		
Sexo: Feminino	Idade: 36 anos	Categoria funcional: Contratado
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Médio
Tempo de atuação como servidora: 3 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 3 anos	Tempo de atuação nesta escola: 3 anos
Sujeito curriculante: Professora Responsável		
Sexo: Feminino	Idade: 44 anos	Categoria funcional: Efetiva
Território onde reside: Urbano	Cidade onde reside: Moreno (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		
Escolaridade: Graduação em Pedagogia (UVA) concluída em 2013; Especialização em Psicopedagogia (Unifacol) concluída em 2015; Especialização em Neuropedagogia (Unifacol) concluída em 2020; Especialização em Ciências da Natureza e Especialização em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais (UFPI), concluídas em 2023.		
Atua como docente em outra escola? Não	Classe multisseriada em que atua: Educação Infantil (Pré I e II) e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), turma única.	Tempo de atuação como docente: 25 anos
Tempo de atuação em escola do campo: 3 anos		Tempo de atuação como Professor(a) Responsável: 3 anos

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em dados coletados com a colaboração da Escola Municipal Apolônio Cupertino de Almeida.

A partir da caracterização, observamos que as(os) três funcionárias(os) têm no mínimo três anos de atuação na escola. Esse elemento pode contribuir na inter-relação entre escola e comunidade, bem como na promoção de práticas curriculares que dialoguem com a realidade comunitária. Sinalizamos também que dos sujeitos dessa escola apenas um(a) não é efetivo. Nessa direção, sinalizamos que ser efetivo é mais do que uma simples garantia de estabilidade profissional.

Nesse contexto, destacamos a importância do concurso público enquanto uma possibilidade de garantir a estabilidade no trabalho, como também de oportunizar relações democráticas e impessoais. Assim, consideramos que os concursos públicos “contribuem para suprimir o clientelismo praticado em épocas nas quais primava a indicação baseada em vínculos políticos/ideológicos ou em favores, seguindo a tradição do coronelismo brasileiro” (Jacomini;

Penna, 2016, p. 187). A importância de ser uma(um) funcionária(o) efetiva(o) pode contribuir na construção de um espaço-tempo educacional consistente e contínuo.

Ao refletirmos sobre as características da Professora Responsável, identificamos que os seus 25 anos de atuação docente a tornam uma mestra experiente, no entanto sinalizamos que apenas há três anos atua na escola do campo, período que coincide com o desempenho da função de Professora Responsável. Atrelada a essa caracterização, durante o contato com a profissional, foi possível considerar que:

Um dos principais saberes que a professora responsável vem desenvolvendo ao exercer a função é a gestão do tempo. A profissional pontua que: “Fazendo uma boa gestão do tempo em sala de aula, ter coragem e compromisso, desenvolver essa função trazendo a diferença como vantagem pedagógica, são habilidades que estou aprendendo na função de professora responsável”. No decorrer desse diálogo, a professora ainda reforça a importância do trabalho com as famílias dos(as) estudantes (Diário de Campo, 2023).

A comunidade escolar é um organismo pulsante, permeado por sujeitos que promovem seu saber-fazer no coletivo. A partir das práticas curriculares, a escola vai sendo um espaço-tempo formativo não apenas para os(as) estudantes como também para suas(seus) funcionárias(os). O cotidiano escolar, as demandas em constante evolução possibilitam que todos(as) que fazem a escola sigam se aprimorando e desenvolvendo aprendizagens.

No decorrer das andanças junto à escola e à comunidade, consideramos que o **Respeito à Mãe Natureza** torna-se uma característica desse território, sobretudo, quando os(as) moradores(as) reforçam a importância de cuidar da terra, do lugar onde vivem. No fragmento do diário de campo a seguir, essa compreensão ganha sentido:

Durante o contato com a comunidade, fomos percebendo que o cuidado com o lugar em que seus(as) moradores(as) moram é algo muito forte. Um dos moradores chega a pontuar que: **a gente precisa cuidar do lugar que a gente vive, né?** A natureza é um bem precioso. Durante os diálogos, a professora responsável argumenta também que, durante as suas atividades na escola, busca sempre reforçar a **importância de cuidar do meio ambiente** (Diário de Campo, 2023, grifo nosso).

A perspectiva centrada no trato respeitoso para com a natureza que constitui os territórios camponeses propõe uma abordagem decolonial que questiona as relações de poder historicamente estabelecidas entre o ser humano e a natureza. Desse modo, advogamos por práticas curriculares que desnaturalizem a compreensão de progresso atrelada à exploração da natureza. Para Torres (2018, p. 157), “o ‘agronegócio é pop, é tec’, é a morte da relação mística

do trabalho do camponês/camponesa com a terra e com o ambiente, relação esta que passa a ser vista como atraso e sinônimo de improdutividade (*colonialidade da natureza*)”. Esse movimento busca desvincular a natureza de heranças coloniais, reconhecendo formas outras de conhecimento e desenvolvimento respeitando a Mãe e suas marcas ancestrais, territoriais, geopolíticas e culturais, entre outras.

A referida escola encontra-se localizada no território do Engenho Queimadas, localizado a aproximadamente 12 km de distância em relação à sede do município. Durante nossas idas a campo, fomos informados pela comunidade de que no território residem em média 100 famílias. As granjas de galinhas e codornas (Fotografia 9) existentes na comunidade são uma das fontes de renda e emprego dos(as) moradores(as), como também a agricultura.

Fotografia 9 – Granja localizada no Engenho Queimadas



Fonte: Elaboração própria (2023).

Na comunidade, existem dois estabelecimentos comerciais: uma pequena mercearia e um bar. O atendimento do sistema de saúde da família é realizado mensalmente no espaço escolar, pois o Engenho Queimadas não possui posto de saúde. No tocante à área de lazer, existe no território uma praça (Fotografia 10), construída com a cooperação da comunidade.

Fotografia 10 – Praça localizada no Engenho Queimadas



Fonte: Elaboração própria (2023).

Na comunidade existe uma capela de Nossa Senhora da Luz, uma igreja Assembleia de Deus e uma igreja dos Testemunhas de Jeová. Os(as) moradores(as) informaram que a comunidade dispõe de abastecimento de água, porém não em todo o engenho. O abastecimento é feito até onde há um pequeno loteamento na comunidade. Essa mesma realidade se aplica no tocante à coleta do lixo – onde o recolhimento não é realizado, os(as) moradores(as) queimam os resíduos. Próximo à escola, existe também um pequeno riacho e poços/criadouros de peixes feitos pelos proprietários.

Sob essa ótica, refletimos sobre a escola, o seu território camponês e suas práticas curriculares no contexto da Interculturalidade Crítica que “se traduz enquanto luta contra-hegemônica pela igualdade de direitos e pela colaboração entre os povos”, assumindo “outros Delineamentos” (Torres, 2013, p. 599). Essa perspectiva centra-se em um olhar outro a partir do diálogo, do respeito e do trato às diferenças dos povos-territórios camponeses.

7.2.3 Caracterização e Análise do Projeto Político-Pedagógico de Escola com Classes Multisseriadas do Campo e do Território Camponês em que atuam as(os)

Professoras(es) Responsáveis: um olhar para a Escola Municipal Manoel Rosa da Silva

Esta subseção apresenta a caracterização e análise do Projeto Político-Pedagógico de Escola com Classes Multisseriadas e do Território Camponês. Vale salientar que as reflexões aqui estabelecidas deram-se também através das observações *in loco* sistematizadas no diário

de campo. Desse modo, aproximamo-nos da Professora Responsável que atua na Escola Municipal Manoel Rosa da Silva.

Ao analisarmos o Projeto Político-Pedagógico da escola, percebemos que é enfatizado seu caráter de **Participação Coletiva** estabelecida entre escola e a comunidade camponesa. Esse dado ganha sentido no seguinte fragmento:

O Projeto Político-Pedagógico da escola tem suas propostas articuladas aos compromissos sociais, políticos e educacionais com **os interesses coletivos da população majoritária**. O PPP desde a sua construção contou com a participação dos pais dos alunos, da comunidade e dos servidores da escola. Ele promove **a participação da comunidade escolar** e contribui de forma coletiva na construção de uma educação mais alinhada com as necessidades da escola (PPP da Escola Municipal Manoel Rosa da Silva, 2023, p. 5, grifos nossos).

Ao unir esforços, a escola e a comunidade podem coletivamente construir um cotidiano escolar democrático, colaborativo e participativo. Nessa perspectiva, consideramos que o PPP “não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para mandar para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola” (Freitas *et al*, 2004, p. 69). A participação coletiva, nesse viés, é uma característica singular para que o Projeto Político-Pedagógico possa contemplar as demandas coletivas da escola.

A Escola Municipal Manoel Rosa da Silva é constituída por uma classe multisseriada com 19 estudantes da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), tendo seu funcionamento no turno da tarde. No PPP da escola, é evidenciado que a instituição se encontra localizada em um terreno doado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), tendo sido “[...] criada no ano de 1999 pelo proprietário Levi Rosa da Silva; (em memória), [tendo como] primeira Professora Rosilda Ricardo do Nascimento” (PPP da Escola Municipal Manoel Rosa da Silva, 2023, p. 6).

A caracterização e a análise da escola são expressas no PPP enquanto um **Território de Formação Crítica**. Esse aspecto pode ser percebido no seguinte fragmento do PPP da escola:

Nossos valores mostram, acima de tudo, que desejamos uma Escola Pública de qualidade, onde a prioridade é a busca de novos saberes, visando à formação crítica dos estudantes. **Garantir uma formação de forma crítica é garantir que os alunos do campo tenha um olhar crítico da sua realidade**. Esse é um dos papéis da nossa escola: promover uma educação crítica” (PPP da Escola Municipal Manoel Rosa da Silva, 2023, p. 12, grifo nosso).

Desse modo, ao fomentar uma formação crítica, a escola caminha na contramão de uma proposta curricular tradicional/colonial, promovendo diálogos, debates e práticas que estimulem a ação-reflexão-ação sobre a realidade sociopolítica-cultural dos(as) estudantes. Nessa vertente, cabem à escola “tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo” (Libâneo, 1994, p. 22). Assim, compreendemos a escola enquanto um campo potente para a promoção de uma prática curricular docente-gestora decolonial que promova processos de ensino e aprendizagem de forma crítica.

A estrutura física da escola é composta por cinco cômodos: duas salas de aula, porém apenas uma está sendo ocupada; dois banheiros e uma cozinha. Na Fotografia 11, apresentamos a fachada da escola.

Fotografia 11 – Fachada da Escola Municipal Manoel Rosa da Silva



Fonte: Elaboração própria (2023).

No que se refere ao quadro funcional da escola, sinalizamos que atuam uma Profissional que exerce a função de Merendeira e Auxiliar de Serviços Gerais; e uma Professora Responsável. Esses sujeitos coletivamente contribuem no funcionamento da instituição e na promoção das práticas curriculares. No Quadro 14, apresentamos a caracterização desses sujeitos para que possamos conhecer quem são as(os) profissionais que constituem essa escola.

Quadro 14 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Escola Municipal Manoel Rosa da Silva

Sujeito curriculante: Profissional que exerce a dupla função de Merendeira e Auxiliar de Serviços Gerais		
Sexo: Feminino	Idade: 58 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo		Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)
Turno(s) de atuação nesta escola: Tarde		Escolaridade: Ensino Fundamental Incompleto (4ª série)
Tempo de atuação como servidora: 24 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 24 anos	Tempo de atuação nesta escola: 24 anos
Sujeito curriculante: Professora Responsável		
Sexo: Feminino	Idade: 43 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo		Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)
Turno(s) de atuação nesta escola: Tarde		
Escolaridade: Graduação em Pedagogia (Faesc) concluída em 2022		
Atua como docente em outra escola? Sim, no município de Pombos (PE)	Classe multisseriada em que atua: Educação Infantil (Pré I e II) e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), com Classe Única	Tempo de atuação como docente: 17 anos
Tempo de atuação em escola do campo: 17 anos		Tempo de atuação como Professor(a) Responsável: 17 anos

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em dados construídos através da Escola Municipal Manoel Rosa da Silva.

Consideramos que não necessariamente é preciso que as(os) funcionárias(os) que atuam na escola com classes multisseriadas do campo residam no território para que possam compreender as especificidades da comunidade e fortalecer o pertencimento com seus sujeitos. O pertencimento e a valorização da identidade camponesa dão-se no contato, no diálogo e no reconhecimento dos povos-territórios camponeses enquanto produtores de saberes. No entanto, sinalizamos que as duas funcionárias que atuam na escola residem no território camponês. Ao viver no campo, essas profissionais se tornam partes constituintes da realidade sociopolítico-cultural deste território, contribuindo para compreender as realidades específicas da vida camponesa. Essa relação fortalece os laços entre a escola e a comunidade do campo, criando práticas curriculares enraizadas, fortalecidas pelo senso de pertencimento e colaboração de seus povos-territórios.

Um aspecto peculiar nessa instituição é o exercício da funcionária que exerce a dupla função de Merendeira e Auxiliar de Serviços Gerais. Em diálogo com a Professora Responsável, fomos informados que, devido ao quantitativo de 19 estudantes, a servidora tem seu vínculo oficial como merendeira, porém contribui também no trabalho de limpeza. No

entanto essa articulação é acordada com a funcionária sob o conhecimento da Secretaria Municipal de Educação. Nessa direção, seguimos refletindo sobre como é forjada essa dupla função, compreendendo que são práticas que se aproximam, mas que têm especificidades.

Da mesma forma, a respeito da articulação entre a docência e a gestão escolar promovida pela Professora Responsável, sinalizamos o desafio de fomentar uma prática curricular docente-gestora que contribua para se ter uma escola crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, a Professora Responsável considera que uma das suas principais responsabilidades na escola é construir uma relação coletiva e participativa com toda a comunidade escolar, como expresso no trecho a seguir:

Durante o contato com a comunidade escolar, a professora responsável reforça que uma de suas principais funções em relação à gestão e à docência na escola é contar com todos(as). A profissional pontua que: “Minha maior função aqui na escola é promover uma educação mais contextualizada, e para isso eu conto com a participação de todo mundo. É desafiador assumir a função de professora e de gestora ao mesmo tempo, não vou mentir, mas com planejamento e com ajuda de todos a gente consegue realizar um bom trabalho” (Diário de Campo, 2023).

Assim, consideramos que, para alcançar o objetivo de promover práticas curriculares docente-gestoras contextualizadas e decoloniais, é pertinente descentralizar os processos de tomada de decisão e compreender que todas(os) as(os) sujeitos curriculantes contribuem no processo formativo forjado na escola. Confrontar as amarras e as heranças coloniais impostas às escolas com classes multisseriadas, que historicamente assumem o lugar-tempo do atraso e do fracasso, torna-se uma responsabilidade coletiva das(os) profissionais que fazem a escola. A Educação do Campo, nessa perspectiva, é pensada “na fronteira, na tensão entre os direitos reivindicados pelos povos do campo e as pressões silenciadoras do Estado” (Torres, 2018, p. 163).

Dessa forma, ao pensar em escolas com classes multisseriadas outras, compreendemos a Educação Intercultural Crítica como uma pilastra do projeto de uma Educação do Campo que reconheça as marcas identitárias de seus sujeitos como referência para sentir-pensar-viver suas práticas curriculares. Essa perspectiva reverbera diretamente nas práticas curriculares docente-gestoras à medida que gesta ações em diálogo com as especificidades da escola.

A escola localiza-se no Sítio Olho d’Água (Engenho Livramento), encontrando-se aproximadamente a 32 km de distância em relação à sede do município. Atualmente, segundo os(as) moradores(as), residem na comunidade em média 81 famílias. Através das observações

in loco, identificamos que o território camponês se caracteriza enquanto um **Campo de Disputas**. Essa compreensão pode ser considerada a partir do seguinte fragmento:

Durante o contato com a comunidade e também em diálogo com a Professora Responsável da escola, fomos informados de que **os próprios moradores que coletivamente se uniram, disputaram o direito de residirem no território** e constituíram a comunidade do Sítio Olho d'Água (Diário de Campo, 2023, grifo nosso).

O território camponês se revela como um campo onde o direito à terra, à cultura, à educação, ou seja, à existência, é disputado. A resistência e a coletividade das comunidades camponesas tornam-se, então, elementos centrais nesse campo de disputas. A luta por uma Educação do Campo crítica e diferenciada reconhece que o território se torna espaço-tempo de embates, onde a comunidade busca garantir processos educacionais centrados nas marcas identitárias de seus povos-territórios.

Desse modo, evidenciamos que o território é forjado por interrelações de poder. Para Fernandes (2005, p. 27), “o território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades”. Nessa vertente, destacamos que o território camponês não se restringe a um espaço geográfico, é um espaço-tempo de poder intrinsecamente relacionado à identidade e às lutas dos povos-territórios do campo.

Na comunidade, o abastecimento de água ocorre através das cacimbas do próprio território que são encanadas e abastecem as casas dos(as) moradores(as). Por não existir coleta de lixo, os(as) moradores(as) queimam o lixo produzido. No Sítio Olho d'Água (Engenho Livramento), não há posto de saúde. Quando os(as) moradores(as) precisam de atendimento médico, procuram a comunidade mais próxima e/ou são atendidos(as) na própria escola quando existe alguma ação específica. A comunidade produz culturas agrícolas, tais como: cana-de-açúcar; banana; e mandioca, entre outros.

O Território do Sítio Olho d'Água (Engenho Livramento) (Fotografia 12) foi constituído “a partir das pessoas que vivem na área de Assentamento e Sítios vizinhos. Atualmente, uma parte dos moradores é assalariada, alguns recebem auxílios do governo e outros vivem do trabalho agrícola” (PPP da Escola Municipal Manoel Rosa da Silva, 2023, p. 6).

Fotografia 12 – Território do Sítio Olho d'Água (Engenho Livramento)



Fonte: Elaboração própria (2023).

Na comunidade há duas igrejas, uma evangélica e a outra católica. Segundo os(as) moradores(as), os movimentos religiosos são muito fortes no território. Vale destacar também que no sítio existe uma associação dos(as) agricultores(as) (Fotografia 13).

Fotografia 13 – Associação dos Pequenos Agricultores



Fonte: Elaboração própria (2023).

Nessa associação, os(as) agricultores(as) atuam coletivamente e lutam por melhores condições dos(as) trabalhadores(as), como também por melhores moradias no território. Esse território soma forças no campo de disputas existentes na comunidade, pois a associação quando

assume uma postura decolonial, desempenha um papel relevante na comunidade camponesa, em relação à conquista de direitos.

Desse modo, a Associação dos Pequenos Agricultores, quando analisada através da lógica decolonial, fortalece a resistência sociopolítico-cultural da comunidade camponesa e contribui na desconstrução das heranças coloniais impostas aos povos-territórios do campo. A partir da interculturalidade crítica denuncia-se a ação da colonialidade traduzida em novos e velhos processos de silenciamento e subalternização (Silva; Torres, 2019, p. 88). Essa perspectiva possibilita que os(as) moradores(as) reconheçam a escola e o território como espaços-tempos importantes para que os(as) estudantes possam estudar e aprender na própria comunidade a partir de práticas curriculares contextualizadas

7.2.4 Caracterização e Análise do Projeto Político-Pedagógico, da Escola com Classes Multisseriadas do Campo e do Território Camponês em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis: um olhar para a Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário

Esta subseção estrutura-se através das análises realizadas no contexto da Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário a partir do seu Projeto Político-Pedagógico e do contato direto com a unidade escolar e seu território camponês. Os dados aqui analisados foram sistematizados através dos questionários de caracterização, do Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar e das observações *in loco* (diário de campo).

No que se refere à caracterização e à análise do Projeto Político-Pedagógico da escola, identificamos que assume um caráter de **Planejamento Escolar** voltado para a organização da instituição junto a seus sujeitos. Essa compreensão fica evidente na seguinte afirmação:

O Projeto Político-Pedagógico desta escola tem como base a organização **planejada da proposta pedagógica**, contando com a participação dos membros da escola e da comunidade visando melhorias no processo do ensino-aprendizagem. Ele organiza as ações e as estratégias norteando toda a comunidade escolar com metas definidas para alcançar os objetivos da escola (PPP da Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário, 2023, p. 13, grifo nosso).

Nessa direção, o PPP representa um instrumento que potencializa o planejamento da escola, atribuindo-lhe uma abordagem contínua que estrutura e orienta as práticas curriculares sentidas-pensadas-vividas pelos povos-territórios da instituição escolar. Refletir sobre o Projeto

Político-Pedagógico na perspectiva do planejamento permite a organização política e pedagógica das ações estruturadas a partir da realidade da comunidade escolar.

O planejamento possibilita que a escola possa estruturar, orientar, avaliar e aprimorar as práticas curriculares gestadas pela equipe escolar. O PPP nessa vertente não se limita a uma perspectiva operacional, pois também considera os princípios, valores, metas e propostas que guiam as ações político-pedagógicas da escola. Segundo Vasconcelos (2004, p. 169), o Projeto Político-Pedagógico

[...] é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-pedagógico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição no processo de transformação.

Nesse contexto, o planejamento escolar torna-se um instrumento de transformação social, reconhecendo a diversidade e a diferença que constituem a escola. Assim, o PPP transcende fronteiras tradicionais/coloniais, rompendo os processos de negação e silenciamento dos saberes-fazeres dos povos-territórios do campo.

A Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário atende aproximadamente 19 estudantes em uma única classe multisseriada da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Segundo o PPP, “a Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário, recebeu esse nome, segundo os moradores, em homenagem a Nossa Senhora do Rosário, padroeira dessa região. Segundo os registros antigos da escola, ela foi iniciada em 1977” (PPP da Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário, 2023, p. 5).

No tocante à caracterização e análise da escola, consideramos que se configura enquanto um espaço-tempo centrado na **Aprendizagem Colaborativa**, conforme destacamos a seguir:

A escola em seu cotidiano é um espaço de práticas diversas que estão em permanente processo de construção e reconstrução realizada por todos da instituição. A nossa escola multisseriada se propõe a realizar **ações em que todos possam colaborar** na aprendizagem (PPP da Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário, 2023, p. 10, grifo nosso).

A escola, ao promover a interação entre docentes, discentes e toda a comunidade, estimula a realização de um trabalho coletivo, possibilitando que os processos de aprendizagem ocorram de forma contextualizada com a participação de todos(as). Figueiredo (2006, p. 23) sinaliza que a aprendizagem colaborativa tem como objetivo principal: “a co-construção da

aprendizagem e não somente a realização de uma tarefa. Para tanto, os papéis desempenhados pelos alunos surgem com a necessidade de provisão de assistência ou de troca de informações, no decorrer das atividades, não sendo, geralmente, papéis estipulados *a priori*”.

Contudo, consideramos que a aprendizagem colaborativa no contexto das práticas curriculares docente-gestoras no contexto das classes multisseriadas do campo contribui no fortalecimento da identidade sociocultural dos sujeitos. Além disso, os(as) docentes e os(as) discentes compartilham, ensinando e aprendem conhecimentos de forma colaborativa e construindo territórios que potencializem a Educação Intercultural Crítica (Walsh, 2008), validando os saberes outros dos sujeitos nos espaços educacionais.

A instituição de ensino funciona no turno da manhã e conta com a atuação de duas profissionais: uma Profissional que exerce a função de Auxiliar de Serviços Gerais e Merendeira; e uma Professora Responsável. No Quadro 15 a seguir, apresentamos a caracterização das funcionárias da escola.

Quadro 15 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário

Sujeito curricular: Profissional que exerce a dupla função de Merendeira e Auxiliar de Serviços Gerais		
Sexo: Feminino	Idade: 60 anos	Categoria funcional: Contratada
Território em que reside: Campo		Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Fundamental
Tempo de atuação como servidor: 8 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 8 anos	Tempo de atuação nesta escola: 8 anos
Sujeito curricular: Professora Responsável		
Sexo: Feminino	Idade: 39 anos	Categoria funcional: Efetivo
Território onde reside: Urbano		Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		
Escolaridade: Graduação em Pedagogia (UFPE) concluída em 2011; graduação em Nutrição (Univisa) concluída em 2021; e Especialização em Psicopedagogia (Joaquim Nabuco) concluída em 2014.		
Atua como docente em outra escola? Não	Classe multisseriada que atua: Educação Infantil (PRÉ II e II) e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (Classe Única).	Tempo de atuação como docente: 10 anos
Tempo de atuação em escola do campo: 7 anos		Tempo de atuação como Professor(a) Responsável: 7 anos

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em dados obtido com a colaboração da Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário.

A instituição conta com uma profissional que exerce a dupla função de Merendeira e Auxiliar de Serviços Gerais, característica esta que segue nos instigando a refletir sobre os

saberes que são forjados no decorrer dessa função. O tempo de 8 anos realizando essa prática na própria escola nos possibilita pressupor que a servidora vem construindo uma identidade profissional vinculada à realidade da escola e da própria comunidade camponesa, território onde reside.

Em relação à Professora Responsável, destacamos também o seu tempo de atuação profissional. Ressaltamos que 7 dos 10 anos exercendo a docência foram dedicados à escola do campo e à função de Professora Responsável. Assim, consideramos que esse período possibilita que a profissional possa, durante a carreira, construir aprendizagens. Em contato com a Professora Responsável, as questões do diálogo e do saber foram elementos que ganharam destaque em sua fala, quando se referiu ao funcionamento da escola, como evidenciado a seguir:

Ao conhecer a comunidade escolar, a Professora Responsável destaca como vem desenvolvendo seu trabalho. A profissional evidenciou que: “ser Professora Responsável é uma grande responsabilidade, mas eu sempre costumo dialogar que a funcionária da escola, com os alunos e com toda a comunidade. Assim conseguimos realizar um trabalho e alcançar os resultados que todos esperamos, pois todo dia vamos aprendendo” (Diário de Campo, 2023).

Através dessa perspectiva, sinalizamos que a Professora Responsável vem desenvolvendo aprendizagens no decorrer da prática curricular docente-gestora. O exercício dessa profissão leva à construção de saberes nas/das experiências que vão sendo constituídas de forma contínua e permanente durante sua profissão.

Dessa forma, refletimos sobre os saberes-fazeres que vêm sendo construídos na prática pela Professora Responsável a partir da concepção de saberes-experiências, definidos por Tardif (2010, p. 49) como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”. A(O) Professora(or) Responsável, ao experienciar o cotidiano da escola com classes multisseriadas do campo, desenvolve saberes alinhados às necessidades da comunidade.

A estrutura física é constituída por quatro cômodos: duas salas de aula; uma cozinha e um banheiro. A escola conta com uma biblioteca móvel, um computador e acesso à internet. Possui também água encanada, oriunda das cacimbas da comunidade, e fossa séptica. Na Fotografia 14, visualizamos a fachada da escola.

Fotografia 14 – Fachada da Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário



Fonte: Elaboração própria (2023).

A escola encontra-se localizada na comunidade do Engenho Arandu de Baixo, situada aproximadamente a 19 km em relação à sede do município. Segundo os(as) moradores(as), residem no território aproximadamente 51 famílias. Em relação à caracterização do território camponês, durante as observações na comunidade, ficou evidente a necessidade de o território ser considerado enquanto **Identidade Territorial**. Essa concepção pode ser identificada a seguir:

A partir das observações no contexto do Engenho Arandu de Baixo, os(as) moradores(as) destacam a **importância de manter viva a identidade dos sujeitos na comunidade**. A professora responsável também chama a atenção e sinaliza que no contexto das aulas sempre busca reforçar junto aos estudantes a relevância de manter viva a identidade do povo da comunidade (Diário de Campo, 2023, grifos nossos).

O território atrelado à identidade dos povos do campo revela a pluralidade que constituem as comunidades camponesas. Essa compreensão alia-se à perspectiva da Identidade na Política (Mignolo, 2008a) e passa a reconhecer as identidades dos(as) estudantes com referências na comunidade e nas escolas. Nesse sentido, Caldart (2002, p. 19) pontua que:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais [...].

A formação identitária dos povos do campo promove um senso de pertencimento e (cor)responsabilidade com o território em que está inserido. O território, enquanto um espaço-tempo identitário, cultiva a conexão/pertencimento das comunidades camponesas com seus saberes, suas terras, suas tradições e práticas específicas. Nessa direção, reforçamos a importância de conhecermos o território camponês para que as identidades possam ser potencializadas.

Sinalizamos que os principais produtos agrícolas produzidos no território são: banana, milho, feijão, macaxeira e batata-doce. Na comunidade, a coleta de lixo ocorre semanalmente, feita pela equipe do município. Segundo os(as) moradores(as), no que se refere ao atendimento médico, eles precisam se deslocar para o posto de saúde mais próximo, a partir de marcações de consultas realizadas pelo agente comunitário de saúde que atende o território. O Engenho Arandu de Baixo (Fotografia 15), segundo os(as) moradores(as), é um território acolhedor e tem como principais fontes de renda o trabalho na agricultura e na usina de cana-de-açúcar.

Fotografia 15 – Engenho Arandu de Baixo



Fonte: Elaboração própria (2023).

Na comunidade, o abastecimento de água ocorre via cacimbas que são mantidas pelos(as) próprios(as) moradores(as). Destacamos também que no território existe apenas uma igreja evangélica (Assembleia de Deus). O Engenho Arandu de Baixo, para os(as) que habitam

nele, é um território importante, pois mantém viva sua história, cultiva suas tradições e segue valorizando a cultura local.

Desse modo, consideramos que “as formas de garantir a efetivação das proposições interculturais críticas da Educação do Campo, se traduzem, dentre outros espaços, na Prática Curricular [...]” (Torres, 2013, p. 605), que se forja coletivamente com a participação de todos os sujeitos curriculantes. A escola com classes multisseriadas torna-se uma possibilidade de (re)criar alternativas de enraizamento no território camponês.

7.2.5 Caracterização e Análise do Projeto Político-Pedagógico de Escola com Classes Multisseriadas do Campo e do Território Camponês em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis: um olhar para a Escola Municipal Açude Grande

Nesta subseção, apresentamos as análises desenvolvidas a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola e do território camponês que constituem a Escola Municipal Açude Grande. Através do PPP da escola, dos questionários de caracterização e das observações *in loco* (diário de campo) foi possível aproximarmo-nos e caracterizar esse espaço-tempo de formação e de pertencimento.

Através das análises, identificamos que o PPP da Escola se caracteriza enquanto **Espaço de tomada de Decisões e Discussões**. O referido documento deixa explícita essa característica, como pode ser evidenciado abaixo:

O Projeto Político-Pedagógico da escola ocupa **um espaço de constantes decisões e discussões**. Sendo assim, a participação, as resistências, os conflitos, as divergências são atos extremamente políticos, pois o exercício destas ações envolve nossas relações com debates, sugestões ou opiniões, sejam elas contra ou a favor (PPP da Escola Municipal Açude Grande, 2023, p. 2, grifo nosso).

A tomada de decisões e as discussões para a estruturação e realização do PPP levantam questões relevantes sobre o cotidiano da escola, visando ao desenvolvimento de práticas curriculares através das quais os sujeitos não sejam vistos como mero reprodutores. No âmbito político-pedagógico, o diálogo, a transparência e a participação constituem os processos de tomada de decisão a respeito do PPP, de tal modo que os sujeitos são protagonistas dos saberes-fazer que constituem as ações no chão da escola e da comunidade.

Para Veiga (1998, p. 13), o Projeto Político-Pedagógico:

[...] ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforçam as diferenças e hierarquizam os poderes de decisão.

Nesse contexto, a participação crítica da equipe gestora, docentes, discentes, pais/responsáveis e membros de toda a comunidade de forma descentralizada permite que a escola se torne um agente de transformação sociopolítico-cultural. Assim, nas escolas com classes multisseriadas do campo a democracia transcende a simples participação formal, construindo espaços para que as vozes-saberes dos seus sujeitos sejam reconhecidas e validadas. A tomada de decisões e discussões no contexto do PPP assume um olhar outro na perspectiva decolonial, voltado não apenas para reconhecer as heranças coloniais e injustiças históricas e sociais, mas para propor uma desobediência civil e epistêmica (Mignolo, 2008a), rompendo com os processos de subalternização impostos aos povos-territórios camponeses e propondo formas outras de garantir o direito à diferença a partir das especificidades de cada comunidade.

A Escola Municipal Açude Grande, que funciona no turno da manhã, encontra-se organizada com três classes multisseriadas, totalizando aproximadamente 40 estudantes. As classes são organizadas da seguinte forma: a) Educação Infantil (Pré I e II); b) 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; e c) 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Em relação à caracterização e análise da escola, percebemos que o próprio PPP reconhece que a instituição é um **Espaço de Protagonismo**. Essa compreensão pode ser identificada na seguinte afirmação:

A filosofia da **escola é de que os estudantes são os protagonistas do espaço educacional**. A escola é esse **espaço de protagonismo**, os sujeitos que identificam com o ambiente escolar e o transforma [*sic*] com sua participação na busca do conhecimento, e esse conhecimento lhe proporciona a identidade de estudante crítico e transformador de sociedade, em especial na sua comunidade campesina (PPP da Escola Municipal Açude Grande, 2023, p.18, grifos nossos).

Nessa direção, a escola é um espaço propício para o desenvolvimento do protagonismo de todos os sujeitos curriculares, proporcionando a produção de conhecimentos, o estímulo à criação e a participação ativa na construção de práticas curriculares colaborativas. Assim,

reconhecemos que, para a promoção do protagonismo escolar, são necessárias estratégias políticas e pedagógicas que reconheçam os sujeitos enquanto autores de suas histórias.

Para Silva (2009, p. 3), “o protagonismo é uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar [...]”. O protagonismo escolar coloca no centro dos processos educativos seus sujeitos, transformando-os de meros espectadores e receptores em protagonistas, ou seja, autores de suas práticas curriculares. Ao refletirmos sobre o protagonismo nas escolas com classes multisseriadas do campo, reconhecemos que suas práticas sinalizam uma transformação político-social, desobedecendo epistemicamente (Mignolo, 2008a) as estruturas tradicionais e propiciando formações outras centradas na equidade e no respeito às diferenças.

No PPP da referida unidade de ensino, consta que “[...] é a escola principal da região, pois até o momento só existe ela para atender a demanda educacional local” (PPP da Escola Municipal Açude Grande, 2023, p. 6). Para os(as) moradores(as), a escola é um território importante onde os(as) estudantes podem aprender próximo a suas residências. Na Fotografia 16, apresentamos a fachada da escola.

Fotografia 16 – Fachada da Escola Municipal Açude Grande



Fonte: Elaboração própria (2023).

A instituição encontra-se estruturada com nove cômodos: três salas de aula; uma sala de professores(as); dois banheiros; uma cozinha; uma secretaria; e um pátio. A unidade também possui acesso à internet, computador, biblioteca móvel e fossa séptica, mas não conta com água encanada, sendo assim, é abastecida por carro-pipa.

Atuam nove funcionárias(os) na escola: um Vigilante; uma Auxiliar de Serviços Gerais; uma Profissional que atua como Merendeira e Cuidadora em ônibus escolar; uma Cuidadora em ônibus escolar; um Auxiliar Administrativo; uma Profissional de apoio de estudante com deficiência intelectual; duas Professoras e um Professor Responsável. No Quadro 16, a seguir, apresentamos a caracterização dos sujeitos curriculantes que atuam na escola.

Quadro 16 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Açude Grande

Sujeito curriculante: Vigilante		
Sexo: Masculino	Idade: 56 anos	Categoria funcional: Contratado
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Analfabeto
Tempo de atuação como servidor: 3 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 3 anos	Tempo de atuação nesta escola: 3 anos
Sujeito curriculante: Auxiliar de Serviços Gerais		
Sexo: Feminino	Idade: 57 anos	Categoria funcional: Contratado
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Analfabeta
Tempo de atuação como servidora: 3 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 3 anos	Tempo de atuação nesta escola: 3 anos
Sujeito curriculante: Merendeira e Cuidadora em ônibus escolar		
Sexo: Feminino	Idade: 30 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Fundamental; cursando a Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Tempo de atuação como servidora: 1 ano	Tempo de atuação em escola do campo: 1 ano	Tempo de atuação nesta escola: 1 ano
Sujeito curriculante: Cuidadora em ônibus escolar		
Sexo: Feminino	Idade: 33 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Médio
Tempo de atuação como servidora: 2 meses	Tempo de atuação em escola do campo: 2 meses	Tempo de atuação nesta escola: 2 meses
Sujeito curriculante: Auxiliar Administrativo		
Sexo: Masculino	Idade: 39 anos	Categoria funcional: Contratado
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Fundamental; cursando a Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Tempo de atuação como servidor: 10 anos e 6 meses	Tempo de atuação em escola do campo: 10 anos e 6 meses	Tempo de atuação nesta escola: 10 anos e 6 meses
Sujeito curriculante: Profissional de apoio de estudante com deficiência intelectual		
Sexo: Feminino	Idade: 19 anos	Categoria funcional: Contratada

Território onde reside: Campo		Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Médio	
Tempo de atuação como servidora: 2 meses	Tempo de atuação em escola do campo: 2 meses	Tempo de atuação nesta escola: 2 meses	
Sujeito curricular: Professora			
Sexo: Feminino	Idade: 42 anos	Categoria funcional: Contratada	
Território onde reside: Urbano		Cidade onde reside: Glória do Goitá (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã			
Escolaridade: Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale Acaraú, concluída em 2011, e Especialização em Educação Especial e Práticas Inclusivas pela Unifacol, polo Limoeiro, concluída em 2013.			
Atua como docente em outra escola? Não	Classe multisseriada em que atua: Educação Infantil (Pré I e Pré II)	Tempo de atuação como docente: 20 anos	
Tempo de atuação em escola do campo: 9 anos		Tempo de atuação como professor(a) nesta escola: 1 ano e 5 meses	
Sujeito curricular: Professora			
Sexo: Feminino	Idade: 47 anos	Categoria funcional: Contratada	
Território onde reside: Campo		Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã			
Escolaridade: Graduação em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), concluída em 2017.			
Atua como docente em outra escola? Não	Classe multisseriada em que atua: 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais).	Tempo de atuação como docente: 10 anos	
Tempo de atuação em escola do campo: 5 anos		Tempo de atuação como professor(a) nesta escola: 3 meses	
Sujeito curricular: Professor Responsável			
Sexo: Masculino	Idade: 33 anos	Categoria funcional: Efetivo	
Território onde reside: Urbano			
Escolaridade: Graduação em Pedagogia (Univisa) concluída em 2014; graduação em História (Univisa), concluída em 2020; Especialização em Psicopedagogia (Unifacol), concluída em 2016; Especialização em Neuropedagogia e Educação Especial (Unifacol), concluída em 2018, Especialização em Ensino de História do Brasil (Univisa), concluída em 2018; Especialização em Historiografia do Cangaço (Univisa), concluída em 2021; e Mestrado em Educação (UFPE), concluída em 2022.			
Classe multisseriada em que atua: 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais)		Tempo de atuação como docente: 11 anos	
Tempo de atuação em escola do campo: 11 anos		Tempo de atuação como Professor(a) Responsável: 7 anos	

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em dados coletados com apoio da Escola Municipal Açude Grande.

As(Os) funcionárias(os) constituem o coletivo escolar. Cada profissional, a partir de suas funções, compartilha conhecimentos, experiências e práticas curriculares. A interação entre os colegas de profissão torna a escola um ambiente de aprendizado colaborativo. Ao conhecermos as(os) profissionais que atuam na escola, chamamos a atenção para as cuidadoras que atuam no ônibus escolar. Em diálogo com o Professor Responsável, fomos informados de que as(os) estudantes fazem uso do transporte escolar, pois não residem próximo à comunidade.

Desse modo, o movimento por uma Educação do Campo socialmente referenciada em seus sujeitos tem como um dos campos de luta o direito à escola no/no campo. As(Os)

estudantes têm o direito de estudarem na sua própria comunidade, no entanto, para além do acesso, faz-se necessário garantir a permanência na escola. Nessa direção, a oferta de transporte contribui nesse processo. Nessa perspectiva, consideramos que “é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não fazer o percurso contrário” (Caldart, 2003, p. 63).

No contexto do acesso e permanência, destacamos também a atuação da profissional de apoio de estudante com deficiência intelectual na sala de aula junto à professora. A atuação dessa profissional contribui na realização de práticas inclusivas na sala de aula, atendendo às especificidades das(os) estudantes com deficiência.

Essa instituição conta com a composição de três salas de aula, ou seja, o Professor Responsável exerce a docência com mais duas docentes. As experiências profissionais dessas(es) professoras(es) em escolas do campo, que variam de 5 a 11 anos, possibilitam-nos problematizar a carreira profissional, considerando que:

[...] os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças (Tardif; Raymond, 2000, p. 217).

Desse modo, na inserção no contexto de uma carreira profissional, as(os) docentes passam a constituir-se de forma coletiva e colaborativa a partir dos espaços-tempos de atuação. Assim, através da socialização, das tensões e dos diálogos estabelecidos entre eles(as), os(as) estudantes, os(as) demais funcionários(as) e os(as) moradores(as) da comunidade, as experiências e as práticas curriculares vão sendo realizadas na escola.

No que se refere à atuação do Professor Responsável, fomos informados pelo próprio profissional que ele exerce há 7 anos essa função – e há 1 não na escola –, sinalizando, assim, uma certa experiência no exercício dessa atividade. Nessa direção, ao refletirmos sobre as práticas curriculares docente-gestoras, o Professor Responsável destaca que seu trabalho lhe possibilita momentos gratificantes, como podemos observar no trecho a seguir:

Ao pontuar os aspectos mais gratificantes e satisfatórios no seu exercício enquanto Professor Responsável, o profissional sinaliza que: “Os aspectos satisfatórios são identificados diante da sensação de dever cumprido, ao perceber que a escola é tida como um ponto de intenso valor na localidade, e nesse sentido a gratidão da família em querer que seu filho(a) estude no campo, é satisfatório perceber que a família quer seu filho nesse espaço pelo sentimento de pertencimento” (Diário de Campo, 2023).

O Professor Responsável compreende que, ao promover sua prática curricular de forma colaborativa, centrada nas demandas da escola e da comunidade, está contribuindo no processo de pertencimento identitário dos(as) estudantes ao seu território. Nessa vertente, a escola e os saberes escolares “são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola” (Arroyo, 1999, p. 22).

Assim, na perspectiva decolonial, a escola com classes multisseriadas, a partir de seus profissionais, contribui na ruptura da lógica colonial/tradicional de se ensinar e aprender, gestando práticas curriculares que reconhecem e valorizam os saberes-histórias dos povos-territórios camponeses. Nessa vertente, a escola cria possibilidades de educação intercultural crítica (Walsh, 2008), enquanto um ato de resistência cultural e de empoderamento das comunidades camponesas.

A Escola Municipal Açude Grande localiza-se em engenho de mesmo nome, situado a aproximadamente 14,7 km de distância em relação à sede do município. Segundo os(as) moradores(as), a extensão territorial da comunidade é estimada em 47 parcelas de 5 hectares, sem contar com a área verde do Incra.

No tocante à caracterização e análise do território camponês, durante as observações e contato com o Professor Responsável e com os(as) moradores(as), identificamos que o território se constitui enquanto um **Espaço de Vida**. Essa concepção foi percebida durante o contato com a comunidade, como resumimos a seguir:

O Engenho Açude Grande é mais que uma espaço-tempo geográfico, os povos dessa comunidade reconhecem a importância para sua vida. O professor responsável, durante os diálogos, sinaliza que: para os moradores daqui, **essa comunidade representa a própria vida deles**. Esse espaço é importante para todas as famílias daqui (Diário de Campo, 2023, grifo nosso).

O território camponês, nessa perspectiva, carrega, em cada centímetro de terra, tradições, valores, e culturas, e conta diversas histórias dos sujeitos que constituem a comunidade. Esse espaço de vida é forjado pela inter-relação entre povos-territórios e necessita ser preservado dos processos de exploração e silenciamento. Nessa perspectiva, Fernandes (2006, p. 28) diz que: “os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meio das relações de classe para desenvolver seus territórios”.

O território camponês encontra-se ligado à identidade sociopolítico-cultural das comunidades. As práticas com a terra, tradições e modos de ser-estar da/na vida refletem as relações com a natureza. A decolonialidade da mãe natureza (Walsh, 2008) mantém viva a esperança de o território camponês tornar-se um espaço-tempo em que as relações comunitárias e coletivas floresçam. O território enquanto Espaço de Vida desafia o epistemicídio colonial, reconhecendo os saberes-histórias da comunidade e resistindo à homogeneização cultural e identitária imposta pela lógica colonial/urbanocêntrica aos povos-territórios camponeses.

A comunidade do Engenho Açude Grande é um espaço-tempo relevante para a construção identitária de seus povos. Ao refletirmos sobre o caráter identitário desse território, identificamos que no engenho existem dois açudes, sendo um deles maior e por isso motivador do nome do engenho (Fotografia 17).

Fotografia 17 – Açude grande localizado no engenho



Fonte: Elaboração própria (2023).

Assim, consideramos que as identidades dos povos no território camponês se constituem pela relação com a terra. A conexão direta com o açude, por exemplo, contribui para a construção de um senso de pertencimento e coletividade na comunidade. Nessa direção, os(as) moradores(as) do Engenho Açude Grande nos informaram que se estima que em média 500 pessoas residam na comunidade. Nessa direção:

A comunidade de Açude Grande, segundo relato do Sr. Manoel, que hoje é o presidente da associação dos moradores do local, surgiu mediante muita luta,

luta essa que por um ano todos os moradores moravam sob cobertas de plásticos pretos levantados por varas de pau, formulando, assim, moradias para os habitantes na época, até que o Incra reconheceu e liberou, dando o tipo de posse ao assentamento, passando todos a terem uma moradia (PPP da Escola Municipal Açude Grande, 2023, p. 6).

A referida comunidade produz os seguintes gêneros agrícolas: milho, feijão e fava, entre outros. A principal fonte de renda das famílias é a agricultura. O território possui a Associação dos Agricultores Rurais de Açude Grande (Fotografia 18). Através dessa associação, os(as) agricultores(as) lutam por melhorias nas condições de trabalho e renda.

Fotografia 18 – Fachada da Associação dos Agricultores Rurais de Açude Grande



Fonte: Elaboração própria (2023).

Vale salientar que na comunidade não existe coleta do lixo. Os(as) moradores(as) fazem a queima de resíduos. Também não há posto de saúde. Quando precisam de acesso à saúde, vão para a localização mais próxima de sua comunidade. Sinalizamos também que a comunidade conta com poço comunitário. No tocante aos aspectos religiosos, o território possui duas igrejas, uma católica e outra evangélica.

Desse modo, consideramos que “a comunidade escolar, os estudantes, os movimentos sociais, as lideranças comunitárias passam a interferir de forma propositiva nos rumos planejados para a educação [...]” (Silva; Torres; 2019, p. 95). Esse trabalho colaborativo contribui no desenvolvimento de práticas curriculares docente-gestoras contextualizadas e democráticas.

7.2.6 Caracterização e Análise de Projeto Político-Pedagógico de Escola com Classes Multisseriadas do Campo e do Território Camponês em que atuam as(os)

Professoras(es) Responsáveis: um olhar para a Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos

Esta subseção constitui-se a partir dos dados coletados na Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos, através do Projeto Político-Pedagógico da unidade, dos questionários de caracterização e das observações *in loco* (diário de campo). Nessa perspectiva, apresentamos as caracterizações e análises do PPP, da escola com classes multisseriadas e do território camponês.

No que se refere à caracterização e análise do PPP, identificamos que a **Autonomia Político-Pedagógica** ganha sentido no documento da escola, como é possível percebermos a seguir:

O Projeto Político-Pedagógico é um documento que objetiva promover a **autonomia na escola tanto administrativa como pedagógica**, nas ações a partir da realidade, da identidade e participação de todos que fazem parte da escola com o intuito de alcançar as metas estabelecidas (PPP da Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos, 2023, p. 2, grifo nosso).

A autonomia conferida pelo Projeto Político-Pedagógico se manifesta na construção desse documento, envolvendo os sujeitos da comunidade escolar, tanto na elaboração quanto na vivência e avaliação das ações. Nesse sentido, a autonomia que é disputada no cotidiano escolar se traduz na possibilidade de a escola sentir-pensar-viver práticas curriculares contextualizadas, atendendo às especificidades de seus sujeitos. Ao atribuir autonomia aos membros da escola, o PPP torna-se um instrumento democrático constituído a partir dos saberes-fazeres de seus povos-territórios.

Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico revela a autonomia político-pedagógica da escola quando reflete a realidade de seus sujeitos, possibilitando que as práticas curriculares sejam (re)pensadas coletivamente a partir das marcas identitárias da comunidade. Assim, para Veiga (1998, p. 24):

A ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao

assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola.

Nesse sentido, a autonomia escolar é um campo de tensão, considerando que não acontece de forma neutra e nem de forma imediata, mas, sim, a partir de confrontos de forças político-ideológicas. Desse modo, a autonomia é um projeto em constante construção, fruto dos confrontos, negociações e articulações externas e internas ao cotidiano escolar.

A autonomia escolar, por vezes, é tensionada pela necessidade de cumprir diretrizes e orientações governamentais que impõem práticas curriculares padronizadas, limitando a atuação da escola na construção de Projetos Político-Pedagógicos centrados nas necessidades de seus sujeitos. Desse modo, advogamos por escolas autônomas que tenham o poder de tomar decisões político-pedagógicas centradas na interculturalidade crítica (Walsh, 2008), aproximando os processos educativos da realidade da instituição escolar.

Em relação à escola com classes multisseriadas do campo, identificamos no PPP que a instituição se constitui enquanto um **Espaço de Humanização**. O Projeto Político-Pedagógico, ao sinalizar a filosofia da escola, pontua que:

[...] a nossa **escola é centrada na humanização**, busca relacionar o ensino às vivências e a realidade da comunidade do Sítio Mocotó. A proposta de nossa instituição é garantir processos de ensino e aprendizagem voltados para **o processo de humanização dos estudantes** (PPP da Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos, 2023, p. 9, grifo nosso).

O processo de humanização na escola implica em práticas curriculares que envolvem construções de valores políticos, sociais, culturais e étnicos centrados no respeito e no trato das diferenças de seus povos-territórios. No âmago dessa perspectiva, está o diálogo entre escola e comunidade, onde a formação dos(as) estudantes leva em consideração os diferentes modos de ser-estar nos territórios camponeses.

Desse modo, consideramos que “para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham quase ‘coisificados’” (Freire, 1987, p. 54). Assim sendo, compreende-se que a escola, na perspectiva da formação humana, centra-se na prática curricular que denuncia os processos de desumanização, opressão e colonialidade e anuncia propostas outras, valorizando os saberes locais e estimulando a ação-reflexão-ação intercultural.

A Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos, estruturada em classes multisseriadas, funciona no turno da manhã com as turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e no turno da tarde com as turmas da Educação Infantil (Pré I e Pré II) e 4º e 5º anos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Atualmente a instituição conta com três classes em funcionamento, totalizando aproximadamente 30 estudantes.

O Projeto Político-Pedagógico da escola sinaliza que:

A Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos fundada no ano de 1985 (mil novecentos e oitenta e cinco), pelo ex-prefeito Elias Alves de Lira, sendo mantida pelo governo municipal, ela funciona em um prédio próprio construído em um terreno cedido à prefeitura para a construção dela, na área do Engenho Mocotó. A escola tem, aproximadamente, 4 décadas de existência e a primeira professora responsável foi Maria Auxiliadora do Nascimento (PPP da Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos, 2023, p. 3).

O trabalho colaborativo entre os diferentes setores da escola e a valorização de cada servidor(a) contribuem na realização de práticas curriculares contextualizadas. Desse modo, evidenciamos que a equipe escolar conta com oito funcionários(as): um Vigilante; duas Auxiliares de Serviços Gerais; duas Merendeiras; duas Professoras e uma Professora Responsável. O Quadro 17 apresenta a caracterização dos sujeitos curriculantes da escola.

Quadro 17 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos

Sujeito curriculante: Vigilante		
Sexo: Masculino	Idade: 53 anos	Categoria funcional: Contratado
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Noite		Escolaridade: Ensino Fundamental
Tempo de atuação como servidor: 3 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 3 anos	Tempo de atuação nesta escola: 3 anos
Sujeito curriculante: Auxiliar de Serviços Gerais		
Sexo: Feminino	Idade: 46 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Fundamental
Tempo de atuação como servidora: 3 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 3 anos	Tempo de atuação nesta escola: 3 anos
Sujeito curriculante: Auxiliar de Serviços Gerais		
Sexo: Feminino	Idade: 39 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Tarde		Escolaridade: Ensino Fundamental
Tempo de atuação como servidor: 3 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 3 anos	Tempo de atuação nesta escola: 3 anos
Sujeito curriculante: Merendeira		
Sexo: Feminino	Idade: 51 anos	Categoria funcional: Contratada

Território onde reside: Campo		Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)
Turno(s) de atuação nesta escola: manhã		Escolaridade: Ensino Fundamental
Tempo de atuação como servidora: 3 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 3 anos	Tempo de atuação nesta escola: 3 anos
Sujeito curricular: Merendeira		
Sexo: Feminino	Idade: 52 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo		Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)
Turno(s) de atuação nesta escola: Tarde		Escolaridade: Ensino Fundamental
Tempo de atuação como servidora: 3 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 3 anos	Tempo de atuação nesta escola: 3 anos
Sujeito curricular: Professora		
Sexo: Feminino	Idade: 41 anos	Categoria funcional: Efetiva
Território onde reside: Urbano		Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)
Turno(s) de atuação nesta escola: Tarde		
Escolaridade: Graduanda em Pedagogia pela Unifacol.		
Atua como docente em outra escola? Não	Classe multisseriada em que atua: Educação Infantil (Pré I e Pré II).	Tempo de atuação como docente: 8 anos
Tempo de atuação em escola do campo: 8 anos		Tempo de atuação como professor(a) nesta escola: 8 anos
Sujeito curricular: Professora		
Sexo: Feminino	Idade: 39 anos	Categoria funcional: Efetiva
Território onde reside: Urbano		Cidade onde reside: Recife (PE)
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		
Escolaridade: Graduação em Pedagogia pela UFPE, concluída em 2012; Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Europeia de Administração e <i>Marketing</i> , concluída em 2014.		
Atua como docente em outra escola? Não	Classe multisseriada em que atua: 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Tempo de atuação como docente: 8 anos
Tempo de atuação em escola do campo: 8 anos		Tempo de atuação como professor(a) nesta escola: 8 anos
Sujeito curricular: Professora Responsável		
Sexo: Feminino	Idade: 52 anos	Categoria funcional: Efetiva
Território onde reside: Urbano		Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		
Escolaridade: Normal Médio/magistério (Escola de Magistério Weigélia Galvão), concluído em 1986.		
Classe multisseriada em que atua: 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais).		Tempo de atuação como docente: 32 anos
Tempo de atuação em escola do campo: 32 anos		Tempo de atuação como Professor(a) Responsável: 10 anos

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em dados coletados com apoio da Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos.

Nessa direção, sinalizamos que os tempos de atuação de 3 a 10 anos dos(as) funcionários(as) possibilitam uma experiência centrada na realidade da comunidade escolar. Assim, consideramos que o tempo de serviço prestado na instituição de ensino pode contribuir na construção de um espaço educacional coletivo com a participação ativa de todos(as). Desse modo, evidenciamos que “a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações

humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 437).

Ao refletirmos sobre o exercício da docência das três professoras efetivas, consideramos que, ao longo dos da prática curricular na escola, essas profissionais desenvolvem uma compressão centrada nas necessidades específicas da instituição e da comunidade camponesa. Essa experiência permite a realização de práticas curriculares que contribuam na promoção de uma educação do campo referenciada nas marcas sociopolítico-culturais de seus povos-territórios.

Em relação ao nível de formação das docentes, chamamos a atenção para a Professora Responsável, com 32 anos de experiência docente e possuidora apenas do curso normal médio/magistério. Reforçamos, assim, a importância da formação docente como uma oportunidade de aprendizagem. Desse modo, ressaltamos que a graduação e a pós-graduação possibilitam que a professora possa formar-se, consolidar e aprofundar seus saberes-fazeres teórico-pedagógicos.

Segundo Pimenta e Almeida (2009, p. 27), “a formação de professores parte da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional”. A formação é um espaço-tempo que potencializa o saber-fazer docente, possibilitando que o(a) professor(a) crie e recrie suas práticas curriculares cotidianamente.

A graduação e a pós-graduação são etapas fundamentais na formação docente. A graduação fornece a base teórico-prática necessária para iniciar a carreira docente, enquanto a pós-graduação, em nível de especialização, mestrado ou doutorado, permite aprofundar conhecimentos e se manter atualizado.

Concordamos com Freire (2001, p. 58), quando afirma que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. Desse modo, sinalizamos a relevância de a(o) docente se colocar em constante processo formativo visando, assim, atender às constantes mudanças que perpassam pelos cenários educacionais.

Ao nos aproximarmos da escola, a Professora Responsável ressaltou que um dos principais saberes necessários para desenvolver sua função é ter liderança. Essa reflexão pode ser exemplificada a partir do seguinte fragmento:

Durante nossos contatos com a escola, a professora responsável pontua que:
“Para ser Professora Responsável, a gente tem que ter liderança, com

igualdade, humildade de reconhecer a necessidade e importância de trabalhar em equipe. As turmas multisseriadas têm suas particularidades e o trabalho em equipe se faz necessário” (Diário de Campo, 2023).

A liderança no cenário educacional contribui na construção de um território escolar centrado na colaboração e no trabalho participativo. A(O) Professora(or) Responsável torna-se um líder na escola ao envolver todos(as) os sujeitos curriculantes nas práticas curriculares. Ao refletirmos sobre um saber-fazer pautado na liderança, entendemos que “a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca do consenso” (Libâneo, 2004, p. 132) são características que constituem as práticas curriculares gestadas pelas(os) Professoras(es) Responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo.

Ao buscarmos conhecer a instituição, sinalizamos que sua estrutura física é composta por seis cômodos: duas salas de aula; dois banheiros; uma cozinha e um pátio. A instituição possui água encanada, energia elétrica, biblioteca móvel, acesso à internet e computador. Na Fotografia 19, visualizamos a fachada da escola.

Fotografia 19 – Fachada da Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos



Fonte: Elaboração própria (2023).

A referida escola encontra-se localizada na comunidade do Sítio Mocotó, situado a 12 km de distância em relação à sede do município. A extensão territorial da comunidade é de aproximadamente 800 hectares e conta em média com 750 moradores(as). Nessa comunidade, existe a Associação dos Pequenos Agricultores Rurais de Mocotó. Segundo os(as)

moradores(as), essa Associação é importante para que os(as) agricultores(as) sigam buscando melhores condições de trabalho.

Em relação à caracterização do território camponês, identificamos que o Sítio Mocotó é um **Espaço de Relações de Poder**. Essa compreensão pode ser percebida no seguinte fragmento:

Durante as observações na comunidade, fomos percebendo que o Sítio Mocotó é um território importante para seus(as) moradores(as). **Os espaços que constituem essa comunidade reforçam as relações de poder que são estabelecidas nesse território.** A professora responsável ressalta que a Subprefeitura existente na comunidade representa a força política dos(as) moradores(as). Ela destaca que “aqui **as necessidades dos moradores são ouvidas**, eles sempre que têm **alguma demanda se reúnem e buscam reivindicar**” (Diário de Campo, 2023, grifos nossos).

Assim, consideramos que o território camponês é um espaço atravessado pelas relações de poder, onde práticas sociais, culturais, políticas, educacionais e econômicas se entrelaçam e se configuram nos modos como as decisões são tomadas. Para Souza (1995, p. 78), o território “é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” sentidas-pensadas-vividas no cotidiano a partir das inter-relações estabelecidas na comunidade.

As relações de poder são evidenciadas também na participação dos(as) moradores(as) de forma coletiva. Se povos-territórios camponeses têm voz ativa nas escolhas que constituem a comunidade, isso influencia diretamente na construção de um projeto sociopolítico-cultural específico e diferenciado do/no campo.

O Sítio Mocotó possui posto de saúde; duas piscinas privadas; uma igreja católica; e quatro igrejas evangélicas. Na comunidade, existe coleta de lixo e queima de resíduos em áreas nas quais não há acesso do carro de coleta. O território conta também com energia elétrica e com a produção agrícola de hortaliças e tubérculos.

Nessa direção, vale salientar que, no dia 22 de março de 2022, foi realizada a inauguração da Subprefeitura das Serras, sediada em Mocotó e que contempla as comunidades do Canha e de Serra Grande. Na Fotografia 20, é possível visualizarmos a fachada da Subprefeitura.

Fotografia 20 – Fachada da Subprefeitura das Serras (Canha, Mocotó e Serra Grande)



Fonte: Elaboração própria (2023).

Atualmente a Subprefeitura das Serras tem como seu subprefeito o senhor Pedro Antônio dos Santos. Desse modo, compete à Subprefeitura Distrital acompanhar e coordenar as atividades administrativas da Subprefeitura em diálogo com a Gestão Municipal, fortalecendo as ações e os mecanismos que visem à participação das comunidades camponesas. Consideramos que essa estratégia contribui na realização de políticas públicas a partir dos interesses da população, facilitando, assim, o acesso e a transparência aos serviços públicos para todos(as) os(as) que constituem as comunidades jurisdicionadas pela Subprefeitura.

Desse modo, advogamos um projeto de Educação do Campo outro que reconheça a relação intrínseca entre escola e território camponês na perspectiva intercultural crítica. Nessa lógica, “não basta ofertar educação escolar aos povos camponeses e nem os reconhecer, mas sim uma educação do e no campo, tomando-os como sujeitos epistêmicos de direito [...]” (Silva; Torres; Lemos, 2012, p.421), que protagonizam seus processos educacionais, a partir de suas marcas sociopolíticas-culturais.

7.2.7 Caracterização e Análise do Projeto Político-Pedagógico de Escola com Classes Multisseriadas do Campo e do Território Camponês em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis: um olhar para a Escola Municipal Severino Ferrer de Morais

Nesta subseção, apresentamos as análises realizadas através do Projeto Político-Pedagógico-PPP da escola, dos questionários de caracterização e das observações *in loco* (diário de campo). O contato com a Escola Municipal Severino Ferrer de Morais nos possibilitou identificar as caracterizações do PPP, da escola com classes multisseriadas e do território camponês.

Ao analisarmos o PPP da escola, identificamos que esse instrumento tem como caracterização a **Realidade da Comunidade Escolar**. Essa compreensão ganha sentido quando o documento da escola sinaliza que:

A definição de objetivos e metas do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Severino Ferrer de Morais deve resultar da identificação das necessidades, expectativas e **realidade da comunidade escolar em correlação com a observação dos diferentes aspectos da realidade** (PPP da Escola Municipal Severino Ferrer de Morais, 2023, p. 2, grifo nosso).

O Projeto Político-Pedagógico, ao delinear seus princípios, objetivos, metas e práticas alinhados com a realidade da comunidade escolar, potencializa a construção de processos educacionais contextualizados. O PPP, ao estar alinhado com a realidade da comunidade escolar, fortalece o pertencimento dos(as) sujeitos curriculares ao território camponês, refletindo os desafios e as expectativas dos povos-territórios. Desse modo, consideramos que:

[...] é praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoas, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações (Vasconcellos, 2009, p. 15).

Assim, vale ressaltar que o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento que busca engajar todos os sujeitos nas práticas curriculares da escola, promovendo uma educação democrática e participativa. Ao considerar a realidade em que a comunidade escolar se encontra inserida, o PPP pode abordar elementos sociais, culturais e étnicos, que promovam uma educação intercultural crítica aos povos-territórios camponeses.

A Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes encontra-se organizada curricularmente com três classes multisseriadas no turno da manhã, com aproximadamente 45 estudantes. O PPP da escola registra que “lá pelos meados de 1974 esta escola foi localizada na sede do engenho Pitú, com o nome do sócio Severino Ferrer de Moraes, pai de um dos ex-prefeitos de Vitória, o senhor José Augusto Ferrer” (PPP da Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes, 2023, p. 5).

Nessa direção, identificamos que a escola é caracterizada como um **Espaço Acolhedor**. O PPP da instituição sinaliza que:

[...] a escola busca estratégias em sala de aula com o intuito de promover **um ambiente acolhedor para que as crianças e adolescentes possam evoluir academicamente**. A nossa escola preza que pais/responsáveis dos alunos, os professores e todos os servidores da escola sintam-se acolhidos (PPP da Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes, 2023, p. 23, grifo nosso).

Desse modo, evidenciamos que uma escola acolhedora promove relações interpessoais pautadas no respeito no trato das diferenças. O diálogo entre os sujeitos constrói um ambiente acolhedor onde seus saberes-fazer são valorizados. Nessa perspectiva, segundo Freire (1996, p. 53):

Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente.

Assim, na escola que é compreendida enquanto um espaço-tempo em que corpos, mentes e corações são acolhidos e nutridos, os processos de ensino e aprendizagem acontecem de forma crítica e transformadora. O acolhimento na escola se reflete em práticas curriculares decoloniais, reconhecendo e respeitando as especificidades de todos os sujeitos.

A instituição de ensino tem nove funcionários(as): um Porteiro; três Auxiliares de Serviços Gerais; uma Merendeira; um Auxiliar Administrativo; duas Professoras e uma Professora Responsável. O Quadro 18 abaixo apresenta a caracterização das(os) funcionárias(os) que atuam na escola.

Quadro 18 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes

Sujeito curriculante: Porteiro		
Sexo: Masculino	Idade: 27anos	Categoria funcional: Contratado
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Fundamental Incompleto
Tempo de atuação como servidor: 3 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 3 anos	Tempo de atuação nesta escola: 3 anos
Sujeito curriculante: Auxiliar de Serviços Gerais		
Sexo: Feminino	Idade: 23 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Graduanda em Pedagogia (Uniassevi).
Tempo de atuação como servidor: 4 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 4 anos	Tempo de atuação nesta escola: 4 anos
Sujeito curriculante: Auxiliar de Serviços Gerais		
Sexo: Feminino	Idade: 39 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Fundamental Incompleto
Tempo de atuação como servidor: 3 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 3 anos	Tempo de atuação nesta escola: 3 anos
Sujeito curriculante: Auxiliar de Serviços Gerais		
Sexo: Feminino	Idade: 40 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Fundamental incompleto
Tempo de atuação como servidor: 10 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 10 anos	Tempo de atuação nesta escola: 2 anos
Sujeito curriculante: Merendeira		
Sexo: Feminino	Idade: 53 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Fundamental incompleto
Tempo de atuação como servidor: 3 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 3 anos	Tempo de atuação nesta escola: 3 anos
Sujeito curriculante: Auxiliar Administrativo		
Sexo: Feminino	Idade: 39 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Graduação em Assistência Social pela Unopar, concluída em 2022
Tempo de atuação como servidor: 6 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 6 anos	Tempo de atuação nesta escola: 6 anos

Sujeito curricular: Professora		
Sexo: Feminino	Idade: 42 anos	Categoria funcional: Celetista
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		
Escolaridade: Graduação em Pedagogia pela Unopar, concluída em 2021; está cursando Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia.		
Atua como docente em outra escola? Não	Classe multisseriada em que atua: 2º e 3º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Tempo de atuação como docente: 12 anos
Tempo de atuação em escola do campo: 12 anos	Tempo de atuação como professor(a) nesta escola: 12 anos	
Sujeito curricular: Professora		
Sexo: Feminino	Idade: 44 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Urbano	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		
Escolaridade: Graduação em Pedagogia pela Unopar, concluída em 2021; Especialização em Educação Especial pela Faculdade Serra Grande, concluída em 2021; Especialização em Psicopedagogia, concluída em 2023 pela Faculdade Serra Grande; está cursando Letramento.		
Atua como docente em outra escola? Não	Classe multisseriada em que atua: 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Tempo de atuação como docente: 6 anos
Tempo de atuação em escola do campo: 6 anos	Tempo de atuação nesta escola: 6 anos	
Sujeito curricular: Professora Responsável		
Sexo: Feminino	Idade: 34 anos	Categoria funcional: Efetiva
Território onde reside: Urbano	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		
Escolaridade: Graduação em Pedagogia pela UVA, concluída em 2015; Especialização em Gestão Educacional com ênfase em RH, pela Univisa, concluída em 2018.		
Atua como docente em outra escola? Não	Classe multisseriada em que atua: Educação Infantil (Pré I e Pré II) e 1º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais).	Tempo de atuação como docente: 15 anos
Tempo de atuação em escola do campo: 7 anos	Tempo de atuação como Professor(a) Responsável : 3 anos	

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em dados obtidos com apoio da Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes.

A partir das caracterizações dos sujeitos, é possível estabelecermos reflexões sobre as suas experiências práticas e formativas, no que se refere ao cotidiano da escola com classes multisseriada do campo. Nesse sentido, evidenciamos que, ao longo do exercício que gera o domínio e a experiência da prática, possibilita-se que os sujeitos curriculares construam suas aprendizagens, saberes e tenham segurança no domínio de suas funções.

Assim, consideramos que:

Construir o ambiente educativo de uma escola é conseguir combinar num mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais que já sabemos ser educativas, exatamente porque cultivam a vida como um todo: a luta, o trabalho, a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais, o cultivo da terra, da memória, dos afetos... Numa escola este movimento se traduz em tempos, espaços, formas de gestão e de funcionamento, métodos de ensino e opções de conteúdos de estudo, processos de avaliação, jeito da relação entre educandos e educadores... (Caldart, 2003, p. 74).

Ao refletirmos sobre o cotidiano escolar, atrelamos a experiência e a atuação da Professora Responsável na construção de uma escola com classes multisseriadas com práticas curriculares específicas e diferenciadas, em diálogo com a comunidade camponesa. Desse modo, compreendemos que articular as demandas voltadas para a docência e a gestão escolar vai compor a carreira das(os) profissionais que exercem a prática curricular docente-gestora.

No coletivo de nove servidoras(es), apenas uma, a Professora Responsável, é efetiva, garantindo, assim, condições favoráveis à estabilidade profissional e à prática contínua. Nessa direção, pressupomos que a condição de docente efetiva permite que a Professora Responsável exerça sua prática curricular docente-gestora com mais autonomia, mesmo sabendo que atua no contexto das políticas e práticas curriculares nacionais e locais. Desse modo, o concurso público viabiliza a valorização e o reconhecimento profissional a partir dos planos de cargos e carreiras, que por sua vez, são frutos das lutas e resistências da categoria que reivindica melhores condições trabalhistas.

Conhecer os sujeitos curriculantes da escola nos possibilitou compreender o contexto em que as práticas curriculares docente-gestoras vêm sendo realizadas. A Professora Responsável, no decorrer de nossos contatos com a escola, foi nos evidenciando que a parceria entre as professoras e demais servidoras(es) da escola faz toda a diferença na construção de práticas curriculares humanizadoras e contextualizadas. Esse apontamento pode ser observado no seguinte recorte:

[...] conhecer a realidade da escola e de suas(seus) profissionais nos ajuda a compreender que a(o) professora(or) responsável não atua sozinha(o). Durante o diálogo na comunidade escolar, a Professora Responsável define que: “Meu trabalho ocorre na perspectiva de uma gestão humanizada, uma vez que o professor está envolvido em todas as esferas da escola e trabalhamos juntos. Na escola buscamos melhores condições para todos os envolvidos, pois faz-se necessário que a equipe caminhe junto e considere a realidade da comunidade” (Diário de Campo, 2023).

Assim, a escola, ao assumir um caráter humanizador, prioriza a formação humana das(os) estudantes, respeitando as marcas identitárias da comunidade. Incentiva a autonomia, propondo práticas curriculares onde a instituição possa refletir criticamente sobre a realidade e coletivamente possa intervir. A educação humanizadora proporciona saberes-fazeres outros centrados na Identidade em Política (Mignolo, 2008a), ao buscar superar as desigualdades e garantir processos educacionais relacionados às especificidades de seus povos-territórios do campo.

Segundo Freire (2007, p. 51), “O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização”. A Educação do Campo na perspectiva humanizadora respeita e valoriza as diferentes e as diversas formas de produção de conhecimento protagonizadas nas/pelas comunidades e escolas do campo.

No que se refere à estrutura física, a escola conta com catorze cômodos: três salas de aula; seis banheiros; uma cozinha; um refeitório; uma secretaria; um pátio e uma biblioteca. Vale salientar também que a instituição possui acesso à internet e computador. Na Fotografia 21, apresentamos a fachada da escola.

Fotografia 21 – Fachada da Escola Municipal Severino Ferrer de Morais



Fonte: Elaboração própria (2023).

A Escola Municipal Severino Ferrer de Morais localiza-se no Engenho Pitú, situado a 20 km de distância em relação à sede do município. Segundo os(as) moradores(as) da comunidade, residem no engenho cerca de 100 famílias. Quanto à caracterização do território

camponês, no decorrer do contato com os sujeitos desse espaço-tempo, percebemos que o Engenho Pitú constitui-se enquanto **Espaço de Coletividade**. A partir do contato com a comunidade, sistematizamos os seguintes elementos:

Em diálogo com os(as) moradores(as) da comunidade Engenho Pitú, ficou evidente a importância da coletividade. A Professora Responsável da escola pontua que: “Os pais dos alunos se identificam muito com esse local, **eles são muito unidos**, um sempre ajuda o outro. **É sempre no coletivo que as coisas se resolvem aqui** (Diário de campo, 2023, grifos nossos).

Nessa direção, reafirmamos que o território do campo mais que um espaço geográfico é um contexto que influencia diretamente a formação identitária de quem nele reside. Assim, a coletividade é um elemento que constitui a comunidade, pois “pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (Fernandes, 2005, p. 26).

A construção de identidade no território camponês, no contexto da coletividade, está diretamente ligada à preservação de tradições locais, por isso seguimos reafirmando a importância de um olhar outro para a comunidade e suas marcas culturais. Assim, visando conhecer o Engenho Pitú, destacamos que a cana-de-açúcar é um dos produtos agrícolas produzidos na comunidade e seus(as) moradores(as) trabalham na usina. O Engenho Pitú (Fotografia 22) torna-se, assim, um território de moradia e de trabalho para os sujeitos que nele habitam.

Fotografia 22 – Comunidade do Engenho Pitú



Fonte: Elaboração própria (2023).

Assim, “este engenho era movido a roda d’água, não havia carros, carregavam canas em burros, carros de boi e os bagaços de canas eram carregados nos banguês (feitos de cipó), e a fabricação de aguardente era toda natural” (PPP da Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes, 2023, p. 5). No que tocante à existência de estabelecimentos comerciais, na comunidade existe um bar. Não existe posto de saúde. No quesito áreas de lazer, o engenho conta com campo de futebol e açude. Possui duas igrejas, sendo uma católica e uma evangélica.

Desse modo, o PPP da escola, visando apresentar elementos históricos e políticos que caracterizam o território de que faz parte, pontua que:

Hoje a comunidade não conta com a presença da família Ferrer, e sim a destilaria alcoolquímica grupo JB, com mais de 40 anos de experiência, o Grupo JB destaca-se no segmento agroindustrial pela diversidade e capacidade produtiva atendendo aos mercados nacional e internacional de açúcar, álcool, gás carbônico, energia, combustíveis, armazenagem e indústria química. Um dos requisitos para se morar na comunidade é ser trabalhador desta empresa onde ela disponibiliza moradias aos familiares. Os moradores mais antigos continuam morando na comunidade pois se aposentaram e ganharam o direito de permanecerem em suas casas (PPP da Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes, 2023, p. 6-7).

O Engenho Pitú, segundo as narrativas dos(as) moradores(as), é um território que possibilita que possam trabalhar e seus(as) filhos(as) estudarem na própria comunidade. Desse modo, destacamos a importância do acesso e permanência dos(as) estudantes na escola enquanto garantia de direito a uma educação socialmente referenciada em seus povos-territórios.

A perspectiva decolonial reconhece a ecologia de saberes como uma proposta outra para sentir-pensar-viver as práticas curriculares realizadas no cotidiano escolar. Segundo Silva e Santos (2023, p. 9), podemos observar exemplos de ecologias de saberes “nas escolas do e no campo [...], quando as mesmas constituem suas educações escolares e não escolares firmadas em pedagogias específicas, diferenciadas, interculturais e interepistêmicas”. As práticas curriculares, nessa lógica, têm como alicerce o diálogo crítico-reflexivo da realidade em que os povos-territórios camponeses estão inseridos.

7.2.8 Caracterização e Análise do Projeto Político-Pedagógico de Escola com Classes Multisseriadas do Campo e do Território Camponês em que atuam as(os) Professoras(es) Responsáveis: um olhar para a Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira

Esta subseção apresenta as análises realizadas a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola, dos questionários de caracterização e das observações *in loco* (diário de campo) na Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira. A caracterização e a análise do PPP da escola com classes multisseriadas e do território camponês nos possibilitou refletir sobre o espaço-tempo de atuação do Professor Responsável que realiza a prática curricular docente-gestora.

Em relação ao PPP da escola, identificamos que é caracterizado enquanto um **Instrumento de Gestão Democrática**. Essa concepção pode ser percebida na seguinte afirmação:

O PPP é fruto das ações que realizamos na escola. **Prezamos por uma gestão de cunho democrática**, todo mundo é ouvido e juntos planejamos o que é melhor para todos. Em suma, o PPP funciona como um mapa para orientação da instituição de ensino, adequando-se e contribuindo para o desenvolvimento de seus alunos, sempre de **forma democrática** (PPP da Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira, 2023, p. 5, grifos nossos).

Nessa direção, evidenciamos que o PPP revela o perfil da gestão escolar. Esse instrumento, ao ser elaborado com a participação ativa de todos os sujeitos da escola, contribui na realização de uma gestão escolar democrática sensível às especificidades da comunidade. Além disso, o Projeto Político-Pedagógico é um mecanismo de transparência na gestão escolar, ao promover espaços-tempos de planejamento e avaliação das práticas curriculares no cotidiano escolar.

Desse modo, o “Projeto político-pedagógico da escola e gestão democrática traz intencionalmente em seus termos a articulação e o significado postulados para a construção dos marcos da educação de qualidade” (Veiga, 2009, p. 163). A gestão escolar democrática, nessa perspectiva, proporciona um ambiente que potencializa práticas de liderança, autonomia e colaboração nas escolas.

A Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira conta com duas classes multisseriadas, atendendo da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), atendendo aproximadamente 25 estudantes no turno da manhã. Segundo o PPP da instituição:

[...] a escola funciona em um prédio cedido pela Usina Alcoolquímica da JB atendendo a comunidade do engenho São José que fica a 26km da sede do município. Consta registro de atas a partir de 1984 indicando que a escola funciona oficialmente há 36 anos. Alguns moradores informam que iniciou suas atividades em outro prédio ainda no mesmo engenho, mas não sabem informar ao certo em que momento. Porém ainda não encontramos informações exatas sobre sua história (PPP da Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira, 2023, p. 8).

Assim, ressaltamos que a escola transcende as salas de aula e desempenha um papel identitário na comunidade camponesa. Ao promover práticas curriculares decoloniais, a escola contribui no fortalecimento e enraizamento cultural e reforça o orgulho e o pertencimento dos(as) estudantes ao território.

Ao buscarmos caracterizar e analisar a escola no contexto do PPP, identificamos que a instituição se constitui enquanto um **Espaço Questionador**. Essa concepção é identificada quando o PPP pontua que “a Escola tem por fins educativos **questionar a realidade que [sic] estamos inseridos**. A função da escola é realizar um trabalho pedagógico comprometido com a **construção do conhecimento a partir do questionamento**” (PPP da Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira, 2023, p. 4, grifos nossos).

A escola, compreendida como um espaço questionador, rompe com a lógica bancária (Freire, 1987) centrada na mera transmissão de conhecimento e torna-se um território reflexivo que estimula uma formação crítica. A partir dessa perspectiva, assume um papel na desconstrução de narrativas hegemônicas e coloniais impostas aos povos-territórios camponeses. Na lógica decolonial, a escola torna-se um ambiente que potencializa o questionamento sobre os conteúdos/saberes ensinados, as metodologias de ensino, os procedimentos avaliativos e as inter-relações entre escola e comunidade camponesa.

A instituição conta com a atuação de três funcionários(as): uma Profissional que exerce a dupla função de Merendeira e Auxiliar de Serviços Gerais; uma Professora e um Professor Responsável. O Quadro 19 a seguir apresenta elementos que caracterizam os sujeitos curriculantes da escola.

Quadro 19 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira

Sujeito curriculante: Profissional que exerce a dupla função de Merendeira e Auxiliar de Serviços Gerais		
Sexo: Feminino	Idade: 51 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo		Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Fundamental incompleto
Tempo de atuação como servidor: 3 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 3 anos	Tempo de atuação nesta escola: 3 anos
Sujeito curriculante: Professora		
Sexo: Feminino	Idade: 22 anos	Categoria funcional: Estagiária
Território onde reside: Campo		Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		
Escolaridade: Graduanda em Pedagogia pela Uniasselvi		
Atua como docente em outra escola? Não	Classe multisseriada em que atua: Educação Infantil (Pré I e Pré II)	Tempo de atuação como docente: 1 ano
Tempo de atuação em escola do campo: 1 ano		Tempo de atuação como professor(a) nesta escola: 1 ano
Sujeito curriculante: Professor Responsável		
Sexo: Masculino	Idade: 30 anos	Categoria funcional: Contratado
Território onde reside: Campo		Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão (PE)
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		
Escolaridade: Graduação em Pedagogia pela Uniasselvi, concluída em 2023.		
Classe multisseriada em que atua: 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais)		Tempo de atuação como docente: 4 anos
Tempo de atuação em escola do campo: 4 anos		Tempo de atuação como Professor(a) Responsável: 3 anos

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em dados obtidos com apoio da Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira.

As(Os) três profissionais que atuam na escola são moradoras(es) da própria comunidade camponesa. Esse aspecto pode contribuir no processo de fortalecimento entre escola e território, promovendo um ambiente escolar enraizado na realidade das(os) estudantes. A escola, ao promover suas práticas em diálogo com a comunidade, pode construir um currículo outro que reflita suas necessidades e contextos.

Desse modo, é possível considerarmos que morar no território camponês não determina que as(os) profissionais irão defender e potencializar o senso de pertencimento à escola. No entanto, conhecer os saberes-fazer que constituem a comunidade permite que os sujeitos curriculantes realizem suas práticas contextualizadas. Assim, a escola torna-se um espaço-

tempo ativo na comunidade, contribuindo na formação de sujeitos crítico-reflexivos e buscando a construção de uma Pedagogia Decolonial (Walsh, 2008).

A Educação do Campo, na perspectiva decolonial, distancia-se de modelos curriculares padronizados e urbanocêntricos, priorizando a contextualização dos processos de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento significativo e transformador para/nas escolas com classes multisseriadas do campo. A partir desse cenário curricular, a organização da escola com classes multisseriadas em que o Professor Responsável atua assume um caráter heterogêneo e plural que perpassa pelas práticas curriculares sentidas-pensadas-vividas no contexto da multisseriação. Assim, consideramos que:

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas. Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da pré-escola e do ensino fundamental concomitantemente (Hage, 2011, p. 100).

Nesse sentido, reconhecemos a importância de a(o) Professora(or) Responsável exercer uma prática curricular docente-gestora transgressora que transite entre a gestão da escola e a gestão da sala de aula. A prática curricular nas classes multisseriadas exige planejamentos, metodologias e procedimentos avaliativos específicos para cada realidade. Desse modo, é a partir os saberes-histórias desses profissionais que refletimos sobre as práticas curriculares docente-gestoras de escolas com classes multisseriadas do campo contextualizadas e dialógicas.

Através do contato com a escola e o território camponês, o Professor Responsável foi pontuando que uma de suas principais responsabilidades na instituição é manter a relação entre escola e comunidade. Essa reflexão pode ser evidenciada no fragmento a seguir:

No decorrer das observações junto à escola, o Professor Responsável pontua que: “Aqui temos muitos desafios, mas eu acho que a minha maior responsabilidade, aqui na escola, é fazer com que a comunidade chegue mais junto e participe das atividades da escola”. Após esse momento, conhecemos a estrutura física da escola (Diário de Campo, 2023).

Desse modo, destacamos que a parceria entre família e escola torna-se importante na realização de práticas curriculares docente-gestoras contextualizadas, democráticas e participativas. A participação e a colaboração dos pais/responsáveis dos(as) estudantes nas ações escolares criam um espaço-tempo propício ao ensino-aprendizado e comprometido com a formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

No que se refere à estrutura física, a escola possui cinco cômodos: duas salas de aula; dois banheiros e uma cozinha. A escola possui também acesso à internet e computadores. Na Fotografia 23, apresentamos a fachada da escola.

Fotografia 23 – Fachada da Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira



Fonte: Elaboração própria (2023).

A Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira localiza-se no Engenho São José, situado a 32 km de distância em relação à sede do município. Segundo os(as) moradores(as) a comunidade, conta com 38 casas, com aproximadamente 62 habitantes. Ao refletirmos sobre o território camponês, identificamos que é caracterizado pela **Agricultura Familiar**, uma prática presente no Engenho São José. Durante o contato com a comunidade, foi possível observarmos que:

Os(as) moradores(as) da comunidade mantêm viva **a cultura do cultivo da agricultura**. O professor responsável da escola ressaltou durante nossos diálogos que os pais dos estudantes e até mesmo eles **ajudam suas famílias na agricultura**. Mesmo com o trabalho na usina, a agricultura é presente na comunidade (Diário de Campo, 2023, grifo nosso).

Nesse viés, identificamos que a agricultura familiar é uma prática presente na comunidade, contribuindo na fonte de renda das famílias como também promovendo a sustentabilidade ambiental e a preservação da natureza. Nessa perspectiva, pontuamos que a concepção de Agricultura Familiar é uma forma distinta de Agronegócio. Na lógica da Agricultura Familiar, a ênfase se dá na produção sustentável, na diversidade de culturas e na preservação do modo de ser-estar no território camponês. Já o Agronegócio foca na eficiência produtiva e na produção de larga escala, de modo que sua prioridade é a maximização dos lucros.

Consideramos que existe uma diferença estrutural no que se refere à base familiar. Para Fernandes (2014), a agricultura familiar pode assumir duas vertentes: Agricultura Familiar Campesina e Agricultura Familiar Capitalista. Desse modo:

Cuando afirmamos que la agricultura familiar es campesina, nos estamos refiriendo a la agricultura de base familiar, cuya renta total es producida predominantemente por el trabajo de los miembros de la familia. En este criterio estamos determinando la condición de clase social para delimitar el concepto. La agricultura de base familiar es campesina exactamente por distinguirse de la agricultura capitalista. El concepto de campesinado nació antes de la existencia del capitalismo, de modo que esta relación social y forma de organización del trabajo y de la producción puede ser familiar, comunitaria, asociativa, cooperativa, pero nunca es capitalista (Fernandes, 2014, p. 19-20).

Nessa vertente, sinalizamos que a Agricultura Familiar Campesina caminha na direção da decolonialidade, pois respeita os saberes-fazeres dos povos-territórios camponeses e a Mãe Natureza (Walsh, 2008). Portanto, é um território de pertencimento. Essa abordagem mantém um enfoque em práticas agrícolas que respeitam e reconhecem as marcas culturais, promovendo também a autonomia da comunidade. Na contramão dessa lógica, a Agricultura Familiar Capitalista centra-se no Agronegócio alimentado pela colonialidade, ao visar o território como um campo lucrativo e de exploração.

Assim, o Engenho São José (Fotografia 24) segue na perspectiva da Agricultura Familiar campesina cultivando e cuidando da natureza. Nesse viés, essa comunidade torna-se um território que aproxima e fortalece os(as) moradores(as) de forma coletiva a partir de suas necessidades.

Fotografia 24 – Comunidade do Engenho São José



Fonte: Elaboração própria (2023).

A comunidade produz os seguintes produtos agrícolas, entre outros: banana, cana-de-açúcar e mandioca. A principal fonte de renda dos(as) moradores(as) é oriunda do trabalho na usina de cana-de-açúcar. O Engenho São José não possui posto de saúde e nem coleta de lixo. Os(As) moradores(as) queimam todo o lixo produzido no território. No aspecto religioso, destacamos que na comunidade há uma igreja evangélica (Assembleia de Deus).

Na perspectiva de uma pesquisa outra, atravessada pelos contextos históricos, políticos, sociais e culturais, a abordagem constitui-se enquanto uma opção decolonial, pois se propõe a aprender e construir epistemologias centradas nas especificidades de seus povos-territórios. Para Silva e Santos (2023, p. 2): “tal ruptura nos abre caminhos para questionar ideias hegemônicas como civilização, cultura, ciência, conhecimento e, principalmente, história e memória e suas relações com educação escolarizada e currículo”.

Assim, faz-se necessário considerarmos as tensões entre a colonialidade e a decolonialidade a partir das ações que por vezes são impostas às escolas e as estratégias realizadas no chão da escola. Nesse prisma, conhecer os espaços-tempos em que os(as) professores(as) responsáveis exercem suas práticas curriculares docente-gestoras corrobora a realização de pesquisas, reflexões e problematizações à luz de suas marcas identitárias.

7.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTE-GESTORAS DAS(OS) PROFESSORAS(ES) RESPONSÁVEIS EM ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIIDAS DO CAMPO PRESENTES NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: ATRAVESSAMENTOS COM AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E MULTISSERIAÇÃO

A(O) Professora(or)-Gestora(or) segue assumindo concepções e práticas curriculares nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino, na perspectiva da Identidade em Política (Mignolo, 2008a), a partir das realidades das escolas-comunidades camponesas. Desse modo, seguimos considerando que essa(e) profissional vai sendo ressignificado no chão de cada escola e é apresentado no PPP. Assim, compreendemos que as escolas coletivamente expressam suas concepções e perspectivas político-pedagógicas a partir de suas práticas curriculares e vão cotidianamente (re)pensando suas estratégias didático-pedagógicas.

Nessa direção, evidenciamos a contradição entre os documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão (Estatuto do Magistério, e Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério) e os Projetos Político-Pedagógicos-PPPs das escolas com classes multisseriadas do campo. Enquanto os documentos oficiais apresentam diretrizes uniformes voltadas predominantemente para um modelo único, urbanocêntrico e seriado, pois não apresentam um olhar específico e diferenciado para a Educação do Campo e a Multisseriação, os PPPs das escolas pesquisadas, como esta pesquisa bem demonstrou, apresentam abordagens específicas para atender à realidade dos povos-comunidades do campo. Essa divergência sinaliza a ausência de uma perspectiva reflexiva que considere as particularidades da Educação do Campo e das Escolas com Classes Multisseriadas nos documentos oficiais.

Essa divergência pode ser analisada à luz do Pensamento de Fronteiras (Mignolo, 2008a), que sugere a existência de espaços-tempos de fronteiras entre o urbano e o campo, a seriação e a multisseriação. Assim, as escolas com classes multisseriadas, através de seus PPPs, atuam nas fronteiras do sistema educacional, visando (re)existir entre as diretrizes gerais com as realidades, possibilitando a criação de um território socialmente referenciado em seus povos-territórios.

A contradição entre a Política de Identidade e a Identidade na Política (Mignolo, 2008a) é percebida na tensão entre documentações oficiais da rede e os PPPs das escolas com classes multisseriadas do campo. O Estatuto do Magistério e o PCCR centram-se na perspectiva da

Política de Identidade ao apresentarem uma proposta homogeneizante para as escolas, sem reconhecer as especificidades das instituições que se estruturam na perspectiva da multisseriação e que estão geopoliticamente localizadas nos territórios camponeses. Por outro lado, as escolas com classes multisseriadas do campo, ao elaborarem seus PPPs em diálogo com a comunidade, engajam-se na Identidade Política ao defenderem práticas curriculares que refletem e valorizam os saberes-histórias e valorizam a culturas dos povos-territórios camponeses.

Desse modo, destacamos que o PPP é mais que um documento que necessita ser sistematizado na/pela escola, pois diz respeito à própria organização da prática pedagógica e curricular que se encontra diretamente ligada à concepção política do projeto de educação e de sociedade adotada pela escola. Nessa direção, esse instrumento vai além de um mero agrupamento de atividades e de planos de ensino, pois é uma ação intencional que revela o compromisso definido coletivamente, pensado-sentido-vivido por toda a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, Santiago (2009, p. 99) considera que:

Há avanços presentes no entendimento de que a organização da escola não é tarefa que se desenvolva individualmente, nem tarefa de responsabilidade exclusiva de especialistas. Há compreensão que a organização da escola é um trabalho coletivo de trabalhadores da educação e de interessados na educação escolar.

Ao problematizarmos a escola a partir dos princípios da autonomia, democratização, participação e descentralização, estamos considerando que de forma democrática e dialógica as práticas curriculares das escolas caminham na direção de uma educação decolonial. Esse processo educacional denuncia e anuncia os processos de opressão/silenciamento e protagonizam ações transformadoras centradas no ideal de sociedade pluriversal que respeita e valida as diferenças. Desse modo:

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (Veiga, 1998, p. 12-13).

Na perspectiva de uma escola democrática, o PPP configura-se enquanto um artefato político-pedagógico e cultural que reflete as vozes-saberes de toda a comunidade escolar. Então, pensar nesse projeto é compreender a escola de forma plural, a partir de suas dimensões político-pedagógicas, considerando sua função, princípios, realidades socioculturais, objetivos,

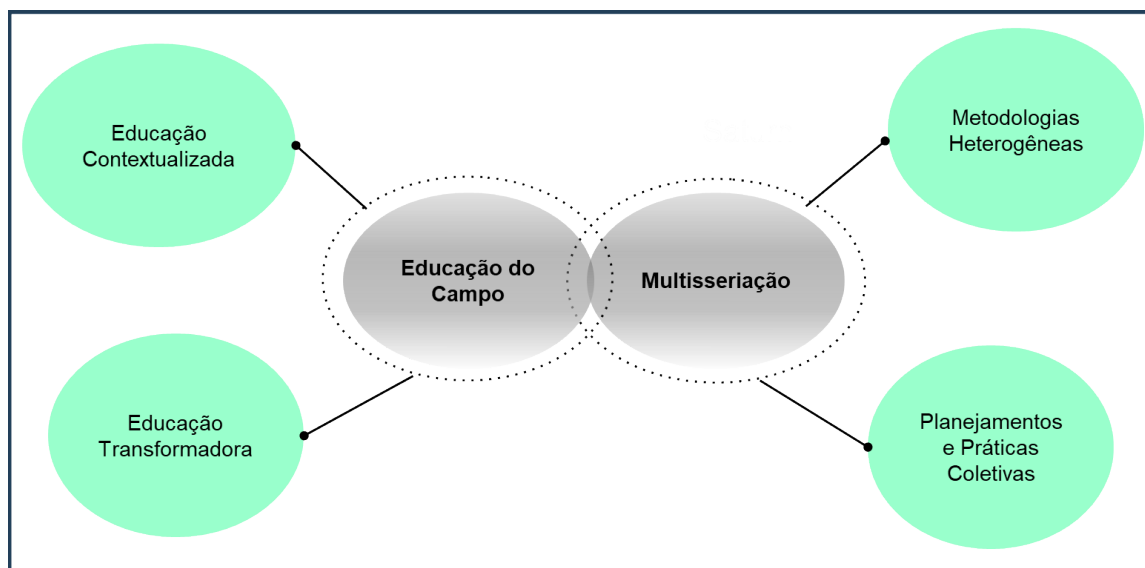
metodologias e procedimentos avaliativos. Segundo Veiga (1998, p. 13), o PPP “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade”.

O Projeto Político-Pedagógico da escola é fruto da reflexão-ação-reflexão das práticas curriculares na escola, promovendo experiências para que possam cotidianamente ser realizadas pela comunidade escolar. Desse modo, os processos de (re)pensar, (re)planejar e (re)avaliar demonstram a realização do PPP das escolas em movimento. Nesse viés, no que se refere aos PPPs das escolas com classes multisseriadas do campo, evidenciamos a relevância da participação ativa da comunidade camponesa nas práticas curriculares que formam o cotidiano escolar.

Na perspectiva da interculturalidade crítica, consideramos que o PPP é um instrumento vivo e tecido a partir das diferenças de seus sujeitos. Assim, compreendemos que “a escola não poderá ser espaço de homogeneização e sobreposição de conhecimentos, mas, sim, espaço político e pedagógico de construção de currículos interculturais e de pedagogias decoloniais” (Silva; Torres, 2019, p. 91).

Desse modo, antes de identificarmos e caracterizamos as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis presentes nos Projetos Político-Pedagógicos das oito escolas com classes multisseriadas do campo que constituem o espaço-tempo desta pesquisa, caracterizamos as concepções de Educação do Campo e Multisseriação presentes nesses documentos. Consideramos que as concepções contidas nos PPP atravessam/fundamentam a prática curricular docente-gestora das(os) professoras(es)-gestoras(es). Na Figura 26, apresentamos as concepções de Educação do Campo e Multisseriação contidas nos PPP das escolas.

Figura 26 – Concepções de Educação do Campo e Multisseriação contidas nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas com classes multisseriadas do campo



Fonte: Elaboração própria (2023).

Nesse sentido, as concepções de Educação do Campo e Multisseriação presentes nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas se relacionam. Quanto à Educação do Campo, evidenciamos os seguintes núcleos de sentido: a) Educação Contextualizada; e b) Educação Transformadora. No tocante à Multisseriação, identificamos os núcleos de sentido: a) Metodologias Heterogêneas; e b) Planejamentos e Práticas Coletivas.

No que se refere à Educação do Campo enquanto uma **Educação Contextualizada**, ela assume uma abordagem teórico-prática que se propõe a tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo para seus sujeitos. Assim, a Educação do Campo:

[...] é compreendida como fenômeno social constituído por **aspectos culturais, políticos e econômicos**. Nesse sentido, podemos inferir que os processos educacionais do campo precisam ser significativos conforme a realidade dos sujeitos que o integram. Compreendemos que **a Educação do campo deve ser feita considerando a comunidade e suas realidades** (PPP da Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira, 2023, p. 19, grifos nossos).

Essa perspectiva propõe que as realidades histórica, social e cultural da comunidade do campo sejam valorizadas e que estejam presentes nas práticas curriculares da escola. Nessa direção, a partir das contribuições de Freire (1996), compreendemos que uma educação contextualizada é aquela que considera e toma como referência a realidade de seus sujeitos para seguir forjando seus processos formativos. Pensar-sentir-viver a escola com classes

multisseriadas do campo por esses prismas requer o envolvimento ativo da comunidade nos processos de ensino e aprendizagem. Esse processo fundamenta-se na (inter-)relação das experiências vividas dentro e fora da instituição escolar.

A Educação do Campo é um território político-cultural permeado por marcas identitárias que formam os sujeitos a partir de suas referências. Segundo Caldart (2004b, p. 8):

A Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, e que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente.

A escola com classes multisseriadas, ao assumir essa concepção, propõe-se a transgredir as práticas eurocêntricas/urbanocêntricas e permitir que a comunidade camponesa seja um agente ativo na produção de saberes outros presentes na instituição. Na abordagem decolonial, a Educação do Campo, quando se forja de forma contextualizada, é uma resposta transgressora às desigualdades político-sociais vividas pelos povos-territórios camponeses, tidos como inferiores e não desenvolvidos.

Desse modo, vê-se a importância de uma “Educação do Campo que seja realizada a partir da realidade da comunidade. É reconhecendo que cada povo tem sua história e que a escola deve considerar” (PPP da Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes, 2023, p. 12). A educação contextualizada é realizada coletivamente fomentando o protagonismo da comunidade camponesa nas práticas curriculares. Nesse sentido:

A Educação do Campo nasce sobretudo de um outro olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos [...] (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 12).

A Educação do Campo enquanto direito vai sendo conquistada cotidianamente através dos processos outros dos sujeitos que reconhecem a importância de uma educação específica diferenciada e intercultural. Assim, a escola localizada no território camponês torna-se um espaço-tempo que pode contribuir na transformação político-social que constitui as lutas e resistências dos Movimentos Sociais do Campo.

Em relação à Educação do Campo enquanto **Educação Transformadora**, ela rompe com a lógica da transmissão do conhecimento e estimula a reflexão e o questionamento por parte dos(as) estudantes. Nesse viés, a Educação do Campo centra-se em “uma educação que vise construir os conhecimentos observando as curiosidades dos alunos e não simplesmente transferir os conhecimentos, mas sim **garantir a transformação** de todos” (PPP da Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque, 2023, p. 11, grifo nosso). A Educação do Campo visa transformar os processos educativos por meio de cada realidade que constitui suas comunidades.

Para Caldart (2004b, p. 5): “a Educação do Campo não precisa e nem deve ser um projeto de educação apenas dos camponeses, nem apenas de quem participa de lutas sociais; mas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante e que não pode ser perdido”. Desse modo, a escola reconhece que a partir de suas práticas curriculares pode contribuir na transformação dos(as) estudantes e da sociedade através do processo de conscientização de seu lugar-papel no mundo enquanto sujeito de direito. Assim,

A Educação do Campo é uma bandeira de luta dos movimentos sociais que lutam por seus direitos. A escola fica localizada no campo ao tratar sobre a cultura da comunidade. É garantir uma transformação, garantir que sim, os alunos do campo devem ter os mesmos direitos que os alunos da cidade (PPP da Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos, 2023, p. 14).

Nessa vertente, a Educação do Campo é uma perspectiva outra de conceber os povos-territórios enquanto autores(as) e protagonistas de saberes específicos e diferenciados. Ao considerarmos que “ninguém liberta ninguém, nem ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 25), a transformação passa, assim, a ser construída na relação dos sujeitos entre si e com o mundo. Desse modo, a Educação Transformadora é um projeto inconcluso e que se constitui coletivamente.

A Educação Transformadora caminha na direção da Interculturalidade Crítica centrada na luta por transformações políticas, culturais, sociais, educacionais e “se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados” (Walsh, 2009a, p. 23). Por esse motivo, a Educação do Campo enquanto um projeto coletivo aposta na perspectiva intercultural crítica como uma opção outra de (re)significar suas práticas dentro e fora da escola.

Em relação à Multisseriação, enquanto **Metodologias Heterogêneas**, ela é evidenciada nos Projetos Político-Pedagógicos por se constituir a partir de diferentes estratégias no contexto das classes multisseriadas. Desse modo:

A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado, vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriada, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos do campo em comparação com aquela da cidade. **A multisseriação** em nossa escola é uma organização curricular potente, **pautada na heterogeneidade** e as especificidades dos estudantes (PPP da Escola Municipal Açude Grande, 2023, p. 19, grifo nosso).

No contexto das classes multisseriadas do campo, onde a prática curricular é realizada em um mesmo espaço-tempo com a participação de estudantes de diferentes idades e anos/séries, revelando diferentes níveis de aprendizagem, faz-se necessário propor Metodologias Heterogêneas. Essa opção político-pedagógica permite aos(às) estudantes aprender considerando suas especificidades. Para Ferreira e Silva (2013, p. 29), “a resistência dos grupos subalternizados, aos poucos, materializa-se em certas conquistas a custo de grandes mobilizações e lutas”. Um exemplo de conquistas dos Movimentos Sociais do Campo é o direito a uma escola no/do campo com práticas curriculares que respeitem suas especificidades.

Ao longo da história da educação, as escolas com classes multisseriadas, constituíram-se à margem das políticas públicas, pois ocupam duas dimensões subalternizadas: I) estão localizadas no território camponês; e II) se organizam de forma multisseriada. Nesse sentido:

É muito comum presenciarmos na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes sob a forma de pequenos trechos – como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares – extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, repassados por meio da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando a fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis” (Hage, 2011, p. 100).

Na contramão dessa lógica, as classes multisseriadas representam uma organização escolar que rompe com a perspectiva da seriação. As práticas curriculares multisseriadas ocorrem de forma heterogênea, instigando que cada estudante possa ensinar-aprender através de metodologias diversificadas. Assim, o respeito e o reconhecimento das diferenças são

elementos centrais na realização de metodologias heterogêneas. A mudança paradigmática necessária às classes multisseriadas está diretamente ligada a uma educação que desobedeça política e epistemicamente a seriação e compreenda que o(a) estudante aprende de forma coletiva e na interação com o outro e com o contexto em que está inserido(a).

Através da análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, em relação à Multisseriação, identificamos que essa configuração pedagógica se encontra diretamente ligada a **Planejamentos e Práticas Coletivas** que compreendem que as classes multisseriadas possibilitam um trabalho coletivo entre estudantes e professores(as). Nessa vertente:

A organização do trabalho pedagógico, envolvendo **o planejamento curricular** e suas implicações quanto ao **aproveitamento dos estudantes de forma coletiva**. Um interage e aprende com o outro e vai realizando um **trabalho em grupo**. É na parceria que as atividades vão sendo feitas (PPP da Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque, 2023, p. 12, grifos nossos).

O aprendizado coletivo e colaborativo centrado na parceria entre os(as) estudantes transgredindo as barreiras da seriação permite que se busque conjuntamente objetivos pedagógicos através de atividades e projetos coletivos, em que cada um(a) possa contribuir a partir de suas potencialidades no desenvolvimento das práticas curriculares. Nesse viés, consideramos que as classes multisseriadas revelam uma pedagogia própria (Moura; Santos, 2012), atravessada por metodologias heterogêneas, planejamentos e práticas coletivas.

Assim, atuar no chão das classes multisseriadas a partir de Planejamentos e Práticas Coletivas representa sentir-pensar-viver práticas curriculares que se distanciem da Política de Identidade (Mignolo, 2008a) que instituiu uma identidade única para as escolas com classes multisseriadas, através da seriação. Moura e Santos (2012, p. 11) sinalizam que:

O que temos constatado é que o planejamento pedagógico para as classes multisseriadas, orientado pela racionalidade da regulação, tem exigido dos professores que lá atuam a seguirem a lógica da seriação. É cobrado que os professores planejem de tal forma que os conteúdos de cada série sejam ministrados. Assim, ao final do período de planejamento, o docente encontra-se diante de um amontoado de planos, copiados de outrem, iguais para toda a rede, demonstrando claramente uma política de regulação e racionalização do trabalho pedagógico.

Para transgredir essa lógica, faz-se necessário cotidianamente estabelecer diálogos e reflexões sobre a prática curricular nas classes multisseriadas através da Identidade em Política. Nesse contexto, estudantes de diferentes idades e anos/séries imprimem em suas práticas

curriculares suas marcas culturais e identitárias, junto as(os) professoras(es) ao planejarem, realizarem e avaliarem atividades específicas e diferenciadas.

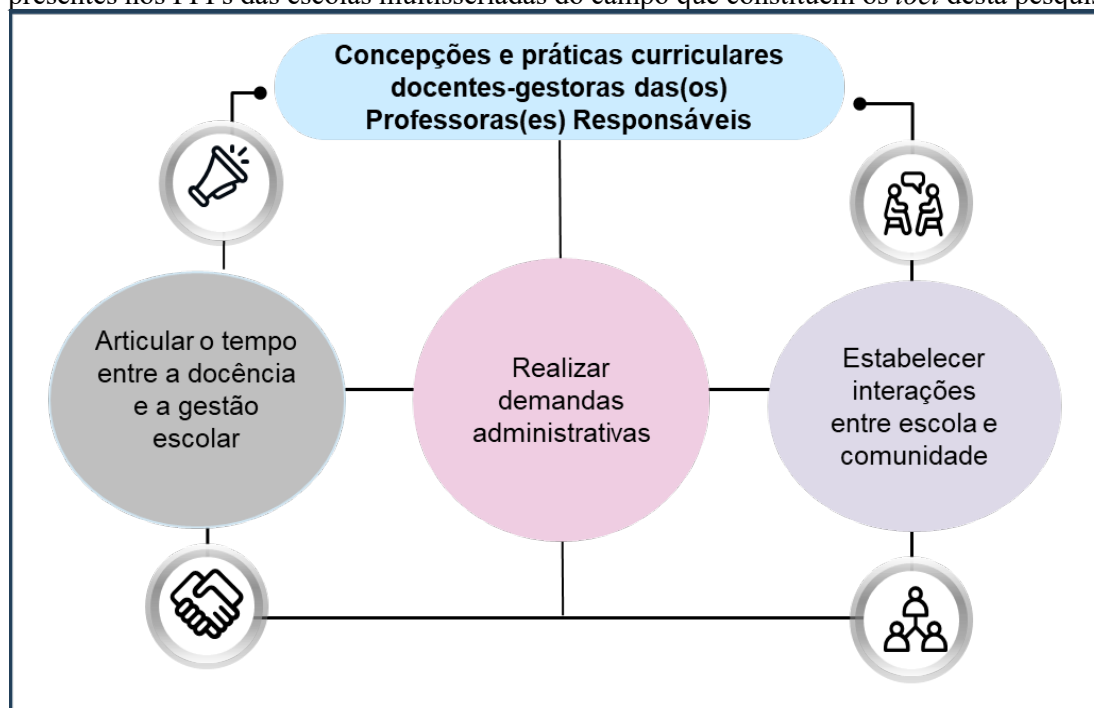
Nessa vertente, considerando as concepções de Educação do Campo e Multisseriação que constituem os Projetos Político-Pedagógicos das escolas do campo, buscamos identificar e caracterizar concepções e práticas curriculares docente-gestoras das(os) Professoras(es) Responsáveis em unidades de ensino do campo com classes multisseriadas presentes nos PPPs. Consideramos que os documentos apresentam relações político-pedagógicas a partir das especificidades que atravessam as escolas com classes multisseriadas do campo.

Assim, “as escolas que se organizam em turmas multisseriadas têm que ser vistas de forma diferente, não inferior a *[sic]* cidade, mas sim com características diferentes que precisam ser reconhecidas. O professor tem que trabalhar diferente com seus alunos” (PPP da Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário, 2023, p. 4). Desse modo, seguimos militando por escolas com classes multisseriadas do campo de qualidade e socialmente referenciadas em seus povos-territórios, pois consideramos que essas instituições de ensino:

[...] oportunizam às populações do campo o acesso à escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem a dinâmica educativa efetivada nessas escolas (Hage, 2011, p. 139).

Nessa direção, uma escola com classes multisseriadas do campo constitui-se como uma instituição que vai além de simplesmente localizar-se no território camponês. Ela é planejada e vivida em diálogo com a realidade de seus sujeitos, visando proporcionar práticas curriculares contextualizadas e construídas coletivamente. A partir das análises realizadas dos Projetos Político-Pedagógicos, identificamos três concepções e práticas curriculares, como evidenciamos na Figura 27.

Figura 27 – Concepções e práticas curriculares docente-gestoras das(os) Professoras(es) Responsáveis presentes nos PPPs das escolas multisseriadas do campo que constituem os *loci* desta pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2023).

Ao passo que avançamos nas análises, identificamos que os Projetos Político-Pedagógicos das oito escolas com classes multisseriadas do campo, *loci* deste estudo, dialogam com o Estatuto do Magistério e o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério que regem a Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão, porém apresentam as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) Professora(ores) Responsáveis quanto às discussões sobre a Educação do Campo e as classes multisseriadas.

Desse modo, consideramos que emergem dos PPPs analisados três concepções e práticas curriculares docente-gestoras das(os) Professora(ores) Responsáveis: a) Articular o tempo entre a docência e a gestão escolar; b) Realizar demandas administrativas; e c) Estabelecer interações entre escola e comunidade. Vale salientar que as concepções estão diretamente atravessadas, ou seja, ocorrem no mesmo espaço-tempo.

Dessa maneira, a concepção e a prática curricular da(o) Professora(or) Responsável de **Articular o tempo entre a docência e a gestão escolar** configuram-se enquanto princípio basilar dessa profissão, identificado nos oito Projetos Político-Pedagógicos analisados. Assim, a compreensão de que a(o) Professora(or)-Gestora(or) é a(o) profissional que exerce a prática curricular docente-gestora constitui-se como uma especificidade que perpassa pelas escolas com classes multisseriadas da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão.

Nessa direção, a(o) Professora(or) Responsável, no contexto de suas funções, tem:

[...] responsabilidades que vão desde a **gestão de contas** até a **gestão dos relacionamentos**, ele precisa ser polivalente para conseguir desempenhar com maestria todas as responsabilidades que são inerentes ao seu cargo. Além disso, ele também precisa ser capaz de enxergar as possibilidades de inovar. Conduzir a escola à evolução constante é um grande desafio do diretor do futuro. Nas escolas camponesas do município a Vitória de Santo Antão com um quantitativo de alunos inferior a 100, o papel do gestor passa a ser de um professor responsável onde **ele assume para além da sala de aula as questões administrativas da unidade escolar** (PPP da Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque, 2013, p. 4, grifo nosso).

A relação entre a docência e a gestão escolar pode possibilitar que a(o) profissional tenha uma visão holística e pluriversal da realidade da educação, da escola e de seus(as) professores(as) e estudantes. Essa prática curricular que relaciona docência e gestão escolar encontra-se diretamente ligada ao tempo dedicado a cada atribuição. Nesse contexto, vale salientar que a(o) Professora(or) Responsável não pode ser concebida(o) como um sujeito com “superpoderes”. Consideramos, assim, que a atuação dessa(e) profissional dá-se na tensão entre Colonialidade e Decolonialidade, a partir das lutas e resistências na construção de uma escola do campo enquanto um território de direito.

Nesse sentido, a(o) Professora(or) Responsável atua no contexto da diferença colonial, ou seja, no espaço híbrido entre reproduções coloniais e decoloniais. Assim, essa articulação dá-se em um tempo curricular de tensão com o objetivo de promover práticas curriculares alinhadas à realidade de cada escola e comunidade camponesa.

Desse modo, “o professor responsável não pode ferir os 200 dias letivos dos estudantes, por isso precisa assumir para além dos 5 expedientes em sala de aula, tem que estar disponível mais 2 expedientes no contraturno” (PPP da Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos, 2023, p. 13). Neste contexto, a escola inscreve-se em um espaço-tempo e situação a partir da realidade histórica, social e cultural em que se encontra localizada. Por isso, ao relacionar a docência e a gestão escolar, faz-se necessário utilizar de forma pedagógica o tempo curricular, aqui compreendido por um:

[...] tempo real, concreto, medido, onde se estabelecem as relações político-pedagógicas, onde se dá o trabalho entre sujeito ensinante e sujeito aprendiz na compreensão e apropriação do conhecimento; como produto das determinações estruturais legais, político-administrativas e das relações entre os sujeitos que atuam na escola (Sérgio, 2009, p. 28).

O tempo curricular dedicado às especificidades que perpassam pela docência em classes multisseriadas e a gestão escolar necessita ser coordenado de modo que a(o) profissional possa promover suas atribuições sem prejudicar nenhuma das esferas. Desse modo, o pensar-repensar a prática curricular docente-gestora é imprescindível na construção de escolas com turmas multisseriadas outras, promotoras de práticas decoloniais (Walsh, 2008), centradas nos princípios de reflexão e transformação social.

Em relação à concepção e prática curricular de **Realizar demandas administrativas**, a(o) Professora(or) Responsável compreende que uma de suas atribuições perpassa pelos trâmites administrativos que constituem a escola. Assim, esse profissional exerce:

[...] funções no que diz respeito à **gestão e administração**: Estabelecer metas e objetivos educacionais para a escola; Planejar e coordenar as atividades pedagógicas; Planejar e coordenar as atividades administrativas; Gerenciar os recursos humanos; Gerenciar os recursos financeiros; Gerenciar os recursos materiais; Gerenciar a merenda escolar; Promover a integração entre a comunidade escolar, pais e alunos; Garantir a qualidade do ensino e o cumprimento das políticas educacionais; Acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos; Zelar pela segurança dos alunos (PPP da Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário, 2023, p. 7, grifo nosso).

A realização das demandas administrativas é parte estruturante da prática curricular da(o) Professora(or) Responsável. Essa tarefa torna-se necessária para o funcionamento da instituição escolar. O trabalho administrativo envolve uma prática colaborativa, com planos estratégicos que considerem as demandas e a cultura organizacional de cada escola. Nessa mesma esteira, compreende-se, até mesmo nos trabalhos administrativos, que a coletividade é um dos princípios que alicerçam a organização escolar. Assim:

[...] a atribuição de Professor Responsável ocorre a partir do planejamento, atribuições e desenvolvimento de ações articuladas que estão em torno do chão da escola; sendo o profissional que apoia, dialoga, promove articulações entre a equipe escolar, assumindo demandas pedagógicas, técnicas e burocráticas no tocante às necessidades da instituição (PPP da Escola Municipal Açude Grande, 2023, p. 19).

O predominante caráter coletivo que atravessa as concepções e as práticas da(o) Professora(or) Responsável torna sua prática curricular contínua e centrada nas características de cada escola. Assim, ensinar “[...] a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e apropriação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social” (Molina; Sá, 2012, p. 329). Entende-se, assim,

que a(o) Professora(or)-Gestora(or), ao promover uma prática estruturada pelo trabalho crítico e participativo com a comunidade, revela uma forma outra de gestar e administrar as práticas curriculares da escola.

Para Libâneo (2004, p. 10), uma instituição escolar organizada e com uma gestão exitosa é aquela “que cria condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar”. Com base nessa perspectiva, a(o) Professora(or) Responsável que atua diretamente na prática curricular docente-gestora em escolas com classes multisseriadas vive a perspectiva de que seus saberes-fazer se constituam através do exercício militante de toda a comunidade que coletivamente se mobiliza na construção de processos formativos enraizados em suas marcas identitárias.

Por fim, no tocante à concepção e à prática curricular de **Estabelecer interações entre escola e comunidade**, a(o) Professora(or) Responsável necessita compreender que a escola, enquanto um espaço-tempo coletivo, forja suas práticas curriculares docente-gestoras em parceria com a comunidade camponesa à qual pertence. Nessa vertente, “o professor responsável tem que **trabalhar em conjunto com a comunidade**. Tem que ter a parceria dos pais e responsáveis dos alunos das ações da escola. A escola precisa reconhecer a importância desse trabalho em equipe” (PPP da Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos, 2023, p. 15, grifo nosso).

Assim, a escola localizada no território camponês configura-se enquanto um pilar que potencializa e aproxima a comunidade camponesa dos processos educacionais escolarizados. Para Arroyo (2006, p. 114):

[...] a escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes à produção camponesa – a vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centradas no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida.

A escola necessita caminhar com suas práticas curriculares docente-gestoras em diálogo com o espaço-tempo da vida, do contexto camponês em que ela está inserida. Essa compreensão é estabelecida a partir da atuação ativa dos sujeitos do campo na escola. A(O) Professora(or)-Gestora(or) passa a somar nesse processo, viabilizando uma interação democrática, ativa e propositiva entre escola e comunidade, como evidenciado no PPP da Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes (2023, p. 9):

[...] o professor responsável é o principal responsável pela escola, assim deve pressupor a adoção de mecanismos capazes de favorecer o bom desempenho da comunidade escolar, pois um líder eficaz faz com que o programa de trabalho caminhe sem muitos imprevistos, onde os professores são dedicados, os alunos motivados, os funcionários atuam com boa vontade e principalmente com a colaboração da comunidade que a escola faz parte.

A atuação da(o) Professora(or) Responsável caminha na direção de um projeto de Educação do Campo coletivo e decolonial que reconheça seus povos-territórios como sujeitos de direito. Portanto, a escola e a comunidade camponesa necessitam constituírem-se enquanto sujeitos ativos que busquem o reconhecimento efetivo de seus direitos, questionando as desigualdades políticas, sociais, culturais, étnicas e territoriais.

Nessa direção, “o professor responsável, principalmente o que atua sozinho na escola, tem que realizar um trabalho em total parceria com a comunidade que [*sic*] pertence. A escola é de todos e por isso todos precisam atuar nela” (PPP da Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque, 2023, p. 10). Essa parceria é a porta de entrada para a democratização do espaço escolar. Ampliar a participação da comunidade nas tomadas de decisão na gestão escolar e nas práticas curriculares docente-gestoras é construir uma cultura escolar específica, diferenciada e intercultural com a colaboração de todos(as) os(as) que constituem a escola e a comunidade camponesa.

O pensamento colonial/urbanocêntrico estabelece hierarquias no chão das escolas baseadas em elementos como raça, gênero, território e classe. Nesse viés, o(a) profissional que atua na gestão escolar torna-se superior em detrimento dos demais sujeitos curriculantes. Assim, quando se trata da perspectiva decolonial, a gestão escolar ganha um sentido outro, centrado no diálogo heterogêneo e participativo, promovendo práticas coletivas e democráticas.

Desse modo, refletimos sobre as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras realizadas pelas(os) professoras(es) responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo a partir das lutas, resistências e tensões existentes no universo da educação. Nesse sentido, concluímos que as práticas curriculares docente-gestoras caminham na fronteira entre a colonialidade e a decolonialidade.

A prática curricular docente-gestora caminha na perspectiva colonial quando não lhe resta alternativa de planejar suas práticas a partir de suas realidades, quando são submetidos a propostas prontas que precisam ser executadas, por vezes acarretando uma sobrecarga de trabalho no exercício enquanto Professora(or) Responsável. Move-se no viés decolonial quando

a prática curricular docente-gestora é gestada com o propósito de romper as desigualdades e promover ações interculturais críticas nas escolas com classes multisseriadas do campo.

Os processos de planejamento, realização e avaliação das práticas curriculares docente-gestoras na perspectiva decolonial alimentam-se através dos saberes, valores, identidades, enfim, dos modos de ser-estar dos povos-territórios camponeses. Segundo Silva e Santos (2023, p. 9): “o currículo representa guerras discursivas e materiais em movimentos de legitimação e de deslegitimação de grupos sociais, na lógica moderna-colonial-capitalista-patriarcal-racista de destituir o outro da condição humana e, por conseguinte, da condição de sujeitos curriculantes”.

Nessa vertente, consideramos que o currículo, em suas dimensões teóricas, políticas e práticas, ganha um olhar outro quando é compreendido em sua lógica horizontal e passa a legitimar as práticas curriculares protagonizadas por seus sujeitos. O currículo na perspectiva decolonial não visa negar as produções realizadas em outros territórios, mas, sim, potencializar a autonomia e o protagonismo político-epistêmico dos povos-territórios camponeses dentro e fora das escolas.

Desse modo, a partir das análises dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas com classes multisseriadas do campo, foi possível refletir sobre as concepções e práticas curriculares docente-gestoras promovidas pelas(os) professoras(es) responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo. Nessa direção, podemos considerar que as concepções e práticas curriculares docente-gestoras estão inter-relacionadas aos saberes-fazer dos povos-territórios camponeses e às comunidades escolares na promoção de projetos outros de escola e de educação do campo contextualizado.

A promoção de práticas que incentivem a participação colaborativa e ativa da comunidade camponesa no desenvolvimento curricular reconhece e valida as experiências e saberes específicos e diferenciados do território. Nessa direção, a descentralização da produção de saberes, visando superar perspectivas eurocêntricas, urbanocêntricas e da seriação, reconhece os saberes presentes nos territórios do campo e nas classes multisseriadas.

Nessa vertente, compreendemos o currículo “como uma unidade plural-complexa-articulada seja na sua relação entre global/local, seja na sua relação prescrito/praticado” (Ferreira, 2018, p. 22). Assim, pontuamos que as concepções e práticas curriculares docente-gestoras caminham na perspectiva decolonial a partir da valorização das identidades e marcas interculturais dos povos-territórios camponeses. O trato específico e diferenciado com os

saberes tradicionais e ancestrais nas escolas demonstra o compromisso com a construção de um processo educacional voltado para a justiça social.

Nas escolas com classes multisseriadas do campo, estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizado (com)partilham experiências formativas em um único espaço. Nesse território, as(os) Professoras(es) Responsáveis assumem o papel de articular as estratégias curriculares para atender às especificidades de cada estudante e da comunidade escolar, através de práticas democráticas. Nesse viés:

[...] o Currículo, em concordância com as demandas dos povos subalternizados, recontextualiza e difunde conhecimentos e práticas educativas *outras*, possibilitando o diálogo conflitivo, porém em paridade, entre conhecimentos eurocêtricos e conhecimentos *outros*. Desse modo, o Currículo é concebido enquanto espaço de conflitos e de tensões que se materializa na seleção e na organização dos conteúdos de ensino-aprendizagem dos currículos prescritos e nas práticas curriculares (Silva; Santos, 2022, p. 38).

A concepção de currículo aqui apresentada vai além do questionamento de heranças coloniais e tradicionais, pois visa, sobretudo, valorizar e reconhecer as epistemologias outras. Essa lógica apresenta a possibilidade de uma ecologia de saberes, onde saberes-histórias diferentes coexistem em diálogo, reconhecendo as tensões e disputas envolvidas nas práticas curriculares.

As concepções e as práticas curriculares docente-gestoras aqui evidenciadas não são compreendidas enquanto verdades absolutas, nem como modelos a serem seguidos, mas, sim, como possibilidades outras de compreender os cotidianos pelos quais perpassam as escolas com classes multisseriadas do campo. No entanto, consideramos que o trabalho colaborativo gestado sob a liderança das(os) Professoras(es) Responsáveis contribui nas tomadas de decisão democráticas, na partilha de experiências e no desenvolvimento de estratégias curriculares que contribuam na formação crítica, reflexiva e emancipatória.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vejo na palavra escrita o fio de prumo, a única coisa a ajudar o homem a se orientar no desconcerto deste mundo. Escrevendo ou lendo, o homem vai ser ajudado a encontrar o seu centro (Lins, 1979, p. 146).

Esta seção de Considerações Finais emerge não como um encerramento, mas como uma ponte para futuras indagações, reflexões, pesquisas e descobertas. A reflexão de Lins (1979), referente à palavra escrita como um fio de prumo que contribui para o sujeito orientar-se no mundo, relaciona-se aos conhecimentos outros gerados nesta pesquisa, ao problematizarmos as práticas curriculares docente-gestoras promovidas pelas(os) Professoras(es) Responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo.

Nesse sentido, este texto, embora se proponha a apresentar uma síntese conclusiva a partir dos dados resultantes desta pesquisa, também é compreendido por nós como uma possibilidade outra para futuros estudos. Portanto, as páginas a seguir, mais que uma conclusão, são um convite à continuidade de produções acadêmicas e científicas no contexto da Educação do Campo e suas interfaces.

Assim, com o objetivo de estruturarmos este texto, apresentamos os elementos que constituem esta seção: a) as motivações político-epistêmicas; b) as aproximações, os distanciamentos e os avanços do levantamento das produções mapeadas no PPGEduC do CAA da UFPE e nas RA da ANPEd em relação ao objeto de pesquisa deste estudo; c) o problema de pesquisa, os objetivos e os pressupostos; d) os (des)caminhos teórico-metodológicos realizados; e) os resultados/análises dos dados; f) as contribuições desta tese para a área da Educação Contemporânea; e g) as questões suscitadas através desta pesquisa.

As motivações político-epistêmicas desta tese encontram-se intrinsecamente (inter)ligadas à necessidade de denunciar e anunciar possibilidades outras de sentir-pensar-viver as práticas curriculares das escolas com classes multisseriadas do campo, transgredindo a lógica urbanocêntrica-seriada. Ao nos aproximarmos dos Estudos Pós-Coloniais, visamos com este estudo desafiar as narrativas e os saberes-fazer dominantes que historicamente marginalizaram e silenciaram os povos-territórios camponeses e seus processos educacionais.

A escolha de problematizar as práticas curriculares docente-gestoras realizadas nas escolas com classes multisseriadas do campo na perspectiva decolonial não restringe-se a uma postura acadêmica, uma vez que se constitui também enquanto um posicionamento político. Esse viés reconhece a necessidade de considerar e valorizar as intepistemologias existentes nos territórios do campo. Diante disso, nossas motivações político-epistêmicas perpassam pelas

lutas contra o fechamento das escolas do campo, fortalecendo a relação entre escola e comunidade e promovendo uma educação escolar que considere as marcas culturais e identitárias de seus territórios.

Na feitura desta tese, evidenciamos que o levantamento das produções realizadas na perspectiva local, ao nos aproximarmos do PPGEduC do CAA da UFPE e da Reuniões Anuais da ANPED, possibilitou-nos compreender o estado atual do conhecimento no campo de estudo. Esse levantamento contribuiu na construção e no afunilamento do objeto de pesquisa “As práticas curriculares docente-gestoras das(as) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo”, que estrutura esta tese.

Assim, pontuamos que o coletivo das pesquisas mapeadas e analisadas não apresentava discussões que versassem diretamente sobre as práticas curriculares docente-gestoras no contexto das escolas com classes multisseriadas do campo. A partir dessa primeira constatação, consideramos lançar mão de descritores que pudessem contribuir nesta pesquisa, tais quais: Prática Curricular Docente; Prática Curricular Gestora; e Escola com Classes Multisseriadas do Campo.

Através dos descritores, percebemos que as pesquisas apresentam aproximações de nossa abordagem ao tratar sobre os saberes camponeses nas práticas docentes, bem como ao problematizar a importância de políticas e práticas de currículo no contexto das escolas do campo. Os estudos também se aproximam de nossos estudos ao pesquisarem sobre a gestão no regime de colaboração e realizarem provocações sobre as escolas com classes multisseriadas.

As reflexões que versam sobre o trabalho docente, o saber da experiência na gestão compartilhada e os tempos e ritmos em classes multisseriadas nos possibilitaram (re)desenhar o objeto de pesquisa e seguir problematizando a partir de perspectivas que não foram abordadas. Ao identificarmos essas aproximações, fomos definindo a tessitura desta pesquisa, contribuindo para o avanço do conhecimento na área educacional, especificamente no campo das Práticas Curriculares, dos Saberes-Fazeres Docentes e Gestores, Educação do Campo e Escolas com Classes Multisseriadas.

Esta tese distanciou-se dos demais estudos, no mesmo passo que avançou ao se aproximar das(os) Professoras(es) Responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo, que atuam simultaneamente enquanto docentes e gestoras(es). Neste estudo, conceituamos esse saber-fazer como Prática Curricular Docente-Gestora. Sinalizamos também que, ao realizarmos um estudo a partir dos documentos oficiais e do contato com as escolas e sujeitos curriculantes que assumem a função de Professora(or) Responsável,

estávamos nos aprofundando em um aspecto que se distancia das pesquisas já existentes e avança na promoção de estudos outros, sobretudo, ao reconhecermos o contexto sociopolítico e cultural das escolas com classes multisseriadas e suas especificidades curriculares.

Desse modo, esta tese buscou alcançar elementos não tratados pelas produções científicas mapeadas. Um desses elementos foi refletir sobre as práticas curriculares docente-gestoras realizadas pelas(os) Professoras(es) Responsáveis, como ações comunitárias, forjadas com a participação de todos os sujeitos que constituem a escola e a comunidade camponesa. Outro elemento é a abordagem dos Estudos Pós-Coloniais utilizada para problematizar as práticas curriculares docente-gestoras ao questionarmos e desafiar a herança das perspectivas eurocêntricas e urbanocêntricas no currículo e nas práticas sentidas-pensadas-vividas nas escolas com classes multisseriadas do campo.

Nesse sentido, consideramos que os percursos teórico-metodológicos contribuem na feitura das pesquisas. Assim, visando contribuir nos processos de produção de conhecimentos, delimitamos como problema de pesquisa a indagação: como são anunciadas as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) Professoras(es) Responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão?

Com a finalidade de responder a essa questão, tomamos como objetivo geral: compreender como são anunciadas as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) Professoras(es) Responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão. Para alcançarmos esse objetivo geral, elegemos os seguintes objetivos específicos: I) Identificar e caracterizar as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis em escolas com classes multisseriadas do campo presentes no Estatuto do Magistério Público de Vitória de Santo Antão e no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão; II) Identificar e caracterizar as concepções de Projeto Político-Pedagógicos, de escola com classes multisseriadas do campo e de territórios camponeses a partir os documentos oficiais e da realidade das escolas-territórios das(os) Professoras(es) Responsáveis que promovem suas práticas curriculares docente-gestoras; e III) Analisar as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis em escolas com classes multisseriadas do campo presentes nos Projetos Político-Pedagógicos.

Nessa direção, este estudo constituiu-se a partir do pressuposto de que a prática curricular docente-gestora é forjada na relação colaborativa e comunitária entre a escola e a comunidade. Pressupomos, assim, que essa prática curricular se configura no diálogo, na articulação, na tensão e na proposição de saberes-fazer outros que contribuem na permanência e construção de escolas com classes multisseriadas enraizadas em seus contextos político-territoriais.

No contexto dos (des)caminhos teórico-metodológicos desta pesquisa, aproximamo-nos dos Estudos Pós-Coloniais que nos possibilitaram compreender as heranças e resistências (de)coloniais, sociais, políticas, culturais e educacionais no cenário da Educação do Campo. Essa perspectiva questiona as narrativas dominantes e propõe possibilidades de construção de práticas outras através do reconhecimento e validação dos saberes-histórias dos povos-territórios camponeses.

Assim, através da pesquisa documental, por meio das fontes documentais, dos questionários de caracterização e dos registros do diário de campo realizados no decorrer deste estudo, foi possível alcançar os objetivos aqui delimitados. Ao selecionarmos os documentos que foram analisados, buscamos refletir sobre as compreensões que foram/são construídas e revelam um espaço-tempo histórico, político, social e cultural que necessita ser considerado para compreender o contexto do enunciado. Realizando essa abordagem, estamos caminhando na contramão da colonialidade metodológica.

Nesse viés, salientamos que esta tese foi forjada na perspectiva da decolonialidade metodológica, ao considerarmos que os dados aqui evidenciados são frutos de tensões, articulações e compreensões produzidas coletivamente pelos sujeitos e seus contextos/realidades. A pesquisa, a partir dessa lógica, foi sendo construída através das idas e vindas metodológicas, promovendo uma participação ativa das Professoras(es) Responsáveis enquanto autoras(es) deste estudo.

Os resultados/análises dos dados foram organizados visando atender aos 3 objetivos específicos que constituíram esta tese, que, embora dialoguem, apresentam elementos/resultados específicos. Em relação ao primeiro objetivo específico, identificamos que as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis em escolas com classes multisseriadas do campo presentes no Estatuto do Magistério Público de Vitória e no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão estão diretamente ligadas ao exercício da docência e da gestão escolar.

As fontes oficiais sinalizam que, na perspectiva da docência, essa prática materializa-se através do Planejamento; da Gestão de Sala de Aula; da Elaboração de Projetos Pedagógicos; da Realização de Pesquisa; da Avaliação e da Relação entre Escola e Universidade. Já a Gestão Escolar dá-se através da Coordenação Pedagógica; das Atividades Administrativas; da Parceria entre Escola e Comunidade; e da Elaboração do PPP e do Regimento Escolar. Consideramos que a(o) Professora(or) Responsável exerce de forma interdependente as ações docentes e gestoras.

A caracterização das concepções e práticas curriculares docente-gestoras através das fontes oficiais que regem as escolas com classes multisseriadas do campo do referido município centra-se na perspectiva da Política de Identidade. Evidenciamos que o Estatuto do Magistério Público de Vitória de Santo Antão e o PCCR da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão não apresentam uma discussão específica e diferenciada sobre Educação do Campo e Escola com Classes Multisseriadas do Campo, registrando apenas as atribuições que necessitam ser seguidas pelas(os) Professoras(es) Responsáveis. Assim, consideramos isso uma contradição político-epistêmica, tendo em vista que os PPPs das escolas apresentam essa discussão. Desse modo, destacamos as tensões e contradições entre as políticas municipais e os PPPs das escolas. Enquanto as políticas municipais seguem diretrizes legais gerais (Política de Identidade), os PPPs refletem as identidades e culturas de seus povos-territórios (Identidade na Política).

No tocante ao segundo objetivo específico, identificamos as concepções de Projeto Político-Pedagógico, de escola com classes multisseriadas do campo e de territórios camponeses a partir os documentos oficiais e da realidade das escolas-territórios com Professoras(es) Responsáveis que promovem suas práticas curriculares docente-gestoras, através de elementos que nos oportunizaram manter um olhar crítico-reflexivo e contextualizado.

Ao nos aproximarmos dos 8 Projetos Político-Pedagógicos que constituem esta tese, atentamo-nos aos seguintes elementos: Prática Curricular; Participação da Comunidade; Organização; Princípios e Contextualização. Quanto à caracterização das Escolas com Classes Multisseriadas do Campo, focamos nos elementos: História; Infraestrutura; Organização (Quadro Funcional); Proposta Político-Pedagógica e Multisseriação. Ao tratarmos dos elementos sobre o Território Camponês, evidenciamos os aspectos: Históricos; Geográficos, Socioeconômicos e Políticos; Culturais; Religiosos e Educacionais.

Desse modo, podemos considerar que os núcleos de sentido que caracterizam os Projetos Político-Pedagógicos, as Escolas com Classes Multisseriadas do Campo e os Territórios camponeses que constituem esta pesquisa assumem um caráter decolonial e centram-se na educação intercultural crítica, ao voltarem-se para a transformação social. No decorrer da pesquisa, fomos percebendo quais elementos centram-se na construção de perspectivas outras, abrindo caminho onde as diferenças sejam vistas como uma força que constitui nas lutas por uma Educação do Campo e Práticas Curriculares Docente-gestoras específicas e diferenciadas.

Em relação aos Projetos Político-Pedagógicos, identificamos as seguintes concepções: Instrumento Curricular; Flexível e Contínuo; Participação Coletiva; Planejamento Escolar; Espaço de Tomada de Decisões e Discussões; Autonomia Político-Pedagógica; Realidade da Comunidade Escolar e Instrumento de Gestão Democrática. Nesse sentido, os PPPs assumem um viés decolonial, pois buscam criar uma proposta educacional que não apenas desafie as heranças coloniais, mas também promovam a construção de um instrumento curricular que tome como referência as histórias, as memórias e os saberes dos povos-territórios camponeses.

No tocante às concepções de Escola com classes multisseriadas, os dados apresentaram as seguintes concepções: Território Coletivo; Território de Direito; Território de Formação Crítica; Aprendizagem Colaborativa; Espaço de Protagonismo; Espaço de Humanização; Ambiente Acolhedor e Espaço Questionador. A valorização dos saberes que constituem as comunidades camponesas torna-se um dos objetivos centrais das escolas que se estruturam na perspectiva das classes multisseriadas. Os resultados nessa direção apresentam aproximações com o viés decolonial e intercultural ao possibilitarem compreender as Escolas com Classes Multisseriadas do Campo como um território coletivo de resistências e de reivindicações por um projeto de Educação do Campo transformadora e emancipatória.

No que diz respeito às concepções de Território Camponês, identificamos: Pertencimento Sociopolítico e Cultural; Respeito à Mãe Natureza; Campo de Disputas; Identidade Territorial; Espaço de Vida; Espaço de Relações de Poder; Espaço Coletivo e Agricultura Familiar. Essas concepções nos oportunizam considerar que os territórios camponeses representam um campo de (re)existência e resistência aos modelos de desenvolvimento moderno/colonial que priorizam a exploração de recursos naturais através do agronegócio.

Assim, sob um viés decolonial, o território camponês constitui-se para além de seus elementos geográficos, englobando modos de vida, memórias, tradições, ancestralidades,

conhecimentos e práticas centradas na Decolonialidade da Mãe Natureza. Os dados aqui analisados apresentam uma defesa dos territórios ao reconhecerem as diferenças geopolíticas e fortalecerem as lutas e o pertencimento à terra.

No que se refere ao terceiro objetivo específico deste estudo, analisamos as concepções e as práticas curriculares docente-gestoras das(os) Professoras(es) Responsáveis em escolas com classes multisseriadas do campo presentes nos Projetos Político-Pedagógicos. Desse modo, consideramos que os 8 Projetos Político-Pedagógicos apresentam reflexões teórico- práticas sobre a Educação do Campo e a Multisseriação.

Compreendemos, assim, que os PPPs, ao se constituírem coletivamente através da participação ativa da comunidade, promovem uma escola com classes multisseriadas do campo contextualizadas. Ao analisarmos tal quesito, identificamos que os PPPs abordam a Educação do Campo a partir das seguintes concepções: Educação Contextualizada e Educação Transformadora. A Educação do Campo possui especificidades distintas da educação promovida no território urbano, incluindo elementos históricos, geográficos, culturais, econômicos e sociais próprio, entre outros. Os Projetos Político-Pedagógicos, ao reconhecerem esses aspectos, podem contribuir na promoção de práticas curriculares centradas na realidade dos(as) estudantes.

No que se refere à concepção de Multisseriação que perpassa pelos princípios que constituem os PPPs, identificamos os seguintes núcleos de sentido: Metodologias Heterogêneas; e Planejamentos e Práticas Coletivas. Desse modo, a escola, ao organizar seu Projeto Político-Pedagógico considerando a lógica da Multisseriação, contribui na realização de práticas colaborativas entre estudantes, docentes, comunidades e demais sujeitos.

Assim, os PPPs, ao abordarem concepções sobre a Educação do Campo e a Multisseriação, caminham na construção da Identidade na Política. No contexto das escolas com classes multisseriadas do campo, a identidade está intrinsecamente relacionada às experiências específicas de suas comunidades. Assim, as escolas caminham na perspectiva da Identidade em Política, ao elaborarem seus próprios Projetos Político-Pedagógicos ligados aos modos de ser-estar no campo, às realidades e às tradições culturais.

Nessa direção, a partir das análises dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas com classes multisseriadas do campo, identificamos as seguintes concepções e práticas curriculares docente-gestoras das(os) Professoras(es) Responsáveis: Articular o tempo entre a docência e a gestão escolar; Realizar demandas administrativas; e Estabelecer interações entre escola e comunidade. Devido à natureza diferenciada dessas escolas, que especificamente envolvem os

processos de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes em diferentes idades e níveis de aprendizado em uma mesma sala, conduzida por um(a) profissional que exerce a prática curricular docente-gestora, é necessário considerarmos o protagonismo desses sujeitos.

Diante do exposto até aqui, consideramos que as(os) Professoras(es) Responsáveis, ao promoverem as práticas curriculares docente-gestoras, não são tidos como heroínas/heróis, mas, sim, enquanto sujeitos que cotidianamente (re)planejam e adotam práticas curriculares que envolvem a docência e a gestão escolar colaborativamente. Assim, as práticas curriculares docente-gestoras centradas no diálogo e na participação ativa dos sujeitos curriculantes permitem que as especificidades dos(as) estudantes sejam alcançadas e que as identidades culturais das comunidades camponesas sejam fortalecidas.

A pesquisa realizada sobre a prática curricular docente-gestora em escolas com classes multisseriadas do campo revelou resultados significativos que confirmam o pressuposto inicial. Assim, pontuamos que, embora este estudo tenha se voltado para a dimensão da prescrição e não propriamente das vivências, consideramos que os dados apontam possibilidades outras para o sentir-pensar-viver de uma prática curricular numa relação colaborativa e comunitária entre a escola e a comunidade camponesa. Isso implica um trabalho constante de (re)planejamento e flexibilização do currículo, considerando as características multisseriadas das turmas.

Nesta tese, propomos também apresentar uma discussão teórico-prática acerca da transseriação enquanto uma proposta que busque superar as barreiras tradicionais e rígidas entres os anos/séries e as disciplinas, promovendo um paradigma educacional centrado no reconhecimento e na validação da interconexão entre diferentes áreas de conhecimento, tempos pedagógicos e sujeitos. Assim, uma escola onde docentes e discentes de diferentes idades e níveis trabalhem a partir de suas especificidades permite que o processo de ensino e aprendizagem seja contextualizado e significativo.

Dessa forma, a partir das considerações aqui pontuadas, sinalizamos que esta tese apresenta as seguintes contribuições para a área da Educação Contemporânea: I) contém uma análise das práticas curriculares em escolas com classes multisseriadas, possibilitando reflexões sobre os desafios e possibilidades desse modelo curricular; II) amplia o diálogo teórico-metodológico sobre a Educação do Campo, a partir de novos estudos e pesquisas na área; III) contribui para o desenvolvimento de políticas e práticas curriculares centradas na realidade e necessidades dos territórios; IV) proporciona reflexões outras que relacionam os princípios dos Estudos Pós-Coloniais à Educação do Campo, à prática curricular docente-gestora e à escola com classes multisseriadas do campo, ampliando políticas-práticas decoloniais; e V) fornece

materiais teórico-metodológicos para a construção de políticas de formação inicial e continuada de docentes e gestores(as) que atuem em escolas com classes multisseriadas do campo. Essas contribuições enriquecem o campo da Educação Contemporânea, especificamente no que diz respeito à Educação do Campo e às práticas Curriculares em classes multisseriadas, possibilitando caminhos e reflexões outras para pesquisadores(as), docentes e gestores(as).

Nesse sentido, este estudo também revelou que as tensões inerentes à implementação de práticas curriculares docente-gestoras em escolas com classes multisseriadas são elementos do processo de construção curricular, ou seja, o currículo segue sendo um território de disputas e produções identitárias. Consideramos que as escolas com classes multisseriadas, ao se enraizarem em seus contextos político-territoriais através de uma prática curricular colaborativa e comunitária, contribuem na realização de uma Educação do Campo na perspectiva decolonial.

Diante do exposto, evidenciamos que as reflexões realizadas ao longo desta tese não são concluídas aqui, mas, em vez disso, vão nos dando pistas de caminhos outros na produção de conhecimento. Assim, apresentamos as questões que foram suscitadas através desta pesquisa: como as práticas curriculares docente-gestoras em escolas com classes multisseriadas do campo atendem às necessidades educacionais específicas de estudantes em diferentes estágios de aprendizagem? Qual o papel da comunidade camponesa na elaboração e implementação de práticas curriculares transseriadas em escolas do campo? De que maneira a formação continuada de professores(as) pode contribuir na realização das práticas curriculares das escolas com classes multisseriadas do campo? Como as políticas-práticas educacionais podem ser estruturadas para apoiar as escolas do campo no viés da transseriação?

Desse modo, até o presente momento, consideramos que essas questões seguem ampliando as reflexões sobre práticas curriculares no contexto das escolas com classes multisseriadas do campo. Por fim, este trabalho enfatiza a urgência e a emergência de políticas públicas educacionais que reconheçam e validem as especificidades das escolas com classes multisseriadas do campo, promovendo uma educação centrada em saberes-fazeres curriculares enraizados nos saberes-histórias dos povos-territórios camponeses.

REFERÊNCIAS

- AIMÉ, Césaire. **Veneta**, São Paulo, c2024. Disponível em: <https://veneta.com.br/blog/autores/aime-cesaire/>. Acesso em: 20 out. 2024.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - curso de Licenciatura Intercultural**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo escola e tempo comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2. ed. Belo Horizonte: Gutemberg, 2012. p. 21-36.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flavio.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ARAGÃO, José. **História da Vitória de Santo Antão: da “cidade” de Braga à cidade da Vitória (1626-1843)**. Recife: Centro de Estudos de História Municipal, 1983. v. 1.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2, p. 12-29).
- ARROYO, Miguel González. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.
- ARROYO, Miguel González. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 361-367.
- ARROYO, Miguel González. Os Movimentos Sociais e a construção de Outros Currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.
- ARROYO, Miguel González. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel González. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Trabalho, Educação e Prática Social**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2003.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Site institucional. c2024. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Estatuto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED**. Ipojuca, 23 de outubro de 2012. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/estatuto-da-anped>. Acesso em: 6 abr. 2022.

AZEVEDO, David dos Santos. **Uso do sensoriamento remoto e sig na caracterização das áreas de preservação permanente às margens do rio Tapacurá**: um estudo na zona urbana do município de Vitória de Santo Antão, Pernambuco. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Ambiental) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Recife, Mestrado, 2015.

BALL, Stephen John. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37- 56, maio-ago. 2010.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural**: das experiências à política pública. Brasília, DF: Editorial Abaré, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012.

BOBBITT, John Franklin. **The Curriculum**. Cambridge (USA): The Riverside Press, 1918. Disponível em: <http://www.archive.org/details/curriculum00bobbuft>. Acesso em: 20 out. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOULOS, Guilherme; Vítor, GUIMARÃES. Resistir ao golpe, reinventar os caminhos da esquerda. In: JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o *impeachment* e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 118-121.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília, DF: MEC; Consed; Undime, 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. 2010b.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

BRASIL. **Lei Nº 12.612 de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.

BRASIL. **Lei Nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **11º Prêmio Professores do Brasil: Premiados e Relatos - 11ª Edição 2018.** Disponível em: <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/2018-home/premiados-e-relatos-11-edicao-2018>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Educação é a base:** acesse aqui a proposta da BNCC para o Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 23, de 12 de setembro de 2007.** Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 36, de 4 de dezembro de 2001.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010a.

BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais.** Lisboa: Presença, 1990.

BRITTO, Saimon Lima de. **O processo de reforma agrária no antigo norte goiano e a interiorização das Ligas Camponesas.** 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2020.

CABRAL, Sebastião da Silva *et al.* Turismo ecológico e histórico no Parque Estadual Monte das Tabocas: proposta de implantação. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 10, p. 188-197, n. 30, jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004a. (Coleção por uma Educação do Campo, n. 5, p. 10-31).

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

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLE, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CAVALCANTI, José Aragão. Nosso Instituto Histórico e Geográfico. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico da Vitória de Santo Antão**, v. 13, p. 17-21, 2000. (Publicação comemorativa do jubileu de ouro do Instituto Histórico e Geográfico da Vitória de Santo Antão).

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FACIL (UNIFACOL). **A Facol**. c2024. Disponível em: <https://unifacol.edu.br/a-facol/>. Acesso em: 20 out. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CÉSAIRE, Aimé. **Discursos sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CHARLOT, Bernard. A escola: liberação ou alienação? In: CHARLOT, Bernard. **A mística pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. p. 150-218.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/803>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 24, p. 5-15, set.-dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf>. Acesso em: 4 maio 2022.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

COLOMBO, Daniel Gama e. A desigualdade no acesso à pós-graduação *stricto sensu* brasileira: análise do perfil dos ingressantes de cursos de mestrado e doutorado. In: BOF, Alvana Maria; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de (org.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. p. 241-274.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Geocapes Dados Estatísticos**. c2024. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 20 out. 2024.

CORDEIRO, Glaucia Maria dos Santos. **Ações políticas avaliativas desenvolvidas pela equipe gestora e por professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: atuação no contexto de uma escola pública municipal de Belo Jardim-PE. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

DÁVALOS, Pablo. **Sumak Kawsay (La Vida en Plenitud)**. 1. ed. Huelva: Centro de Investigación em Migraciones (CIM), Universidad de Huelva, 2011.

DIAS, Rosana. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço iberoamericano. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 590-604, 21 mar. 2016.

ELIAS, Adriana Soares de Carvalho. **Expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie**: um olhar a partir da formação do Programa Escola da Terra – Pernambuco. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL AÇUDE GRANDE. **Projeto Político-Pedagógico**. Vitoria de Santo Antão, 2023.

ESCOLA MUNICIPAL APOLÔNIO CUPERTINO DE ALMEIDA. **Projeto Político-Pedagógico**. Vitoria de Santo Antão, 2023.

ESCOLA MUNICIPAL DONA NATÉRCIA CARNEIRO PEREIRA. **Projeto Político-Pedagógico**. Vitória de Santo Antão, 2023.

ESCOLA MUNICIPAL MANOEL CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE. **Projeto Político-Pedagógico**. Vitória de Santo Antão, 2023.

ESCOLA MUNICIPAL MANOEL ROSA DA SILVA. **Projeto Político-Pedagógico**. Vitória de Santo Antão, 2023.

ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO. **Projeto Político-Pedagógico**. Vitória de Santo Antão, 2023.

ESCOLA MUNICIPAL OTACÍLIO SEVERINO DOS SANTOS. **Projeto Político-Pedagógico**. Vitória de Santo Antão, 2023.

ESCOLA MUNICIPAL SEVERINO FERRER DE MORAIS. **Projeto Político-Pedagógico**. Vitória de Santo Antão, 2023.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferenças, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. *In*: ESTEBAN, Maria. Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). **Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Cuando la agricultura familiar es campesina. *In*: HIDALGO F., Francisco; HOUTART, François; LIZÁRRAGA A, Pilar. ed. **Agriculturas campesinas en Latinoamérica: propuestas y desafíos**. 1. ed. Quito: Editorial IAEN, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista NERA**, Presidente Prudente, n. 6, p. 24-34, 2012. DOI: 10.47946/rnera.v0i6.1460. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1460>. Acesso em: 17 nov. 2024.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O MST e as Reformas Agrárias do Brasil. **Osai**, [s. l.], n. 24, p. 73-85, oct. 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação Básica do Campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 43-55.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. São Paulo: Unesp, 2012.

FERNANDES; Carla Helena; PRADO; Guilherme do Val Toledo. Sentidos de autoria do fazer e saber docente: trama de fios e diálogos na escola. **Série-Estudos**, Campo Grande (MS), n. 29, p. 75-94, jan./jun. 2010.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Perspectiva Pós-Colonial das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares: Conteúdos selecionados e silenciados. **Revista Teias**, [s. l.], v. 14, n. 33, p. 25-43, 2013. (Dossiê Especial).

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Protagonismo dos movimentos sociais negros na superação da herança colonial, nos currículos colonizados das escolas brasileiras. **Revista Tópicos Educacionais**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 163-185, enero-junio, 2014.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Teorias Pós-Colonialistas e Currículo: apontamentos para construção de uma pedagogia decolonial e antirracista. **Revista Tomo**, [s. l.], n. 42, e. 17890, 2023.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 11-45.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luciene. **Liberdade amordaçada**. Recife: FacForm, 2012.

FREITAS, Luciene. **Profundidade azul: histórias extraordinárias**. Recife: FacForm, 2010.

FREITAS, Luciene. **Uma guerreira no tempo**. Resgate de uma época, Martha de Hollanda e “delírio do Nada”. [S. l.], 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Cláudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (org.). **Escola viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 61-88.

FUNDAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DE PERNAMBUCO (FUNDARPE). **Mapa Cultural de Pernambuco**: Sítio Histórico do Monte das Tabocas. c2024. Disponível em: <https://www.mapacultural.pe.gov.br/espaco/23/>. Acesso em: 20 out. 2024.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico na escola**: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Brasília, DF: 1994.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 12. ed. São Paulo: L&PM, 1999.

GALILEIA, Zito da. **A história das ligas camponesas**: testemunho de quem a viveu. Recife: Cepe, 2016.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos-para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio *et al.* **Para quem pesquisamos**: para que escrevemos – o impasse dos intelectuais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-41.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 98, p. 85-90, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

GIRALDI, Luciana Ponce Bellido. Relações entre o tempo, os contextos e as práticas pedagógicas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: ANPED, 2019.

GOMES, Laurentino. **1822**: como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram dom Pedro a criar o Brasil – um país que tinha tudo para dar errado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

GOOD READS. **Edward W. Said**. c2024. Disponível em: https://www.goodreads.com/author/show/16770310.Edward_W_Said. Acesso em: 20 out. 2024.

GOUVÊA, Tânia da Costa. Movimentos de uma pesquisa: o pensar, o fazer e o existir docente na produção dos currículos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: ANPED, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS,

Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 383-417.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 59-67.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília (DF), v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, [s. l.], v. 17, n. 46, p. 1-18, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE: 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**: Vitória de Santo Antão. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/vitoria-de-santo-antao/historico>. Acesso em: 20 out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. v. 1.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Eduacenso 2023**. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>. Acesso em: 20 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 20 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. c2024. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/presente/ideb/133>. Acesso em: 20 out. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pró-posições**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016.

JULIÃO, Francisco. **Cambão**: a face oculta do Brasil. Recife: Bagaço, 2013.

KUHN, Tomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LACERDA, Rosane Freire; FEITOSA, Saulo Ferreira. Bem Viver: Projeto U-tópico e De-colonial. **Interritórios: Revista de Educação**, Caruaru, v. 1, n. 1, 2015.

LARROSA, Jorge. Como se chega a ser o que é: Para além da Bildung. *In*: LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 41-67.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 19, p. 20- 28, jan.-abr. 2002.

LEMO, Girleide Torres. **Os saberes dos povos campestres tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Trabalho docente no Ensino Fundamental: um exame das transformações geradas por programas de intervenção pedagógica. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013.

LIMA, Maria de Fátima Magalhães de; ALCÂNTARA, Guilherme de; ALMEIDA, Mônica Andréa Oliveira. O que potencialmente afeta a gestão escolar? percepções de diretores de duas redes públicas de ensino do Estado do Rio de Janeiro. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013.

LINS, Osman. **Evangelho na taba: outros problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1979.

LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 26, p. 109-118, ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília (DF), v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, [s. l.], n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula. **ABC Educativo**, São Paulo, n. 64, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas Públicas de Currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A tipologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 337-382.

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

MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês. **Revista NERA**, Presidente Prudente, n. 12, p. 57-67, jan.-jun. 2008.

MARTINS, Marilda da Conceição. “A pedagogia dos aços”: as implicações da ação política do MST para o trabalho docente das (os) professoras (es) do assentamento Diamante Negro Jutaih. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Ipojuca. **Anais [...]**. Ipojuca: ANPED, 2012.

MARTINS, Paulo Fernando de Melo. **Carreira e formação de professores no Tocantins: da percepção dos licenciandos da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público**. 2011. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. Estado de exceção, desobediência civil e desinstituição: por uma leitura democrático-radical do poder constituinte. **Revista Direito e Práxis**, [s. l.], v. 7, n. 4, p. 43-95, out./dez. 2016.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Administração educacional: definição de uma racionalidade administrativa democrática e emancipatória**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENDES, Carolina Soares. Gestão escolar no Distrito Federal em 2011: uma análise da gestão compartilhada após cinco anos de sua vigência. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 35., 2012, Ipojuca. **Anais [...]**. Ipojuca: ANPED, 2012.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENESES, Maria Paula. Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009. p.177-214.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Introdução de The Darker side of western modernity: global futures, decolonial options. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 32, n. 94, 2017a.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017b.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008a. (Dossiê: Literatura, língua e identidade).

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialid. Buenos Aires: Ediciones del Siglo, 2010.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. *In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción de colonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 8, p. 243-281, enero-junio 2008b.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Conhecimento prudente para uma vida decente*: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-707.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. O homem e o destino. **Estudos Universitários**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 25-34, 1973.

MOLINA, Mônica Castagna. Cultivando princípios, conceitos e práticas. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 15, n. 88, p. 30-36, jul./ago. 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II**. Brasília, DF: MDA; MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et. al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

MORAIS, Pedro Humberto Ferrer de. **República da Cachaça: Vitória de Santo Antão 1870-1970**. João Pessoa: Santa Marta, 2010.

MORAIS, Pedro Humberto Ferrer. **Cristais Fissurados**. Vitória de Santo Antão: 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p. 17-48.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Unesco, 2001.

MOTA, Charles Maycon de Almeida; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Habitar a profissão docente na roça: experiências do ser-docente no Ensino Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 40., 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém: ANPED, 2021.

MOURA, Jucilene Oliveira de; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Política de currículo organizado por ciclos de formação e noções de conhecimento de professores: implicações de uma formação discursiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2015.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A Pedagogia das Classes Multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 7, jan./jul. 2012.

MUSEU DA CIDADE DE SÃO PAULO (MCSP). **Quadro de Pedro Américo de Figueiredo “Independência ou Morte”**. c2024. Disponível em: <https://www.museudacidade.prefeitura.sp.gov.br/sobre-mcsp/casa-do-grito/quadro-de-pedro-americo-de-figueiredo-independencia-ou-morte/>. Acesso em: 20 out. 2024.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; SANTOS, Jéssica Valentim. As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem

profissional no início da carreira. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2015.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NIKEL, Mateus Alencar. Prática docente em concursos para o magistério: a desvalorização dos saberes da experiência. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: ANPED, 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. Quando a prática docente encontra o desafio de recontextualizar uma nova política: a recente experiência na rede municipal do Rio de Janeiro. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Ipojuca. **Anais [...]**. Ipojuca: ANPED, 2012.

OLIVEIRA, Joelma Miriam de. **Os saberes campestinos nas práticas docentes em escolas do campo no município de Riacho das Almas – PE**: um olhar através dos paradigmas da educação do campo. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

OLIVEIRA, Lanna Cecília Lima de; SILVA, Luana Patrícia Costa; SILVA, Matheus Ferreira da. Fechamento das escolas do campo: entre os territórios de articulação, resistência e luta. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, jan./mar. 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v24n72/1982-0305-teias-24-72-0330.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

OLIVEIRA, Lanna Cecília Lima de; SILVA, Luana Patrícia Costa; SILVA, Matheus Ferreira da. Fechamento das escolas do campo: entre os territórios de articulação, resistência e luta. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, p. 330-342, 2023.

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

PACHECO, José Augusto. Teoria (Pós-)Crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11 n. 1, abr. 2013.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. Dossiê: O campo do currículo hoje: debates em cena. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 197-221, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/m4k387MDxgC3ytSjPHVT7LD/?format=pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

PANTEL, Kamila Farias. Escola rural multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici/SC. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Ipojuca. **Anais [...]**. Ipojuca: ANPED, 2012.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação de Políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

PEREIRA, Talita Vidal. Os múltiplos sentidos do trabalho pedagógico e das novas propostas curriculares. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Ipojuca. **Anais [...]**. Ipojuca: ANPEd, 2012.

PERNAMBUCO. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, n. 121, 30 jun. 2023.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.697, de 21 de dezembro de 2015**. Confere ao Município de Vitória de Santo Antão o Título de Capital Pernambucana da Aguardente.

PERNAMBUCO. **Lei Nº 3.500 de 17 de dezembro de 1959**. Autoriza desapropriação de terreno.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes (SEE). **GREs e escolas**. c2024. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/gres-e-escolas/>. Acesso em: 20 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta; ALMEIDA, Maria Isabel de. Programa de Formação de Professores – USP. *In*: PINHO, Sheila Zambello de Pinho (org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p 23-41.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; CORREIA, António Carlos da Luz. As formas de institucionalização e organização do tempo escolar no ensino fundamental: tempos e ritmos em escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Ipojuca. **Anais [...]**. Ipojuca: ANPEd, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade de Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 3-5.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala: tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, [s. l.], n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y Clasificación Social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (org.). **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder: eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade de Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, [s. l.], n. 37, 2002.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SAID, Edward. **Orientalismos: o Oriente como Invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTIAGO, Maria Eliete. O Projeto Político-Pedagógico da Escola como instrumento de gestão democrática. *In*: MACHADO, Laêda Bezerra; SANTIAGO, Eliete (org.). **Políticas e Gestão da Educação Básica**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos Santos; LEITE, Carlinda. Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal. **Magis**, [s. l.], v. 13, p. 1-21, 2020.

SANTOS, Aline Renata dos. **Recontextualizações dos princípios da educação escolar do campo, indígena e quilombola nas fotografias dos livros didáticos**: disputas entre visualidades colonial e transgressor. 2022. 433 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* Por uma Política Pública de Educação do Campo: Declaração final. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* (org.). **Dossiê educação do campo**: documentos 1998-2018. Brasília, DF: Editora UnB, 2020. p. 193-203.

SANTOS, Josefa Roberta Roque dos. **Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

SANTOS, Márcia Cristina Xavier dos. **Profissionalização e profissionalidade docente**: as interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da Secretaria de Educação de um município do Agreste pernambucano. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

SAQUET, Marcos Aurelio. A relação espaço-tempo e a apreensão do movimento em estudos territoriais. *In*: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2005. p. 13882-13894.

SARTORELLO, Stefano Claudio. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, v. 3, n. 2, p. 77-90, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [s. l.], n. 1, jul. 2009.

SCHWARCKZ, Lilia Moritz. O sequestro da Independência. **Revista USP**, São Paulo, n. 133, p. 13-32, abr.-jun. 2022.

SÉRGIO, Maria Cândida. **A organização do tempo curricular na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Isaias da. **Aprender a desaprender e a reaprender a cada passo**: um estudo sobre as representações da cultura indígena na Coleção Didática Girassol – saberes e fazeres do campo aprovada pelo PNLD/Campo 2013. 2016. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/41256>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, Isaias da. **Educação Especial e Inclusão de Pessoas Cegas e com Baixa Visão**: reflexões a partir da Associação Caruaruense de Cegos. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial) – Faculdade Futura Votuporanga, Votuporanga 2018a.

SILVA, Isaias da. **Escola, território de direito**: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. 2021. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.

SILVA, Isaias da. **Formação Continuada de Professores/as e Educação das Relações Étnico-Raciais**: discursos acerca da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas) – Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2018b.

SILVA, Isaias da. **Inclusão e Exclusão**: reflexões sobre a Atuação do Intérprete Educacional. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras) – Faculdade Futura Votuporanga, Votuporanga, 2018c.

SILVA, Isaias da. **Psicopedagogia e Formação Continuada**: um estudo a partir dos discursos apresentados pelas/os professoras/es que atuam nas escolas do campo no município de Camocim de São Félix-PE. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar) – Faculdade Vale do Piranga, Piranga, 2017.

SILVA, Isaias da; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Mazurca: Do Campo para o Campo – as marcas identitárias. In: LIMA, Iranete Maria da Silva; CARVALHO, Cynthia Xavier de; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento (org.). **Educação do campo e diversidade cultural**: faces e interfaces. Recife: Editora UFPE, 2015. v. 1, p. 121-130.

SILVA, Isaias da; SILVA, Janssen Felipe da. Educação do Campo no contexto da América Latina e Escola com Turmas Multisseriadas: Reflexões outras a partir dos Estudos Pós-Coloniais. **Abatirá**: Revista de Ciências Humanas e Linguagens, [s. l.], v. 3, n. 5, p. 155-178, 2022.

SILVA, Isaias da; SILVA, Janssen, Felipe da. **Formação Continuada das(os) Professoras(es) das Escolas Localizadas nos Territórios Rurais do Município de Caruaru-PE**. Relatório Pibic, Recife PE, 2015. Disponível em: https://agencia.ufpe.br/documents/616030/881126/Formacao_continuada_dos_professores_da_s_escolas.pdf/01efbbb7-0202-43a4-b225-0199c80fb82b. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, Janssen Felipe da *et al.* Paradigmas da Educação do Campo: um olhar a partir dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 9-38, jul./dez. 2014.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da Educação na Perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. *In*: MARTINS, Paulo Henrique *et. al.* **Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. 1. ed. Buenos Aires: Estudios Sociológicos, 2014. p. 205-216.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos de Avaliação da Educação e no Ensino e No Currículo na Educação Básica através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 49-64, jan.-abr. 2015.

SILVA, Janssen Felipe da; SANTOS, Aline Renata dos. Saberes dos povos do campo e o currículo das escolas do campo. **Revista Fafire**, Recife, v. 15, n. 2, p. 19-31, jul./dez. 2022.

SILVA, Janssen Felipe da; SANTOS, Aline Renata dos. Tensão entre memória colonial e a memória decolonial na construção do currículo escolar: uma problematização das heranças coloniais. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023.

SILVA, Janssen Felipe da; TORRES, Denise Xavier; LEMOS, Girleide Torres. Educação do campo: a luta dos movimentos sociais camponeses por uma educação escolar específica e diferenciada. **Revista Pedagógica Unochapecó**, Chapecó, v. 1, n. 28, jan.-jun. 2012.

SILVA, Janssen Felipe; TORRES, Denise Xavier. Passos em direção a uma perspectiva pós-colonial de avaliação da aprendizagem: fundamentos, planejamento e práticas. **LES-Linguagem Educação Sociedade**, Teresina, n. 42, maio/ago. 2019.

SILVA, Maria Edjane Pereira da. **Formação continuada de professores/as da multissérie**: um olhar para as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

SILVA, Reginaldo do Socorro Martins da; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; FERREIRA, Maria Cristina Afonso. Gestão Escolar e Pandemia da COVID-19: o papel do gestor e os desafios para a (re) organização da escola básica na Amazônia paraense. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 40., 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém: ANPED, 2021.

SILVA, Thais Gama da. **Protagonismo na adolescência**: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio *et al.* **Para quem pesquisamos**: pra que escrevemos – o impasse dos intelectuais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-96.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SUPORTE GEOGRÁFICO. **Mapas Mesorregiões de Pernambuco**. Disponível em: <https://suportegeografico77.blogspot.com/2018/04/mapas-mesorregioes-de-pernambuco.html>. Acesso em: 20 out. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 13, jan.-abr., 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, [s. l.], n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TORRES, Denise Xavier. Educação do Campo, Avaliação e Currículo: um olhar a partir da Interculturalidade Crítica. **Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 595-607, set.-dez. 2013.

TORRES, Denise Xavier. **Tensões entre avaliações e educação do campo**: disputas nas fronteiras da validação do currículo. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: SAMANIEGO, Mario; GARBARINI, Carmen Gloria (org.). **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2004. p. 151-164.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). **Atena Repositório Digital da UFPE**. c2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/>. Acesso em: 20 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). **Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea**. (Aprovado em reunião do Colegiado, em 28/03/2018). B.O. UFPE, Recife, 56 (30 Boletim de Serviço): 1 - 82 - 05 de março de 2021. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ppgeduc/documentos>. Acesso em: 7 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR). **Transnacionalismo e proposta curricular para a educação das relações étnico-raciais e da diferença na educação**: Biografia Frantz Fanon. São Carlos: UFSCar, c2024. Disponível em: <https://transnacionalismo.ufscar.br/index.php/biografia-frantz-fanon/>. Acesso em: 20 out. 2024.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1990. p. 101-128.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2009.

VASCONCELOS, Celso do Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília (DF), v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a Didática**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2012.

VELOSO, Tamires Barros. **Práticas articulatórias produzidas nas negociações das políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO (PE). **Centro Municipal Educacional Pedagógico Batalha das Tabocas**. Pernambuco, 2022.

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO (PE). **Decreto Legislativo Nº 001/2022**. Título Honorífico de Cidadão Vitoriense.

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO (PE). **Lei Municipal nº 4.001/2015**. Estatuto do Magistério de Vitória de Santo Antão (PE). Pernambuco, 2015a.

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO (PE). **Lei Municipal nº 4.042/2015**. Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério (PCCR). Pernambuco, 2015b.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nomadas**, [s. l.], n. 26, p. 102-113, 2007b.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 3. ed. La Paz: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de insurgir, re-existir e re-vivir. **Educação Online**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 4, 2009b. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 17 nov. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD, 2007, Bogotá. **Anais** [...]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007a.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. **Revista Tabula Rasa**, Bogotá, v. 8, p. 131-152, julio-diciembre, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009a. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, jan.-jul., 2019.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS COMUNIDADES CAMPONESAS

OBJETIVO: Identificar e caracterizar os territórios camponeses que constituem os *loci* de enunciação desta pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO:	
Nome da Comunidade:	
Município:	Estado:
Qual a distância da comunidade em relação à sede do município?	
Qual o número de famílias que residem na comunidade?	
ELEMENTOS HISTÓRICOS:	
A comunidade protagonizou algum acontecimento/fato histórico? Se sim, qual?	
A comunidade pertence a algum povo tradicional? Se sim, qual povo?	
A comunidade tem ou teve alguma personalidade? Se sim, quem? Por que é considerada uma personalidade?	
ELEMENTOS CULTURAIS:	
A comunidade cultiva algum aspecto cultural tradicional?	
Na comunidade, existem grupos de cultura tradicional?	
Na comunidade, existe algum monumento/espço cultural/patrimônio histórico-cultural?	
A comunidade promove alguma festividade cultural?	
ELEMENTOS GEOGRÁFICOS:	
Qual a extensão territorial da comunidade?	
Que tipo de vegetação predomina na comunidade?	
Na comunidade, existem animais silvestres? Se sim, quais?	
Existem rios na comunidade?	
Na comunidade, existe alguma iniciativa em prol do meio ambiente? Se sim, qual? Quem é responsável?	
ELEMENTOS POLÍTICOS E SOCIOECONÔMICOS:	
Qual a quantidade de moradores/as na comunidade atualmente?	
Na comunidade, existem pessoas com deficiência? Se sim, quais os tipos?	
Nos últimos anos, quantas famílias se mudaram/saíram da comunidade?	
Na comunidade, existem movimentos sociais como: grupos de jovens; grupo de crianças; movimentos religiosos ou organização estudantil?	

Na comunidade, há alguma associação ou cooperativa comunitária? () Sim () Não. Se sim, qual? _____
Na comunidade, há energia elétrica? () Sim () Não
Na comunidade, há ou funciona uma rádio comunitária? () Sim () Não
Na comunidade, existe poço comunitário em funcionamento? () Sim () Não
A comunidade dispõe de: Posto de saúde () Sim () Não Sistema de segurança () Sim () Não Áreas de lazer () Sim () Não. Se sim, quais? Estradas em boas condições () Sim () Não
Na comunidade, há abastecimento de água? () Sim () Não
Na comunidade, existe coleta de lixo? Se não, o que os moradores fazem com o lixo produzido por suas famílias?
A comunidade produz algum produto agrícola? () Sim () Não. Se sim, quais?
Quais as principais fontes de renda das famílias na comunidade?
Na comunidade, existem estabelecimentos comerciais? () Sim () Não. Se sim, quais?
A comunidade promove alguma atração turística? () Sim () Não. Se sim, quais?
ELEMENTOS RELIGIOSOS: Religiões praticadas pelos/as moradores/as da comunidade: () Católica () Evangélica () Espírita () Umbanda () Candomblé () Ateísmo () Judaísmo () Não possui religião
Qual a religião predominante na comunidade?
Quantas igrejas, centros religiosos e/ou terreiros existem na comunidade? Quais são?
ELEMENTOS EDUCACIONAIS: Na comunidade, há escola pública? () Sim () Não. Se sim, qual?
Os/as estudantes da comunidade se deslocam para estudar em outra escola fora da comunidade? () Sim () Não. Se sim, justificar.
Na comunidade, existe algum espaço ou práticas educacionais voltadas para os/as moradores/as? () Sim () Não. Se sim, qual?

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS COM
CLASSES MULTISSERIASADAS DO CAMPO**

OBJETIVO: Identificar e caracterizar as escolas com classes multisseriadas do campo enquanto espaço-tempo de atuação político-pedagógico das(os) Professoras(es) Responsáveis.

NOME DA INSTITUIÇÃO:		
LOCALIZAÇÃO:		
MATRÍCULA:	PORTARIA:	
FONE:		
E-MAIL:		
PROFESSOR(A) RESPONSÁVEL:	CATEGORIA FUNCIONAL: () Efetivo () Contratado () Celetista () Outro	
ANO DE FUNDAÇÃO:		
TURNO DE FUNCIONAMENTO: () Matutino () Vespertino () Noturno		
QUANTIDADE DE ESTUDANTES MATRICULADOS/AS:		
QUANTIDADE DE DOCENTES:	CATEGORIA FUNCIONAL: () Efetivo () Contratado () Celetista () Outro	
TIPO DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA POR TURMA: () Seriada/Ano - Qual série/ano? _____ () Multisseriada/Multiano - Quais são as séries/anos? _____ () Mistas - Quais são as séries/anos? _____		
NÍVEL DE ENSINO OFERTADO: () Educação Infantil () Ensino Fundamental Anos Iniciais () Ensino Fundamental Anos Finais () Ensino Médio () Educação de Jovens e Adultos (EJA)		
QUANTIDADE DE TURMAS EM FUNCIONAMENTO:		
QUANTIDADE DE FUNCIONÁRIOS/AS: Coordenador/a: _____ Secretário/a Escolar: _____ Merendeiro/a: _____ Porteiro/a: _____ Aux. Serviços Gerais: _____ Bibliotecário/a: _____ Profissional de Apoio: _____ Outros: _____		
Possui transporte para os/as estudantes? () Sim () Não	Possui transporte para os/as professores/as? () Sim () Não	
ESTRUTURA FÍSICA: Número de cômodos: _____ Número de banheiro: _____ Número de salas _____		
Possui saneamento?	Possui água encanada?	Possui energia elétrica?
Possui secretaria?	Possui sala de professores/as?	Possui cozinha?
Possui biblioteca?	Possui refeitório?	Possui pátio?
MOBILIÁRIOS E OUTROS: Possui computadores? _____ Possui acesso à internet? _____ Possui impressora? _____ Possui lousa digital? _____ Possui quadro? _____ Possui bancas para todos os/as estudantes? _____ Possui bebedouro? _____ Possui televisor? _____ Possui aparelho de DVD? _____ Possui aparelho de som? _____		
OBSERVAÇÕES:		

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS(OS)
SERVIDORAS(ES)**

OBJETIVO: Identificar e caracterizar as(os) servidoras(es) que atuam na escola com classes multisseriadas do campo.

Escola:	
Nome:	
Sexo: () Masculino () Feminino	Idade:
Reside em: () área urbana () área rural / Cidade onde reside:	
Categoria funcional: () Efetivo () Contratado () Celetista () Outro	
Turno(s) de atuação nesta escola: () Manhã () Tarde () Noite	
Nesta escola qual a sua função:	
Atua em outra rede? () sim () não Caso sim, qual: () pública () privada	
Escolaridade: () Ensino Médio (cursando) () Ensino Médio (concluído) () Graduação (cursando) () Graduação (concluída) () Especialização (cursando) () Especialização (concluída) () Mestrado (cursando) () Mestrado (concluído) () Doutorado (cursando) () Doutorado (concluído)	
Se cursa/cursou Graduação/Especialização/Mestrado/Doutorado: Qual curso? _____ Onde cursa/cursou? _____ Caso tenha concluído, quando concluiu? _____	
Tempo de atuação como servidor(a):	
Tempo de atuação como servidor(a) em escola do campo	
Tempo de atuação nesta escola:	

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS(OS)
PROFESSORAS(ES)**

OBJETIVO: Identificar e caracterizar as(os) professoras(es) que atuam na escola com classes multisseriadas do campo.

Escola:	
Nome do(a) professor(a):	
Sexo: () Masculino () Feminino	Idade:
Reside em: () área urbana () área rural / Cidade onde reside:	
Categoria funcional: () Efetivo () Contratado () Celetista () Outro	
Turno(s) de atuação nesta escola: () Matutino () vespertino () noturno	
Nesta escola é professor de turma: () seriada () multisseriada/Quais séries?	
Atua como docente em outra escola? () sim () não	
Atua em outra rede? () sim () não	
Caso sim, qual: () pública () privada	
Escolaridade: ☐ Ensino Médio (cursando) ☐ Graduação (cursando) ☐ Especialização (cursando) ☐ Mestrado (cursando) ☐ Doutorado (cursando) ☐ Ensino Médio (concluído) ☐ Graduação (concluída) ☐ Especialização (concluída) ☐ Mestrado (concluído) ☐ Doutorado (concluído)	
Se cursa/cursou Graduação/Especialização/Mestrado/Doutorado: Ano de conclusão Qual curso? _____ Onde cursa/cursou? _____ Caso tenha concluído, quando concluiu? _____	
Tempo de atuação como docente:	
Tempo de atuação como docente em escola do campo:	
Tempo de atuação nesta escola:	

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS(OS)
PROFESSORAS(ES) RESPONSÁVEIS**

OBJETIVO: Identificar e caracterizar as(os) Professoras(es) Responsáveis que promovem práticas curriculares docente-gestoras.

Escola:	
Nome do(a) Professor(a) Responsável:	
Sexo: () Masculino () Feminino	Idade:
Reside em: () área urbana () área rural / Cidade onde reside:	
Categoria funcional: () Efetivo () Contratado () Celetista () Outro	
Escola de atuação:	
Turno(s) de atuação nesta escola: () Matutino () Vespertino () Noturno	
Nesta escola, é Professor(a) Responsável e atua como docente de qual classe multisseriada?	
Atua como docente em outra escola? () sim () não	
Atua em outra rede? () sim () não Caso sim, qual: () pública () privada	
Escolaridade: ☐ Ensino Médio (cursando) ☐ Graduação (cursando) ☐ Especialização (cursando) ☐ Mestrado (cursando) ☐ Doutorado (cursando) ☐ Ensino Médio (concluído) ☐ Graduação (concluída) ☐ Especialização (concluída) ☐ Mestrado (concluído) ☐ Doutorado (concluído)	
Se cursa/cursou Graduação/Especialização/Mestrado/Doutorado: Qual curso? Onde cursa/cursou? Caso tenha concluído, quando concluiu?	
Tempo de atuação como docente:	
Tempo de atuação como docente em escola do campo:	
Tempo de atuação como Professor(a) Responsável:	
Tempo de atuação nesta escola:	