

Escola-currículo de classes multisseriadas do campo: reflexões a partir do paradigma da educação do campo crítico e da decolonialidade

School-curriculum of multigrade classes in rural areas: reflections from the perspective of critical rural education and decoloniality

Escuela-currículo de clases multigrado en zonas rurales: reflexiones desde el paradigma de la educación rural crítica y la decolonialidad

Isaias da SILVA¹

Janssen Felipe da SILVA²

Resumo: O presente texto tem como objetivo de estabelecer reflexões teórico-práticas sobre o currículo das escolas com classes multisseriadas do campo na perspectiva da Educação do Campo Crítica e Decolonial. Teórico-metodologicamente essa pesquisa se aproxima dos Estudos Pós-Coloniais como uma possibilidade de pensar-sentir-viver práticas curriculares outras que compreendem a escola-currículo como elementos indissociáveis. O percurso metodológico deu-se através de uma pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo, via análise temática para apresentar elementos e reflexões da escola-currículo de classes multisseriadas do campo no viés da Educação do Campo Crítico e da Decolonialidade. Em relação aos resultados e discussão dos dados consideramos que as reflexões reconhecem as lutas e tensões dos movimentos sociais do campo na busca por direitos, a exemplo, por uma escola específica e diferenciada. Assim, conclui-se esperando pela construção de uma escola-currículo de classes multisseriadas do campo centrada no Paradigma da Educação do Campo Crítico e da Decolonialidade que valoriza e reconhece as diferenças e os conhecimentos dos povos-territórios camponeses.

Palavras-chave: Escola-currículo de classes multisseriadas do campo. Paradigma da Educação do Campo Crítico. Decolonialidade.

Abstract: The aim of this text is to establish theoretical-practical reflections on the curriculum of schools with multigrade classes in rural areas from the perspective of Critical Rural Education and Decoloniality. Theoretically-methodologically, it is drawn on Postcolonial Studies as a possibility to think-feel-live alternative curricular practices that consider the school-curriculum as inseparable elements. The methodological approach involved bibliographic research and content analysis, using thematic analysis to present elements and reflections on the school-curriculum of multigrade classes in rural areas from the perspective of Critical Rural Education and Decoloniality. Regarding the results and discussion of the data, it is considered that the reflections recognize the struggles and tensions of rural social movements in the quest for rights, such as for a specific and differentiated school. Thus, in conclusion there is hope for the construction of a school-curriculum for multigrade classes in rural areas centered on the Paradigm of Critical Rural Education and Decoloniality, which values and acknowledges the differences and knowledge of rural peoples-territories.

¹ Doutor em Educação Contemporânea, PPGEduC-UFPE/CAA (2024). Mestre em Educação Contemporânea, PPGEduC-UFPE/CAA (2021). Especialista em Ensino de Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas/ Universidade de Pernambuco – UPE (2018). Professor do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Facol-UNIFACOL. Professor da rede municipal de Vitória de Santo Antão-PE. E-mail: Isaias.silva2@ufpe.br.

² Doutor e Mestre em Educação pela UFPE e professor do Núcleo de Formação de Docentes e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC/UFPE-CAA. E-mail: Janssen.silva@ufpe.br.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p72086

Keywords: School-curriculum of multigrade classes in rural areas. Paradigm of Critical Rural Education. Decoloniality.

Resumen: El objetivo de este texto es establecer reflexiones teórico-prácticas sobre el currículo de las escuelas con clases multigrado en el campo desde la perspectiva de la Educación Rural Crítica y la Decolonialidad. Teórico-metodológicamente, nos acercamos a los Estudios Postcoloniales como una posibilidad para pensar-sentir-vivir prácticas curriculares alternativas que comprenden la escuela-curriculum como elementos indisociables. El recorrido metodológico se realizó a través de una investigación bibliográfica y el análisis de contenido, mediante el análisis temático para presentar elementos y reflexiones sobre la escuela-curriculum de clases multigrado en el campo desde la perspectiva de la Educación Rural Crítica y la Decolonialidad. En cuanto a los resultados y discusión de los datos, consideramos que las reflexiones reconocen las luchas y tensiones de los movimientos sociales rurales en la búsqueda de derechos, como por ejemplo, por una escuela específica y diferenciada. Así, concluimos con la esperanza de la construcción de una escuela-curriculum de clases multigrado en el campo centrada en el Paradigma de la Educación Rural Crítica y la Decolonialidad, que valora y reconoce las diferencias y conocimientos de los pueblos-territorios rurales.

Palabras-clave: Escuela-curriculum de clases multigrado en el campo. Paradigma de la Educación Rural Crítica. Decolonialidad.

Introdução

O rei Leão, nobre cavaleiro, resolveu certa vez que nenhum dos seus súditos haveria de morrer na ignorância. Que bem maior que a educação poderia existir? Convocou o urubu, impecavelmente trajado em sua beca doutoral, companheiro de preferências e de churrascos, para assumir a responsabilidade de organizar e redigir a cruzada do saber. Que os bichos precisavam de educação, não havia dúvidas. O problema primeiro era o que ensinar (Alves, 2000, p.70-71)³

Este trabalho emerge das inquietações-reflexões que estão sendo forjadas no contexto de uma pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC/UFPE-CAA, que busca refletir sobre as práticas curriculares docentes-gestoras em escolas com classes multisseriadas do campo. Nessa direção, o presente texto objetiva estabelecer reflexões teórico-práticas sobre o currículo das escolas com classes multisseriadas do campo a partir do Paradigma da Educação do Campo Crítico e da Decolonialidade.

Desse modo, consideramos que o fragmento que inicia esse artigo, nos possibilita realizar reflexões e críticas sobre a imposição de um currículo uniforme, descontextualizado e

³ Este trabalho estrutura-se com epígrafes em cada seção, a partir de fragmentos da fábula “O Currículo dos Urubus” de autoria de Rubem Alves (2000). Esta obra nos oferta uma metáfora, onde as aves têm suas particularidades negadas e desconsideradas em prol de um currículo único e imposto pelos urubus, tidos como sujeitos de referência. Assim como na fábula, as escolas-currículos de classes multisseriadas do campo revelam desafios semelhantes quando têm suas práticas curriculares impostas à luz do currículo urbanocêntrico.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p72086

padronizado, simbolizada pelo lugar-papel do urubu, escolhido pelo Rei Leão para liderar a “Cruzada do Saber”. Nessa perspectiva, a escolha do urubu, permite questionar se o modo de ser desta ave encontra-se conectado com as reais necessidades e diversidades das demais aves. Não estaria o rei impondo uma proposta que nega todas as especificidades das demais aves? É possível estabelecer relações entre esta fábula e nossos sistemas educacionais de ensino quando optam por “pacotes prontos” para serem implantados nas escolas?

Desse modo, passou-se a utilizar, a partir de então, a expressão “escola-currículo”, por compreender que são interdependentes e indissociáveis. Este conceito enfatiza que o currículo não se reduz a um conjunto de conteúdos a serem ensinados-aprendidos, mas representa também, as políticas e práticas que perpassam a escola e seus sujeitos como um todo. Parte superior do formulário Parte inferior do formulário

Assim, propomos nesse texto um olhar crítico-reflexivo outro sobre a escola-currículo de classes multisseriadas do campo evidenciando a necessidade de repensar “o que ensinar e como ensinar”, a partir de uma perspectiva crítica e decolonial que reconhece e valoriza os saberes, as culturas e os contextos específicos dos povos-territórios do campo. No caso específico das escolas-currículos de classes multisseriadas do campo, o desafio é romper práticas curriculares que ignora a pluralidade e as particularidades dos(as) estudantes camponeses, impondo saberes alheios à sua vivência.

Nessa direção, teórico-metodologicamente aproximamo-nos dos Estudos Pós-Coloniais por nos possibilitarem questionar as estruturas hegemônicas, coloniais, urbanocêntrica-seriada dos currículos das escolas com classes multisseriadas do campo. Esta opção político-epistêmica propõe que os povos-territórios camponeses sejam referenciados para pensar-viver as práticas curriculares no chão da escola e da comunidade do campo.

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) camponês(a). 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, contrária à 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 a esta lógica, o Paradigma da Educação do Campo Crítico reconhece o(a) camponês(a) enquanto um ser autônomo e produtor de processos educacionais que os considerem enquanto sujeitos de identidades próprias e válidas.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p72086

Na feitura deste artigo, realizou-se um estudo bibliográfico, a partir de uma revisão teórico-metodológica dos princípios que estruturam o Paradigma da Educação do Campo Crítico e a Decolonialidade, interrelacionando com os saberes-fazeres que perpassam a escola-currículo das escolas com classes multisseriadas do campo. Assim, esse trabalho encontra-se estruturado em três seções, a saber: 1) (Des)caminhos teórico-metodológicos trilhados na construção do trabalho; 2) Um olhar outro para a escola-currículo de classes multisseriadas do campo guiado a partir do Paradigma da Educação do Campo Crítico e da Decolonialidade; 3) (in)conclusões: apontamentos possíveis para o pensar-viver de uma escola-currículo específica e diferenciada.

(Des)caminhos teórico-metodológicos trilhados na construção do trabalho

Questão de currículo: estabelecer as coisas sobre as quais os mestres iriam falar e os discípulos iriam aprender. Parece que havia acordo entre os participantes do grupo de trabalho, todos urubus, é claro: os pensamentos dos urubus eram os mais verdadeiros; o andar dos urubus era o mais elegante; as preferências de nariz e de língua dos urubus eram as mais adequadas para uma saúde perfeita; a cor dos urubus era a mais tranquilizante; o canto dos urubus era o mais bonito (Alves, 2000, p.71).

O processo de estabelecer as coisas sobre as quais os mestres irão falar e os discípulos iriam aprender, presente na fábula, nos possibilita compreender com os urubus, enquanto sujeitos que elaboraram o currículo, impuseram seus próprios valores e valores como únicos e universais, negligenciando as diferenças e a riqueza das demais aves. Os urubus ao considerarem suas próprias características, refletem uma visão colonial e eurocentrada, que comumente observa-se nas propostas curriculares ao desconsiderarem as marcas identitárias, as memórias coletivas, os conhecimentos, os modos de ser e a temporalidade dos povos-territórios envolvidos no processo educacional e escolar.

Desse modo, para evitar cair na armadilha dos “urubus”, os procedimentos metodológicos precisam considerar as realidades e caminhar contra a homogeneização de se pesquisar e trilhar caminhos em direção à problemática e os objetivos delimitados a partir do contexto que se pretende estudar. Ao compreender que o processo de se pensar-sentir-viver a pesquisa existe um saber-fazer crítico, criativo e rigoroso, trilhamos (des)caminhos teórico-metodológicos que possibilitaram compreender e sistematizar saberes outros. Nesta perspectiva, faz-se necessário evidenciar que a discussão a que se propõe realizar, ancora-se na abordagem teórico-

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p72086

metodológica dos Estudos Pós-Coloniais (Mignolo, 2008; Quijano, 2005; Walsh, 2008), por considerar que a referida abordagem possibilita manter um olhar outro para a produção do conhecimento, acerca das faces e interfaces que constituem a escola-currículo de classes multisseriadas do campo.

Assim, os Estudos Pós-Coloniais sinalizam proposições transgressoras à 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(europeu) 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 id-entidad de la modernidad” (Quijano, 2005, p.107).

Desse modo, esta 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, Saber, Ser e Natureza que se encarregou a inferiorizar, silenciar e/ou folclorizar os povos do campo, os seus saberes e seus territórios.

No campo metodológico, visando atender o objetivo deste texto, realizou-se um estudo bibliográfico. Segundo Severino (2007, p.122), a pesquisa bibliográfica dar-se pelo

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Nessa direção, a lógica que sustenta essa pesquisa centra-se em um conjunto de diversos documentos e publicações, a exemplo, artigos acadêmicos, livros, dissertações teses entre outros, que oferecem uma visão abrangente e crítica sobre o tema/problemática/objetivo em questão. A análise crítica desses documentos/materiais permite seguir questionando e refletindo sobre a realidade que se está inserido(a).

Em relação aos procedimentos de análises utilizou-se a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 2011; Vala, 1990). Nesta direção, a análise leva em consideração “a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados dados segmentáveis e comparáveis” (Bardin, 2011, p.222), permitindo acessar as perspectivas presentes nos textos

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p72086

analisados e estabelecer relações com o objeto desta pesquisa. Esta abordagem metodológica oportunizou selecionar um aporte teórico e a partir dele estabelecer reflexões acerca do currículo das escolas com classes multisseriadas no viés da Educação do Campo Crítico e da Decolonialidade.

Um olhar outro para a escola-currículo de classes multisseriadas do campo guiado a partir do Paradigma da Educação do Campo Crítico e da Decolonialidade

Em suma: o que é bom para os urubus é bom para o resto dos bichos. E assim se organizaram os currículos, com todo o rigor e precisão que as últimas conquistas da didática e da psicologia da aprendizagem podiam merecer. Elaboraram-se sistemas sofisticados de avaliação para teste de aprendizagem. Os futuros mestres foram informados da importância do diálogo para que o ensino fosse mais eficaz e chegavam mesmo, vez por outra, a citar Martin Buber. Isso tudo sem falar na parafernália tecnológica que se importou do exterior, máquinas sofisticadas que podiam repetir as aulas à vontade para os mais burrinhos, e fascinantes circuitos de televisão (Alves, 2000, p.71-72).

A afirmação “o que é bom para os urubus é bom para o resto dos bichos”, provoca a questionar e criticar a imposição de um modelo/sistema educacional homogêneo e centralizado, onde a escola-currículo é pensada-sentida-vivida sem considerar as especificidades dos demais povos-territórios. Nesse cenário as práticas curriculares são padronizadas e com um único objetivo, ignorar e silenciar as diferenças dos sujeitos. Esse panorama constitui-se diametralmente oposto ao que se propõe um olhar outro para a escola-currículo de classes multisseriadas do campo, centrado no Paradigma da Educação do Campo Crítico e da Decolonialidade.

Essa perspectiva desobedece à lógica hegemônica de um modelo/sistema educacional centrado no território urbano e seriado imposto às escolas com classes multisseriadas do campo. A Educação do Campo Crítico no viés decolonial visa construir uma escola-currículo viva, enraizadas nas marcas identitárias e culturais das comunidades camponesas. 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-Hegemônico ao tomarem como primazia no contexto da luta de classe o direito à terra. No entanto, reconhecemos que o Paradigma da Educação do Campo Crítico

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p72086

avança nesta luta ao reconhecer que as questões de classes são importantes, porém outras pautas que foram/são subalternidades precisam ganhar relevo, a exemplo, a questão de raça, gênero, sexualidade, território, ancestralidade entre outras.

A Educação do Campo Crítico 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 aos 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 produtores 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 (2004), a expressão “Educação do Campo” enquanto um projeto transgressor à 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-Goiás. Nesse contexto, Arroyo (1999, p.13), um dos palestrantes desta Conferência, centrado na Pedagogia dos Gestos e da 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

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p72086

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.

Este encontro político, epistêmico, social e educacional apresenta em sua tessitura a construção de um projeto-prática de Educação Básica do Campo atenta às marcas culturais e identitárias dos povos-territórios do campo. Essa proposta visa superar a visão assimétrica, dicotômica entre campo-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 II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, Luziânia-Goiás. Neste contexto foram debatidos sobre os desafios e possibilidade de uma política-prática que reconheça as especificidades da Educação do Campo e de seus sujeitos.

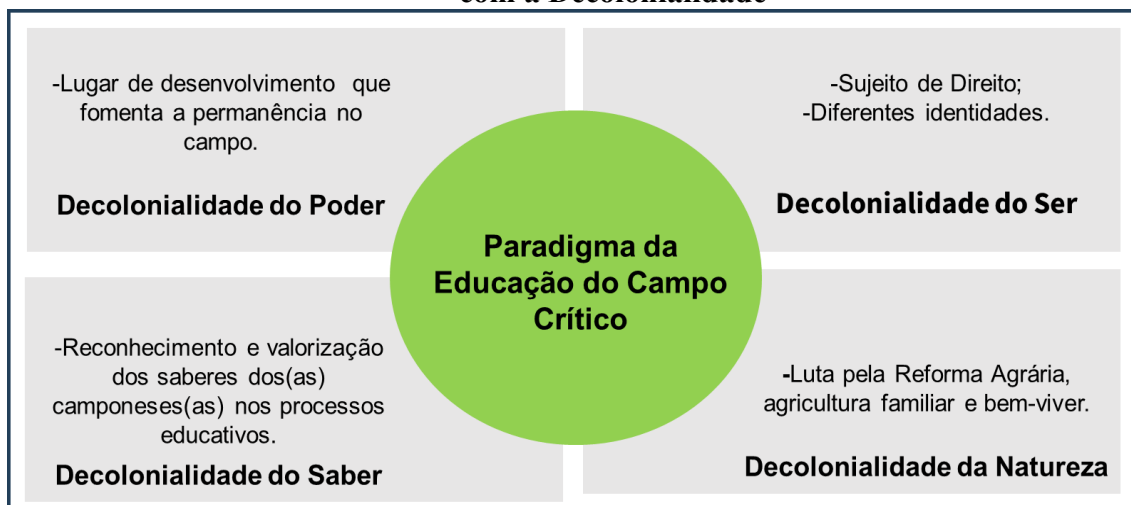
Desse evento, resultou uma declaração final, assinada pelos Movimentos Sociais do Campo, sujeitos e organizações que compreendem a Educação do Campo enquanto direito nosso e dever do Estado. Esta declaração, trata, sobretudo, do respeito à especificidade da Educação e à diversidade de seus sujeitos. Esta 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. 2001).

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 a 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 Crítico aproxima-se da perspectiva decolonial, pois questiona e apresenta proposições que tensionam à lógica urbanocêntrica/colonial. Na Figura 1 estabelecemos relações entre o Paradigma da Educação do Campo Crítico e os eixos da Decolonialidade.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p72086

Figura 1- Características do Paradigma da Educação do Campo Crítico e aproximações com a Decolonialidade

Fonte: os autores (2022)

Neste sentido, o Paradigma da Educação do Campo Crítico, caminha na perspectiva de um Pedagogia Decolonial, é atravessado pelas fronteiras da Colonialidade que impõe uma forma única e verdadeira de ser e de viver no campo, assumindo assim a lógica urbanocêntrica para pensar-sentir-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 Crítico reconhece o(a) camponês(a) enquanto sujeito de direito, que milita por uma sociedade mais justa e democrática. Centrada na Decolonialidade do Ser os povos do campo são compreendidos enquanto sujeitos heterogêneos, ou seja, povos de diferentes identidades que necessitam ser reconhecidos. Este 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 Crítico com a participação ativa de seus sujeitos. Esta 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.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p72086

Na condição de produtor(a) de saberes, o(a) camponês(a), reivindica uma educação crítica que rompa com a visão utilitarista, onde se forma 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 reconhecem os(as) estudantes do campo enquanto sujeitos desobedientes e transgressores(as) às amarras urbanocêntricas/coloniais, que silenciam e inferiorizam seus saberes e suas formas de produção de conhecimentos.

O Paradigma da Educação do Campo Crítico reconhece a importância do ser humano manter uma relação de pertencimento com a natureza/terra, a partir de suas marcas identitárias e ancestrais. Assim, compreende-se 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.

Neste contexto, a Educação do Campo protagonizada pelos povos-territórios do campo fruto da Diferença Colonial, tendo de um lado as bandeiras dos Movimentos Sociais do Campo, que reconhecem o povo do campo enquanto sujeito de direito, por outro lado, os interesses governamentais/capitalistas que toma o campo como território lucrativo. Pensar em uma escola-curriculo que coabita na relação entre o Paradigma da Educação do Campo Crítico 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 hegemônica, tendo em vista que se dá nos processos de transformações da sociedade. O processo de escolarização, aqui especificamente das escolas públicas, está diretamente vinculado a concepções políticas e ideológicas que constituem e impactam diretamente nas práticas curriculares das escolas. Assim, a escola é vista como um espaço-tempo vivo, de tensões e (des)construções, ou seja, constitui-se e é fruto de práticas curriculares que são pensadas-sentidas-vividas.

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 um desses sujeitos, que a Colonialidade oprimiu, silenciou e subalternizou. Essa lógica foi potencializada na escola, à medida que, são sucateadas, precarizadas, fechadas e/ou é imposta a ela materiais curriculares, a exemplo, do livro didático descontextualizado com a realidade dos(as) discentes e da comunidade camponesa.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p72086

No contexto das escolas do campo, romper a lógica colonial no campo do currículo exige que nos distanciamos das perspectivas de currículos 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 oculta a realidade de seus sujeitos, mas que revela 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, considera-se 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, *apud* Fernandes *et al.*, 2012, p.51-52).

A escola nesta perspectiva trata os saberes, os valores dos povos-territórios do campo de maneira autoral e de 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 se busca tecer reflexões no contexto da Educação do Campo, considerando as especificidades das escolas-currículos de classes multisseriadas do campo. Alicerçam-se nossas

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p72086

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 que as escolas-currículos ao caminharem na contramão do silenciamento dos povos-territórios, contribuem nos processos de formação dos(as) discentes do campo em diálogo com suas comunidades camponesas. Neste mesmo sentido evidencia-se 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, 2011, p. 5). A educação pensada neste viés contribui para a superação da dicotomia existente acerca do rural-urbano e pensarmos em propostas curriculares que reconheçam o campo enquanto lugar de tradição e produção cultural, de identidades e de produção de conhecimento.

(In)conclusões: apontamentos possíveis para o pensar-viver de uma escola-curriculo específica e diferenciada

Começaram as aulas, de clareza meridiana. Todo mundo entendia. Só que o corpo rejeitava. Depois de uma aula sobre o cheiro e o gosto bom da carniça, podiam-se ver grupinhos de pássaros que discretamente (para não ofender os mestres) vomitavam atrás das árvores. Por mais que fizessem ordem unida para aprender o gingado do urubu, bastava que se pilhassem fora da escola para que voltassem todos os velhos e detestáveis hábitos de andar. E o pavão e as araras não paravam de cochichar, caçoando da cor dos urubus: "Preto é a cor mais bonita? Uma ova..." E assim as coisas se desenrolaram, de fracasso em fracasso, a despeito dos métodos cada vez mais científicos e das estatísticas que subiam. E todos comentavam, sem entender: "A educação vai muito mal..." (Alves, 2000, p.72).

Nessa perspectiva, a metáfora das aves vomitando após as aulas e retomando seus “velhos e detestáveis hábitos” fora da escola é uma crítica à imposição de práticas curriculares descontextualizadas que visam apenas moldar os sujeitos. Assim, no cenário da Educação do Campo, em vez de lamentar que “a educação vai muito mal”, consideramos que o caminho proposto é construir uma educação socialmente referenciada em seus povos-territórios que respeite e reconheça as diferenças que compõem os povos camponeses dentro e fora do espaço escolar.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p72086

A partir dessas reflexões é possível, enquanto resultados e discussão deste texto, consideramos que a Educação do Campo Crítico, constitui-se enquanto uma educação específica e diferenciada, desse modo, advoga por uma escola-curriculo com classes multisseriadas nesta mesma perspectiva. Assim, pontuamos que é Específica porque é uma proposta outra que visa considerar, por exemplo, as especificidades dos povos do campo em detrimento aos da cidade. Essa lógica reconhece a necessidade da existência de práticas curriculares específicas para as escolas com classes multisseriadas do campo. E, 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 curriculares 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. A compreensão do povo-território camponês enquanto produtores 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.

Nessa direção, consideramos que o Paradigma da Educação do Campo Crítico aproxima-se da perspectiva decolonial, pois questiona e apresenta proposições que tensionam à lógica urbanocêntrica/colonial. Neste sentido, o Paradigma da Educação do Campo Crítico, caminha na perspectiva de uma Pedagogia Decolonial, foi é atravessado pelas fronteiras da Colonialidade que impõe uma forma única e verdadeira de ser-viver no campo, assumindo assim a lógica urbanocêntrica para pensar-sentir-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.

As diversas identidades que constituem os povos-territórios camponeses apontam para construção coletiva de uma perspectiva de Educação do Campo Crítico com a participação ativa de seus sujeitos. Esta compreensão sinaliza práticas curriculares específicas e diferenciadas a serem realizadas nas escolas com classes multisseriadas, tendo como referência suas realidades.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p72086

Tal desprendimento aproxima-se da Decolonialidade do Saber, através do reconhecimento e valorização dos saberes dos(as) camponeses(as) nos processos educativos.

A escola-currículo, nesse viés, constitui-se de práticas decoloniais, pois reconhecem os(as) estudantes do campo enquanto sujeitos desobedientes e transgressores(as) às amarras urbanocêntricas/coloniais/seriadas, que silenciam e inferiorizam seus saberes e suas formas de produção de conhecimentos. A proposta de um currículo crítico e decolonial para as escolas com classes multisseriadas do campo é uma oportunidade promover práticas curriculares que não impõem o que é “bom para os urubus”, mas que valorize e celebre os cantos, as cores e os voos de todas as aves. Destaca-se assim, que a moral dessa história é “o que é bom para os urubus, não é bom para todas as demais aves”. Nesse viés, consideramos também que precisamos advogar por práticas curriculares específicas e diferenciadas das/com/para as escolas com classes multisseriadas do campo a partir de seus povos-territórios, pois o que é bom para uma escola-território não é boa para todas as demais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar: O fim dos vestibulares**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ARROYO, Miguel C. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. (org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma educação básica do campo, 2).

ARROYO, M. G. Os movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Paraná, n. 55, jan/mar. 2015. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4a90/60979f79f04cf1b6f904d8b62d009e7c2a80.pdf>. Acesso em: 12. out. 2023.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo** (org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CALDART, Roseli Salette. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, p.60-81, jan./jun. 2003. http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p72086

FERNANDES, Bernardo Maçano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo". In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia 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.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

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. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/debateseducacao/article/view/658/403>. Acesso em: 2 mai. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: setembro, 2005. (Colecion Sur-Sur)

SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* (org.). 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 Universidade de Brasília, 2020, p.193-2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

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.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, Bogotá-Colombia, v. 9, p.131-152, jul./dez., 2008.