



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

ISAIAS DA SILVA

**ESCOLA, TERRITÓRIO DE DIREITO: expectativas da comunidade campesina sobre  
a escola com turmas multisseriadas do campo**

Caruaru

2021

ISAIAS DA SILVA

**ESCOLA, TERRITÓRIO DE DIREITO: expectativas da comunidade campesina sobre  
a escola com turmas multisseriadas do campo**

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

**Área de concentração:** Educação

**Orientador:** Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

Caruaru  
2021

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S586e Silva, Isaias da.  
Escola, território de direito: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. / Isaias da Silva. – 2021.  
292 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Janssen Felipe da Silva.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2021.  
Inclui Referências.

1. Expectativas (Psicologia). 2. Camponeses – Vitória de Santo Antão (PE).  
3. Conhecimento tradicional associado – Vitória de Santo Antão (PE). 4. Classes multisseriadas – Vitória de Santo Antão (PE). 5. Prática de ensino – Vitória de Santo Antão (PE). 6. Pós-colonialismo – Vitória de Santo Antão. I. Silva, Isaias da (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2021-109)

ISAIAS DA SILVA

**ESCOLA, TERRITÓRIO DE DIREITO: expectativas da comunidade campesina sobre  
a escola com turmas multisseriadas do campo**

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

Aprovada em: 16 / 03 / 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

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

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Joselma do Nascimento Franco (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jaqueline Barbosa da Silva (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico às comunidades campesinas, aos docentes e aos discentes que são os girassóis das escolas com turmas multisseriadas do campo da cidade da Vitória de Santo Antão-PE.

## **AGRADECIMENTOS**

Plantar uma semente na terra é sempre um risco, não se tem muita certeza do que virá pela frente, se teremos um cultivo tranquilo, permeado por bons tempos ou se seremos acometidos por alguma adversidade. No entanto, seguimos plantando na esperança de termos uma boa colheita. Assim, quero aqui externar minha gratidão a todos(as) que foram verdadeiros girassóis ao longo da produção dessa pesquisa, que, mesmo em dias nublados, sempre estiveram presentes nessa plantação, uns(a) olhando para os(as) outros(as), sempre erguidos(as), me fazendo acreditar que se não temos o sol todos os dias teremos uns(as) aos outros(as).

Agradeço,

a Deus e às forças da natureza, em quem sempre deposito minha fé e esperança e que me oportuniza a dádiva da vida, estando sempre presente em minha jornada, me possibilitando acreditar que nunca estou só e sempre me presenteando com amigos(as)-girassóis.

a meus pais, Beta "In Memoriam" e Zezinho que em meio às dificuldades nunca desistiram dos seus filhos. Eles que são exemplos de determinação e companheirismo, que sempre me apoiaram e aconselharam de forma incondicional nas minhas escolhas pessoais, acadêmicas e profissionais.

a todos os(as) meus(minhas) irmãos(as), Zé, Lucia, Luciana, Luciano, Josielma "In Memoriam", Vanusa, Rafael e Rafaela que torcem sempre por mim e onde sempre encontrei parceria e cumplicidade que só irmãos(as) sabem.

a meu orientador, professor Dr. Janssen Felipe da Silva que esteve comigo ao longo desse processo formativo e por sempre acreditar em seus(as) orientandos(as). Obrigado pelos espaços-tempos de formação que me oportunizou ter acesso, pela dedicação e pelos ensinamentos que reverberaram em minha formação humana.

a todos(as) os(as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC que contribuíram para a minha formação e foram me apresentando os desafios e as possibilidades de ser mestre em Educação.

as(aos) colegas da turma de 2019, com quem pude aprender e partilhar reflexões teóricas, metodológicas e também afetivas. Em especial a Manuella Almeida, a Natally Galindo, a Tamires Veloso e a Vanessa Silva por todos os momentos ricos de muitas cumplicidades e solidariedade.

à Gilvania Gomes, por toda parceria construída ao longo desse processo, por sempre estar disponível a ler minhas produções acadêmicas e realizar suas contribuições. Você foi/é a prova que a academia humaniza as pessoas e que, mesmo em distanciamento social, devido à Covid-19, é possível manter-se presente, mesmo que seja virtualmente.

à Cyntia Freitas, que me adotou como um amigo-irmão, me acolhendo em sua casa e por que não dizer, em sua vida. Gratidão por todos os momentos partilhados, as madrugadas de Vitória de Santo Antão rumo a Caruaru não teriam sido tão marcantes se não fossem vividas junto a você. Seu discurso-prática humanizador serve de inspiração para mim.

à Eunice Silva, que partilhou comigo muito afeto e que sempre com sua doçura, me transmitia muita calma. Ficaram em minhas memórias as conversas, as reflexões e as gargalhadas que dávamos quando voltávamos das aulas do mestrado. Obrigado por fazer parte desta caminhada.

à Girlene Silva, a Marcia Xavier, a Allan Figueiredo, por todos os momentos de produção de conhecimento partilhados.

à Ellen Andrade, pela amizade e pelo trato afetivo que permeou a construção desta dissertação. Obrigado por tornar essa caminhada mais leve, embalada de risos e esperanças.

a Deybson Silva, pela paciência que sempre teve ao me ouvir e por todos os momentos que me incentivou a seguir na construção desse trabalho.

aos meus colegas, Joelma Lima e Heli Andrade por dedicarem um pouco de seu tempo e contribuírem com a leitura atenta deste texto. Tenham certeza de que o olhar outro de vocês somou diretamente nesta produção.

as(aos) integrantes do “grupo de sobrevivência”, Iveni Silva, Joelma Oliveira, Gilvania Gomes, Eunice Silva e Deyvson Silva, que quando nos reuníamos para estudar, estávamos

coletivamente construindo uma caminhada regada de muita parceria. Confesso que aprendi muito com cada um(a) de vocês.

ao Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, por todas as oportunidades formativas regadas pelo diálogo e pela socialização de saberes. Neste grupo aprendi que todos(as) têm algo a ensinar e a aprender.

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/UFPE); espaços-tempos em que pude seguir refletindo sobre Educação do Campo e suas interfaces.

aos meus ex-estudantes da Escola Municipal Santa Terezinha do Menino Jesus da comunidade Chã de Serraria, território campesino de Vitória de Santo Antão, com os(as) quais comecei a exercer a prática pedagógica docente em turmas multisseriadas.

aos meus estudantes do curso de Pedagogia do Centro Universitário Facol-UNIFACOL, em especial as minhas turmas de Educação do Campo. Gratidão por todos os momentos de reflexões e de produções de conhecimentos.

a Seduc - Vitória de Santo Antão, em especial ao Núcleo de Formação Continuada, por todas as aprendizagens realizadas juntos aos professores(as) da rede municipal, em específico os(as) que atuam nos territórios campesinos.

a toda comunidade do Engenho Galileia, que compreendeu o objetivo desta pesquisa e que me acolheu afetivamente em suas terras considerando as regras de distanciamento social. Obrigado por todos os saberes partilhados ao longo dessa caminhada.

a todos(as) que fazem a Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas, em especial a gestora Denise Alves, por abrir as portas da escola e que, com todo cuidado mediante a pandemia da Covid-19, sempre se manteve à disposição na e para construção dessa pesquisa.

à professora Joselma Franco, que sempre participou de minha formação acadêmica desde o curso de Pedagogia- UFPE/CAA, por todos os momentos de aprendizagens construídas e pelo zelo com esta pesquisa.

à professora Jaqueline Barbosa pelas contribuições em minha formação ainda no curso de Pedagogia –UFPE/CAA, como também agora durante esta pesquisa. Gratidão pelo carinho e afeto ao longo desse processo.

Eu quero uma escola do campo  
Que tenha a ver com a vida com a gente  
Querida e organizada  
E conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo  
Que não enxerga apenas equações  
Que tenha como chave mestra  
O trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo  
Que não tenha cercas que não tenha muros  
Onde iremos aprender  
A sermos construtores do futuro.

Eu quero uma escola do campo  
Onde o saber não seja limitado  
Que a gente possa ver o todo  
E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo  
Onde esteja o símbolo da nossa semente  
Que seja como a nossa casa  
Que não seja como a casa alheia.

Eu quero uma escola do campo  
Que não tenha cercas que não tenha muros  
Onde iremos aprender  
A sermos construtores do futuro.

(SANTOS, 2006, p. 26)

## RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa de mestrado vinculada à Linha de Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e faz parte do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. Esta pesquisa constitui-se a partir do seguinte problema de pesquisa: quais expectativas tem a comunidade campesina para escola com turmas multisseriadas do campo? Como objetivo geral, temos: a) compreender quais expectativas tem a comunidade campesina para escola com turmas multisseriadas do campo. Como objetivos específicos, elencamos: a) identificar e caracterizar a comunidade e os sujeitos participantes da pesquisa; b) identificar e caracterizar a escola com turmas multisseriadas do campo investigada; e c) analisar as expectativas da comunidade campesina em relação à escola com turmas multisseriadas do campo no que se refere à função da escola, os saberes a serem tratados na escola; como deveriam ser tratados; e o tempo curricular desses saberes. Partimos do pressuposto que a comunidade campesina tem muito a dizer sobre a escola com turmas multisseriadas, e que é referenciada e construída na temporalidade e nos saberes próprios dos povos do campo. Enquanto lente teórico-metodológica, aproximamo-nos da Abordagem Teórico-Metodológica dos Estudos Pós-Coloniais (QUIJANO, 2002, 2005; MIGNOLO, 2005, 2008a, 2008b; WALSH, 2008, 2009a, 2009b), por nos possibilitar refletir sobre os processos de inferiorização e silenciamento impostos aos povos campesinos, a seus territórios e aos seus processos de escolarização. Como categorias teóricas que fundamentam este estudo, destacamos: a) Educação do/no Campo (CALDART, 2004, 2012; FERNANDES, 2002, 2006; MOLINA, 2010; SILVA; TORRES, 2019); b) Escola com Turmas Multisseriadas do Campo (ARROYO, 1999, 2004a, 2004b; CALDART, 2003; FERNANDES, 1999; HAGE, 2015; HAGE; REIS, 2018; MOLINA; SÁ, 2012) e; c) Prática Pedagógica Docente (FREIRE, 1987, 1996; SOUZA, 2009; SOUZA VIANA, 2013; TARDIF, 2014; VÁZQUEZ, 1997; WALSH, 2008, 2009a, 2009b). Enquanto procedimento teórico-metodológico, o campo de pesquisa foi o Engenho Galileia localizado no território campesino de Vitória de Santo Antão-PE, espaço-tempo da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas. Tomamos como sujeitos desta pesquisa 03 (três) lideranças da comunidade e 04 (quatro) moradores(as) da comunidade campesina (pais/responsáveis de discentes que constituem as turmas multisseriadas). A coleta de dados se deu através de questionários de identificação, de entrevistas semiestruturadas, de fotografias e de fontes documentais (legislação, manchete de jornal, diário de classe e atas

escolares). No tratamento e na análise dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2011; VALA, 1990). As análises nos possibilitaram concluir que os(as) moradores(as) do Engenho Galileia são sujeitos que resistem às amarras coloniais e que seguem lutando pelo direito à terra e por uma escola com turmas multisseriadas do campo que seja referenciada em seus saberes-histórias. Compreendemos também que as expectativas da comunidade campesina para as escolas com turmas multisseriadas do campo centram-se na construção de uma Educação do/no Campo socialmente referenciada em seus sujeitos.

**Palavras-chave:** Expectativas da comunidade campesina. Escola com turmas multisseriadas do campo. Saberes-histórias dos povos-territórios campesinos. Prática pedagógica docente. Estudos pós-coloniais.

## **ABSTRACT**

This dissertation presents the results of the master's research linked to the Line of Education and Diversity of the Postgraduate Program in Contemporary Education, of the Academic Center of Agreste (CAA), of the Federal University of Pernambuco (UFPE) and is part of the Study Group Postcolonials and Complexity Theory in Education. This research is based on the following research problem: what expectations do the peasant community have for schools with multigrade rural classes? As a general objective, we have: a) to understand what expectations the peasant community has for schools with multigrade rural classes. As specific objectives, we list: a) identify and characterize the community and subjects participating in the research; b) identify and characterize the school with multigrade classes in the investigated field; and c) to analyze the expectations of the peasant community in relation to the school with multigrade rural classes with regard to the function of the school, the knowledge to be dealt with at school; how they should be treated; and the curricular time of this knowledge. We assume that the peasant community has a lot to say about the school with multigrade classes, and that it is referenced and built in the temporality and in the knowledge of rural peoples. As a theoretical-methodological lens, we approach the Theoretical-Methodological Approach of Post-Colonial Studies (QUIJANO, 2002, 2005; MIGNOLO, 2005, 2008a, 2008b; WALSH, 2008, 2009a, 2009b), as it allows us to reflect on the processes of inferiority and silencing imposed on peasant peoples, their territories and their schooling processes. As theoretical categories that underlie this study, we highlight: a) Education of/in the Field (CALDART, 2004, 2012; FERNANDES, 2002, 2006; MOLINA, 2010; SILVA; TORRES, 2019); b) School with Multigrade Field Classes (ARROYO, 1999, 2004a, 2004b; CALDART, 2003; FERNANDES, 1999; HAGE, 2015; HAGE; REIS, 2018; MOLINA; SÁ, 2012) and; c) Teaching Pedagogical Practice (FREIRE, 1987, 1996; SOUZA, 2009; SOUZA VIANA, 2013; TARDIF, 2014; VÁZQUEZ, 1997; WALSH, 2008, 2009a, 2009b). As theoretical-methodological procedure, the research field was the Engenho Galileia located in the rural territory of Vitória de Santo Antão-PE, space-time of the Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas Municipal School. We took as subjects of this research 03 (three) community leaders and 04 (four) residents of the peasant community (parents/guardians of students who make up the multigrade classes). Data collection was carried out through identification questionnaires, semi-structured interviews, photographs and documentary sources (legislation, newspaper headline, class diary and school minutes). In the treatment and analysis of data, we used Content Analysis via Thematic Analysis (BARDIN, 2011; VALA, 1990). The analyzes

allowed us to conclude that the residents of Engenho Galileia are subjects who resist colonial ties and who continue to fight for the right to land and for a school with multigrade rural classes that is referenced in their knowledge-history. We also understand that the expectations of the peasant community for schools with multigrade rural classes are centered on the construction of an Education of/in the Field socially referenced in its subjects.

**Keywords:** Expectations of the campesina community. School with multi-grade classes from the countryside. Knowledge-histories of peasant peoples-territories. Teaching pedagogical practice. Post-colonial studies.

## LISTA DE FIGURAS

|             |                                                                                                                   |     |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 -  | Contexto da Práxis Pedagógica.....                                                                                | 118 |
| Figura 2 -  | Elementos que compõem o caminho metodológico da pesquisa....                                                      | 122 |
| Figura 3 -  | Esquema dos procedimentos de coleta de dados.....                                                                 | 132 |
| Figura 4 -  | Percurso das análises dos dados.....                                                                              | 136 |
| Figura 5 -  | Engenho Galileia: território multidimensional.....                                                                | 141 |
| Figura 6 -  | Elementos considerados para caracterização dos(as) colaboradores(as) da pesquisa.....                             | 167 |
| Figura 7 -  | Caracterização dos(as) sujeitos/colaboradores(as) da pesquisa.....                                                | 168 |
| Figura 8 -  | Elementos que constituem a escola com turmas multisseriadas do campo.....                                         | 190 |
| Figura 9 -  | Núcleos de sentidos que contribuem para caracterização da Escola Municipal.....                                   | 191 |
| Figura 10 - | Elementos da Escola com turmas multisseriadas do campo para conduzir as expectativas da comunidade campesina..... | 218 |
| Figura 11 - | Funções da Escola com turmas multisseriadas do campo.....                                                         | 220 |
| Figura 12 - | Saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas do campo.....                                        | 229 |
| Figura 13 - | Formas como os saberes deveriam ser tratados segundo a comunidade campesina.....                                  | 239 |
| Figura 14 - | O tempo curricular dos saberes.....                                                                               | 245 |

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

|                 |                                                                                                                                       |     |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Fotografia 1 -  | Estradas de acesso ao Engenho Galileia.....                                                                                           | 144 |
| Fotografia 2 -  | Lei nº 3.500/1959 que autoriza a desapropriação de Galileia.....                                                                      | 148 |
| Fotografia 3 -  | Manchete do Jornal do Comercio - JC: Galileia Resiste, Mas de<br>“Fogo Morto”.....                                                    | 150 |
| Fotografia 4 -  | Vegetação no Engenho Galileia.....                                                                                                    | 151 |
| Fotografia 5 -  | Casa grande, atual sede da Associação dos Pequenos Agricultores<br>de Galileia -ASPAG.....                                            | 153 |
| Fotografia 6 -  | Posto de saúde do Engenho Galileia.....                                                                                               | 155 |
| Fotografia 7 -  | Plantação de hortaliças no Engenho Galileia.....                                                                                      | 156 |
| Fotografia 8 -  | Vila Dr. Francisco Julião Arruda de Paula.....                                                                                        | 156 |
| Fotografia 9 -  | Casas no Engenho Galileia.....                                                                                                        | 157 |
| Fotografia 10 - | Memorial das Ligas Camponesas no Engenho Galileia.....                                                                                | 159 |
| Fotografia 11 - | Moradores(as) na casa de farinha.....                                                                                                 | 160 |
| Fotografia 12 - | Igrejas existentes no Engenho Galileia.....                                                                                           | 161 |
| Fotografia 13 - | Fachada da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de<br>Freitas.....                                                              | 162 |
| Fotografia 14 - | Biblioteca José Ayres dos Prazeres.....                                                                                               | 163 |
| Fotografia 15 - | Placa que evidencia objetivo da Biblioteca José Ayres dos<br>Prazeres.....                                                            | 164 |
| Fotografia 16 - | Acervo de Cordéis e Motor de luz doado pelo senador Robert<br>Kennedy ao Engenho Galileia.....                                        | 165 |
| Fotografia 17 - | Zito da Galileia.....                                                                                                                 | 169 |
| Fotografia 18 - | Mauriceia Pereira da Silva.....                                                                                                       | 175 |
| Fotografia 19 - | Wilson na plantação no Engenho Galileia.....                                                                                          | 178 |
| Fotografia 20 - | Adenísia Marcolino da Silva.....                                                                                                      | 181 |
| Fotografia 21 - | Damiana da Silva Barbosa.....                                                                                                         | 183 |
| Fotografia 22 - | Maria Celma Santana da Silva.....                                                                                                     | 185 |
| Fotografia 23 - | Marilene Correia Marcolino da Silva.....                                                                                              | 188 |
| Fotografia 24 - | Sede da primeira escola da comunidade - Casa Grande.....                                                                              | 192 |
| Fotografia 25 - | Ata de Resultados Finais do Rendimento Escolar referente ao Ano<br>Letivo de 1989 - um primeiro registro oficial da escola do Engenho |     |

|                 |                                                                                                                                                |     |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
|                 | Galileia.....                                                                                                                                  | 194 |
| Fotografia 26 - | Diário de Classe da Escola Municipal Albertina Maciel de Lagos - 1997.....                                                                     | 195 |
| Fotografia 27 - | Biografia da Profa. Albertina Maciel de Lagos.....                                                                                             | 196 |
| Fotografia 28-  | Diário de Classe da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas – 1998 - um primeiro registro que evidencia a mudança da escola..... | 197 |
| Fotografia 29 - | Gabriel Mesquita de Freitas.....                                                                                                               | 197 |
| Fotografia 30 - | Homenagem ao ex-prefeito Gabriel Mesquita de Freitas.....                                                                                      | 198 |
| Fotografia 31 - | Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas.....                                                                                     | 198 |
| Fotografia 32 - | Pátios externo e interno da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas.....                                                         | 200 |
| Fotografia 33 - | Rampa de acesso à Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita.....                                                                              | 201 |
| Fotografia 34 - | Banheiros da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas.....                                                                        | 202 |
| Fotografia 35 - | Salas de Aula da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas.....                                                                    | 203 |
| Fotografia 36 - | Cozinha da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas.....                                                                          | 204 |
| Fotografia 37 - | Depósito da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas.....                                                                         | 204 |
| Fotografia 38 - | Espaço Literário Albertina Maciel de Lagos.....                                                                                                | 205 |
| Fotografia 39 - | Secretaria da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas.....                                                                       | 206 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|             |                                                                                                                                                          |     |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 - | Quantitativo geral dos trabalhos e quantitativo que versam sobre Comunidade Campesina, Escola do Campo, Multisseriação e Prática Pedagógica Docente..... | 38  |
| Gráfico 2 - | Quantitativo geral de dissertações e teses defendidas no PPGEdu-UFPE no período de 2009 a 2019.....                                                      | 58  |
| Gráfico 3 - | Quantitativo geral de dissertações defendidas no PPGEduC - UFPE e quantas tratam sobre Educação do Campo no período de 2013 a 2019.....                  | 65  |
| Gráfico 4 - | Perfil de saída dos(as) estudantes da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas – 2019.....                                                  | 214 |

## LISTA DE MAPAS

|          |                                                             |     |
|----------|-------------------------------------------------------------|-----|
| Mapa 1 - | Países da América Latina.....                               | 95  |
| Mapa 2 - | Localização de Vitória de Santo Antão em<br>Pernambuco..... | 125 |

## LISTA DE QUADROS

|             |                                                                                                                                                                                             |     |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 -  | Quantitativo geral dos trabalhos na Anped que versam sobre Comunidade Campesina, Escola do Campo, Multisseriação e Prática Pedagógica Docente por reuniões e Grupos de Trabalho (GT's)..... | 39  |
| Quadro 2 -  | Corpus documental dos trabalhos da Anped.....                                                                                                                                               | 40  |
| Quadro 3-   | Quantitativo Geral dos trabalhos Epen que versam sobre Comunidade Campesina, Escola Do Campo, Multisseriação e Prática Pedagógica Docente por reuniões e Grupos de Trabalho (GT's).....     | 47  |
| Quadro 4 -  | <i>Corpus</i> documental dos trabalhos do Epen.....                                                                                                                                         | 50  |
| Quadro 5 -  | <i>Corpus</i> documental das produções do PPGEdu-UFPE.....                                                                                                                                  | 59  |
| Quadro 6 -  | <i>Corpus</i> documental das produções do PPGEduC-UFPE.....                                                                                                                                 | 66  |
| Quadro 7 -  | Características dos paradigmas em disputas no campo da Educação do Campo.....                                                                                                               | 93  |
| Quadro 8 -  | Quantidade populacional dos países latino-americanos e a porcentagem da população residente na Área Urbana e Rural – 2019.....                                                              | 96  |
| Quadro 9 -  | Dispositivos Legais da Política Nacional para Educação do Campo de 1996 a 2014.....                                                                                                         | 100 |
| Quadro 10 - | Dispositivos Legais que fazem menção à Escola e à Multisseriação de 1996 a 2014.....                                                                                                        | 102 |
| Quadro 11 - | Territórios campesinos do município de Vitória de Santo Antão-PE.....                                                                                                                       | 126 |
| Quadro 12 - | Quantidade de escolas públicas municipais e de estudantes dos territórios urbanos e rurais das jurisdições da GRE-Mata Centro.....                                                          | 128 |
| Quadro 13 - | Escolas públicas municipais localizadas nos territórios campesinos de Vitória de Santo Antão – 2020.....                                                                                    | 129 |
| Quadro 14 - | Caracterização da comunidade do Engenho Galileia.....                                                                                                                                       | 142 |
| Quadro 15 - | Galileia nos Cordéis (ZITO DA GALILEIA, 2014).....                                                                                                                                          | 171 |
| Quadro 16 - | Quadro Funcional da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de                                                                                                                           |     |

|             |                                                                                                                                                  |     |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
|             | Freitas.....                                                                                                                                     | 207 |
| Quadro 17 - | Dados referentes à equipe gestora e do quadro docente e Gestor a<br>Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freita.....                    | 209 |
| Quadro 18 - | Organização curricular da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita<br>de Freitas - Modalidade de Ensino, Número de Turmas e<br>Estudantes..... | 211 |

## LISTA DE SIGLAS

|             |                                                                                      |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| ANPED       | Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação                          |
| ASPAG       | Associação dos Pequenos Agricultores de Galileia                                     |
| BDTD        | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco     |
| CAA         | Centro Acadêmico do Agreste                                                          |
| CAV         | Centro Acadêmico de Vitória                                                          |
| CCA         | Campus Ciências Agrárias                                                             |
| CEFFAS      | Centro de Formação Familiar em Alternância                                           |
| CPC         | Campus Petrolina Centro                                                              |
| FAVAPI      | Faculdade Vale do Piranga                                                            |
| GPENAPE     | Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos                       |
| GT          | Grupo de Trabalho                                                                    |
| IBGE        | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                      |
| LD          | Livro Didático                                                                       |
| LDB         | Lei de Diretrizes e Bases                                                            |
| MSC         | Movimentos Sociais do Campo                                                          |
| MST         | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra                                         |
| NUPEFEC     | Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo                         |
| PEADS       | Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável                         |
| PIBIC       | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica                             |
| PIBID       | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência                             |
| PJCST       | ProJovem Campo – Saberes da Terra                                                    |
| PNLD/ CAMPO | Programa Nacional do Livro Didático do Campo                                         |
| PPGEdu      | Programa de Pós-Graduação em Educação                                                |
| PPGEduC     | Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea                                  |
| PPP EMPGMF  | Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas |
| RA          | Reuniões Anuais                                                                      |
| RESAB       | Rede de Educação do Semiárido Brasileiro                                             |
| SERTA       | Serviço de Tecnologia Alternativa                                                    |
| UAST        | Unidade Acadêmica de Serra Talhada                                                   |

|         |                                               |
|---------|-----------------------------------------------|
| UFPE    | Universidade Federal de Pernambuco            |
| UFRPE   | Universidade Federal Rural de Pernambuco      |
| UNIVASF | Universidade Federal do Vale de São Francisco |
| UPE     | Universidade de Pernambuco                    |

## SUMÁRIO

|              |                                                                                                                                                                                                                   |           |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                                                                            | <b>27</b> |
| <b>1.1</b>   | <b>Giro Epistêmico e minhas andanças - construindo o objeto de pesquisa.....</b>                                                                                                                                  | <b>29</b> |
| <b>1.2</b>   | <b>Um olhar outro, para sujeitos outros – situando nosso objeto de pesquisa no cenário nacional e local através da análise das produções científicas da Anped, do Epen, do PPGEdu/UFPE e do PPGEduC/UFPE.....</b> | <b>35</b> |
| <b>1.2.1</b> | <b><i>Levantamento e análises da produção científica da Anped: o que dizem as pesquisas sobre Comunidade Campesina, Escola do Campo, Multisseriação e Prática Pedagógica Docente?.....</i></b>                    | <b>37</b> |
| <b>1.2.2</b> | <b><i>Levantamento e análises da produção científica do Epen: o que dizem as pesquisas sobre Comunidade Campesina, Escola do Campo, e Multisseriação e Prática Pedagógica Docente?.....</i></b>                   | <b>46</b> |
| <b>1.2.3</b> | <b><i>Levantamento e análises das dissertações e teses do PPGEdu-UFPE: o que dizem as pesquisas sobre Comunidade Campesina, Escola do Campo, Multisseriação e Prática Pedagógica Docente?.....</i></b>            | <b>57</b> |
| <b>1.2.4</b> | <b><i>Levantamento e análises das dissertações do PPGEduC-UFPE: o que dizem as pesquisas sobre Comunidade Campesina, Escola do Campo, Multisseriação e Prática Pedagógica Docente ?.....</i></b>                  | <b>64</b> |
| <b>2</b>     | <b>ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: UM OLHAR OUTRO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>                                                                                                                                        | <b>71</b> |
| <b>2.1</b>   | <b>Do Colonialismo/Colonização à Decolonialidade: disputas no contexto da Educação do Campo.....</b>                                                                                                              | <b>72</b> |
| <b>2.2</b>   | <b>Da Desobediência à Interculturalidade: caminhos de resistências da Educação do Campo.....</b>                                                                                                                  | <b>79</b> |
| <b>3</b>     | <b>EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: LUTAS E RESISTÊNCIAS.....</b>                                                                                                                                                            | <b>87</b> |
| <b>3.1</b>   | <b>Paradigmas em disputas no campo da Educação do Campo: reflexões a partir das tensões vividas pelos movimentos sociais e comunidades campesinas.....</b>                                                        | <b>87</b> |
| <b>3.2</b>   | <b>Educação do Campo em Movimento: um olhar para América Latina.....</b>                                                                                                                                          | <b>94</b> |
| <b>3.3</b>   | <b>Movimentos Sociais Campesinos e Políticas Públicas: o que os dispositivos legais abordam sobre Escola e Turma Multisseriada do Campo?.....</b>                                                                 | <b>99</b> |

|              |                                                                                                                                                                               |            |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4</b>     | <b>ESCOLA COM TURMAS MULTISSERIADAS DO CAMPO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE: REFLEXÕES NECESSÁRIAS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO.....</b>                                 | <b>107</b> |
| <b>4.1</b>   | <b>A Escola como um espaço-tempo em construção: breves reflexões históricas e conceituais.....</b>                                                                            | <b>107</b> |
| <b>4.2</b>   | <b>Escola com Turmas Multisseriadas do Campo: de que escola estamos falando?.....</b>                                                                                         | <b>112</b> |
| <b>4.3</b>   | <b>Prática Pedagógica Docente: campo de disputas políticas, ideológicas e pedagógicas.....</b>                                                                                | <b>116</b> |
| <b>5</b>     | <b>PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>                                                                                                                               | <b>122</b> |
| <b>5.1</b>   | <b>Abordagem Teórico-Metodológica.....</b>                                                                                                                                    | <b>123</b> |
| <b>5.2</b>   | <b>Campo de pesquisa e sujeitos/colaboradores(as).....</b>                                                                                                                    | <b>124</b> |
| <b>5.3</b>   | <b>Procedimentos de Coleta de Dados.....</b>                                                                                                                                  | <b>132</b> |
| <b>5.4</b>   | <b>Procedimentos de Análise .....</b>                                                                                                                                         | <b>134</b> |
| <b>6</b>     | <b>AS EXPECTATIVAS DA COMUNIDADE CAMPESSINA SOBRE A ESCOLA COM TURMAS MULTISSERIADAS DO CAMPO: OS POVOS-TERRITÓRIOS CAMPESSINOS SABEM A ESCOLA QUE QUEREM E MERECEM .....</b> | <b>140</b> |
| <b>6.1</b>   | <b>Engenho Galileia: território de disputas e protagonismo social.....</b>                                                                                                    | <b>141</b> |
| <b>6.2</b>   | <b>Povos-territórios campestres do Engenho Galileia: os(as) sujeitos/colaboradores(as) dessa pesquisa .....</b>                                                               | <b>166</b> |
| <b>6.2.1</b> | <b><i>José Joaquim da Silva (Zito da Galileia): sujeito que se constrói na luta e na história.....</i></b>                                                                    | <b>169</b> |
| <b>6.2.2</b> | <b><i>Mauriceia Pereira da Silva: mulher de fibra e sonhadora .....</i></b>                                                                                                   | <b>174</b> |
| <b>6.2.3</b> | <b><i>Wilson Alves da Silva: agricultor, militante pela terra e vice-presidente da Associação dos Pequenos Agricultores de Galileia.....</i></b>                              | <b>176</b> |
| <b>6.2.4</b> | <b><i>Adenísia Marcolino da Silva: mulher de engenho que não fica de braços cruzados e vai à luta .....</i></b>                                                               | <b>179</b> |
| <b>6.2.5</b> | <b><i>Damiana da Silva Barbosa: mulher de histórias que valoriza suas raízes.....</i></b>                                                                                     | <b>182</b> |
| <b>6.2.6</b> | <b><i>Maria Celma Santana da Silva: mulher e trabalhadora que reconhece a importância da Educação.....</i></b>                                                                | <b>184</b> |

|       |                                                                                                                                                                                                                                                 |     |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.2.7 | <i>Marilene Correia Marcolino da Silva: mulher perseverante e reconhecedora que nunca é tarde para estudar.....</i>                                                                                                                             | 186 |
| 6.3   | <b>A Escola com turmas multisseriadas: terra de direito dos povos-territórios campesinos do Engenho Galileia.....</b>                                                                                                                           | 189 |
| 6.4   | <b>Os sentidos das expectativas da comunidade campesina em relação à escola com turmas multisseriadas do campo sobre sua(as) função(ões), os saberes a serem tratados, como deveriam ser tratados e o tempo curricular desses saberes .....</b> | 217 |
| 6.4.1 | <i>Funções da escola com turmas multisseriadas do campo: narrativas da comunidade campesina sobre o que esperam da escola.....</i>                                                                                                              | 219 |
| 6.4.2 | <i>Os saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas: expectativas da comunidade campesina.....</i>                                                                                                                               | 228 |
| 6.4.3 | <i>Como os saberes deveriam ser tratados na/pela escola com turmas multisseriadas do campo: reflexões sobre o que diz a comunidade campesina.....</i>                                                                                           | 238 |
| 6.4.4 | <i>O tempo curricular dos saberes apontado pela comunidade campesina....</i>                                                                                                                                                                    | 244 |
| 7     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                                                                                                                | 252 |
|       | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                                                                                                                         | 261 |
|       | <b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE APROXIMAÇÃO E SELEÇÃO DO TERRITÓRIO/CAMPO DE PESQUISA COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO-PE.....</b>                                                                              | 277 |
|       | <b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA (LIDERANÇAS DA COMUNIDADE).....</b>                                                                                                                              | 278 |
|       | <b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA (PAIS/RESPONSÁVEIS DOS/AS ESTUDANTES QUE FAZEM PARTES DAS TURMAS MULTISSERIADAS).....</b>                                                                        | 280 |
|       | <b>APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA COMUNIDADE CAMPESINA.....</b>                                                                                                                                                                  | 282 |
|       | <b>APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA COM TURMAS MULTISSERIADAS.....</b>                                                                                                                                                       | 285 |

|                                                                              |            |
|------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>APÊNDICE F- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA...</b>                  | <b>287</b> |
| <b>APÊNDICE G- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E<br/>ESCLARECIDO.....</b>       | <b>290</b> |
| <b>APÊNDICE H - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO<br/>DE VOZ.....</b>       | <b>291</b> |
| <b>APÊNDICE I - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE<br/>IMAGENS E NOME.....</b> | <b>292</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se à Linha de Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e faz parte do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. Este estudo versa sobre as expectativas da comunidade campesina para as Escolas com turmas Multisseriadas do Campo no que se referem à função da escola, os saberes a serem tratados na escola, como deveriam ser tratados, o tempo curricular e como a escola lida na Prática Pedagógica Docente com essas expectativas. Tomamos como base teórico-metodológica a Abordagem dos Estudos Pós-Coloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003, 2008a, 2008b; WALSH, 2008, 2009a, 2009b, entre outros) que nos possibilitam questionar e refutar as amarras coloniais/eurocêntricas/urbanocêntricas evidenciando as experiências de luta dos povos da América Latina, dentre eles os povos do campo, que, historicamente, resistem aos processos de imposição de inferiorização que foram/são submetidos.

Destacamos que o processo de produção de conhecimento sobre o mundo social estrutura-se pelas formas de (re)pensar e de (re)elaborar aquilo que historicamente vemos e que por vezes são impostas como “verdades absolutas”. Assim, “com que projeto de sociedade nossas pesquisas estão comprometidas e a que projeto de sociedade nossas pesquisas se opõem, ou, simplesmente, nos pretendemos neutros? A final, de onde falamos para quem falamos e o que pretendemos com nossas falas?” (GARCIA et al., 2011, p. 25). Essas inquietações corroboram a elaboração desta pesquisa, pois demarcamos nosso posicionamento político-epistêmico em desenvolvermos estudos que tenham como *lócus* de enunciação os territórios campesinos e seus povos enquanto colaboradores/produtores de conhecimentos.

Ressaltamos que a pesquisa não é neutra e que se constitui enquanto uma ação contra-hegemônica<sup>1</sup>, tomando como base as narrativas e experiências dos povos do campo e de seus territórios para pensar projetos *outros*<sup>2</sup> de educação, de escola e de sociedade. Nessa

---

<sup>1</sup> Adotamos esta concepção enquanto uma ação que se centra no processo de luta e resistência dos povos que foram e são marginalizados e excluídos socialmente. Ações que incidem no contraditório, forjadas na tensão e se contrapõem à lógica padrão e estável imposta pelo sistema moderno/colonial/capitalista (SADIR, 2005).

<sup>2</sup> Walsh (2008) faz uso do termo *outro/outra* para evidenciar o posicionamento fronteiriço, que não significa contraposição ou alternativa, mas sim possibilidades distintas, com origens distintas, marcadas por ações contra-hegemônicas. Desse modo, sinalizamos nossa opção política e adotamos esta escrita no decorrer desta dissertação.

perspectiva, estruturamos o objeto de pesquisa, buscando ressignificar compreensões sobre Comunidade Campesina, Escola com Turmas Multisseriadas e Prática Pedagógica Docente.

Esta pesquisa parte do seguinte pressuposto: que a comunidade campesina tem muito a dizer sobre a escola com turmas multisseriadas, e que esta escola é referenciada e construída na temporalidade e nos saberes próprios dos povos do campo. Esse pressuposto ancora-se na definição da identidade da escola do campo, evidenciada pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, que 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 [...]” (BRASIL, 2001, p. 22). Desse modo, supomos que a escola com turmas multisseriadas vem sendo pensada-sentida-vivida coletivamente com os povos do campo.

Assim, nos questionamos que, se essas relações/vinculações existem, quais são? O que diz a comunidade do campo para a escola com turma multisseriada? O que os povos do campo esperam da escola? Como a escola lida com o que a comunidade espera dela? Como são materializadas as práticas pedagógicas docentes nas turmas multisseriadas? Estas indagações são as bases do seguinte problema de pesquisa: que expectativas tem a comunidade campesina para escola com turmas multisseriadas do campo?

Partimos da premissa que existem práticas pedagógicas docentes específicas e diferenciadas no chão das escolas do campo com turmas multisseriadas. Por isso, a forma de lidar com as expectativas das comunidades campesinas em turmas multisseriadas pode gerar configurações outras da prática pedagógica docente.

Para atender ao problema de pesquisa, traçamos o objetivo geral: compreender que expectativas tem a comunidade campesina para escola com turmas multisseriadas do campo. Como objetivos específicos, elencamos: a) caracterizar a comunidade e sujeitos participantes da pesquisa; b) caracterizar a escola com turmas multisseriadas do campo investigada; e c) identificar e caracterizar as expectativas da comunidade campesina em relação à escola com turmas multisseriadas do campo no que se refere à função da escola; os saberes a serem tratados na escola, como deveriam ser tratados e o tempo curricular desses saberes. A seguir, situamos a construção do objeto, do problema e dos objetivos que alicerçam esta investigação, nas seguintes seções: a) Giro Epistêmico e minhas andanças - Construindo nosso objeto de pesquisa; e b) um olhar *outro*, para sujeitos *outros* – Situando nosso objeto de pesquisa no cenário nacional, regional, estadual e local através da análise das produções científicas da Anped, do Epen, do PPGEdu/UFPE e do PPGEduC/UFPE.

### 1.1 Giro Epistêmico e minhas andanças - construindo o objeto de pesquisa

O objeto de pesquisa “as expectativas da comunidade campesina para as Escolas com turmas Multisseriadas do Campo” foi sendo tecido e se constitui enquanto um giro epistêmico<sup>3</sup>. Essa construção centrou-se na relação/tensão entre a consciência ingênua e a crítica (FREIRE, 1983) no decorrer de meu trajeto pessoal/profissional/social e formativo.

Nas primeiras andanças de minha formação humana e escolar, confesso que não tinha um olhar sensível para as bandeiras de lutas dos movimentos campesinos/povos do campo no cenário nacional e local, na busca de direitos por uma educação específica e diferenciada. No decorrer de minha infância à juventude, sempre relatei o campo meramente à agricultura, o compreendendo enquanto o espaço da “zona rural”, que representava o que não é urbanizado, onde se produz grande parte dos alimentos consumidos no espaço urbano.

Através de muitos discursos proferidos pelos meus pais e avôs maternos, passei a considerar o campo como inferior. A seguinte fala de minha mãe perpassou toda minha juventude: “quero que meus filhos estudem, para ser alguém na vida e não viverem dependentes do plantio [agricultura]”. Minha família, por integrar o cenário dos(as) trabalhadores(as) do campo, meus avôs e pais agricultores e analfabetos, passou a naturalizar a condição de inferioridade, reproduzindo a lógica de que a cidade é o lugar do desenvolvimento e o campo lugar do atraso.

Esta compreensão se fortalece durante a educação básica quando sentia receio de dizer que meus pais dependiam da agricultura para se manterem. De fato, não percebia que nesses espaços existiam e/ou eram produtores de conhecimentos, e sim, apenas um lugar destinado àqueles(as) que, infelizmente, não tiveram a oportunidade de estudar e ir morar na cidade.

Desse modo, de forma ingênua, passo a reproduzir a cultura do silenciamento e negação de mim e do outro, reproduzindo a Colonialidade do Ser por meio da internalização dos estereótipos forjados aos povos do campo como sendo inferiores. Pela ideologia dominante, os povos do campo passam a ser considerados “como matuto analfabeto, fraco, atrasado, preguiçoso, ingênuo, incapaz; um Jeca Tatu, que precisa ser redimido pela modernidade [...]” (PEREIRA, 2009, p. 178).

Nessa direção, mediante todo esforço de meus pais, por acreditarem no poder da escola e da educação, sendo eles analfabetos, concluo o Ensino Médio (magistério) e consigo ser aprovado no vestibular no curso de Pedagogia, o primeiro e o único até o presente

---

<sup>3</sup> Este giro epistêmico é constituído na primeira pessoa do singular, pois retrata minha trajetória de vida, que visa justificar a construção desta pesquisa.

momento dos 09 (nove) filhos(as) a chegar ao ensino superior. É durante minha trajetória acadêmica na graduação em Pedagogia iniciada em 2012 e concluída em 2016 na Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA que começa o giro epistêmico.

É no contexto da universidade que passo a problematizar questões sobre a negação e o silenciamento das diferenças e compreender por que eu tinha vergonha de dizer que meus familiares viviam da terra como forma de sobrevivência. Assim, vou sendo instigado a desconstruir concepções, por exemplo, sobre os povos do campo e seus territórios, enquanto atrasados, não desenvolvidos, passando a “[...] desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (MIGNOLO, 2008a, p. 305), tensionando a lógica colonial e compreendendo que o campo e seus sujeitos são lugar-sujeitos de direitos e produtores de saberes.

Neste espaço-tempo construí olhares *outros* sobre a temática de Educação do Campo, passo a vivenciar um giro epistêmico, no qual me aproximo de diversas atividades acadêmicas desde o ensino, a pesquisa e a extensão. Logo no início da graduação, no decorrer dos componentes curriculares, vivencio possibilidades de experienciar discussões teórico-práticas sobre a Educação do Campo e Escolas com Turmas Multisseriadas do Campo. Sistematizamos um relato de experiência<sup>4</sup> vivido em uma comunidade do campo, intitulado “Mazurca: do Campo para o Campo – as Marcas identitárias” que constitui um capítulo de livro<sup>5</sup> e que me possibilitou ter um olhar específico e diferenciado para a Educação do Campo.

Essa aproximação vai ganhando corpo no decorrer da participação em grupo de estudos e de pesquisas<sup>6</sup> em que tive a oportunidade de estudar, indagar e realizar reflexões sobre Formação de Professores(as), Educação do Campo, Prática Pedagógica, Livro Didático

---

<sup>4</sup> Este relato foi elaborado sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Joselma do Nascimento Franco. Neste trabalho objetivamos relatar a experiência vivenciada na escola do campo, localizada no Município de Camocim de São Félix - Pernambuco, realizada em 2013. A experiência se deu em uma sala multisseriada - 4º e 5º anos. A referida escola pertence a uma comunidade de descendentes de quilombo, identificada Mondé dos Cabrais.

<sup>5</sup> 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, v. 1. 2015, p. 121-130.

<sup>6</sup> Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC) coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iranete Maria da Silva Lima; Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE) coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iranete Maria da Silva Lima; Grupo de Estudo Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, sob coordenação do Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva.

entre outras temáticas. A participação também no Pibid<sup>7</sup> no curso de Pedagogia e, posteriormente, no Pibic<sup>8</sup> realizando estudos e pesquisas que versam sobre Educação do Campo<sup>9</sup> e a minha monografia - Trabalho de Conclusão de Curso (2016) intitulada “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”<sup>10</sup>.

No contexto da Pós-Graduação Lato Sensu, sigo pensando e problematizando questões relacionadas à Educação do Campo; na Especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, pela Faculdade Vale do Piranga-FAVAPI (2017), meu trabalho de conclusão 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-PE”<sup>11</sup>. No curso de especialização em Ensino de Culturas Africanas, da Diásporas e dos Povos Indígenas, pela Universidade de Pernambuco-UPE, Campus Garanhuns, Polo Palmares- PE (2018), com o trabalho “Formação Continuada de Professores/as e Educação das Relações Étnico-Raciais: Discursos acerca da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”<sup>12</sup>, continuei aproximando-me das discussões sobre Educação do Campo, ora como objeto, ora como *lócus* de pesquisa.

Esse giro epistêmico foi intensificado no ano de 2016, ao ser aprovado/convocado no concurso público municipal de Vitória de Santo Antão-PE, no cargo de Professor I (Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) e localizado em uma Escola do território

---

<sup>7</sup> Coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Patricia Acioli Lins Guaraná. O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas aos discentes de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

<sup>8</sup> A Iniciação Científica é uma modalidade de pesquisa em que os estudantes da graduação e do ensino médio são iniciados na prática científica e estimulados a participar de projetos de pesquisa desenvolvidos na Universidade, sob a orientação de um(a) professor(a). No meu caso fui orientado pelo Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva.

<sup>9</sup> A pesquisa intitulada “Formação Continuada das(os) Professoras(es) das Escolas Localizadas nos Territórios Rurais do Município de Caruaru-PE”. Relatório Pibic, Recife - PE, 2015, sob orientação do Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva.

<sup>10</sup> Orientada pelo Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva.

<sup>11</sup> Trabalho orientado pelo Prof. Ms. Severino Lúcio de Farias.

<sup>12</sup> Sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Fortes da Silva.

campesino<sup>13</sup>, enquanto Professor Responsável<sup>14</sup>. Na condição de professor responsável, passo a conhecer o chão da sala de aula, as relações e tensões entre escola e comunidade campesina.

Desse modo, passo a compreender que a instituição de ensino, quando se engaja na realidade da comunidade, e não o inverso, a comunidade se engaja na escola, conseguimos estabelecer parceria e construir uma Educação/Escola que considere as especificidades de sujeitos. No entanto, considero que “para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo” (VÁZQUEZ, 1997, p. 209). A experiência na Escola Municipal Santa Terezinha do Menino Jesus foi um marco em minha atuação e formação profissional ao me desafiar a cada momento, a pensar sobre minha prática docente sem perder de vista a relação com a dimensão da comunidade.

No decorrer de minhas experiências busquei, enquanto professor, travar um diálogo entre a comunidade do campo e a escola propondo “[...] a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 331). Centrado no princípio da materialidade da vida real dos(as) estudantes no espaço da sala de aula, fui junto aos sujeitos que constituem a escola, caminhando no reconhecimento e na validação das epistemes que são produzidas pela comunidade do campo.

Assim, passo a desenvolver projetos e pesquisas junto a meus(minhas) discentes, a fim de buscar conhecer as narrativas, as histórias, os saberes da comunidade Sítio Chã de Serraria, onde a escola está localizada. Mediante os projetos que estavam sendo vividos na escola, participamos e vencemos três concursos/premiações na área de educação, na esfera local, regional e nacional. O primeiro foi o Prêmio Lucilo Ávila, em 2017, uma iniciativa do Sistema Fecomércio/Sesc/Senac-PE e faz parte da programação do 15º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação. O projeto premiado foi: “JOGO QUIZ: Multiplicação e Divisão”. O trabalho que desenvolvemos e socializamos foi uma prática que envolveu tecnologia, o ensino da matemática no contexto de uma turma multisseriada, possibilitando olhares outros para o trato com a matemática.

---

<sup>13</sup> Escola Municipal Santa Terezinha do Menino Jesus, Localizada no Sítio Chã de Serraria, fundada em 14 de abril de 1984.

<sup>14</sup> Nas escolas do campo do município de Vitória de Santo Antão - PE que são de “pequeno porte”, um(a) dos(as) professores(as) assume as responsabilidades burocráticas (gestão e administrativa), concomitante ao exercício da prática pedagógica docente de uma turma multisseriada.

O segundo concurso foi o III CONEDU NA ESCOLA (2018), realizado no contexto do V Congresso Nacional de Educação, com o projeto intitulado “FOTOGRAFIA: Leitura do Mundo e Leitura da Palavra - Nossa Comunidade”. Esse trabalho centrou-se na perspectiva freireana, partindo da compreensão que os(as) nossos(as) estudantes, antes mesmo de chegarem à escola, têm muito a nos dizer e ensinar. Realizamos um trabalho de campo na comunidade que envolveu fotografias e gêneros textuais (fábula, notícia, carta e poema), nos foi possível conhecer a comunidade através do olhar dos(as) próprios(as) discentes.

O terceiro concurso foi o Prêmio Professores do Brasil<sup>15</sup> (11ª edição/ 2018); concorremos na categoria do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com o projeto: “Cadê os Indígenas nos Livros Didáticos? Tem Indígenas em Pernambuco?” e vencemos as três etapas da premiação passando pela etapa estadual (Pernambuco), regional (Nordeste) e vencendo a etapa nacional (Brasil) - ficamos em primeiro colocado na categoria que concorremos. O referido projeto me possibilitou repensar minha prática docente à medida que considero os(as) estudantes como sujeitos produtores de conhecimentos ao irem pesquisar, por exemplo, como os indígenas estão sendo retratados nos seus Livros Didáticos, e se existem povos indígenas em Pernambuco. Esse projeto possibilitou que os(as) mesmos(as) pudessem conhecer e desconstruir os estereótipos atribuídos aos povos indígenas, como sujeitos do passado, selvagens, entre outros.

Consideramos que essas premiações, frutos dos projetos realizados no chão da escola do campo, no contexto de uma turma multisseriada, envolvendo a realidade dos(as) discentes, possibilitaram-me ter um olhar *outro* para os povos do campo e seus territórios, principalmente quando o meu estudante, durante o Prêmio Professor do Brasil, diz: “Professor, nós não somos matutos, como o povo pode achar só porque moramos no sítio. Nossa escola ganhou mais um prêmio, tá vendo [...]”. Através dessas experiências, passo a considerar 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 pedagógica ao ser pensada e vivida coletivamente com os sujeitos, passa a ser significativa.

No entanto, destaco que esse giro epistêmico, forjado na relação entre a consciência ingênua e crítica (FREIRE, 1983), aconteceu no território de tensões e disputas, na mudança e (re)significação de paradigmas. Porém, considero que “toda mudança descolonização política (não-racistas, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e

---

<sup>15</sup> É uma iniciativa do Ministério da Educação juntamente com instituições parceiras que busca reconhecer, divulgar e premiar o trabalho de professores de escolas públicas que contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula.

epistêmica” (MIGNOLO, 2008a, p. 287). Essas oportunidades formativas e profissionais me colocaram diante de uma relevância social, política e educacional mais ampla sobre 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.

Minha atuação como professor do curso de Pedagogia, do Centro Universitário Facol-UNIFACOL<sup>16</sup>, localizado no município de Vitória de Santo Antão-PE, ministrando disciplinas como Educação do Campo, Estágios Supervisionados e orientando trabalhos de conclusão de curso - TCC, somou na construção desse giro epistêmico e me possibilita aprofundar os processos de ensino e aprendizagem. Essa experiência profissional contribui para que possamos, no contexto de nossas práticas pedagógicas docentes, irmos estreitando as relações entre o centro universitário e a escola de educação básica.

As experiências que vêm sendo forjadas no contexto da secretaria municipal de educação do município de Vitória de Santo Antão-PE<sup>17</sup>, a partir de 2019, se dão diretamente no setor da Diretoria de Ensino, integrando o Núcleo de Formação Continuada. Neste espaço-tempo de atuação profissional venho desenvolvendo processos formativos contínuos junto aos professores(as) e gestores(as) que atuam nas escolas do campo. As atividades que vêm sendo desenvolvidas junto às escolas do campo do município têm nos possibilitado refletir e problematizar a escola enquanto uma instituição que se constitui em diálogo com a comunidade.

É movido por essas questões e motivações que sigo caminhando na contramão do silenciamento e da negação, chegando ao mestrado, por considerar que esse espaço-tempo de disputas é também uma possibilidade de emancipação e produção de conhecimento. E, nessa direção, evidencio que a minha opção pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEduC/UFPE configura-se como posição política, epistêmica e identitária que vai sendo forjada no bojo das lutas por equidade e justiça social, pois esse

<sup>16</sup> Vínculo contratual estabelecido em 2018. A UNIFACOL – Centro Universitário Facol teve sua origem como Faculdade Osman Lins (FACOL). Sua história foi iniciada a partir do Sistema Educacional Radar, estabelecimento educacional fundado em 05 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 UNIFACOL – Centro Universitário Facol. Atualmente, conta com os cursos de graduação em: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Educação Física, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Fisioterapia, Farmácia, Jornalismo, Logística, Marketing, Medicina Veterinária, Serviço Social, Sistemas de Informação, Pedagogia, Odontologia, Turismo com ênfase em Gastronomia e Terapia Ocupacional. Além disso, são ofertados diversos cursos de Pós-Graduação, nas áreas de negócios, educacional, jurídica e saúde, propiciando qualificação profissional aos graduados egressos e de outras instituições congêneres, fazendo-se presente também em vários municípios. Mais informações disponíveis em: <https://unifacol.edu.br/a-facol/>

<sup>17</sup> A referida Secretaria Municipal de Educação é constituída pelos seguintes núcleos: Núcleo de Formação Continuada, Núcleo de Tecnologia Municipal-NTM, Núcleo de Normatização e Núcleo de Educação Especial.

programa de mestrado representa para muitos, como eu, filho de agricultores, um marco em minha jornada pessoal, formativa e profissional, graças à expansão e à interiorização das universidades, como é o caso da Universidade Federal de Pernambuco<sup>18</sup>, com o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) que vem desenvolvendo práticas que corroboram a produção de uma educação formativa de qualidade referenciada nos sujeitos que dela fazem parte.

No intuito de identificar e situar como os(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) vêm ou não abordando o nosso objeto de estudo, realizamos um levantamento dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, no Encontro de Pesquisa Educacional Nordeste – Epen e nas pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE), no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEdu/UFPE e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - PPGEduC/UFPE.

## **1.2 Um olhar *outro*, para sujeitos *outros* – situando nosso objeto de pesquisa no cenário nacional e local através da análise das produções científicas da Anped, do Epen, do PPGEdu/UFPE e do PPGEduC/UFPE**

Nesta seção, objetivamos nos aproximar das discussões teórico-metodológicas que vêm sendo construídas no contexto das pesquisas em âmbito local e nacional que têm como objeto “expectativas da comunidade campesina para as Escolas com turmas multisseriadas do campo”. Buscamos realizar um levantamento sobre as pesquisas que foram realizadas na última década<sup>19</sup>. Elegemos quatro locais para fazer este levantamento: I) as Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), o II) O Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (Epen); III) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE); e IV) Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-UFPE). A escolha desses espaços-tempos de produção científica justifica-se por

---

<sup>18</sup> No estado de Pernambuco, o processo de interiorização ocorreu com a construção dos seguintes campi nas principais cidades do interior: I) a Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), vinculada à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); II) o Centro Acadêmico do Agreste (CAA), em Caruaru, e o Centro Acadêmico de Vitória (CAV), em Vitória de Santo Antão, vinculados à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); III) o Campus Ciências Agrárias (CCA) e o Campus Petrolina Centro (CPC), ambos em Petrolina, vinculados à Universidade Federal do Vale de São Francisco (UNIVASF) (FIRMINO, 2014).

<sup>19</sup> Este critério não se aplicou ao levantamento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE), pois ele não tem uma década de existência. Criado em 2011, as primeiras publicações foram depositadas em 2013. O recorte temporal foi de 2013-2018.

compreendermos que nos possibilitam ter uma visão nacional, regional, estadual e local do que vem sendo produzido, pois consideramos “importante que o pesquisador em formação se debruce sobre a literatura acerca do tema de seu interesse a fim de enlaçar argumentos que justifiquem a proposta que irá construir a partir deste levantamento” (ARAÚJO; PIMENTA; COSTA, 2015, p. 176).

Diante do exposto, para realização do levantamento procedemos à realização da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) que ocorre em três fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do Material e 3) Tratamento e Inferências.

Na primeira fase, realizamos um levantamento dos trabalhos que versassem sobre as expectativas da comunidade campesina para as escolas e turmas multisseriadas do campo e suas relações com o currículo escolar. No entanto, não conseguimos identificar nenhum trabalho que tratasse diretamente esse objeto. Dessa forma, foi necessário reorientarmos o nosso levantamento e passamos a buscar trabalhos utilizando os seguintes descritores: a) Comunidade Campesina, b) Escola do Campo, c) Multisseriação e Prática Pedagógica Docente.

Mediante os materiais coletados, os trabalhos de comunicação oral na Anped, no Epen e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE)<sup>20</sup>, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/UFPE), utilizamos as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência para a construção de um *corpus* documental a ser colocado em análise.

Na segunda fase, ocorre a exploração do *corpus* documental que foi construído, de modo a codificar os dados brutos, construindo núcleos de sentido para que estejam disponíveis à análise. Para finalizarmos, na terceira fase, faz-se o tratamento dos núcleos de sentido permitindo-nos realizar interpretações e inferências sobre os dados.

---

<sup>20</sup> Tem como objetivo disponibilizar na íntegra as teses e dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação da instituição. De acordo com as Resoluções nº 03/2007 e nº 04/2008 do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão, para que a tese ou dissertação seja disponibilizada na BDTD/UFPE é necessário o depósito da mesma na Biblioteca Central de modo formal e de acordo com os procedimentos de orientações aos autores.

### ***1.2.1 Levantamento e análises da produção científica da Anped: o que dizem as pesquisas sobre Comunidade Campesina, Escola do Campo, Multisseriação e Prática Pedagógica Docente?***

Apresentamos aqui a análise das produções científicas publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped<sup>21</sup> entre os anos de 2009 e 2019, referentes às temáticas: a) Comunidade Campesina, b) Escola do Campo, c) Multisseriação e Prática Pedagógica Docente. Objetivamos, aqui, compreender como esses temas vêm sendo tratados no cenário nacional, no contexto de pós-graduação. O recorte temporal de 2009 a 2019 justifica-se por compreendermos que uma década possibilita-nos pesquisar e nos aproximar das mais atuais discussões da área pesquisada. Esse marco temporal compreende da 32ª à 39ª reunião.

A Anped está organizada em 23 Grupos de Trabalho (GT's) instâncias de aglutinação e socialização do conhecimento, produzidas pelos/as pesquisadores/as de áreas de conhecimentos específicos, no cenário educacional. No entanto, nos concentramos no levantamento e análise das comunicações orais de três Grupos de Trabalho (GT's):

- **GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos** – Concentra-se em temas e abordagens teóricas, cuja ênfase centra-se em vários estudos priorizando a discussão sobre os sujeitos e os processos educativos presentes nas ações coletivas e movimentos sociais diversos.
- **GT 06 – Educação Popular** – É constituído como um espaço de diálogo e produção científica, evidenciando o forte protagonismo de educadores(as) e pesquisadores(as) identificados(as) com a educação popular e suas interfaces.
- **GT 12 – Currículo** – Reúne pesquisadores(as) vinculados a instituições que desenvolvem pesquisas brasileiras e latino-americanas que vêm se dedicando ao estudo de questões concernentes ao campo do currículo. Tais estudos são realizados através de múltiplos referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos, entendendo currículo no mais amplo sentido do termo.

A escolha por esses Grupos de Trabalho (GT's) alicerça-se no pressuposto de que são neles que encontramos de forma mais concentrada os trabalhos que se aproximam de nossa proposta de estudo acerca das expectativas da comunidade campesina para as escolas com turmas multisseriadas do campo e o seu trato na prática pedagógica docente. Evidenciamos

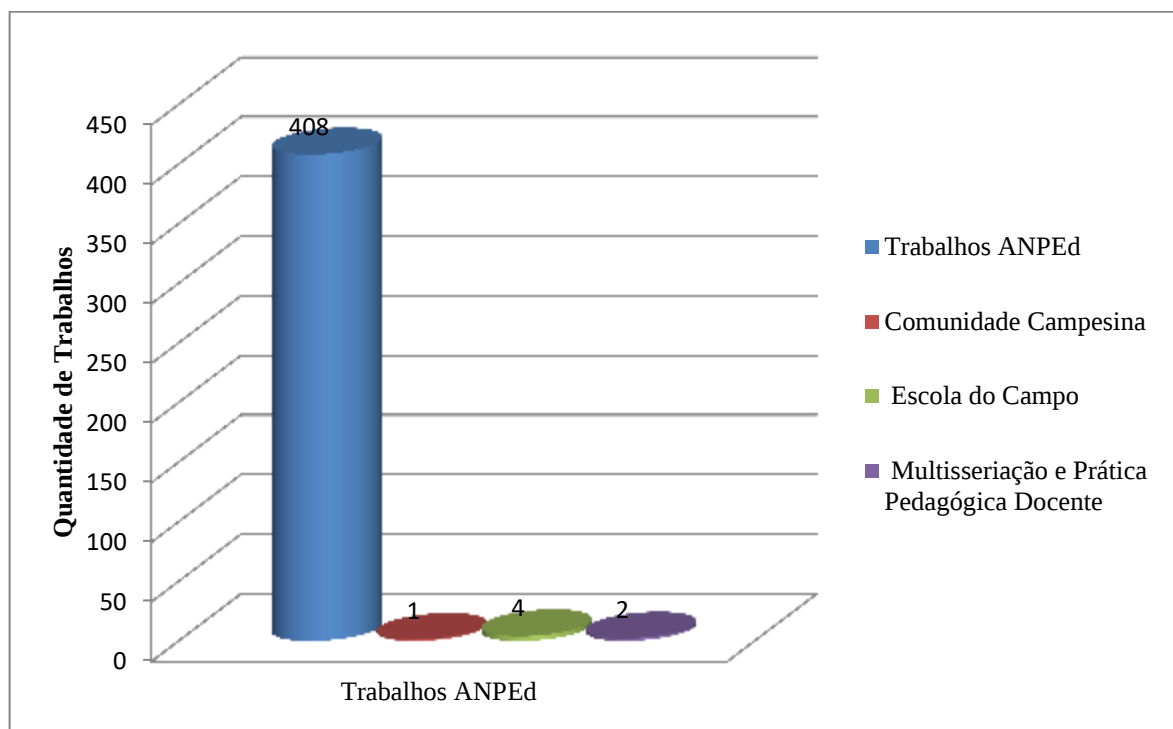
---

<sup>21</sup> Associação sem fins lucrativos, fundada em 1976, congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores/as e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores(as) da área.

que nos três Grupos de Trabalho (GT's) selecionados, há, ao todo, 408 (quatrocentos e oito) produções científicas. Após a leitura dos títulos e resumos de todos os trabalhos não encontramos nenhum trabalho que tratasse especificamente de nosso objeto de pesquisa. Assim, sentimos a necessidade de identificar as produções científicas considerando os seguintes descritores: a) Comunidade Campesina; b) Escola do Campo; e c) Multisseriação e Prática Pedagógica Docente.

Deste modo, identificamos que, nesse período temporal, 01 (um) versa sobre Comunidade Campesina, 04 (quatro) trabalhos apresentam discussões sobre Escola do Campo e 02 (dois) abordam questões sobre a Multisseriação e Prática Pedagógica Docente, dados que são representados no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Quantitativo geral dos trabalhos e quantitativo que versam sobre Comunidade Campesina, Escola do Campo, Multisseriação e Prática Pedagógica Docente



Fonte: O Autor (2020)

Nota: Gráfico construído através dos dados contidos no site da Anped, disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Mediante este levantamento, identificamos que o trabalho que versa sobre Comunidade Campesina encontra-se no GT 06 - Educação Popular, e os trabalhos que versam sobre Escola do Campo, Multisseriação e Prática Pedagógica Docente concentram-se nos GT 03 - Movimentos Sociais e GT 06 - Educação Popular. Um fato relevante a ser considerado é

que não encontramos nenhum trabalho no GT 12 - Currículo, que conserve no recorte temporal os descritores utilizados. Ratificamos a importância de pensarmos pesquisas que tenham como foco a relação entre Comunidade Campesina, Escola do Campo, Multisseriação e Prática Pedagógica Docente, como pode ser visualizado no Quadro 01.

Quadro 1 - Quantitativo geral dos trabalhos na Anped que versam sobre Comunidade Campesina, Escola do Campo, Multisseriação e Prática Pedagógica Docente por reuniões e Grupos de Trabalho (GT's)

| GT                     | GT 03<br>Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos |                             |                     |                                             | GT 06<br>Educação Popular |                             |                   |                                             | GT 12<br>Currículo   |                             |                   |                                             |
|------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------|---------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------|-------------------|---------------------------------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|---------------------------------------------|
|                        | Total do GT                                                  | Trabalhos que versam sobre: |                     |                                             | Total do GT               | Trabalhos que versam sobre: |                   |                                             | Total do GT          | Trabalhos que versam sobre: |                   |                                             |
|                        |                                                              | Comunidade Campesina        | Escola do Campo     | Multisseriação e Prática Pedagógica Docente |                           | Comunidade Campesina        | Escola do Campo   | Multisseriação e Prática Pedagógica Docente |                      | Comunidade Campesina        | Escola do Campo   | Multisseriação e Prática Pedagógica Docente |
| Reunião/<br>Ano        |                                                              |                             |                     |                                             |                           |                             |                   |                                             |                      |                             |                   |                                             |
| 32 <sup>a</sup> – 2009 | 07                                                           | 00                          | 01                  | 00                                          | 13                        | 01                          | 00                | 00                                          | 17                   | 00                          | 00                | 00                                          |
| 33 <sup>a</sup> - 2010 | 12                                                           | 00                          | 00                  | 00                                          | 10                        | 00                          | 00                | 00                                          | 18                   | 00                          | 00                | 00                                          |
| 34 <sup>a</sup> - 2011 | 17                                                           | 00                          | 00                  | 00                                          | 10                        | 00                          | 00                | 01                                          | 29                   | 00                          | 00                | 00                                          |
| 35 <sup>a</sup> - 2012 | 15                                                           | 00                          | 00                  | 01                                          | 13                        | 00                          | 00                | 00                                          | 15                   | 00                          | 00                | 00                                          |
| 36 <sup>a</sup> - 2013 | 08                                                           | 00                          | 00                  | 00                                          | 12                        | 00                          | 00                | 00                                          | 18                   | 00                          | 00                | 00                                          |
| 37 <sup>a</sup> - 2015 | 21                                                           | 00                          | 00                  | 00                                          | 18                        | 00                          | 00                | 00                                          | 27                   | 00                          | 00                | 00                                          |
| 38 <sup>a</sup> - 2017 | 21                                                           | 00                          | 01                  | 00                                          | 20                        | 00                          | 00                | 00                                          | 20                   | 00                          | 00                | 00                                          |
| 39 <sup>o</sup> - 2019 | 23                                                           | 00                          | 02                  | 00                                          | 21                        | 00                          | 00                | 00                                          | 23                   | 00                          | 00                | 00                                          |
| <b>Total</b>           | <b>124</b><br>(100%)                                         | <b>00</b><br>(0%)           | <b>04</b><br>(3,2%) | <b>01</b><br>(1,2%)                         | <b>117</b><br>(100%)      | <b>01</b><br>(0,8%)         | <b>00</b><br>(0%) | <b>01</b><br>(0,8%)                         | <b>167</b><br>(100%) | <b>00</b><br>(0%)           | <b>00</b><br>(0%) | <b>00</b><br>(0%)                           |

Fonte: O Autor (2020)

Nota: Quadro construído através dos dados contidos no site da Anped, disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Mediante a identificação desses trabalhos, realizamos a leitura integral dos 07 (sete) trabalhos. Vale salientar que, no recorte temporal em que se deu a referida pesquisa, através dos descritores que constituem nosso objeto de pesquisa não foi encontrada nenhuma produção no GT 12 – Currículo. Esta ausência reafirma a importância da proposta de pesquisa aqui evidenciada.

Esse levantamento nos possibilitou construir o *corpus* documental, em que os trabalhos foram submetidos à análise, visando considerar os problemas, os pressupostos, os objetivos, as abordagens teóricas, as abordagens metodológicas e os resultados de cada produção. Segue nosso *corpus* documental, no Quadro 2.

Quadro 2 - *Corpus* documental dos trabalhos da Anped

| Descritores          | REUNIÃO ANO | GT | TÍTULO                                                                                                      | AUTOR                                | INSTITUIÇÃO | ONDE FOI PRODUZIDO/ PROPOSIÇÕES DO TRABALHO                                                                  | AGÊNCIA FINANCIADORA |
|----------------------|-------------|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Comunidade Campesina | 32ª – 2009  | 06 | Catalunha – uma educação que promove a dignidade do povo Campesino. Vamos construir a nossa?                | Ilсен Chaves da Silva                | UNIPLAC     | Estudo Documental                                                                                            | Não Informada        |
| Escola do Campo      | 32ª – 2009  | 03 | Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do campo alcançar as escolas no rural | Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante  | UEFS        | Discussão teórica (Debate)                                                                                   | Não Informada        |
|                      | 38ª – 2017  | 03 | A escola do campo na perspectiva dos movimentos sociais: referências para o debate                          | Salomão Antônio Mufarrej Hage        | UFPA        | Estudo Documental                                                                                            | CNPq                 |
|                      |             |    |                                                                                                             | Iranete Maria da Silva Lima          | UFPE        |                                                                                                              |                      |
|                      |             |    |                                                                                                             | Dileno Dustan Lucas de Souza         | UFJF        |                                                                                                              |                      |
|                      | 39ª – 2019  | 03 | Por um currículo escolar do campo, das águas e das florestas conectado com o povo do campo em Parintins(AM) | Edilson da Costa Albarado            | UFPA        | Pesquisa participante e colaborativa. Povos de territórios rurais, de várzea e de terra-firme (Parintins-AM) | FAPEAM               |
|                      |             |    |                                                                                                             | Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos | UFAM        |                                                                                                              |                      |
|                      | 39ª – 2019  | 03 | Educação e Diversidade Cultural: um olhar sobre o cotidiano de uma escola                                   | Claudio Gomes da Victoria            | UFAM        | Pesquisa sobre a uma escola de uma comunidade                                                                | FAPEAM               |

|                                             |            |    |                                                                                                                                                                 |                       |         |                                                            |               |
|---------------------------------------------|------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------|------------------------------------------------------------|---------------|
|                                             |            |    | ribeirinha de Ensino Fundamental                                                                                                                                |                       |         | ribeirinha no interior do estado do Amazonas               |               |
| Multisseriação e Prática Pedagógica Docente | 34ª – 2011 | 06 | Um olhar para as escolas multisseriadas: não estarão nelas contidas categorias que podem ser a solução para alguns problemas que afligem a escola como um todo? | Ilsen Chaves da Silva | UNIPLAC | Escolas multisseriadas da Região Serrana de Santa Catarina | Não Informada |
|                                             | 35ª – 2012 | 03 | Escola rural multisseriada: contexto e perspectivas no Município de Urubici/SC                                                                                  | Kamila Farias Pantel  | UFSC    | Escolas rurais Multisseriadas do município Urubici/SC      | CAPES         |

Fonte: O Autor (2020)

Nota Quadro construído através dos dados contidos no site da Anped, disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 27 jan 2020..

Após a construção do *corpus* documental, mediante Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011), tratamos os dados buscando realizar a leitura na íntegra desses trabalhos nos quais observamos: o título, o foco do trabalho, o pressuposto, o problema, os objetivos geral/específicos, a abordagem teórica, a abordagem metodológica e o resultado da pesquisa. Em seguida, realizamos inferências acerca das produções selecionadas, objetivando estabelecer relações com nosso estudo, considerando que os núcleos de sentidos presentes nos trabalhos estão estritamente ligados aos descritores: a) Comunidade Campesina, b) Escola do Campo, e c) Multisseriação.

O trabalho “Catalunha – uma educação que promove a dignidade do povo Campesino. Vamos construir a nossa?” (SILVA, 2009) propõe reflexões sobre a comunidade campesina/identidade catalã. Objetiva analisar experiências exitosas no cenário educacional e toma a história e as vivências da Catalunha como referência para pensar o cenário educacional dos povos, sem perder de vista a relação com o desenvolvimento econômico e regional. A compreensão de povos do campo como sujeitos de referência para construir suas vivências, presentes nesse estudo, aproxima-se de nossa pesquisa pelo trato específico e diferenciado atribuído aos povos, sendo considerados, aqui, protagonistas e referências para pensar e viver seu contexto.

O presente texto toma a concepção de educação enquanto uma posição política e reconhece a importância de uma formação voltada para o campo em que os professores se tornem protagonistas de lutas e possam “[...] pensar juntos, e encontrar soluções de

organização e trabalho para que as pessoas que ali vivem tenham acesso à alimentação, à moradia, à educação e à saúde, sem precisar abandonar o solo, a terra onde nasceram preservando sua identidade coletiva” (SILVA, 2009, p. 2). As considerações presentes neste trabalho evidenciam que as experiências vividas em Catalunha se constituem em uma proposta para que possamos nos inspirar enquanto Brasil e, assim, pensar-sentir-viver processos educacionais que considerem as identidades dos sujeitos. Esse trabalho aproxima-se de nossa pesquisa à medida que considera o protagonismo da comunidade do campo para pensar a escola. A identidade catalã ao ser evidenciada na escola representa uma opção decolonial (MIGNOLO, 2008b), à medida que as práticas vão sendo realizadas em diálogo com as marcas identitárias dos seus sujeitos.

O trabalho intitulado “Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do Campo alcançar as escolas no rural” (CAVALCANTE, 2009) tem por finalidade aguçar o debate sobre questões importantes que circundam a educação no rural que se transforma em “campo” e que, ironicamente, pode estar ainda longe de ser implementada entre a noção de um campo ou outro. O presente estudo nos possibilita questionar “a quem interessava o sucesso, ou pelo menos o bom funcionamento das escolas no rural?” (CAVALCANTE, 2009, p. 2), consideramos que essa pergunta nos possibilita avaliar o que está por trás da história “das lacunas” existentes no cenário da educação, do currículo e da escola do campo.

A referida produção constitui-se como um diálogo teórico-crítico e reflexivo (debate) acerca das questões que perpassam a discussão da Educação do Campo, considerando que os desafios para materialização de processos educacionais dos/com os povos camponeses é um dever de casa a ser cumprido. E, dentro deste dever, está a garantia de pensar e viver uma escola do campo que considere a realidade dos sujeitos.

Este trabalho aproxima-se de nossa pesquisa à medida que reconhece as lutas e resistências dos povos do campo para a construção de uma Escola do/no Campo referenciada em seus sujeitos. Consideramos que “se a escola rural adormecida não vê as chances, restamos refletir nas possibilidades de colaborar com as provocações ao seu entorno. Podemos afirmar, no entanto, que entre a luta e a labuta, o campo não é o mesmo rural de outrora e tem nos ensinado bastante” (CAVALCANTE, 2009, p. 10).

Este trabalho segue nos inquietando sobre os entraves e as possibilidades que perpassam as práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas do campo. Assim, possibilitando-nos compreender que pensar em Educação do Campo é pensar em tensões e disputas de poderes, por exemplo, no cenário das políticas de reconhecimento das lutas dos movimentos

sociais do campo, considerando que os povos do campo são sujeitos de direito que caminham na contramão da Colonialidade (QUIJANO, 2005) ao reivindicarem por uma educação específica e diferenciada.

O trabalho “A escola do campo na perspectiva dos movimentos sociais: referências para o debate” (HAGE; LIMA; SOUZA, 2017) é fruto de estudos dos(as) autores(as) realizados no contexto dos estágios de pós-doutoramento. A pesquisa se constitui enquanto um estudo documental acerca da legislação nacional no tocante à Educação do Campo e os documentos produzidos na criação do Movimento da Educação do Campo. O referido texto focaliza a discussão sobre a identidade da escola demandada por tal movimento, as políticas públicas para a afirmação da escola do campo e a organização do ensino e do trabalho pedagógico desenvolvido nessas escolas.

Nossa intencionalidade de pesquisa aproxima-se desse estudo à medida que ele considera que “torna-se imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade, para fortalecer os vínculos dos processos de ensino e de aprendizagem como território” (HAGE; LIMA; SOUZA, 2017, p. 14). Desse modo, ouvir as narrativas/expectativas da comunidade campesina para pensar-sentir-viver a escola do/no campo constitui-se como uma ação contra-hegemônica e decolonial (QUIJANO, 2005), pois coloca em evidência as especificidades que constituem os povos e os territórios campesinos.

O trabalho “Por um currículo escolar do campo, das águas e das florestas conectado com o povo do campo em Parintins (AM)” (ALBARADO; VASCONCELOS, 2019) coloca em questão os saberes dos povos dos territórios rurais de várzea e de terra-firme e suas contribuições com a construção de um currículo para a Educação do Campo no município. Nessa direção, este estudo questiona “como os saberes dos povos dos territórios rurais de Parintins (AM) podem contribuir com a construção de um currículo voltado para a escola do campo” (ALBARADO; VASCONCELOS, 2019, p. 1).

Consideramos que este estudo se aproxima do nosso à medida que considera válidos os saberes-fazer, bem como as memórias e as identidades culturais dos povos campesinos para elaboração do currículo da escola do campo. Dessa forma, consideramos que, de fato, colocar em evidência as expectativas que a comunidade campesina tem para escola e como evidenciamos em nossa pesquisa escola com turmas multisseriadas, estamos reconhecendo que comunidade campesina e escola se configuram de forma interdependente na construção de uma Educação do/no Campo, que tensiona a Colonialidade do Poder, do Ser, do Saber e da Natureza (QUIJANO, 2005; WALSH, 2008) quando considera o território e os sujeitos campesinos como referências para pensar a escola e os produtores de saberes válidos.

A produção “Educação e Diversidade Cultural: um olhar sobre o cotidiano de uma escola ribeirinha de Ensino Fundamental” (VICTORIA, 2019), objetiva compreender como o processo formativo de seus(as) professores (as) e suas práticas cotidianas têm sido “desafiados” pela perspectiva da interculturalidade. Essa pesquisa se aproxima de nosso estudo, quando se aproxima do conceito de interculturalidade (WALSH, 2008) para pensar as práticas realizadas pelos(as) professores(as).

Este estudo evidencia que “a escola se torne um espaço de debate dos problemas que afligem o dia a dia dos comunitários, um lugar onde se materialize o real significado de se viver em comunidade; onde se fomenta a discussão sobre a realidade que a cerca” (VICTORIA, 2019, p. 5). Consideramos que a construção de uma escola específica e diferenciada do/com/para os povos do campo é manter uma posição centrada na interculturalidade crítica, reconhecendo e validando os saberes e as identidades das comunidades camponesas.

O trabalho “Um olhar para as escolas multisseriadas: não estarão nelas contidas categorias que podem ser a solução para alguns problemas que afligem a escola como um todo?” (SILVA, 2011) abordou escolas multisseriadas da Região Serrana de Santa Catarina, tendo como foco as práticas pedagógicas. Essa pesquisa procurou mostrar o valor da classe multisseriada enquanto alternativa pedagógica apropriada para promover a aprendizagem significativa no âmbito da escola fundamental. O referente autor evidencia que suas análises são realizadas mediante as contribuições teóricas de Paulo Freire, Vygotsky, Miguel Arroyo, Conceição Paludo e Munarim, referenciais estes que os ajudaram a questionar/refletir a realidade em estudo.

Dentre as considerações presentes nessa pesquisa, podemos estabelecer relações com nosso objeto, ao nos voltarmos para a multisseriação, pois deixamos evidente que “interessaram-nos as metodologias das quais se valem os professores, as formas de abordagens dos conteúdos, a sua organização, crianças de diversas faixas etárias estudando juntas, a unidocência e a transdisciplinaridade, presentes na sala de aula” (SILVA, 2011, p. 17). Esse trabalho dialoga com nossos estudos à medida que reconhece a escola desenhada no contexto da multisseriação enquanto um espaço-tempo de produção de conhecimento, e com uma forma *outra* de prática pedagógica que no viés da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2008) passa a compreender e validar as culturas de cada povo, promovendo práticas heterogêneas, que respeitam seus sujeitos.

O trabalho realizado por Pantel (2012) intitulado “Escola rural multisseriada: contexto e perspectivas no Município de Urubici/SC” propõe uma reflexão acerca da realidade das

escolas rurais multisseriadas a partir de um recorte de pesquisa qualitativa realizada no município Urubici/SC, em 2011. Consideramos que esse estudo se aproxima do nosso, à medida que o mesmo objetiva conhecer as condições postas ao funcionamento e à permanência dessas escolas multisseriadas, bem como de refletir as perspectivas que fundamentam e são desenvolvidas na Educação do Campo, contemplando as realidades, necessidades e expectativas evidenciadas por seus sujeitos.

A pesquisa citada anteriormente buscou considerar o contexto geral vivenciado pelas escolas multisseriadas do município Urubici/SC, mediante o contato com as gestoras da secretaria municipal de educação, bem como de observações, acompanhamentos e diálogos constituídos junto a uma dessas escolas, sua professora, estudantes e comunidade. Dentre as considerações, a investigação apontou para uma percepção da escola campesina multisseriada enquanto espaço de educação com potencial emancipatório, dialogando com a proposta de nosso estudo quando reconhecemos que o território campesino é, sobretudo, um elemento identitário.

O presente estudo aponta também para importância de uma elaboração de currículos e formas de acompanhamento adequadas, investimentos em formação de professor, tempo para planejar, bem como “a criação de uma carreira docente específica para os professores dessas escolas, que os proporcionasse salários dignos (compatíveis com suas atividades nessas escolas em que apenas um profissional é responsável pelo atendimento de todas as demandas) [...]” (PANTEL, 2012, p. 14). Essas considerações nos possibilitam compreender que a escola do campo tem suas próprias demandas e que necessitam ser consideradas para pensar, desde políticas públicas, até as práticas vivenciadas no chão da sala de aula. Desse modo, caminha na direção da Decolonialidade (QUIJANO, 2005) ao considerar que as demandas educacionais necessitam ser pensadas-sentidas-vividas junto aos povos do campo.

Mediante o levantamento/análise dessas produções, consideramos que caminha no processo *outro* da Educação do Campo, no que se refere às questões sobre: escola do campo/comunidade escolar; multisseriação e identidade campesina, buscando se afirmar enquanto *lócus* de enunciação, ação esta que “significa ir na contramão dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressado e não situados” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 19). Esses conhecimentos, aqui sistematizados, possibilitam-nos (re)pensar e (re)afirmar nossas intencionalidades de pesquisas, sem perder de vista o contexto histórico, cultural, social, econômico e educacional que constituímos.

### **1.2.2 Levantamento e análises da produção científica do Epen: o que dizem as pesquisas sobre Comunidade Campesina, Escola do Campo, e Multisseriação e Prática Pedagógica Docente?**

Esta subseção constitui-se de um levantamento e análise da produção científica do Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste/Epen - Reunião Científica Regional da Anped. Esse Encontro bianual, vinculado à Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - vem, desde 1970, intitulado “Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - Epenn” congregando inúmeros pesquisadores(as) que socializam e estabelecem produções de conhecimentos teórico-práticos *outros*, criando e fortalecendo redes de pesquisas científicas no contexto dos programas de pós-graduação em educação, a priori, situados nas regiões Norte e Nordeste.

Até o ano de 2014, tal evento era constituído pelas regiões Norte e Nordeste, porém durante o XXII Epenn que ocorreu na cidade de Natal/RN, foi aprovado o desmembramento do evento, de modo que cada região em 2016 passou a organizar e realizar seus encontros separadamente. Esse levantamento se constitui pelo recorte temporal: 2009 a 2018 e justifica-se pelo fato de que foi no ano de 2009, no contexto do XIX Epenn<sup>22</sup>, ocorrido em João Pessoa/PB que passou a funcionar o GT-25 - Educação do Campo<sup>23</sup>. Concentramos os estudos nos seguintes GT's: GT-03 (Movimentos Sociais e Educação)<sup>24</sup>; GT-12 (Currículo); e GT-25 (Educação do Campo)<sup>25</sup>. A escolha por esses GT's se deu partindo do pressuposto de que são neles que encontramos, de forma mais específica, trabalhos que se aproximam de nossa intenção de estudo.

Aproximamo-nos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), através das fases: pré-análise; exploração do material; tratamento e inferências, objetivando analisar os trabalhos de

<sup>22</sup> Neste Encontro passaram a funcionar também o GT-23 – Gênero, Sexualidade e Educação; e o GT-24 – Educação e Arte.

<sup>23</sup> Nessa direção, Cavalcante e Batista (2014, p. 11) evidenciam que “Devido a um levantamento realizado no Epenn de 2005 (com o já expressivo volume de produções em torno da temática da Educação do Campo), foi organizado um Colóquio com pesquisadores interessados no debate que estavam presentes no encontro Norte e Nordeste de 2007, em Maceió, Alagoas. Nesse Colóquio, após um amplo cenário de debates, foi elaborado um documento dirigido ao fórum de coordenadores com a solicitação para a organização de um Grupo de Trabalho específico para o tema da Educação do Campo a ser realizado no encontro de 2009. A proposição foi encaminhada e aprovada na plenária final do Epenn, ficando definida a mudança da estrutura dos grupos de trabalho apresentados em 2007, principalmente no que concerne aos rumos do GT 23”.

<sup>24</sup> No XXI EPEN/2013, esse GT passou a ser intitulado “Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos”.

<sup>25</sup> Evidenciamos que esse GT foi criado no XIX Epenn/2009, no XX Epenn/2011. Os trabalhos que versavam sobre Educação do Campo passaram a constituir o GT-26 (Educação e Ruralidades). No XXI Epenn/2013, não houve GT específico sobre Educação do Campo e no XXII EPEN/ 2016, as discussões sobre Educação do Campo, passaram a se concentrar no GT-26 (Educação do Campo).

comunicação oral. Na fase da pré-análise, realizamos a leitura dos títulos e resumos dos 468 (quatrocentos e sessenta e oito) trabalhos de comunicação oral, presentes nos GT's aqui selecionados, dentro do marco temporal (2009-2018). Frente a esses trabalhos, não encontramos outros que tratassem diretamente do objeto dessa pesquisa: as expectativas da comunidade campesina para as escolas com turmas multisseriadas do campo. Assim, propusemo-nos a buscar trabalhos que apresentassem discussões no bojo da Educação do Campo, evidenciando os seguintes descritores: a) Comunidade Campesina; b) Escola do Campo; e c) Multisseriação e Prática Pedagógica Docente. Desse modo, identificamos 25 (vinte e cinco) trabalhos, os quais estão evidenciados no Quadro 3.

Quadro 3 - Quantitativo Geral dos trabalhos Epen que versam sobre Comunidade Campesina, Escola Do Campo, Multisseriação e Prática Pedagógica Docente por reuniões e Grupos de Trabalho (GT's)

| GT<br><br><br><br><br><br><br><br><br><br>Reunião/<br>Ano | GT 03<br>Movimentos sociais e<br>Educação |                                |                 |                             | GT 12<br>Currículo |                                |                 |                                                   | GT 25<br>Educação do Campo                        |                                |                 |                                                   |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------|-----------------|-----------------------------|--------------------|--------------------------------|-----------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------|---------------------------------------------------|
|                                                           | Total<br>do<br>GT                         | Trabalhos que<br>versam sobre: |                 |                             | Total<br>do<br>GT  | Trabalhos que versam<br>sobre: |                 |                                                   | Tot<br>al<br>do<br>GT                             | Trabalhos que versam<br>sobre: |                 |                                                   |
|                                                           |                                           | Comunidade<br>Campesina        | Escola do Campo | Multisseriação e<br>Prática |                    | Comunidade<br>Campesina        | Escola do Campo | Multisseriação e<br>Prática<br>Pedagógica Docente |                                                   | Comunidade<br>Campesina        | Escola do Campo | Multisseriação e<br>Prática<br>Pedagógica Docente |
| 19ª/2009                                                  | 48                                        | 00                             | 01              | 00                          | 51                 | 00                             | 00              | 00                                                | 54                                                | 00                             | 03              | 02                                                |
| 20ª/ 2011                                                 | 36                                        | 00                             | 00              | 00                          | 53                 | 00                             | 01              | 00                                                | GT26<br>Educação e Ruralidades                    |                                |                 |                                                   |
|                                                           |                                           |                                |                 |                             |                    |                                |                 |                                                   | 43                                                | 02                             | 02              | 02                                                |
| 21ª/2013                                                  | 20                                        | 00                             | 01              | 00                          | 14                 | 00                             | 00              | 00                                                | Não teve GT específico sobre<br>Educação do Campo |                                |                 |                                                   |
|                                                           |                                           |                                |                 |                             |                    |                                |                 |                                                   | ---                                               | -----                          | -----           | -----                                             |
| 22ª/2014                                                  | 14                                        | 00                             | 00              | 00                          | 29                 | 00                             | 00              | 00                                                | GT26<br>Educação do Campo                         |                                |                 |                                                   |
|                                                           |                                           |                                |                 |                             |                    |                                |                 |                                                   | 32                                                | 00                             | 02              | 04                                                |
| 23ª/2016                                                  | 04                                        | 00                             | 00              | 00                          | 08                 | 00                             | 00              | 00                                                | GT26<br>Educação do Campo                         |                                |                 |                                                   |
|                                                           |                                           |                                |                 |                             |                    |                                |                 |                                                   | 09                                                | 01                             | 01              | 02                                                |
| 24ª/2018                                                  | 18                                        | 00                             | 00              | 00                          | 19                 | 00                             | 00              | 00                                                | GT26<br>Educação do Campo                         |                                |                 |                                                   |
|                                                           |                                           |                                |                 |                             |                    |                                |                 |                                                   | 18                                                | 00                             | 00              | 01                                                |

|              |                      |                   |                     |                   |                      |                   |                     |                   |                      |                     |                     |                     |
|--------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| <b>Total</b> | <b>140</b><br>(100%) | <b>00</b><br>(0%) | <b>02</b><br>(1,4%) | <b>00</b><br>(0%) | <b>174</b><br>(100%) | <b>00</b><br>(0%) | <b>01</b><br>(0,5%) | <b>00</b><br>(0%) | <b>156</b><br>(100%) | <b>03</b><br>(1,9%) | <b>08</b><br>(5,1%) | <b>11</b><br>(7,0%) |
|--------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|

Fonte: O Autor (2019)

Nota: Quadro construído através dos dados contidos no site da Anped, disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/regional>. Acesso em: 05 jul. 2019.

Por meio desse levantamento, exploramos e realizamos a leitura dos 25 (vinte e cinco) trabalhos, identificados através dos descritores, e os organizamos por núcleos temáticos. Através do descritor: Comunidade Campesina, identificamos os seguintes núcleos temáticos: I) Histórias, práticas e saberes nas comunidades rurais - **2 (dois trabalhos)** que versam sobre as histórias vividas e narradas pelos sujeitos de comunidades rurais e tratam dos saberes camponeses historicamente invisibilizados no universo acadêmico; e II) Migração de jovens da comunidade rural – **1 (um) trabalho** que trata sobre o intenso processo migratório dos jovens do campo, referenciando a realidade da Comunidade de Maria Preta, localizada no município de Teofilândia no território sisal baiano, onde os jovens estão migrando para o estado de Santa Catarina.

Mediante o descritor: Escola do Campo, os trabalhos centram-se nos referidos núcleos temáticos: I) Funcionamento das escolas do campo - **2 (dois) trabalhos** que tratam sobre as condições de funcionamento de escolas do campo, levando em consideração os discursos dos sujeitos que atuam nas escolas e analisam as ações educativas que são vivenciadas na instituição de ensino; II) Escola do Campo e saberes da cultura camponesa – **3 (três) trabalhos** que abordam questões voltadas para concepções paradigmáticas entre escola rural e escola do campo, a relação entre a Educação do Campo e a regulamentação do currículo que articule os saberes da cultura camponesa e os conhecimentos escolares. Evidencia também a relação das práticas educativas que são desenvolvidas na escola, considerando os valores e anseios dos povos do campo; III) Políticas curriculares e de Educação do campo – **3 (três) trabalhos** que versam sobre as políticas da educação do campo, dentre elas, as políticas curriculares para as escolas do/no campo enquanto proposta educativa que apresenta os diferentes contextos socioculturais que forjam os territórios e povos camponeses; IV) Escola e juventude – **1 (um) trabalho** que problematiza questões voltadas para juventude rural e também, sobre rural brasileiro, considerando a diversidade social, cultural, econômica, histórica e educacional que envolve os territórios do campo no cenário brasileiro e; V) Currículo e formação inicial – **2 (dois) trabalhos** que se voltam para o currículo da formação e relacionam os saberes culturais dos discentes, e investigam as experiências que estão sendo desenvolvidas nos cursos de formação (licenciatura em Educação do Campo) e sua materialização no chão da escola.

Através do descritor: Multisseriação, estruturamos os trabalhos nos seguintes núcleos temáticos: I) Gestão e nucleação das escolas multisseriadas do campo no cenário das políticas públicas – **2 (dois) trabalhos** que apresentam reflexões no contexto das políticas públicas para a Educação do Campo, focalizando a nucleação das escolas multisseriadas e para a gestão das classes multisseriadas do campo na política educacional; II) Letramento nas turmas multisseriadas – **1 (um) trabalho** que estabelece diálogo sobre os processos de letramento nas classes multisseriadas, considerando o professor como agente desse processo; III) Reflexões nacionais e internacionais sobre turma multisseriada – **2 (dois) trabalhos** que tratam da discussão no âmbito do Brasil a partir de levantamentos acerca da produção acadêmica sobre a temática das classes multisseriadas em nível internacional que propõe situar o panorama sobre as escolas multisseriadas; IV) Práticas pedagógicas em turmas multisseriadas – **5 (cinco) trabalhos** que abordam as turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, tomando como base as experiências e os depoimentos dos(as) professores(as), bem como o enfrentamento do desafio da heterogeneidade nas práticas pedagógicas nas classes multisseriadas, refletindo sobre as estratégias adotadas pelos docentes em sala de aula, tencionando refletir sobre uma pedagogia das classes multisseriadas; e V) Formação de professores que atuam em classes multisseriadas – **1 (um) trabalho** que problematiza e questiona questões de nível político e epistemológico acerca da formação professores(as) que atuam em classes multisseriadas.

A categorização dos trabalhos em núcleos temáticos nos possibilitou estabelecer relação próxima com a discussão que envolve o objeto da pesquisa “as expectativas da comunidade campesina para as Escolas com turmas Multisseriadas do Campo”. Desse modo, compreendemos que entre os núcleos temáticos que se encontram os trabalhos aqui evidenciados, os que mais se aproximam de nosso objeto são: I) Histórias, práticas e saberes nas comunidades rurais; II) Escola do Campo e saberes da cultura campesina e; III) Práticas pedagógicas em turmas multisseriadas. De posse dos trabalhos que constituem esses três núcleos temáticos, organizamos o *corpus* documental (BARDIN, 2011) que pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 - *Corpus* documental dos trabalhos do Epen

| Núcleo Temático: Histórias, práticas e saberes nas comunidades rurais |             |    |                                                                                                                                        |                                     |             |                                                                                                                                                                                                     |                      |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Descritores                                                           | REUNIÃO ANO | GT | TÍTULO                                                                                                                                 | AUTOR                               | INSTITUIÇÃO | ONDE FOI PRODUZIDO/ PROPOSIÇÕES DO TRABALHO                                                                                                                                                         | AGÊNCIA FINANCIADORA |
| Comunidade Campesina                                                  | 20ª/ 2011   | 26 | Educação do campo, conceito e reflexões: uma discussão necessária para as comunidades rurais Amazônicas do Nordeste Paraense           | Alessandra Sampaio Cunha            | UFPA        | Comunidades rurais da Amazônia localizada no Nordeste Paraense                                                                                                                                      | Não Informada        |
|                                                                       | 20ª/ 2011   | 26 | Entre saberes, fazeres e dizeres: práticas educativas de uma comunidade camponesa da Amazônia Paraense                                 | Cirlene do Socorro Silva da Silva   | UEPA        | Práticas educativas nas casas de farinha de uma comunidade da Amazônia Paraense                                                                                                                     | Não Informada        |
|                                                                       |             |    |                                                                                                                                        | Maria das Graças da Silva           |             |                                                                                                                                                                                                     |                      |
| Núcleo Temático: Escola do Campo e saberes da cultura campesina       |             |    |                                                                                                                                        |                                     |             |                                                                                                                                                                                                     |                      |
| Escola do Campo                                                       | 19ª/ 2009   | 25 | De escolas rurais a Escolas do campo: um estudo em Presidente Figueiredo, AM                                                           | Celia Aparecida Bettiol             | UFAM        | Trajetória de três escolas de Presidente Figueiredo, AM                                                                                                                                             | Não Informada        |
|                                                                       | 22ª/ 2014   | 26 | Educação do campo e currículo: articulação de saberes da cultura camponesa aos conhecimentos escolares                                 | Raimunda Alves Melo                 | UFPI        | Reflexões sobre a prática docente e as possíveis articulações entre saberes da cultura camponesa e conhecimentos escolares                                                                          | Não Informada        |
|                                                                       |             |    |                                                                                                                                        | Maria da Glória Soares Barbosa Lima |             |                                                                                                                                                                                                     |                      |
|                                                                       | 23ª/ 2016   | 26 | Currículo da Educação do Campo: implicações das práticas educativas no processo de construção e fortalecimento da identidade camponesa | Maria Sueleuda Pereira da Silva     | UFPI        | As implicações do currículo da Educação do Campo no fortalecimento da identidade do educando da Ecoescola Thomas a Kempis localizada no Território dos Carnaubais, no município de Pedro II – Piauí | Não Informada        |
| Josania Lima Portela Carvalhêdo                                       |             |    |                                                                                                                                        |                                     |             |                                                                                                                                                                                                     |                      |

| Núcleo Temático: Práticas pedagógicas em turmas multisseriadas |              |    |                                                                                                                                         |                                                                       |      |                                                                                                                                                                                |               |
|----------------------------------------------------------------|--------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Multisseriação e Prática Pedagógica Docente                    | 19ª/<br>2009 | 25 | Educação rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão                                                            | Aristonildo Chagas Araújo Nascimento<br>Maely Amaro dos Santos Galvão | UFAM | Turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru (AM)                                                                                              | FAPEAM        |
|                                                                | 19ª/<br>2009 | 25 | Classes multisseriadas do meio rural: o reconhecimento da diferença como possibilidade de aprendizagem                                  | Ana Sueli Teixeira de Pinho                                           | UFBA | As táticas e estratégias utilizadas por professores na dinâmica das suas práticas pedagógicas em classes multisseriadas em duas escolas do meio rural, na região de Valente/Ba | Não Informada |
|                                                                | 20ª/<br>2011 | 26 | Por uma Pedagogia das classes multisseriadas!                                                                                           | Terciana Vidal Moura<br>Fábio Josué Souza dos Santos                  | UFRB | A prática pedagógica dos professores das classes multisseriada da roça do município de Amargosa-BA                                                                             | FAPESB        |
|                                                                | 20ª/<br>2011 | 26 | Escola multisseriada: um olhar sobre o impacto da modernidade na caracterização dos elementos presentes na zona rural de Teresina-Piauí | Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araújo                             | UFPI | Os impactos da modernidade sobre os elementos presentes na comunidade em que se situa as escolas multisseriadas zona rural de Teresina-PI                                      | Não informada |
|                                                                | 22ª/<br>2014 | 26 | Educação do campo: entre dificuldades e estratégias no ensino multisseriado                                                             | Andrea Castro e Késsia Mileny de Paulo Moura                          | UFMA | Aspectos da realidade das classes multisseriadas do campo no município de Imperatriz-MA                                                                                        | Não Informada |

Fonte: O Autor (2019)

Nota Quadro construído pelos dados contidos no site da Anped, disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/regional>. Acesso em: 18 jul. 2019.

Mediante a constituição do *corpus* documental, procedemos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), a respeito dos 10 (dez) trabalhos que realizamos a leitura na íntegra,

observando seus elementos constituintes (título, foco, abordagem teórico-metodológica e resultados). Através da leitura atenta, buscamos analisar as possíveis aproximações e/ou distanciamentos com a pesquisa que estamos nos dispondo a realizar.

O trabalho “Educação do campo, conceito e reflexões: uma discussão necessária para as comunidades rurais Amazônicas do Nordeste Paraense” (CUNHA, 2011), tem como objeto as histórias vividas e narradas dos sujeitos do campo das comunidades rurais da Amazônia localizada no Nordeste Paraense. A autora se propõe a trabalhar com relatos dos sujeitos, através de observações realizadas no contexto das escolas do campo, das comunidades rurais Amazônicas do Nordeste Paraense.

Ao realizarmos aproximações e/ou distanciamentos de nossa intenção de pesquisa com esse trabalho, percebemos que se distancia do nosso objeto, quanto às expectativas da comunidade camponesa para a escola e turma multisseriada. No entanto, identificamos que se aproxima à medida que compreende as especificidades que constituem as comunidades do campo nos seus diversos territórios, os compreendendo como sujeitos que questionam e confrontam as Heranças Coloniais (QUIJANO, 2005), reivindicando sua condição de produtores de saberes, frente à lógica colonial.

Assim, considerando que “[...] precisamos refletir seriamente em uma educação do campo que contemple as realidades das comunidades rurais da Amazônia do Nordeste Paraense, construída a partir da cultura da organização política dos sujeitos do campo” (CUNHA, 2011, p. 4). Os resultados preliminares presentes nesse estudo giram em torno da construção política e social da Educação do Campo protagonizada pelos sujeitos do campo para as mudanças do cenário educacional.

O trabalho “Entre saberes, fazeres e dizeres: práticas educativas de uma comunidade camponesa da Amazônia Paraense” (SILVA; SILVA, 2011), constitui-se enquanto estudo de caso nas casas de farinha de uma comunidade da Amazônia Paraense, que objetivou contribuir para a análise e o reconhecimento de saberes camponeses que foram/são historicamente invisibilizados pelo conhecimento acadêmico orientado pelo pensamento cartesiano, porém, são materializados por meio de fazeres e dizeres em práticas educativas.

Esse estudo aproxima-se de nossa discussão por considerar que “a educação enquanto prática social pressupõe compreendê-la numa perspectiva que extrapola o espaço escolar, ou para usar outra terminologia muito conhecida no mundo acadêmico, o saber formal” (SILVA, SILVA, 2011, p. 4). A comunidade camponesa é considerada como um território produtor de conhecimentos que, nesse trabalho, é materializado na casa de farinha, transgredindo a lógica da Colonialidade da Natureza (WALSH, 2008) quando reconhece a terra como um elemento

identitário dos povos campestres. Como resultado, a pesquisa evidenciou os saberes que originaram uma cartografia composta pelos saberes que envolvem o fazer farinha como processo socioeducativo.

O texto “De escolas rurais a escolas do campo: um estudo em Presidente Figueiredo, AM” (BETTIOL, 2009) estrutura-se considerando a trajetória de três escolas de Presidente Figueiredo-AM, que participam do projeto da Escola Ativa e foi realizado no contexto de um seminário de avaliação da caminhada dessas instituições. Mediante as tensões entre as concepções de Rural e Campo, o estudo objetivou compreender os fatores que determinaram a mudança na concepção dessas escolas.

A reflexão apresentada nessa pesquisa dialoga com o objeto de nosso estudo, ao concluir que a mudança política e identitária “de escola rural para escola do campo é um processo que só será possível com a participação de todos os sujeitos dessa escola: pais, alunos, professores, comunitários” (BETTIOL, 2009, p. 9). Infere-se, pois, que é preciso colocar em questão a construção identitária da escola, pautada na realidade em que está inserida. Essa lógica aproxima-se de nosso objeto de estudo por compreender que a escola e a comunidade campestre são elementos indissociáveis, e os povos do campo seguem resistindo à lógica colonial (MIGNOLO, 2008b) quando desobedecem epistemicamente e buscam construir uma escola com suas referências identitárias.

O trabalho “Educação do campo e currículo: articulação de saberes da cultura camponesa aos conhecimentos escolares” (MELO; LIMA, 2014) é estruturado em três eixos teóricos. No primeiro, apresenta questões relativas ao currículo das escolas do campo. No segundo, aborda o conhecimento escolar como um dos elementos fundamentais que viabiliza a valorização da cultura dos(as) educandos(as) nos espaços escolares. No terceiro apresenta análises dos dados obtidos via Diário de Prática e Rodas de Conversas.

As discussões estabelecidas no referido estudo aproximam-se de nossa pesquisa por configurar-se como um exercício teórico-metodológico que apresenta problematizações em torno das práticas vividas no cotidiano das escolas do campo. Tal estudo evidencia a necessidade de que a noção de “currículo escolar supere a desgastada compreensão de um aglomerado de conteúdos desconexos, adotando a compreensão de que se estude a partir de experiências escolares propostas e articuladas em torno de conhecimentos dotados de relevância e significado [...]” (MELO; LIMA, 2014, p. 14). O currículo, o conhecimento e a cultura são pilares que se destacam pela relevância e relação que têm em assegurar o direito dos sujeitos que constituem a escola de terem suas diferenças e saberes referenciados,

compreendidos como uma opção decolonial (MIGNOLO, 2008b) à medida que valida as epistemes produzidas na/pela comunidade campesina.

O artigo “Currículo da Educação do Campo: implicações das práticas educativas no processo de construção e fortalecimento da identidade camponesa” (SILVA; CARVALHÊDO, 2016) é fruto de um estudo de caso no contexto da Ecoescola Thomas a Kempis, localizada no Território dos Carnaubais, no município de Pedro II - Piauí. Esse trabalho objetivou analisar as implicações do currículo da Educação do Campo no fortalecimento da identidade do(a) educando(a).

Esse estudo relaciona-se diretamente com nosso objeto de pesquisa por considerar que o currículo da Educação do Campo tem implicações diretas nos processos de fortalecimento das identidades dos povos do campo. O trabalho em questão considera que “é imprescindível para as escolas do campo um currículo imbuído de conhecimentos e significados vivos, que despertem nos educandos a capacidade reflexiva e de indagação das questões inerentes à realidade do campesinato” (SILVA; CARVALHÊDO, 2016, p. 837). As escolas do campo no bojo de suas práticas quando passam a ser pensadas-sentidas-vividas, considerando o protagonismo dos(as) estudantes do campo no processo de ensino e aprendizagem por meio da leitura de mundo e do local onde habitam, configuram-se como um espaço-tempo decolonial (QUIJANO, 2005) à medida que possibilita que os povos do campo possam se dizer e se perceber como produtores de saberes.

O trabalho “Educação rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão” (NASCIMENTO; GALVÃO, 2009) estabelece um diálogo entre Educação do Campo e a Educação Inclusiva, no contexto das turmas multisseriadas no município de Manacapuru-AM. Tal estudo procurou explicitar que a educação rural, por sua especificidade, em si, é inclusiva, pois considera a escola rural um espaço agregador em que todos os sujeitos da comunidade tenham acesso.

Essa compreensão aproxima-se do objeto de nossa pesquisa, pois, à medida que buscamos compreender as expectativas da comunidade campesina sobre a escola e turma multisseriada e sua relação com a prática pedagógica docente, insere-se essa discussão na perspectiva da inclusão. O trabalho com turmas multisseriadas exige uma prática pedagógica docente que considere as diferenças e as singularidades dos(as) discentes, evidenciando a necessidade de romper a lógica da Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2005) e reconhecer os povos do campo como sujeitos que possuem e produzem saberes. Ao pensarmos na prática do(a) professor(a) “as palavras *desafio, coragem, responsabilidade e comprometimento* descrevem o profissional que trabalha diariamente com turmas multisseriadas”

(NASCIMENTO; GALVÃO, 2009, p. 8, grifo do autor), contribuindo na construção de uma escola inclusiva.

O texto “Classes multisseriadas do meio rural: o reconhecimento da diferença como possibilidade de aprendizagem” (PINHO, 2009) objetivou apreender as táticas e estratégias utilizadas por professores(as) na dinâmica das suas práticas pedagógicas em classes multisseriadas, para o enfrentamento do desafio da heterogeneidade em duas escolas do meio rural, na região de Valente-BA. Na perspectiva defendida por esse trabalho, a escola e o currículo do campo constituem-se como territórios de disputas políticas e ideológicas.

Pinho (2009) evidencia que, decorrente desse estudo, emergem pistas que instigam a pensar diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, objetivando orientar a definição de um currículo que reconheça a diferença como possibilidade de aprendizagem. Dentre estas pistas, podemos evidenciar: I) repensar a lógica urbanocêntrica como estratégia de regulação e controle da educação nos territórios campestres; II) a proposição de um currículo em que o tempo pedagógico seja construído compreendendo as especificidades do trabalho escolar das classes multisseriadas; III) respeitar e considerar os saberes dos(as) estudantes; IV) considerar a heterogeneidade que perpassa a escola; V) evidenciar a importância dos saberes culturais nas práticas pedagógicas; e VI) as táticas e estratégias desenvolvidas pelos(as) professores considerando o lugar de atuação que se materializa frente às imposições dos sistemas educacionais e as possibilidades concretas destes sujeitos (PINHO, 2009).

Todavia, podemos considerar que essas compreensões se aproximam do objeto de nossa pesquisa, pois consideram as diferenças e tensões que constituem a escola multisseriada do campo, e compreendem que é na contramão da Colonialidade (QUIJANO, 2005) que ocorre a validação das diferenças através das vozes dos sujeitos que foram/são inferiorizados pela lógica colonial, bem como conclui que “reconhecer a diferença como possibilidade de aprendizagem nas classes multisseriadas requer um deslocamento de enfoque que venha a considerá-las em sua concretude, e não como ‘anomalia’ ou algo ‘residual’ a ser superado” (PINHO, 2009, p. 11). A escola e as turmas multisseriadas do campo passam a ter uma identidade concreta, fruto da realidade dos seus sujeitos.

O trabalho “Por uma Pedagogia das classes multisseriadas!” (MOURA; SANTOS, 2011) objetiva investigar e compreender a prática pedagógica dos(as) professores(as) das classes multisseriadas das escolas da roça<sup>26</sup> de Amargoso-BA, problematizando os processos de inferiorização impostos às escolas, às turmas multisseriadas e aos seus sujeitos, como não

---

<sup>26</sup> Nomenclatura utilizada pelos(as) autores(as) para se referir às escolas do campo.

lugares-sujeitos produtores de conhecimentos. Assim, contrapondo-se a essa lógica, esse estudo propõe reflexões sobre uma pedagogia para as classes multisseriadas, proposição essa que se aproxima da intencionalidade de nossos estudos, pois consideramos que a escola e as turmas multisseriadas advogam práticas pedagógicas específicas e diferenciadas. Compreendemos que reivindicar por uma Pedagogia das classes multisseriadas representa uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008a) que caminha na construção de propostas educativas que respeitem e atendam às demandas pedagógicas da multisseriação. A referente pesquisa considera que essa Pedagogia das classes multisseriadas “oriundas das experiências, história de vida e saberes tácitos cotidianos dos professores revestem-se numa perspectiva contra-hegemônica [...]” (MOURA; SANTOS, 2011, p. 9), por se construir na contramão das propostas urbanocêntricas que visam homogeneizar e silenciar as diferenças e os saberes existentes nos territórios campestinos.

O artigo “Escola multisseriada: um olhar sobre o impacto da modernidade na caracterização dos elementos presentes na zona rural de Teresina-Piauí” (ARAÚJO, 2011), objetiva analisar o contexto adverso da modernidade na escola multisseriada, como, também, destaca os elementos presentes na escola multisseriada na zona rural de Teresina-Piauí. O referido trabalho considera que, mesmo com o impacto da modernidade nos elementos do campo, a escola multisseriada precisa ser materializada por meio de um projeto pedagógico legítimo e contextualizado.

Tal compreensão aproxima-se com o objeto de nossa pesquisa à medida que advoga por uma proposta curricular das escolas e turmas multisseriadas do campo centrada no “reconhecimento da sua realidade própria e da necessidade da definição de políticas públicas educacionais inovadoras que vislumbrem a superação de mentalidades enraizadas por desigualdades sociais e educacionais na sociedade contemporânea” (ARAÚJO, 2011, p. 2). Com esse entendimento, o referido texto é concluído ressaltando a importância das práticas escolares em classes multisseriadas para superar os ranços de desigualdades que permeiam a relação campo-cidade, questionando a Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2005) que instituiu e classificou os territórios entre superiores (urbano) e inferiores (campo).

O artigo “Educação do campo: entre dificuldades e estratégias no ensino multisseriado” (CASTRO; MOURA, 2014) objetiva apresentar aspectos da realidade das classes multisseriadas do campo no município de Imperatriz-MA, num contexto de dificuldades e estratégias adotadas pelas professoras na realização de suas práticas docentes. Nessa direção, os resultados dessa pesquisa evidenciam que um dos desafios que ora dificulta, ora favorece a realização das aulas é o fato que atuar nas classes multisseriadas requer que

o(a) professor(a) realize atividades diversas considerando os diversos níveis dos(as) estudantes.

Essa consideração presente, neste trabalho, aproxima-se de nossos estudos à medida que a heterogeneidade perpassa a vida humana e é inerente aos processos educativos, sejam em turmas multisseriadas ou não. No contexto de resistências das imposições coloniais (MIGNOLO, 2008a) as classes multisseriadas lutam contra a homogeneização e a negação das diferenças impostas pela matriz colonial de poder.

É possível evidenciarmos que “cada sala de aula traz em sua formação um mundo repleto de sujeitos diferentes, com histórias de vida diferentes, com objetivos diferentes, fazendo dela um lugar único e peculiar” (CASTRO; MOURA, 2014, p. 8). Essa concepção coloca em questão a necessidade da prática pedagógica do(a) professor(a), em sala de aula, valorizar o conhecimento prévio de seus(as) estudantes e de suas comunidades.

### ***1.2.3 Levantamento e análises das dissertações e teses do PPGEduc-UFPE: o que dizem as pesquisas sobre Comunidade Campesina, Escola do Campo, Multisseriação e Prática Pedagógica Docente***

Nesta subseção, apresentamos o levantamento e possíveis análises das dissertações e teses defendidas no PPGEduc-UFPE limitando ao marco temporal 2009 a 2019<sup>27</sup>. Esse recorte temporal justifica-se por considerarmos que a última década que precede esta pesquisa apresenta-nos as mais recentes problemáticas, inquietações, teorias, metodologia, análises e considerações que podem travar diálogo, situar e contribuir política e epistemologicamente com nosso objeto de estudo.

O Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEduc-UFPE foi criado em 1978 com o Curso de Mestrado e o Curso de Doutorado passa a integrar o programa em 2002, com objetivo de contribuir para o entendimento e melhoria da educação brasileira, por meio da realização de estudos, pesquisas e abordagens teóricas que influenciam no debate acadêmico e nas práticas educativas nas escolas e nos demais espaços educativos.

O curso de mestrado estrutura-se no contexto das seguintes linhas de pesquisa: Educação e Espiritualidade; Educação e Linguagem; Formação de Professores e Prática Pedagógica; Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação; Teoria e História da

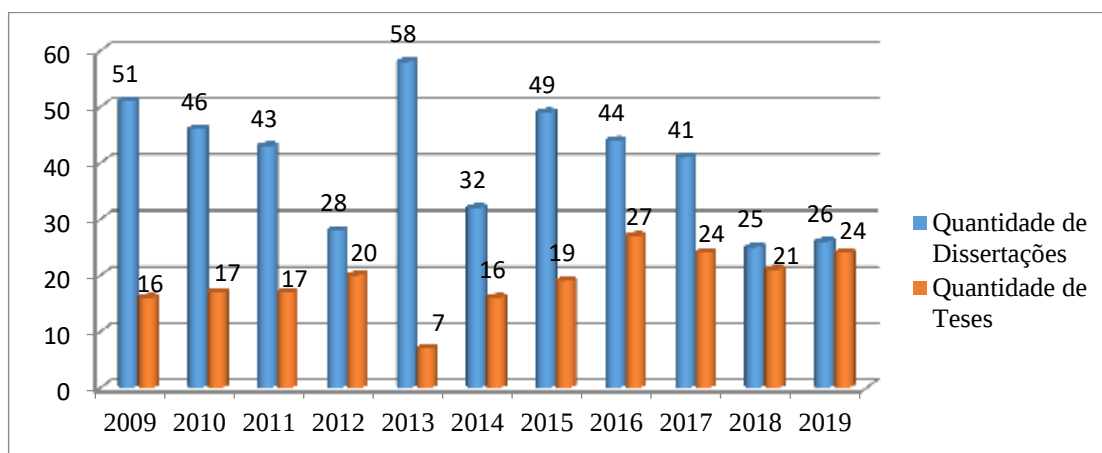
---

<sup>27</sup> Esse recorte temporal (2009-2019) foi estabelecido, mediante a justificativa que as produções de 2018 estarão sendo defendidas e disponibilizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE) no decorrer do referido ano, impossibilitando assim, a coleta das produções no período de tempo em que estávamos realizando o levantamento.

Educação; e Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular. Já o Doutorado constitui-se das Linhas de Pesquisa: Educação e Espiritualidade; Educação e Linguagem; Formação de Professores e Prática Pedagógica; Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação; e Teoria e História da Educação.

Através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) realizamos a pré-análise das dissertações e teses depositadas<sup>28</sup> no período de 2009 a 2019 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE). Em seguida, conseguimos explorar as produções buscando construir um gráfico apresentando a quantidade de dissertações e teses como pode ser visualizado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Quantitativo geral de dissertações e teses defendidas no PPGEdu-UFPE no período de 2009 a 2019



Fonte: O autor (2020)

Nota: Gráfico construído a partir dos trabalhos localizados no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE) disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Mediante esse levantamento, identificamos 631 (seiscentos e trinta e um) trabalhos, sendo 443 (quatrocentos e quarenta e três) dissertações e 188 (cento e oitenta e oito) teses. Esse quantitativo nos possibilita refletir que muito tem sido produzido no cenário da pós-graduação em Educação. Após quantificarmos essas produções, fomos explorar os materiais (realizamos a leitura do título e resumo), buscando identificar quantos trabalhos tratam sobre Educação do Campo, seja como objeto ou *lócus* de pesquisa.

<sup>28</sup> Vale salientar que seguimos a organização anual de acordo com os depósitos realizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE). Sendo assim, pode ocorrer que alguns dos trabalhos tenham sido defendidos no ano anterior, mas foi depositado no ano que está representado graficamente.

Nessa direção, identificamos que dentre as 443 (quatrocentos e quarenta e três) dissertações, 3 (três) versam sobre Educação do Campo, e das 188 (cento e oitenta e oito) teses, 2 (duas) tomam como objeto a Educação do Campo. Em contato com esses materiais passivos de análise, realizamos a leitura dos 5 (cinco) trabalhos, mantendo a atenção para o foco, o pressuposto, o problema de pesquisa, os objetivos, a abordagem teórica, a abordagem metodológica e os resultados, a fim de organizarmos o *corpus* documental.

Através das regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2011) que configuram a Análise de Conteúdo, fomos analisando, identificando os núcleos de sentidos que emergem e constituem essas produções. Estes trabalhos estruturam-se em 03 (três) núcleos de sentidos: I) Educação do Campo, Práticas Curriculares e Pedagógicas – **2 (dois) trabalhos**; II) Educação do Campo, Políticas Públicas e Democratização – **2 (dois) trabalhos**; e III) Educação do Campo e Avaliação da Aprendizagem – **1 (um) trabalho**. Frente a este levantamento e análise, identificamos que nenhum trata especificamente de nosso objeto de pesquisa: as expectativas da comunidade campesina para as escolas e turmas multisseriadas do campo e suas relações com o currículo escolar.

Desse modo, fizemos uso dos seguintes descritores: a) Comunidade Campesina, b) Escola do Campo, e c) Multisseriação, que nos possibilitaram identificar 04 (quatro) produções, sendo 02 (duas) dissertações, e 02 (duas) teses, que se aproximam de nosso objeto e que passam a constituir nosso *corpus* documental, evidenciado no quadro 5.

Quadro 5 - *Corpus* documental das produções do PPGEdu-UFPE

| Título da Pesquisa          | Dissertação (Mestrado)                                                                                                       |                                                                                                                  | Teses (Doutorado)                                                                   |                                                                                             |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             | Os saberes dos povos campestinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE | O ensino da leitura e da escrita em uma turma multisseriada do campo: um olhar sobre a prática de uma professora | As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola | Práticas curriculares de professores mobilizadas no cotidiano de escolas do campo – Caruaru |
| Linha de Pesquisa           | Formação de Professores e Prática Pedagógica                                                                                 | Educação e Linguagem                                                                                             | Formação de Professores e Prática Pedagógica                                        | Formação de Professores e Prática Pedagógica                                                |
| Ano de defesa e/ou depósito | 2013                                                                                                                         | 2019                                                                                                             | 2009                                                                                | 2019                                                                                        |

|                                                    |                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                            |                                                                                                                                          |                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Autor(a)</b>                                    | Girleide Tôrres Lemos                                                                                                                                                                                                                         | Águida Nayara da Silva                                                                                                     | Maria do Socorro Silva                                                                                                                   | Girleide Tôrres Lemos                                                                                                   |
| <b>Orientador(a)</b>                               | Janssen Felipe da Silva                                                                                                                                                                                                                       | Andréa Tereza Brito Ferreira                                                                                               | Maria Eliete Santiago                                                                                                                    | Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida                                                                                     |
| <b>Onde foi produzido/ proposições do trabalho</b> | A pesquisa é realizada em quatro escolas localizadas no território rural de Caruaru-Pernambuco, onde participaram como sujeitos/colaboradores da pesquisa oito professoras que lecionam da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. | A pesquisa de campo ocorreu em uma escola do campo do município de Lajedo, localizada no interior do Estado de Pernambuco. | Análise documental e pesquisa etnográfica nas escolas municipais de Santa Maria da Boa Vista-PE; Juazeiro-BA; Orizona-GO; e Soledade-PB. | A pesquisa ocorre em duas escolas do campo do Agreste de Pernambuco, que contou com a participação de três professoras. |
| <b>Agência Financiadora</b>                        | CAPES                                                                                                                                                                                                                                         | Não Informado                                                                                                              | Não Informado                                                                                                                            | FACEPE                                                                                                                  |

Fonte: O Autor (2020)

Nota: Quadro construído através dos trabalhos localizados no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE) disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50>. Acesso em: 25 mar. 2020.

Mediante a construção desse *corpus* documental, passamos à Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011) no que se refere aos tratamentos e às inferências dos dados. Nessa direção, realizamos a leitura na íntegra das 04 (quatro) produções, atentando para o título, o foco do trabalho, o pressuposto, o problema, os objetivos geral/específicos, a abordagem teórica, a abordagem metodológica e o resultado da pesquisa. Essa etapa nos possibilitou realizar inferências acerca dos trabalhos, para que fosse possível estabelecer/identificar relações e/ou distanciamentos com nossa pesquisa.

A dissertação “Os saberes dos povos camponeses tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE” (LE MOS, 2013) parte do *lôcus* de enunciação da autora, enquanto moradora, estudante e professora em escolas camponesas, objetivando compreender quais os sentidos dos saberes dos povos camponeses tratados nas práticas curriculares. A pesquisa assume como lente interpretativa a Abordagem Teórica Pós-

Colonial Latino-Americana. Metodologicamente, desenvolveu-se em quatro escolas localizadas no território rural de Caruaru-Pernambuco e contou como sujeitos/colaboradores(as), oito professoras que lecionam da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A partir dos dados analisados, foi possível evidenciar que os saberes dos povos camponeses são silenciados nas práticas curriculares. Esses saberes, quando são tratados, aparecem como exemplos dos conteúdos de aprendizagem validados pelo Sistema de Ensino (LEMOS, 2013). Consideramos que esse trabalho dialoga com o nosso por utilizarmos também da mesma abordagem teórico-metodológica, pois como afirma Lemos (2013, p. 34), esses estudos nos possibilitam “[...] partir do *lócus* de enunciação daqueles que tiveram historicamente suas epistemes silenciadas nos espaços institucionais, principalmente no currículo escolar”.

As categorias teóricas de Educação do Campo e currículo presentes nesse trabalho aproximam-se e corroboram o aprofundamento de nossos estudos, pois tomamos os povos do campo como sujeitos de direito (LEMOS, 2013). Desse modo, também buscamos questionar a Geopolítica do Conhecimento que perpassam as estruturas educacionais, aqui em específico o currículo das escolas localizadas nos territórios camponeses. Essa compreensão, forjada pelas contribuições desse trabalho, nos ajudam a evidenciar e formular nosso objeto que vai buscar ouvir a comunidade camponesa suas expectativas sobre a escola com turmas multisseriadas. Desse modo, compreendemos que os povos do campo desobedecem à lógica colonial (MIGNOLO, 2008a) e reivindicam pelo seu lugar de fala socialmente.

A dissertação “O ensino da leitura e da escrita em uma turma multisseriada do campo: um olhar sobre a prática de uma professora” (SILVA, 2019) objetivou compreender a prática de uma professora de uma turma multisseriada do campo, no que tange à fabricação de suas táticas no tratamento da heterogeneidade do conhecimento de seus/as discentes no ensino da leitura e da escrita. Nessa direção, consideramos que este trabalho, embora foque nos processos de leitura e escrita, se aproxima de nossa intenção de estudo, no que se refere à prática da professora realizada no contexto da turma multisseriada do campo.

Esta pesquisa ocorreu em uma escola do campo do município de Lajedo-PE e contou como sujeitos: uma professora que ministra aulas em uma turma multisseriada, composta por estudantes do ensino fundamental. Como instrumentos de coletas de dado, faz uso da observação, entrevistas e diagnose do nível de escrita.

Aproximamo-nos desse trabalho através da discussão sobre a heterogeneidade e organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas do campo. Assim,

concordamos que a “multisseriação não pode ser tomada como explicação para os problemas do fracasso escolar. Ela constitui-se, na realidade, em um fenômeno inevitável que pode ser encarado [...] como algo que potencializa boas experiências pedagógicas” (SILVA, 2019, p. 26). Desse modo, consideramos que a heterogeneidade é um elemento que constitui a prática pedagógica docente nas turmas multisseriadas e que reconhecer as diferenças que perpassam a organização escolar e social, se configuram como uma opção decolonial (MIGNOLO, 2008a) ao enxergar a escola como mais uma instituição que se soma no fortalecimento das identidades e saberes dos povos camponeses.

As considerações presentes nesse trabalho revelaram que a professora em sua prática apresentou características que consideram a heterogeneidade de conhecimento no planejamento das atividades para o ensino da leitura e da escrita em sala de aula. Compreendemos que a heterogeneidade de conhecimento é um elemento que corrobora a construção de práticas pedagógicas que sejam pensadas em diálogo com as expectativas da comunidade camponesa.

A tese “Práticas curriculares de professores mobilizadas no cotidiano de escolas do campo – Caruaru” (LEMOS, 2019) buscou compreender quais práticas curriculares os(as) professores(as) do campo mobilizam no cotidiano escolar enquanto práticas de autonomia. O estudo centra-se nas categorias de cotidianidade, currículo e práticas de autonomia e através da Teoria do Cotidiano a pesquisa vai buscando analisar as práticas curriculares realizadas pelos(as) professores(as) nas escolas do campo.

Mediante este estudo, consideramos que nos aproximamos da concepção de currículo, aqui entendido como um movimento entre o contexto histórico, político e cultural que envolve o saber-fazer dos(as) professores(as). Essa compreensão envolve as práticas dos(as) professores(as), que se constroem coletivamente aos saberes da comunidade camponesa. Na perspectiva decolonial é possível considerarmos que a autora ao lançar mão de compreender o cotidiano da escola considera o território, provoca uma transgressão epistemológica e compreende que as práticas realizadas no chão da escola são protagonizadas por sujeitos que produzem saberes (MIGNOLO, 2008b).

Metodologicamente essa pesquisa é realizada em duas escolas do campo do Agreste de Pernambuco e conta com a colaboração de três professoras. Os dados foram coletados e produzidos pela observação participante e organizados por meio da Análise de Conteúdo via Análise Temática. Nessa direção esse estudo conclui que "As práticas curriculares eram construídas na realidade concreta do desenvolvimento profissional, estando imbricadas com a particularidade-individualidade da prática docente e situadas historicamente na comunidade

escolar” (LEMOS, 2019, p. 202). Assim, a prática do(a) professor(a) vai sendo construída frente às influências das políticas curriculares e as demandas da comunidade escolar.

A tese “As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola” (SILVA, 2009) traz como objeto de pesquisa as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo e que se filiam ao discurso político, pedagógico e epistemológico da Educação do Campo. Essa produção objetiva analisar as semelhanças e as singularidades nas propostas e práticas pedagógicas das escolas do campo, e identificar as contribuições para a organização do trabalho pedagógico escolar no campo.

A fundamentação teórica centra-se nas contribuições de João Francisco de Souza, no que diz respeito à sua compreensão de Prática Pedagógica, como uma ação coletiva organizada e institucional pelas práticas docente, discente, gestora e epistemológica. A discussão teórica acerca da Educação do Campo adotada nesta tese dialoga com a que nos filiamos, pois é concebida como concepção e prática pedagógico-política alicerçada na realidade dos sujeitos e seus territórios. Consideramos que esse trabalho se inscreve na contramão da Colonialidade ao reconhecer nos povos do campo o potencial de reivindicar seus direitos, frente à lógica que os negam, silenciam e inferiorizam seus territórios (QUIJANO, 2005).

Metodologicamente, esta pesquisa é desenvolvida pela abordagem dialética. Utiliza-se da pesquisa documental, visando analisar as políticas específicas<sup>29</sup> da Educação do Campo e as propostas pedagógicas dos lugares institucionais<sup>30</sup> selecionados e da pesquisa etnográfica desenvolvida nas escolas municipais de Santa Maria da Boa Vista-PE; Juazeiro-BA; Orizónia-GO e Soledade-PB.

Os dados coletados e analisados evidenciaram que o Movimento da Educação do Campo se constitui como uma rede plural, que corrobora um novo jeito de pensar-sentir-viver a escola do campo. Apontam também que a interação entre a prática pedagógica docente e a comunidade redimensionam os espaços educativos.

As considerações apresentadas nessa tese contribuem de maneira significativa na proposta de nosso estudo, pois partimos da compreensão que a educação é um direito. É possível considerar a escola como um destes espaços de direito, logo, evidenciamos que “a Escola do Campo não seja fechada nos seus muros e tenha uma organização curricular

---

<sup>29</sup> Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, Parecer CNE/CEB nº 1/2006 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008.

<sup>30</sup> Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab), Centro de Formação Familiar em Alternância (CeFFas) e a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (Peads).

permeada pelo diálogo entre os sujeitos e diferentes saberes” (SILVA, 2009, p. 100). Nesse sentido, os povos do campo assumem o lugar de enunciação, e se reconhecem como sujeitos que constroem a escola e não sujeitos que meramente a frequentam.

#### ***1.2.4 Levantamento e análises das dissertações do PPGEduC-UFPE: o que dizem as pesquisas sobre Comunidade Campesina, Escola do Campo, Multisseriação e Prática Pedagógica Docente?***

Nesta subseção, damos sequência aos levantamentos buscando explorar as produções científicas do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea<sup>31</sup>, do campus Acadêmico do Agreste-CAA, da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, espaço-tempo onde nossa pesquisa está inserida.

Esse programa estrutura-se por duas linhas de pesquisa, atualmente denominadas: I) Educação e Diversidade; e II) Docência, Ensino e Aprendizagem<sup>32</sup>. Realizamos o levantamento das dissertações a partir de 2013, ano em que a primeira turma realizou o depósito até o ano de 2019<sup>33</sup>. No primeiro momento, buscamos quantificar o total de dissertações e quantas delas tratam sobre Educação do Campo, seja como objeto ou *lócus* de pesquisa. Como apresentado no gráfico 3 a seguir:

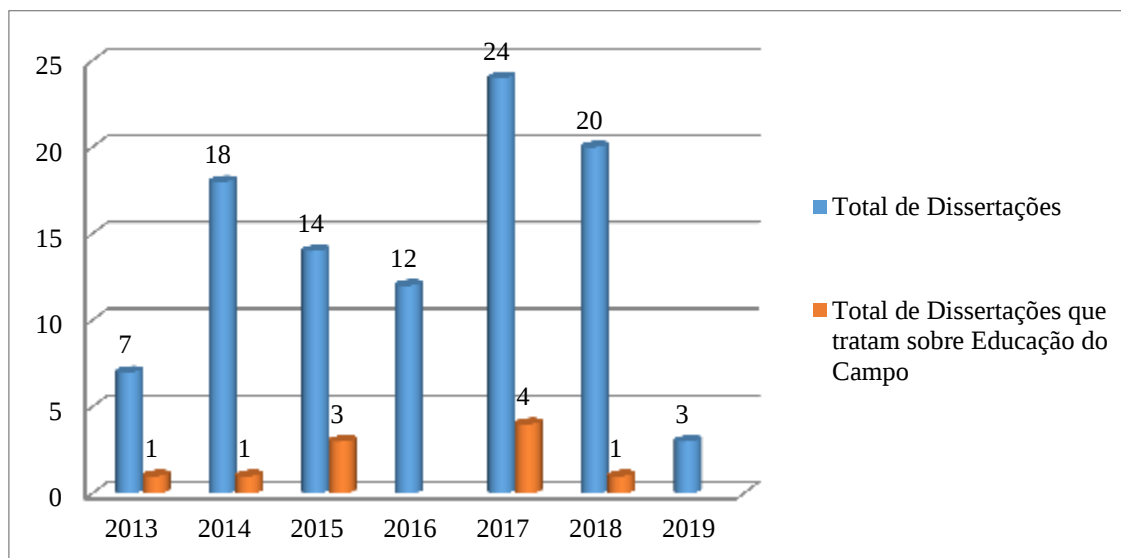
---

<sup>31</sup> Este programa teve sua primeira turma em 2011, e tem como objetivo de formar profissionais que atendam, quantitativa e qualitativamente, a expansão do ensino superior na área de Educação. Fonte: <https://www.ufpe.br/ppgeduc/o-programa>

<sup>32</sup> Vale salientar que até o ano de 2017, essas linhas de pesquisa eram denominadas: I) Educação, Estado e Diversidade, e II) Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem.

<sup>33</sup> Esse recorte temporal (2013-2019) buscou considerar o primeiro ano de depósito das dissertações ao último ano, tendo como referência o ano (2020) que este levantamento foi realizado.

Gráfico 3 - Quantitativo geral de dissertações defendidas no PPGEduC - UFPE e quantas tratam sobre Educação do Campo no período de 2013 a 2019



Fonte: O autor (2020)

Nota: Quadro construído através dos trabalhos localizados no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE) disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50>. Acesso em: 28 mar. 2020.

Frente ao gráfico exposto anteriormente, pontuamos que a discussão sobre a Educação do Campo ainda é quantitativamente baixa, considerando que das 98 (noventa e oito) dissertações, 10 (dez) tratam sobre Educação do Campo, seja como objeto ou *lócus* de pesquisa. Através do quantitativo das dissertações, procedemos à leitura das 10 (dez) que tratavam da Educação do Campo considerando as regras: da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2011) para analisar os referidos trabalhos e posteriormente construirmos o *corpus* documental.

Na regra da Exaustividade, reunimos todas as dissertações que fossem passíveis de análise, ou seja, os trabalhos em que pudéssemos identificar o foco, o pressuposto, o problema de pesquisa, os objetivos, a abordagem teórica, a abordagem metodológica e os resultados. Utilizamos as regras de representatividade e homogeneidade para selecionar as produções que tratassem diretamente da Educação do Campo sendo possível identificar os núcleos de sentido que versam sobre estes trabalhos. Os núcleos permitem compreender os sentidos que perpassam a temática do material analisado por meio da categorização (BARDIN, 2011).

Ao acessarmos os 10 (dez) trabalhos que tratam direto e/ou indiretamente sobre Educação do Campo, identificamos a existência de 06 núcleos de sentidos: I) Educação das relações étnico-raciais e práticas curriculares de professores(as) de escolas localizadas no

meio rural – **1 (um) trabalho**; II) Educação do Campo e Educação Matemática – **3 (três) trabalhos**; III) Educação do Campo e Livro Didático – **1 (um) trabalho**; IV) Formação Continuada de Professores da Multissérie – **1 (um) trabalho**; V) Educação do Campo, Políticas Públicas e Formação Docente - **2 (dois) trabalhos**; e VI) Educação do Campo e Curso de Licenciatura/ Formação Inicial – **2 (dois) trabalhos**.

Mediante a leitura dos trabalhos, percebemos que nenhum faz menção diretamente a nosso objeto de estudo “as expectativas da comunidade campesina para as Escolas com turmas Multisseriadas do Campo”. Assim, seguimos com os seguintes descritores que norteiam nossa pesquisa: a) Comunidade Campesina, b) Escola do Campo, e c) Multisseriação e Prática Pedagógica Docente. Consideramos a regra da Pertinência e organizamos o seguinte *corpus* documental que pode ser observado no Quadro 6.

Quadro 6 - *Corpus* documental das produções do PPGEduC-UFPE

| Título da Pesquisa          | Dissertação (Mestrado)                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                      |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             | Os conteúdos de ensino referentes aos saberes campesinos presentes no currículo da formação de professores de um curso de licenciatura em educação do campo do sertão pernambucano: uma leitura através dos estudos pós-coloniais latino-americano | Expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie: um olhar a partir da formação do programa escola da terra – Pernambuco |
| Linha de Pesquisa           | Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem                                                                                                                                                                                       | Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem                                                                         |
| Ano de defesa e/ou depósito | 2015                                                                                                                                                                                                                                               | 2017                                                                                                                                 |
| Autor(a)                    | Jéssica Lucila Monteiro da Silva                                                                                                                                                                                                                   | Adriana Soares de Carvalho Elias                                                                                                     |
| Orientador(a)               | Janssen Felipe da Silva                                                                                                                                                                                                                            | Maria Joselma do Nascimento Franco                                                                                                   |

|                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Onde foi produzido/<br>proposições do<br>trabalho | Pesquisa de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo do sertão pernambucano, através das fontes: Projeto Curricular do Curso e os Planos de Trabalhos das Disciplinas. O trabalho contou também com entrevista semiestruturada com os coordenadores do Curso, que são identificados como sujeitos de pesquisa. | Pesquisa a partir do documento referente à normatização do programa de formação continuada Escola da Terra e questionários realizados em três municípios: Bonito, Brejo da Madre de Deus e Caruaru (campo de pesquisa). |
| Agência<br>Financiadora                           | CAPES                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Não Informado                                                                                                                                                                                                           |

Fonte: O Autor (2020)

Nota Quadro construído através dos trabalhos localizados no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE) disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50>. Acesso em: 30 mar. 2020.

Buscamos dar continuidade à Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011), através desses 02 (dois) trabalhos, objetivando realizar o tratamento e as inferências dos dados. Realizamos a leitura das dissertações atentando para o título, o foco do trabalho, o pressuposto, o problema, os objetivos geral/específicos, a abordagem teórica, a abordagem metodológica e o resultado da pesquisa. Nessa relação fomos analisando as produções, buscando estabelecer/identificar relações e/ou distanciamentos com nossos estudos.

A dissertação “Os conteúdos de ensino referentes aos saberes camponeses presentes no currículo da formação de professores de um curso de licenciatura em educação do campo do sertão pernambucano: uma leitura através dos estudos pós-coloniais latino-americanos” (SILVA, 2015), embora trate do currículo da formação, aproxima-se de nossa pesquisa, principalmente no que tange à discussão de Educação do Campo e currículo. Pontuamos que essa investigação versa os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Camponeses presentes no currículo prescrito de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo do sertão pernambucano.

Teoricamente, esse trabalho apoia-se nos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, pois possibilita compreender a educação ofertada ao território camponês e questionar os processos de silenciamento e subalternização impostos aos povos do campo. Esses Estudos passam a considerar este espaço como produtor de conhecimento que historicamente foi negado (SILVA, 2015). Evidenciamos que nosso estudo segue nessa mesma direção e faz uso dessa abordagem teórico-metodológica, visando questionar as heranças coloniais que assolam a Educação do Campo, seus povos e territórios.

Metodologicamente, estruturou-se em uma pesquisa documental, tendo como campo empírico um Curso de Licenciatura em Educação do Campo do sertão pernambucano e as fontes de pesquisa foram: o Projeto Curricular do Curso e os Planos de Trabalhos das Disciplinas. Contou também com uso de entrevista semiestruturada com os coordenadores do Curso, que são identificados como sujeitos/colaboradores(as).

O estudo em análise concluiu que nesse curso existe um conjunto de conteúdos que tratam sobre os Saberes da Terra, Saberes Socioculturais e Saberes da Organização Social. Assim, “foi possível perceber como os conteúdos que tratam dos Saberes Camponeses apresentam ambivalências que indicam que tanto podem ser tratados de maneira crítica como de maneira Funcional” (SILVA, 2015, p. 165). Consideramos, pois, que esse trabalho, à medida que se distancia de nosso objeto, quando trata de um curso de formação, apresenta aproximações ao manter um olhar crítico e reflexivo para o currículo, travando relações com os saberes dos povos do campo.

A dissertação “Expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie: um olhar a partir da formação do programa escola da terra – Pernambuco” (ELIAS, 2017) foca nas expectativas formativas que têm as/os participantes da formação no Programa Escola da Terra, 2ª versão, desenvolvida pela UFPE-CAA.

A pesquisa elencada anteriormente situa-se no contexto dos estudos sobre formação continuada de professores(as) da multissérie. É por essa especificidade da multissérie que esse trabalho constitui nosso *corpus* documental, pois nos possibilita refletir sobre os desafios que perpassam a multisseriação, no que se refere às práticas realizadas nas escolas. Elias (2017, p. 60) evidencia que “os/as professores/as da multissérie atendem a dinâmica nestas escolas que requer um esforço didático pedagógico, considerando o desafio de atuar e assumir a docência com os estudantes de diferentes idades e anos de escolaridade”.

Essa dissertação delineou seu percurso metodológico a uma pesquisa exploratória. A coleta de dados ocorreu por meio de análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para educadores(as) de escolas multisseriadas e quilombolas, da 2ª edição do Programa de Formação Continuada Escola da Terra em Pernambuco e por base o instrumento questionário que foi realizado pelos participantes do curso, pertencentes aos municípios de Bonito, Brejo da Madre de Deus e Caruaru, que se constituíram como campo de estudo.

Através das análises foi possível considerar que as expectativas formativas dos/as professores/as em relação à formação continuada do Programa Escola da Terra contribuíram na formação dos(as) professoras(as) participantes, possibilitando reflexões e aprendizados

sobre as escolas multisseriadas no contexto da Educação do Campo. Essa compreensão é forjada no processo crítico reflexivo, centrado no compromisso político que constitui a prática, configura-se como uma opção decolonial (MIGNOLO, 2008a), pois coloca em questão a construção de uma educação com/para os povos do campo através de suas produções culturais e identitárias. O referido estudo nos instiga a fomentar reflexões que perpassam a relação comunidade campesina e as práticas curriculares desenvolvidas no chão das escolas e turmas multisseriadas.

Através dos referidos levantamentos e análises das produções científicas da Anped, do Epen, do PPGEdu/UFPE e do PPGEduC/UFPE com a finalidade de situar nosso objeto de pesquisa, foi possível destacar a relevância de problematizar questões que se centrem em uma lógica *outra* de produção de epistemologias/ciências. Esse exercício nos possibilitou compreender que “o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces” (SANTOS, 2008, p. 76). Este estudo se constitui frente uma desobediência epistêmica, ao reconhecer que os sujeitos que fazem as comunidades/territórios campesinos têm muito que dizer para e sobre a escola.

A título de organização, esta dissertação é composta de cinco seções, além da introdução, das considerações finais, das referências e dos apêndices. A introdução apresenta o objeto de pesquisa, a justificativa, os pressupostos, a questão problema e seus objetivos, bem como o levantamento das produções científicas que tratam sobre o objeto em questão.

A primeira seção refere-se à abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais a qual nos filiamos, e encontram-se sistematizados em duas seções. A primeira delas intitulada: do Colonialismo/Colonização à Decolonialidade: disputas no contexto da Educação do Campo; e a segunda: da Desobediência à Interculturalidade: caminhos de resistências da Educação do Campo, que possibilitaram estabelecer um diálogo reflexivo para Educação do/no Campo e suas interfaces, no viés decolonial.

Na segunda seção apresentamos uma discussão teórica sobre Educação do/no Campo, estruturada em três seções, a saber: a) Paradigmas em disputas no campo da Educação do Campo: reflexões a partir das tensões vividas pelos movimentos sociais e comunidades campesinas; b) Educação do Campo em Movimento: um olhar para América Latina; e c) Movimentos Sociais Campesinos e Políticas Públicas: o que os dispositivos legais abordam sobre Escola e Turma Multisseriada do Campo?

Na terceira seção tratamos sobre Escola com turmas multisseriadas do campo e práticas pedagógicas docentes. Realizamos reflexões a partir de três seções. A primeira

intitulada: a Escola enquanto um espaço-tempo em construção: breves reflexões históricas e conceituais. A segunda, Escola com Turmas Multisseriadas do Campo: de que escola estamos falando? E a terceira, Prática Pedagógica Docente: campo de disputas políticas, ideológicas e pedagógicas.

A quarta seção é composta pelos procedimentos teórico-metodológicos realizados no decorrer desta pesquisa. Nele apresentamos a abordagem teórico-metodológica; o campo de pesquisa e sujeitos/colaboradores(as); os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise.

A quinta seção trata das análises e dos resultados da pesquisa e encontra-se estruturado em quatro seções: a) Caracterização do Engenho Galileia um território de disputas e protagonismo social; b) Caracterização dos povos-territórios campesinos do Engenho Galileia: os(as) sujeitos/colaboradores(as) dessa pesquisa; c) A escola com turmas multisseriadas: terra de direito dos povos-territórios campesinos do Engenho Galileia; e d) Os sentidos das expectativas da comunidade campesina em relação à escola com turmas multisseriadas do campo sobre sua(s) função(ões), os saberes a serem tratados, como deveriam ser tratados e o tempo curricular desses saberes.

Após a quinta seção, apresentamos as considerações finais construídas através dos seguintes elementos: relações entre as produções científicas realizadas e o objeto dessa pesquisa; o resgate do problema de pesquisa e de seus objetivos. A abordagem teórico-metodológica, as análises dos dados, as contribuições da pesquisa para a Educação e Escola do/no Campo, os limites desta pesquisa e as questões suscitadas a partir desta pesquisa. E por fim, apresentamos as referências utilizadas nesta dissertação e os seguintes apêndices produzidos ao longo deste estudo.

## 2 ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: UM OLHAR OUTRO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta seção busca evidenciar nosso posicionamento político e epistêmico, no que se refere à Abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais<sup>34</sup>, por nos possibilitar refletir sobre os processos de inferiorização e silenciamento impostos aos povos camponeses, a seus territórios e os seus processos de escolarização. Desse modo, aproximamo-nos dos conceitos de Colonização/Colonialismo, Racialização, Racionalização, Colonialidade e seus eixos: Poder, Saber, Ser e Natureza (QUIJANO, 2002, 2005; WALSH, 2008), Diferença Colonial, Pensamento de Fronteira, Decolonialidade/opção decolonial, Desobediência Civil e Epistêmica (MIGNOLO, 2005, 2008a), Política de Identidade e Identidade na Política (MIGNOLO, 2008a), Interculturalidade e de Educação Intercultural (WALSH, 2008, 2009a; TUBINO, 2009), presentes nesta abordagem teórico-metodológica, pois contribuem para que possamos evidenciar e questionar as amarras coloniais que constituíram/constituem os povos do campo. Nesse sentido, “os movimentos dos trabalhadores do campo denunciam essa histórica negação e defendem a ‘Escola do Campo no Campo’. Escola indígena, quilombola nos seus territórios. Reação política à negação do direito à educação de todos os trabalhadores” (ARROYO, 2017, p. 78).

Os Estudos Pós-Coloniais<sup>35</sup> inscrevem-se no rol de teorias que decorrem do século XX e que caminham na direção inversa da lógica hegemônica de pensar o mundo, os sujeitos e suas relações. Essa abordagem coloca em questionamento os processos de silenciamento e subalternização entre os povos, o que nos possibilita analisar as feridas coloniais e as frentes de lutas e resistências protagonizadas pelos povos do campo por uma educação escolar específica e diferenciada (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012). Nesse sentido, torna-se necessário refletirmos como as formas de sociedades e as relações entre os sujeitos que temos atualmente foram sendo forjadas pelo processo de Colonialismo/Colonização e vão sendo ressignificadas pela Colonialidade. Desse modo, compreendemos que os processos de colonização e o pensamento europeu trouxeram “aos povos originários latino-americanos, não só a marca da dependência financeira, foram cruciais, sobretudo, a expansão de uma

<sup>34</sup> Nessa direção, evidenciamos que “os estudos pós-coloniais não constituem propriamente uma matriz teórica única. Trata-se de uma variedade de contribuições com orientações distintas, mas que apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade” (COSTA, 2006, p. 117).

<sup>35</sup> Consideramos que “o pós-colonial, termo que remonta aos anos 1970, só adquire, enquanto noção, substância conceptual a partir dos anos 1980, no mundo anglo-saxônico, particularmente com o hoje datado livro *the empires writes back: theory and practice in post-colonial literatures* (ashcroft, 1989)” (MATA, 2014, p. 27).

influência intelectual e um colonialismo cultural que, juntos com a propriedade privada, marcaram nossa formação econômico-social” (AGUIAR, 2016, p. 273).

Assim, a primeira seção reflete sobre as discussões da Educação do Campo estabelecendo relações que vão do Colonialismo/Colonização à Decolonialidade. A segunda trata os caminhos de resistências da Educação do Campo que se constituiu no contexto da desobediência rumo à interculturalidade.

## **2.1 Do Colonialismo/Colonização à Decolonialidade: disputas no contexto da Educação do Campo**

Nesta seção tomamos como lente teórico-metodológica os Estudos Pós-Coloniais, passando a refletir sobre a Educação do Campo, através dos conceitos de Colonização/Colonialismo, Racialização, Racionalização, Colonialidade e seus eixos: Poder, Saber, Ser e Natureza Diferença Colonial, Pensamento de Fronteira, Decolonialidade. Essa discussão encontra-se alicerçada nas contribuições de Abramovay (1998), Arroyo (1999, 2014), Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), Batista (2009), Bezerra Neto (2016), Caldart (2003, 2004, 2012), Escobar (2003), Fernandes (2008a), Grosfoguel (2009), Mignolo (2003, 2008b), Pérez Morales (2008), Porto-Gonçalves (2009), Quijano (2002, 2005, 2007), Sauer (2008), Silva et al. (2013) e Walsh (2008).

A constituição cultural, econômica, política, educacional, entre outras, que constituem as formas e concepções de sociedade e de sujeitos que temos atualmente foi sendo forjada historicamente por muitas tensões e conflito. A relação assimétrica entre colonizador e colonizado vai se afirmando através da expropriação cultural, epistêmica, social e política dos povos e territórios camponeses. Batista (2009, p. 130) considera que

as lutas no campo brasileiro têm início com o processo de invasão e colonização portuguesa. Os movimentos se originam dos conflitos em torno da luta por terra, mas também se rebelam contra as relações sociais de produção marcadas pela exploração, pela dominação e degradação da pessoa humana, como a escravidão, contra a negação cidadania, pelos direitos sociais e trabalhistas, pelo reconhecimento das diferentes culturas.

Os processos de Colonização/Colonialismo ocorreram com a invasão da Abya Yala<sup>36</sup> por meio de dois pilares: a Racialização e a Racionalização, e juntos serviram de estratégias

---

<sup>36</sup> Abya Yala é um dos nomes da América, utilizados pelos indígenas antes da invasão dos europeus. Abya Yala é da língua Kuna e significa Terra madura, Terra viva ou Terra em florescimento (PORTO-GONÇALVES, 2009).

para instituir os povos superiores e produtores das epistemologias válidas - o europeu -, sobre os povos inferiores incapazes de produzir saberes - o não europeu.

A Racialização centra-se na construção da ideia de raça-elemento biológico, como construção mental e social para classificar e hierarquizar os sujeitos superiores e inferiores. Neste sentido, se forja o modelo de sujeito superior que deve ser seguido, apresentando as seguintes características: homem, heterossexual, europeu, branco, cristão e urbano. Todos os demais sujeitos que não atendam a esses elementos são hierarquizados e classificados como sujeitos inferiores. Segundo Quijano (2005, p. 231), “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global do controle do trabalho”. Nessa relação assimétrica, o branco-urbano autodenominou-se superior.

Mediante a hierarquização e classificação dos sujeitos pelo viés da Racialização, o processo de Racionalização vai alocar no espaço-tempo quais conhecimentos são válidos e logo quem são seus produtores e de onde emergem. Nessa perspectiva, “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” (QUIJANO, 2007, p. 343). Assim, o europeu-branco-urbano passa, nessa lógica colonial, a ser o produtor do conhecimento.

Portanto, mediante a lógica colonial, os povos do campo são produtores de epistemologias. Nesta direção, “a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos” (ARROYO, 1999, p. 23). Frente essa cosmovisão<sup>37</sup> os povos do campo passam a configurar os espaços de subalternização na sociedade. No entanto, o sistema mundo moderno colonial que começou a ser instituído pela Colonização e pelo Colonialismo, “[...] como el ensamblaje de procesos y formaciones sociales que acompañan el colonialismo moderno y las modernidades coloniales; aunque es estructuralmente heterogéneo, articula las principales formas de poder en un sistema” (ESCOBAR, 2003, p. 62).

---

<sup>37</sup> “[...] entendemos cosmovisão como a forma de pensar-agir, de conviver no mundo que tem cada cultura. Ela não é algo estático, pois renova-se e atualiza-se permanentemente por meio de suas práticas, de seus princípios, de sua cultura, de sua educação; isto é, a forma como uma cultura pensa o mundo e vive nele, como constrói suas relações com os outros, com a natureza, com seus ancestrais, etc., portanto, é uma forma particular e característica que tem cada cultura de compreender o mundo que vive” (PÉREZ MORALES, 2008, p. 22).

Neste sentido, a Colonização e o Colonialismo não se findam com a independência das colônias e são ressignificados pela Colonialidade que nessa lógica de exploração e hierarquização se configura como

uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. 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 subjetas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (QUIJANO, 2005, p. 342).

No contexto da Colonialidade, as relações sociais, culturais, identitárias, econômicas, políticas, religiosas, educacionais, dentre outras, vão sendo (re)configuradas de modo a estabelecer padrões hierárquicos que no viés do capitalismo vão impondo, classificando, negando e naturalizando sujeitos, lugares e papéis. Esse processo institui um sujeito de referência, o sujeito moderno, que na discussão da Educação do Campo, podemos compreender como sendo o ser urbano, os demais são os outros. Nesse contexto, “essa produção dos Outros como inexistentes os torna irrelevantes ou incompreensíveis, excluídos de forma radical porque permanecem exteriores à própria forma aceite de inclusão como sendo Outro” (ARROYO, 2014, p. 49).

Compreendemos que os processos de inclusão e exclusão das diferenças constituem a retórica da modernidade<sup>38</sup>, que por sua vez, é a outra face da colonialidade, pois “no hay modernidad sin colonialidad, siendo esta última constitutiva de la primera” (ESCOBAR, 2003, p. 61). Nessa direção, a Colonialidade vai atuando sobre várias dimensões do colonizado, instituindo sentidos sociais, políticos, epistêmicos, culturais, territoriais, educacionais e identitários, desdobrando-se em no mínimo 4 (quatro) eixos: colonialidade do poder, do saber, do ser e da mãe-natureza (QUIJANO, 2002, 2005; WALSH, 2008).

O eixo da Colonialidade do Poder “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 ideia de ‘raça’ [...]” (QUIJANO, 2002, p. 4). Esse critério biológico foi utilizado para classificar os povos em inferiores e superiores, determinando a organização e o controle do trabalho. Na realidade campesina, a Colonialidade do Poder institui uma hierarquia e classifica os povos da cidade como sujeitos superiores e os povos dos territórios campesinos como inferiores. Assim, “segundo a ideologia dominante, o camponês sempre foi considerado

<sup>38</sup> Segundo Mignolo (2008, p. 293), “A retórica da modernidade (da missão cristã desde o século XVI, à missão secular de Civilização, para desenvolvimento e modernização após a 2ª Guerra Mundial) obstruiu — sob sua retórica triunfante de salvação e boa vida para todos — a perpetuação da lógica da colonialidade, ou seja, da apropriação massiva da terra (e hoje dos recursos naturais), a massiva exploração do trabalho (da escravidão aberta do século dezesseis até o século dezoito, para a escravidão disfarçada até o século vinte e um)”.

como matuto, analfabeto, fraco, atrasado, um ‘jeca tatu’; em síntese: o que necessita ser modernizado para ser socializado” (SILVA et al., 2013, p. 130).

Logo, a matriz colonial de poder vai se fortalecendo também “mediante o controle do conhecimento, que é, ao mesmo tempo, racista e patriarcal” (MIGNOLO, 2008b, p. 243), manifestando-se através da Colonialidade do Saber, legitimando uma razão universal, hegemônica e eurocêntrica de se produzir conhecimento. No bojo desse eixo, vai se forjando o sujeito produtor e detentor do saber válido e excluindo e negando os sujeitos que, na lógica da Colonialidade do Poder, são tidos como subalternos. Nesse sentido, evidenciamos que

o debate crítico acerca da colonialidade no poder nos dá pistas para esclarecer que a raça – ou a recuperação das identidades na América Latina (índios, negros e mestiços) e a redefinição de outras – não pode ser entendida como único instrumento de dominação (AGUIAR, 2016, p. 286).

Nessa ótica, através da Colonialidade do Saber, “a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (QUIJANO, 2005, p. 115). Esse processo incidiu historicamente na construção político-ideológica dos povos e territórios campestinos como sujeitos e espaços não produtores de conhecimento.

Nesse posicionamento, a escola do campo passa a ser um espaço-tempo em que a Colonialidade do Saber se materializa, negando os saberes dos povos campestinos. Segundo Arroyo (1999, p. 16-17),

a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos, é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.

A perspectiva colonial imposta aos povos, territórios e às escolas do campo foi negando e silenciando as produções de conhecimento desses povos-territórios. Desse modo, instituiu-se uma educação assistencialista, higienizadora e civilizadora que os povos do campo para se tornarem civilizados teriam que ter acesso à formação vinda da cidade, esta, tida como referência para pensar os territórios campestinos.

Na inter-relação da Colonialidade do Poder e do Saber emerge a Colonialidade do Ser, que atua perversamente na construção ideológica, naturalizando a condição de inferioridade

dos colonizados. Walsh (2008, p. 138) considera que “la colonialidad del ser, un tercer eje, es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización: a lo que Frantz Fanon (1999) se refiere como el trato de la «no existencia»<sup>39</sup>” (WALSH, 2008, p. 138). Nessa compreensão, os povos do campo passam a ser excluídos, vítimas de processos formativos que “[...] além de submeter o trabalhador rural a uma situação de inferioridade, o fazia acreditar que seu aprendizado era desnecessário, pois para pegar no cabo da enxada não se precisaria de leitura” (BEZERRA NETO, 2016, p. 103-104). Essa ideologia culmina na consolidação por parte dos próprios povos do campo (colonizados) à condição de sujeitos não desenvolvidos.

Outro eixo que constitui a Colonialidade da Mãe-Natureza (WALSH, 2008), que brota da ruptura entre homem e natureza, constituindo-se como uma relação binária e dicotômica centrada na imposição exploratória da natureza para o consumo. Com a formação do sistema mundo colonial capitalista,

se impuso poco a poco la idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados, y que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo. Es decir que el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las “conexiones ocultas” entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 82).

Esse processo de dominação assenta-se no contexto da Educação do Campo, quando desconsidera o território como um espaço-tempo de pertencimento, cultura e ancestralidade dos povos. Para atender à lógica capitalista, a natureza é reduzida a “recurso natural”. Através dessa compreensão, passa-se a se justificar os processos de invasão e exploração da terra, “[...] 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).

Questões como o pertencimento da terra, relações religiosas e de ancestralidades que perpassam as expressões culturais e identitárias das comunidades são negadas e silenciadas, pois essa relação não favorece a lógica colonial e capitalista, ou seja, não gera lucro. No campo da Educação do Campo a Colonialidade da Mãe-Natureza manifesta-se por intermédio da tensão entre a agricultura familiar e o agronegócio<sup>40</sup> que, por sua vez, “procura manter o

<sup>39</sup> Frantz Fanon aborda essa concepção, em sua obra “Los condenados de la tierra” (1999).

<sup>40</sup> Sauer (2008, p. 11) considera que “a apropriação das noções de agronegócio e agricultura familiar, no início dos anos 1990, no Brasil, é expressão de uma disputa política resultante da situação fundiária, especialmente após a adoção do aparato da Revolução Verde, classificadas por muitos teóricos como um processo de “modernização conservadora” do campo brasileiro. Para além de uma simples disputa conceitual, essa

controle sobre as políticas e sobre o território, conservando assim um amplo espaço político de dominação. Tudo o que está fora desse espaço é sugado pela ideologia do agronegócio” (FERNANDES, 2008a, p. 49).

Nesse sentido, consideramos que a Colonialidade passa a deslegitimar as formas de produção da agricultura familiar que “[...] mais que um segmento econômico e social claramente delimitado, a agricultura familiar é definida como um valor” (ABRAMOVAY, 1998, p. 143). É por causa desse valor de pertencimento cultural e identitário que através da lógica colonial, a agricultura familiar é negada, pois não traz lucratividade para o capital.

Tais eixos da Colonialidade que configuram os processos de construção societal, de produção de saberes e de relação entre homem e a natureza, centrados no processo de exploração e negação de direitos produziram a Diferença Colonial. Esta é forjada na relação-tensão entre os colonizadores e os colonizados, através de suas lutas e resistências.

A Diferença Colonial é instituída no campo conflituoso da lógica moderna/colonial, que impõe o não-lugar e institui o não-sujeito através da Colonialidade. Segundo Mignolo (2003, p. 10),

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.

É nesse espaço-tempo que vão se fortalecendo as relações assimétricas entre colonizador-superior e colonizado-inferior, passando a naturalizar esta condição em prol do desenvolvimento social. Os povos do campo passam a ter suas histórias e projetos sonogados e negados, porém passam a protagonizar resistências que vão constituindo-se na contramão da Colonialidade.

A Diferença Colonial não consegue silenciar as diversas vozes e através das rachaduras produzidas pelos povos inferiorizados, movidos por suas feridas coloniais<sup>41</sup>, questionam e tensionam as ações homogeneizantes, constituindo o Pensamento de Fronteira. De acordo com Mignolo (2008b, p. 246), “no pensamento fronteiro, como método, e na

---

apropriação explícita processos políticos de resistência e luta, principalmente pelo acesso à terra por milhões de produtores familiares”.

<sup>41</sup> Nesse sentido, consideramos que “las perspectivas de la colonialidad, sin embargo, surgen de la «herida colonial», el sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos” (MIGNOLO, 2005, p. 17).

opção decolonial, como horizonte, é assumido que não há o ‘fora’, mas que o pensamento surge da exterioridade (a criação do fora pelo dentro), isto é, na fronteira”.

O Pensamento de Fronteira constitui-se como uma possibilidade outra para pensar as cosmovisões do ser, saber, ser e natureza, rompendo com as amarras do padrão colonial moderno capitalista. Esse pensamento é fomentado pela luta dos povos que foram/são e tiveram/têm seus territórios e saberes, negados e silenciados no contexto da Diferença Colonial, como é o caso dos povos do campo, que mesmo sendo vítimas do processo da Colonialidade/Modernidade resistiram/resistem e reivindicam o respeito às diferenças.

Essas resistências passam a configurar o processo de Decolonialidade/opção decolonial<sup>42</sup>, à medida que propostas outras, para se pensar-sentir-viver as relações sociais, culturais, políticas, educacionais, dentre outras, são gestadas pelos povos que historicamente foram negados. Sob essa ótica, Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 19) pontuam que

na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento.

Ressaltamos que os povos do campo, como sujeitos que foram/são subalternizados, ao reivindicarem uma Educação desenhada com suas marcas identitárias, constituem-se decoloniais. Nesse viés, consideramos que “a Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado [...]” (CALDART, 2012, p. 262). A construção de um projeto decolonial emerge das feridas coloniais e se contrapõe às ações da colonialidade, em que os povos possam ter seus saberes e seus territórios respeitados.

Diante disso, na próxima subseção, buscamos estabelecer relações sobre os processos de Desobediência Epistêmica, perpassada pela discussão de Política de Identidade e Identidade na Política, e Interculturalidade, de modo que possamos realizar reflexões outras no cenário da Educação do campo.

---

<sup>42</sup> Nessa direção concordamos com Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 20), ao argumentarem que “a decolonialidade, [...], não se constitui num projeto acadêmico que obrigaria aqueles que a adotassem a citar seus autores e conceitos chaves, nem se constitui numa espécie universalismo abstrato (um particular que ascende à condição de um desígnio universal global). Caso isso ocorresse, estaríamos nos deparando com um novo colonialismo intelectual não mais da Europa, mas da América Latina”.

## 2.2 Da Desobediência à Interculturalidade: caminhos de resistências da Educação do Campo

Esta seção constitui-se de uma discussão sobre os seguintes conceitos: Desobediência Civil e Epistêmica, Política de Identidade e Identidade na Política, Interculturalidade e Educação Intercultural, estabelecendo relações com Educação do Campo. As contribuições teórico-metodológicas de Arroyo (2004a, 2004b), Caldart (2004), Esteban (2010), Fernandes e Molina (2004), Ferreira e Silva (2019), Freire (1981, 1987) Lemos (2013), Mignolo (2005, 2008a, 2017), Munarim (2011), Oliveira e Candau (2013), Walsh (2008, 2009b) e Tubino (2009) contribuem na construção das reflexões aqui evidenciadas.

As lutas protagonizadas pelos povos do campo que advogam o respeito de suas identidades e especificidades vão se constituindo como uma opção decolonial. Consideramos que na direção contrária desobedecendo à lógica colonial “estavam/estão sendo tecidos, enquanto a da Modernidade atuava/atua, e apesar de toda subalternização, sangue e suor derramados; das cinzas das resistências germinam projetos de decolonialidade e lutas por justiça social e epistêmica” (FERREIRA; SILVA, 2019, p. 132).

A Educação do Campo constituída pelas marcas identitárias de seus sujeitos configura-se como uma frente de resistência dos povos do campo que reivindicam a condição de sujeito de direito. Caldart (2004, p. 16-17) destaca que a Educação do Campo “se afirma no combate aos 'pacotes' (tanto agrícolas como educacionais) e na tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam” e vai desobedecendo às lógicas impostas pela modernidade/colonialidade e reivindicando espaços-tempos de enunciação nas esferas sociais, culturais, educacionais dentre outras. Desse modo, constitui-se enquanto um território<sup>43</sup> de disputa, “[...] aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder em que se realizam determinadas relações sociais” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 32).

Os territórios que constituem os campos da Educação do Campo dizem de saberes, sujeitos, formas de compreensão de mundo que, historicamente, foram/são silenciados. É na direção contrária a essa lógica de exploração e expropriação que os povos do campo vão se constituindo como sujeitos de direitos (LEMONS, 2013). Sob essa ótica, a Educação do Campo constitui-se como um projeto de educação política e pedagógica dos(as) trabalhadores(as) do

---

<sup>43</sup> Consideramos que “o conceito de território não é utilizado neste trabalho apenas como referência ao espaço geográfico controlado por determinada instituição ou relação social. Também é utilizado para representar o poder das teorias nos processos de transformação da realidade” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 32).

campo, considerando seus processos de lutas e suas formas específicas de organização (CALDART, 2004). Essa organização vai se configurando intencionalmente levando em consideração as feridas coloniais de cada povo sem perder de vista os contextos históricos, sociais e culturais em que são forjados.

Com isso, é possível considerar como o processo de resistência dos povos do campo vai se afirmando no caminho da decolonialidade, pois a mesma “não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção” (MIGNOLO, 2017, p. 15). Assim, a Educação do Campo passa a ser uma opção outra de educação voltada para os povos camponeses e seus territórios, nos quais tenham seus saberes e processos identitários como referências para pensar-sentir-viver suas práticas políticas e pedagógicas.

As forças de lutas e resistências, produzidas nos espaços de fronteiras, mantidas e articuladas pelos coletivos através da relação assimétrica entre colonizador-colonizado, vai se fortalecendo na Desobediência Civil (MIGNOLO, 2008a). Essa desobediência passa a ser constituída como uma opção decolonial protagonizada politicamente pelos povos subalternizados que em seus coletivos lutam democraticamente por equidade e justiça social.

A Desobediência Civil forjada pelos descontentamentos dos povos do campo, quando reconhecem seu poder de voz e seu direito de ser, vai ganhando espaço na busca e conquistas de direitos por políticas públicas. Nessa direção, consideramos que

a defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra. Consequentemente, a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores. A defesa de sua vida. A defesa de políticas públicas de educação dá às políticas e ao seu trato público um enraizamento na defesa de sua continuidade humana como coletivos sociais (ARROYO, 2004b, p. 57).

É por intermédio das ações coletivas que as pautas no cenário nacional por direitos que foram/são historicamente negados vão ganhando espaço. No entanto, chamamos atenção que a Desobediência Civil só é possível mediante a Desobediência Epistêmica. Desse modo, “a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntrica” (MIGNOLO, 2008a, p. 287).

A tomada de consciência política referenciada nos sujeitos é uma prática crítica-reflexiva que o(a) subalternizado(a) vai praticando à medida que compreende as forças de opressão e colonização a ele(a) impostas. Nessa relação entre oprimidos-opressores, quando se refere ao processo de libertação, cabe aos oprimidos libertar a si mesmo e aos opressores,

pois “[...] Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (FREIRE, 1987, p. 17).

O processo de libertação constitui-se enquanto uma tomada de consciência, fruto de uma Desobediência Epistêmica. Os povos passam a refletirem sobre eles e seu lugar-papel no mundo. A opção decolonial é compreendida como uma Desobediência Epistêmica e, segundo Mignolo (2008a, p. 290), “é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento”. É contrapondo-se às lógicas coloniais que os povos do campo seguem (re)afirmando seus saberes, como epistemologias válidas.

Nessa compreensão, a escola torna-se uma bandeira de luta dos povos do campo, isso ocorre por que

a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses; a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo, e pode ter um papel importante na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana (CALDART, 2004, p. 23).

Ao reconhecer a escola como um espaço de poder advoga-se por um modelo político e pedagógico, que caminhe na direção da desobediência civil e epistêmica, à medida que questiona os modelos formativos impostos e contribui para a formação humana, crítica e reflexiva dos sujeitos. Com isso, tem-se a construção de uma educação/escola que permita que as identidades dos sujeitos e seus territórios sejam referências para desenvolver suas práticas pedagógicas.

No bojo das heranças coloniais são gestados processos ideológicos que tendem a construir no imaginário a cosmovisão de uma única identidade (universal), com a intencionalidade de homogeneizar as diferenças. Esse processo busca mascarar as diferenças de classe, gênero, etnia, identidade, religião, território, entre outras, negando as marcas históricas e identitárias dos povos. Os povos do campo foram estereotipados e inferiorizados. Segundo Freire (1981, p. 26), “subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem de ‘enchê-los’ com o que os técnicos, lhes parece certo, são expressões, em última, análise da ideologia

dominante”. Nessa perspectiva homogeneizante que se insere nas bases da manutenção do sistema mundo moderno/colonial/capitalista, a negação do outro é justificada no reconhecimento e na validação de uma única identidade (modelo de sujeito).

Nessa 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 contida no discurso hegemônico não modifica a estrutura de poder, atuando meramente para oficializar a existência de identidades e culturas diferentes, colocando-as em uma oposição inferior.

Os povos-territórios do campo foram excluídos dos processos de produção de saberes e passaram a ter uma educação que tomou o modelo urbano como referência para as escolas, constituindo-se como uma opção de salvação dos povos camponeses. Fernandes e Molina (2004, p. 34), nessa ótica, evidenciam que

o que excluiu não existe na modernidade: a lógica do mundo rural, saberes e práticas alternativas. Trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos, seus territórios não existem, exatamente porque este paradigma não entende o campo como território de vida.

Não considerar o campo como território de vida impede o trato específico e diferenciado para a Educação do Campo. Essa ação deslegitima os processos de lutas e resistências protagonizadas pelos povos do campo que buscam o fortalecimento identitário e cultural das comunidades camponesas. As lutas protagonizadas pelos povos do campo na busca do *lócus* de enunciação se constituem na Diferença Colonial que se manifesta pelo Pensamento de Fronteira, forjado às margens da Colonialidade. Desse modo, compreendemos que “El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad[...]” (MIGNOLO, 2007, p. 29). Esse giro decolonial desafia as estruturas eurocêntricas de produção e validação de epistemologia. Nesse contexto de tensões se materializam conflitivamente as diferenças entre Política de Identidade e Identidade em Política (MIGNOLO, 2008a).

Na Política de Identidade, existe a valorização de identidades culturais e a criação de políticas que reforcem essas identidades. No entanto, funciona na perspectiva de homogeneizar lutas e identidades. Comungamos com Mignolo (2008a, p. 289), ao destacar que “a política de identidade se baseia na suposição de que as identidades são aspectos

essenciais dos indivíduos, que podem levar à intolerância, e de que nas políticas identitárias posições fundamentalistas são sempre um perigo”.

No que tange aos povos do campo, a Política de Identidade dissemina a ideia de homogeneidade para os povos e os territórios camponeses, concebendo todos(as) como “um único povo”, logo as políticas e práticas pedagógicas e curriculares são moldadas por meio dessa compreensão. Deste modo, nega um dos princípios da Educação do Campo apontado por Fernandes e Molina (2004, p. 37), quando evidenciam que

sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias.

A Política de Identidade passa a desconsiderar que estes diversos povos e suas identidades culturais constituem os diversos campos da Educação do Campo e passa a instituir ações a nível nacional que negam as especificidades e as feridas coloniais que assolam cada povo. No entanto, na contramão da Política de Identidade, constitui-se a Identidade em Política como uma opção decolonial, à medida que se rompe com a ideia de política neutra e homogeneizante e avança no sentido de política plural. Mignolo (2008a, p. 289) destaca que

identidade em política é relevante não somente porque a política de identidade permeia, como acabei de sugerir, 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.

Os movimentos sociais pressionam por Identidade em Política que seja elaborada e implementada com a participação dos povos do campo, tendo como referências suas marcas e diferenças identitárias e culturais. O campo como um espaço-tempo de tensão e processos diversos vai modificando-se e (re)significando suas pautas no campo das políticas públicas. Arroyo (2004b, p. 57) chama atenção para o fato de que

o campo está em um tempo propício a novas políticas educativas. As velhas e tradicionais políticas improvisadas não servem para uma dinâmica cultural e política que é outra. Não serão suficientes políticas pontuais, corretivas nem compensatórias, mas serão necessárias políticas públicas que tentem dar conta da complexa e esperançadora dinâmica do campo.

Por intermédio da conscientização crítica-reflexiva dos povos do campo, que se reverbera no seu empoderamento, as reivindicações por políticas públicas são protagonizadas

pelo seu pertencimento identitário. Logo, as pautas de reivindicações são constituídas coletivamente e, mesmo através das tensões e dos desafios que dificultam construção de uma Educação do Campo, os movimentos sociais seguem lutando e

[...] demonstram firmemente que eles existem como sujeitos propositores e ativos no cenário nacional. Isso é muito importante no processo de construção democrática de uma nação como o Brasil, em que muita gente vive no campo e do campo (MUNARIM, 2011, p. 62).

Na tensão que constitui a busca e a conquista de direitos protagonizados pelos povos que, historicamente, foram inferiorizados, é possível pensarmos a Interculturalidade. Walsh (2009b, p. 41) destaca que “como concepto y práctica, proceso y proyecto, la interculturalidad significa en su forma más general– el contacto e intercambio *entre culturas* em términos equitativos; en condiciones de igualdad”. No entanto, faz-se necessário considerar que a Interculturalidade passa a ser resignificada, configurando projetos de sociedades distintas, através das perspectivas Funcional e Crítica (WALSH, 2008; TUBINO, 2009).

A Interculturalidade Funcional constitui o projeto societal alicerçado na lógica moderna/colonial/capitalista, à medida que “postula la importancia del diálogo intercultural pero no subraya el hecho de que para que el diálogo sea una realidad es necesario empezar por construir las condiciones que lo hagan posible” (TUBINO, 2009, p. 2). Enraizada na Colonialidade do Poder, do Ser, do Saber e da Mãe-Natureza, a Interculturalidade Funcional contribui nos processos de subalternização identitária, epistêmica, cultural e territorial dos povos do campo.

O reconhecimento e o respeito à diversidade cultural promovidos no contexto da Interculturalidade Funcional passam a configurar uma nova estratégia de dominação (WALSH, 2008). A premissa de tal compreensão constitui-se na intencionalidade de manter em vigência os processos assimétricos no trato às diferenças, pautado na lógica de integração e não de diálogo entre e com as culturas.

Em contrapartida, a Interculturalidade Crítica (WALSH, 2008) forja-se no respeito às diferenças, possibilitando tensões e rupturas nas estruturas de poder, por intermédio do diálogo horizontal entre as culturas. 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 (WALSH, 2008, p. 140).

A Interculturalidade Crítica apresenta-se como uma cosmovisão que fortalece os processos de resistência dos povos do campo, ao reivindicarem uma proposta societal outra,

centrada nas diferenças geo-políticas do conhecimento. Por meio dessa compreensão, consideramos que “a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana” (CALDART, 2004, p. 12).

Ao olharmos para os espaços de tensões que constituem a Educação do Campo, no que se referem à luta por protagonismo social, é possível considerarmos que a lógica da Interculturalidade Funcional e Crítica abarca os processos educativos. É nessa relação que se constituem a Educação Intercultural Funcional e a Educação Intercultural Crítica (WALSH, 2010). Frente a essa compreensão, a Educação Intercultural deve ser entendida como “designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta” (WALSH, 2010, p. 79).

Vinculada à lógica da modernidade/colonial/capitalista, a Educação Intercultural Funcional, oriunda da Interculturalidade Funcional, se coloca a “favor do respeito” à diversidade sociocultural, no crivo da tolerância. Nessa intencionalidade, a Educação constitui-se distante da realidade dos povos do campo, conduzindo uma educação que funcione aos interesses hegemônicos, passando a estereotipar os povos do campo e seus saberes como inferiores, ao ideário de desenvolvimento, referenciado nos povos urbanos.

Na contramão do modelo colonial, a Educação Intercultural Crítica busca tensionar o modelo eurocêntrico que impôs/impõe relações de desigualdades sociais, culturais, educacionais dentre outras, entre colonizador/superior e colonizado/inferior. É nessa compreensão que Walsh (2009b, p. 13) propõe a Interculturalidade crítica como procedimento pedagógico que “cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo [...]”, através do diálogo que reconhece e legitima as diferenças, no contexto plural de identidades e saberes que constituem do campo da Educação do Campo (FERNANDES; MOLINA, 2004), centrada na proposta de uma educação protagonizada pelos seus sujeitos.

Todavia, os elementos que compõem as resistências dos povos que foram/são subjugados e negados, reivindicando o direito de ser mais (FREIRE, 1987), acenam para uma Pedagogia Decolonial, que se constitua enquanto “una praxis que se basa en una insurgencia educativa propositiva – por lo tanto, no sólo denunciativa– en donde el término insurreccionar

significa la creación y la construcción de nuevas condiciones sociales, políticas, culturales y de pensamiento” (OLIVEIRA; CANDAU, 2013, p. 292).

Consideramos que pensar-sentir-viver uma Pedagogia Decolonial e considerar que os povos do campo e espaços-tempos de pertencimentos identitários são elementos fundantes para fortalecer uma Educação do Campo de forma crítica. Por meio dessa lógica outra, a escola é ressignificada, constituindo-se como colaboradora para alicerçar uma proposta curricular emancipadora.

### **3 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: LUTAS E RESISTÊNCIAS**

Nesta seção, apresentamos, em três subseções, uma discussão sobre o território de disputa que constitui a Educação do Campo, através das lutas e resistências, protagonizadas pelos povos do campo, na busca por uma educação que respeite e valorize suas marcas identitárias. Na primeira, explicitamos os paradigmas que constituem o campo da Educação do Campo, reflexões à luz da luta dos movimentos sociais e comunidades do campo. Na segunda seção, refletimos sobre a Educação do Campo no contexto da América Latina. Por fim, evidenciamos as lutas por Políticas Públicas protagonizadas pelos Movimentos Sociais Camponeses, refletindo através dos dispositivos legais que tratam sobre Escola, Currículo e Turma Multisseriada do Campo.

#### **3.1 Paradigmas em disputas no campo da Educação do Campo: reflexões a partir das tensões vividas pelos movimentos sociais e comunidades camponesas**

Esta seção versa sobre os Paradigmas Educacionais que coexistem conflitivamente nos territórios rurais. As discussões aqui evidenciadas fundamentam-se nas contribuições de Caldart (2004, 2012), Cordeiro et al. (2010), Durham (2004), Fernandes (2002, 2006), Gohn (2011), Kuhn (1998), Molina (2010), Ramos, Moreira e Santos (2004), Rodrigues (2014), Silva et al. (2014), Silva e Hespanhol (2016), Silva e Torres (2019), Tönnies (1995) e Wilber (1989).

O construto teórico indicado acima nos possibilita evidenciar as concepções de movimentos sociais e de comunidades camponesas que alicerçam essa discussão, por considerarmos que são nesses espaços-tempos que os paradigmas se materializam. Ao refletirmos sobre os movimentos sociais, Gohn (2011, p. 335) nos ajuda ao problematizar:

o que diferencia um movimento social de uma organização não governamental? O que caracteriza um movimento social? Definições já clássicas sobre os movimentos sociais citam como suas características básicas o seguinte: possuem identidade, tem opositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade.

Os movimentos sociais, e aqui em específico os Movimentos Sociais Camponeses, protagonizam lutas e resistências na esfera nacional, visando o respeito a suas especificidades. São esses movimentos que constituem os espaços de disputas desses paradigmas no cenário educacional. Atrelado a essa compreensão, evidenciamos a concepção de comunidade

campesina, presente neste estudo, que traz em seu bojo um teor político e ideológico alicerçado na própria construção dos paradigmas que alicerçam a educação dos territórios camponeses.

Nesse viés, partimos da premissa de que “aonde quer que os seres humanos estejam ligados de forma orgânica pela vontade e se afirmem reciprocamente, encontra-se alguma espécie de comunidade” (TÖNNIES, 1995, p. 239). O termo comunidade<sup>44</sup> camponesa utilizado neste estudo designa que tal território constitui-se coletivamente pelos(as) camponeses(as) com seus conflitos e resistências. Nesse sentido, “as comunidades camponesas que se constituem pela própria lógica do camponato são territórios produzidos pelos camponeses e são caracterizadas por um componente político, presente nas relações sociais e de trabalho ali estabelecidas ao longo da história” (RODRIGUES, 2014, p. 25). Nessa direção, consideramos que as tensões vividas no cenário da Educação do Campo, valores identitários, políticos, educacionais são construídos e vão forjando os processos político-educacionais que configuram as escolas do campo, no que se refere à sua organização curricular e suas práticas pedagógicas.

Todavia, destacamos que a comunidade camponesa necessita ser compreendida como um território dinâmico e heterogêneo que vai se constituindo por fatores externos, a exemplo das políticas públicas e por meio das ações internas, que se caracterizam pelas lutas de cada povo e território camponês, como o direito à terra e a escolas específicas e diferenciadas construídas em diálogo com seus saberes. A comunidade “não se trata de harmonia, pois numa comunidade, como em qualquer agregado humano, existem conflitos e paixões: porém esses conflitos se desenrolam num universo comum” (DURHAM, 2004, p. 223). Assim, por meio dessas compreensões, tencionamos aqui problematizar os paradigmas que configuram o campo da Educação do Campo.

Na literatura científica, a terminologia “Paradigma” foi introduzida por Thomas Kuhn na década de 50 (século XX), através de sua obra: *a Estrutura das Revoluções Científicas*, na qual apresenta a seguinte definição: “Considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1998, p. 13). O

---

<sup>44</sup> Nesse sentido consideramos que “o conceito de comunidade é compreendido como um fenômeno histórico e social, que assume diferentes significados no tempo e no espaço. As reflexões sobre o assunto são repletas de possibilidades de conceitos pautadas em diferentes referências como territorialidade, interesses, organização social e política, valores em comum, sentimento comunitário, entre outros. Vale ressaltar que em várias regiões do Brasil utiliza-se a terminologia “comunidade rural” para designar um grupo de pessoas que vive nas áreas rurais e que partilham dos mesmos eventos, tradições e costumes. Dentre essas regiões destacam o Sul, o Nordeste e o Centro-Oeste do país” (SILVA; HESPANHOL, 2016, p. 362).

paradigma constitui-se como ações-reflexões que garantam o desenvolvimento de pesquisas de cunho científico formado por um coletivo de sujeitos, sem, contudo, perder de vista o contexto de influência histórico-social que é forjado. Wilber (1989, p. 70) contribui em nossas reflexões considerando que paradigma é “um conjunto de princípios cognitivos inconscientes e pressupostos que definem o tipo de dados que somos capazes de ver em primeiro lugar”.

Sob tal prisma, as tensões políticas, epistêmicas, culturais, educacionais, identitárias, dentre outras, configuram as lutas e resistências dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada. Desse modo, tais conflitos se manifestam através dos paradigmas: a) Rural-Hegemônico; b) Rural Contra-Hegemônico c) Educação do Campo Crítico; e d) Educação do Campo Funcional, com os quais lidamos, sem saber, necessariamente, que existem e/ou coexistem.

A Educação voltada para o território campestre foi se constituindo mediante ações de silenciamentos e interiorizações políticas e epistemológicas, que passaram a impor aos povos do campo a condição de não-sujeito. Esta ação, voltada para a Educação, configura o Paradigma da Educação Rural Hegemônico em que a lógica urbana impera hegemonicamente, como território de referência.

Nesse Paradigma, a Educação Rural<sup>45</sup> é vista como um processo de adaptação em que o conhecimento e suas formas de produção são válidas apenas se forem constituídas no/pelo território urbano. É, de fato, um processo educacional que visa à adequação dos povos do campo, aos conhecimentos urbanos. Silva et al. (2014, p. 20) consideram que este Paradigma é hegemônico, por se constituir pelas “elites dirigentes do país, com predominância da elite crioula em um contexto de crescente industrialização e urbanização que subalterniza os territórios rurais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, epistêmicas e educacionais”.

Esta ação ideológica perversamente vai subestimando os territórios/povos do campo, estereotipando-os como “incapazes”, “não-desenvolvidos”, “rústicos”, “improdutivos”. A Educação Rural foi sendo “construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital” (FERNANDES, 2006, p. 36).

O Paradigma Rural-Hegemônico vai se fortalecendo com base nos interesses do capital, por meio da expropriação e exploração das riquezas dos territórios campestres através

---

<sup>45</sup> É válido considerarmos que “[...] a primeira referência à educação rural no ordenamento jurídico brasileiro só apareceu em 1823, nos anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. Nascia ali o modelo de educação rural do patronato, que privilegiava o estado de dominação das elites sobre os trabalhadores” (FERNANDES, 2002, p. 65).

do agronegócio. Esse modelo visa à industrialização, toma os povos do campo como mão de obra barata para manter a lógica de urbanocêntrica, e não desconsidera os povos do campo como produtores de conhecimentos.

A educação destinada aos povos do campo é pensada-vivida de forma assistencial. Nessa direção, a Educação Rural

sempre teve por retaguarda ideológica uma visão elitista fundamentada numa realidade oligárquica e latifundiária que, além das carências e das limitações de recursos e de infraestrutura, atua no sentido de negar o próprio campo. A escola rural, dessa maneira, acaba sendo um grande estímulo à migração e ao abandono do campo, bem como à destruição dos modos de vida das populações tradicionais e dos saberes por elas produzidos (CORDEIRO et al., 2010, p. 50).

Nessa direção, a escola é concebida como uma “instituição salvadora” que vai catequizar os povos do campo, com o objetivo de torná-los sujeitos desenvolvidos/modernos à medida que abandonam o território rural e passam a residir na cidade e/ou passam a consumir o que lá é produzido. Essa representação de escola, os saberes dos povos do campo passam a ser estereotipados como folclore, logo não se faz necessário investir em processos formativos que reafirmem a identidade dos(as) estudantes, tendo em vista que “a educação rural como uma forma de domesticar os trabalhadores que tinham acesso à educação, desde então esteve a serviço dessa forma de controle sociopolítico” (FERNANDES, 2002, p. 65).

O Paradigma Rural Contra-Hegemônico coexiste conflitivamente contra as ações hegemônicas, intensificando suas resistências no contexto das décadas de 1950 e 1960 pelos movimentos de Educação Popular<sup>46</sup> que lutam contra os processos educacionais homogêneos que nega e subalterniza os saberes dos povos do campo (SILVA et al., 2014). Esses movimentos sociais que constituem as vias camponesas, mesmo no contexto da educação vista como rural, começam a problematizar as propostas educacionais pedagógicas que eram pensadas sem a participação dos povos que constituem os territórios camponeses.

A força coletiva desses movimentos segue na perspectiva decolonial, reivindicando os direitos que foram sonegados aos povos do campo, principalmente ao que se refere à luta pela terra. No entanto, consideramos que “para continuar sendo contra-hegemônica, ela precisa manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, ser parte da luta da

---

<sup>46</sup> No Brasil estes movimentos populares passam a ser congregados pelos movimentos: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (SILVA et al., 2013).

classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, sociedade e educação” (MOLINA, 2010, p. 139).

O Paradigma Rural Contra-Hegemônico vai se forjando como um campo de possibilidades para construir o Paradigma da Educação do Campo Crítico (SILVA et al., 2014). A Educação do Campo passa a constituir-se de um olhar *outro* em que os povos e seus territórios são referências para pensar as políticas públicas e os processos educacionais, desobedecendo à epistemologia dominante e desnaturalizando “a classificação hierárquica que oculta, silencia e apaga as cosmovisões que não condizem com o modelo de referência” (SILVA; TORRES, 2019, p. 87).

O Paradigma da Educação do Campo Crítico vai sendo protagonizado pelos sujeitos que enfrentaram/enfrentam processos de inferiorização e negação pelo espaço territorial-campo que constituem. A “Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visam incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades campestres” (CALDART, 2012, p. 257).

O termo “Educação do Campo” surge e começa a ser problematizado no ano de 1998, em Luziânia, Goiás, na realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Nessa conferência, foram realizadas discussões que passaram a problematizar os espaços-tempos que os povos, seus saberes e os territórios do campo ocupavam frente à lógica colonial-urbanocêntrica. É nesse contexto também que aparece o termo “Educação Básica do Campo”, passando a ser nomeada de Educação do Campo no ano de 2002, por meio das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, sendo reafirmado em, 2004, no II Seminário Nacional por uma Educação do Campo (CALDART, 2004).

Essas mudanças que constituem o Paradigma da Educação do Campo Crítico não significavam apenas uma simples alteração na expressão (meio rural - campo), mas representam a força coletiva por uma educação que considere as especificidades dos povos campestres. Taffarel e Molina (2012, p. 575) evidenciam que “a luta dos trabalhadores do campo em defesa de uma Educação do Campo e de uma política educacional emancipatória para o campo brasileiro é uma identificação deste processo que está em curso com fluxo e refluxos, mas em curso”.

A Educação do Campo vai constituindo-se de forma crítica mediante a participação ativa dos povos do campo que compreendem o território campestre mais que um perímetro geográfico. Esse território material e imaterial é um espaço-tempo fértil de criação e recriação identitária (FERNANDES, 2006). Dessa forma,

o campo é concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 33).

O reconhecimento do campo como *lócus* de pertencimento coloca em questão a luta pela Educação do Campo Crítica que valida e reconhece os sujeitos camponeses e seus territórios como produtores de saberes. Essa pauta de reivindicação não é exclusiva dos povos e/ou militantes camponeses, mas sim de toda a sociedade civil que defende o respeito, as diferenças culturais, políticas, identitárias, educacionais, dentre outras, que constituem nosso país. Desse modo, refletimos a Educação do Campo Crítico à luz da perspectiva da Pedagogia da Esperança, considerando que os processos de (re)fazer a história, “como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 1992, p. 47).

No entanto, contrário ao Paradigma da Educação do Campo Crítico que respeita as especificidades dos povos do campo, o Paradigma da Educação do Campo Funcional “tem como alicerce não as lutas sociais dos povos camponeses por uma educação específica e diferenciada crítica, mas a utilização do termo Educação do Campo como *slogan* de manutenção da matriz Moderna/Capitalista/Colonial de poder” (SILVA et al., 2014, p. 29).

Esse Paradigma vai se constituindo compreendendo o campo 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.

A Educação do Campo no Paradigma Funcional nega “a superação da autonomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural” (CALDART, 2004, p. 16). Nessa lógica, existe a pauta para que se mantenha a escola nos territórios camponeses, porém, suas práticas curriculares são desvinculadas das realidades dos povos do campo. Dessa forma, muitos “pacotes prontos”, ou seja, propostas curriculares urbanocêntricas chegam às escolas do campo para que seus sujeitos meramente os executem.

Em nível de síntese, tendo como base os paradigmas em disputas no campo da Educação do Campo, podemos delinear características de cada paradigma: ver Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Características dos paradigmas em disputas no campo da Educação do Campo

| <b>Paradigma Rural-Hegemônico</b>                                                        | <b>Paradigma Rural Contra-Hegemônico</b>                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Território Rural lugar de atraso                                                         | Resistência à Educação Rural-Hegemônica                                                      |
| Educação assistencialista, higienizadora                                                 | Luta dos Movimentos pela Terra                                                               |
| Escola e currículo adaptado, urbanocêntrico                                              | Respeito à educação escolarizada no território rural                                         |
| Povo do campo como não-sujeito, sujeitos de favor, defesa do Agronegócio                 | Militância e protagonismos dos povos que constituem o território rural                       |
| Política pública compensatória                                                           | Reivindicação de políticas afirmativa                                                        |
| <b>Paradigma da Educação do Campo Crítico</b>                                            | <b>Paradigma da Educação do Campo Funcional</b>                                              |
| Educação do/ no/ com Campo                                                               | Coopta a concepção de Educação do Campo para manter a lógica moderna/colonial/urbanocêntrica |
| Protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo, identidade campestre, sujeitos de direitos | Educação desvinculada das bandeiras de lutas dos Movimentos Sociais do Campo                 |
| Escola e currículo específico e diferenciado                                             | A permanência dos povos do campo para manter viva a lógica do agronegócio                    |
| Luta pela Reforma Agrária, agricultura familiar e bem-viver                              | Programas governamentais “pacotes prontos”, modelo urbano como referência                    |
| Formação crítica, reflexiva e emancipatória                                              | Formação técnica e homogeneização das diferenças                                             |

Fonte: Isaias da Silva (2019).

Diante disso, esses quatro paradigmas que permeiam o campo da Educação do Campo, seguem coexistindo e sendo ressignificados, frente às disputas políticas, sociais e culturais que configuram o cenário educacional. O movimento coletivo segue resistindo e advogando um projeto de educação que seja do campo, no campo e com os povos do campo.

Desse modo, é no Paradigma da Educação do Campo Crítico que alicerçamos nossa compreensão de comunidade campestre, considerando que as mesmas se constituem por indivíduos ou o grupo que “se identificam por um sentimento de pertencimento comum, de partilha e de coesão social, com valores e tradições, sendo passados de geração a geração, reforçando os laços de pertencer a um grupo com o qual se identificam e se reconhecem” (SILVA; HESPANHOL, 2016, p. 365). É mediante suas marcas culturais e identitárias que as comunidades campestres vão se organizando e resistindo aos processos de homogeneidade dos povos do campo e de suas necessidades.

### 3.2 Educação do Campo em Movimento: um olhar para América Latina

Nesta seção, tratamos da Educação do Campo no contexto da América Latina; passamos a questionar político-epistemicamente o não lugar imposto aos povos latino-americanos fundamentado pela matriz moderna-colonial. Esse diálogo é realizado com as contribuições de Aguiar (2016), Barbosa (2016), Barbosa e Rosset (2017), Boix (2011), Fernandes e Molina (2017), Fogel (2001), Lemos (2013), Mignolo (2005, 2008b), Pérez (2001), Porto-Gonçalves (2009), Quental (2012), Quijano (1988) e Souza (2011).

Com a criação da América<sup>47</sup>, e posteriormente, da América Latina, Mignolo (2005, p. 81) evidencia que “la «idea» de América Latina es la triste celebración, por parte de las élites criollas de su inclusión en la modernidad, cuando en realidad se hundieron cada vez más en lá de la colonialidad”. Nessa direção, evidenciamos que a América Latina é um espaço-tempo forjado e que coexiste na tensa relação Colonialismo/Colonialidade-Modernidade, constituído pelas inter-relações históricas, entre os séculos XVI e XIX. Esse marco histórico representou a matriz colonial de poder, que passou a controlar, hierarquizar e classificar a população mundial. Segundo Quental (2012, p. 63),

o conceito de América Latina guarda uma forte dimensão política e estratégica. Este conteúdo político, mormente caracterizado por tom racial e pejorativo, produtor de formas de desrespeito e de inferiorização do Outro, apesar de aparentemente ausente do sentido como o conceito é empregado nos dias de hoje, não deixa de constitui-lo e, portanto, de ser também um fator de ação no mundo.

A América Latina como fruto colonial passa a constituir um território diverso e complexo em que se fortalece a diferença colonial, através das lutas e resistências contra-hegemônicas, defendendo o direito à pluralidade cultural e identitária, educacional, religiosa, territorial, dentre outras. Desse modo, trazer os Estudos Pós-Coloniais para refletir “o contexto da América Latina nos permite pensar na cumplicidade da maioria da cultura ocidental com as atitudes e valores ideológicos da expansão capitalista e as implicações desse processo no saber” (AGUIAR, 2016, p. 275).

Os povos latino-americanos seguem resistindo e construindo ações decoloniais, e buscando se reinventar político e epistemicamente (MIGNOLO, 2008b). A América Latina

<sup>47</sup> Este conceito por meio das forças coloniais passa a substituir as denominações de Abya-Yala, Tawantinsuyu e Anahuac dentre outras que os povos originários atribuíram para esse território, constituindo-se, assim, enquanto uma homenagem “a Américo Vespúcio, comerciante e navegador italiano que observou o fato de que as terras encontradas por Cristóvão Colombo anos antes, em verdade, não se tratava das Índias (Ocidentais), mas de um “Novo” Mundo” (QUENTAL, 2012, p. 53).

não se constitui como um continente, mas sim um termo que faz menção aos países da América<sup>48</sup> que foram colonizados por países latinos (Portugal, Espanha e França) e que têm como línguas oficiais o português, o espanhol e o francês. Segundo Quental (2012, p. 50-51), “o conceito de América Latina foi formulado e acionado como estratégia de controle e demarcação de formas particulares de se compreender e dizer o que é mundo”.

Os países da América Latina, como evidenciados no Mapa 1, representam mais que um espaço geográfico, constituem-se como um território sócio-político, cultural e epistêmico.

Mapa 1- Países da América Latina



Fonte: Google Maps.

Os 20 (vinte) países que constituem a América Latina (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela)

<sup>48</sup> Porto-Gonçalves (2009, p. 29) destaca que “antes da chegada dos invasores europeus, havia no continente uma população estimada entre 57 e 90 milhões de habitantes que se distinguiam como maia, kuna, chibcha, mixteca, zapoteca, ashuar, huaraoni, guarani, tupinikin, kaiapó, aymara, ashaninka, kaxinawa, tikuna, terena, quéchua, karajás, krenak, araucanos/mapuche, yanomami, xavante, entre tantas nacionalidades e tantos povos dele originários”.

representam a pluralidade identitária e cultural dos povos latino-americanos. Quijano (1988, p. 69) destaca que

América Latina, alternativamente, comienza a constituirse, a través de las nuevas prácticas sociales, de reciprocidad, de solidaridad, de equidad, de democracia, en instituciones que se forman fuera del estado o contra él, es decir, como un privado antagonista del privado del capital y del Estado del capital privado o de su burocracia. Como la sede posible de una propuesta de racionalidad alternativa a la razón instrumental, y a la misma razón histórica vinculada al desencantamiento del mundo.

No entanto, frente a essa lógica outra, de como vai se constituindo a América Latina, como anuncia Quijano (1988), essa construção vai se forjando no contexto da Diferença Colonial, buscando o reconhecimento e a validação de suas especificidades. No Quadro 8, apresentamos a quantidade populacional de cada país da América Latina, e buscamos considerar a porcentagem da população residente na área urbana e rural.

Quadro 8 - Quantidade populacional dos países latino-americanos e a porcentagem da população residente na Área Urbana e Rural - 2019

| Países da América Latina | População Total | População Residente<br>Área Urbana<br>% | População<br>Residente Área Rural<br>% |
|--------------------------|-----------------|-----------------------------------------|----------------------------------------|
| Argentina                | 44.780.675      | 92                                      | 8                                      |
| Bolívia                  | 11.513.102      | 69,8                                    | 30,2                                   |
| Brasil                   | 211.049.519     | 86,8                                    | 13,2                                   |
| Chile                    | 18.952.035      | 87,6                                    | 12,4                                   |
| Colômbia                 | 50.339.443      | 81, 1                                   | 18, 9                                  |
| Costa Rica               | 5.047.561       | 80,1                                    | 19,9                                   |
| Cuba                     | 11.333.484      | 77,1                                    | 22,9                                   |
| Equador                  | 17.373.657      | 64                                      | 36                                     |
| El Salvador              | 6.453.550       | 72,7                                    | 27,3                                   |
| Guatemala                | 17.581.476      | 51,4                                    | 48,6                                   |
| Haiti                    | 11.263.079      | 56,2                                    | 43,8                                   |
| Honduras                 | 9.746.115       | 57,7                                    | 42,3                                   |
| México                   | 127.575.529     | 80,4                                    | 19,6                                   |
| Nicarágua                | 6.545.503       | 58,8                                    | 41,2                                   |
| Panamá                   | 4.246.440       | 67,7                                    | 31,9                                   |
| Paraguai                 | 7.044.639       | 61,9                                    | 38,1                                   |
| Peru                     | 32.510.462      | 78,1                                    | 21,9                                   |
| República Dominicana     | 10.738.957      | 81,8                                    | 18,2                                   |
| Uruguai                  | 3.461.731       | 95,4                                    | 4,6                                    |
| Venezuela                | 28.515.829      | 88,2                                    | 11,8                                   |

Fonte: O Autor (2019)

Nota <https://países.ibge.gov.br/> Acessado em 03 de maio de 2019.

Mediante esses dados, evidenciamos que a quantidade populacional de 612.037.760 habitantes que constituem a América Latina nos instiga a refletir acerca da diversidade e da heterogeneidade que constituem o território latino-americano. Outra informação que destacamos refere-se ao Brasil, enquanto o país mais populoso da América Latina, com aproximadamente 211.049.519 habitantes, de modo que nos possibilita refletir sobre o “pertencimento” do Brasil à América Latina (SOUZA, 2011) considerando que esse consenso nem sempre foi assim na literatura emergente entre os séculos XVIII e XX. Vale ressaltar que, somente pela criação da expressão “*Latin América*”, é que o Brasil passa a fazer parte da América Latina, “ou seja, quando principalmente os EUA, a Europa e o resto do mundo passaram a considerar o Brasil como parte integrante da “*Latin America*” em meados dos anos 1920 e 1930, especificadamente durante a Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria” (SOUZA, 2011, p. 32-33).

Os dados percentuais da população residente na área rural e urbana na América Latina possibilitam mantermos um olhar crítico-reflexivo para esses espaços. Desse modo, é possível salientar que inerente à sua quantidade populacional, ambos apresentam elementos culturais, sociais, econômicos, políticos, educacionais etc., que os tornam específicos e diferenciados. Ao nos determos na discussão sobre Educação do Campo, pontuamos que

campo, rural e agrário são conceitos que expressam diferentes compreensões do ‘outro’ espaço que não é o urbano. Na América Latina, há uma diversidade de camponeses que lutam por seus territórios. Esses embates abarcam a batalha por educação (FERNANDES; MOLINA, 2017, p. 539).

Consideramos, portanto, que “nos umbrais do século XXI podemos observar o fortalecimento da práxis política dos movimentos sociais do campo na América Latina” (BARBOSA; ROSSET, 2017, p. 706). Na contramão dos processos de homogeneização e negação das diferenças identitárias, culturais, políticas, educacionais, econômicas, territoriais dentre outras, os povos do campo manifestam-se coletivamente, reivindicando o *lócus* de enunciação, constituindo-se como produtores de conhecimento.

Desse modo, pensar a Educação do Campo no cenário da América Latina é, sobretudo, considerar que estamos nos referindo a um território plural e heterogêneo. Pérez (2001, p. 17) evidencia que

el medio rural es un conjunto de regiones o zonas (territorio) cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en distintos sectores, como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de recursos naturales y el turismo, entre otros. En dichas regiones o zonas hay

asentamientos que se relacionan entre sí y con el exterior, y en los cuales interactúan una serie de instituciones, públicas y privadas.

As especificidades constituem os campos da Educação do Campo e de seus sujeitos. A educação, nesse contexto, configura-se como uma possibilidade para reivindicar a condição e o reconhecimento como sujeito de direito (LEMOS, 2013). A formação educacional passa então a corroborar o fortalecimento das identidades dos povos camponeses. Segundo Boix (2011, p. 21), “el territorio rural presenta un conjunto de actividades económicas múltiples y activos de tipo geográfico, histórico, cultural, paisajístico y ecológico propios junto con estilos de vida y saberes locales distintos de los de las ciudades”. O território, nesta perspectiva, é um espaço-tempo específico de luta dos povos camponeses, que lutam para serem pensados fora dos moldes urbanos-coloniais.

Em nome do “desenvolvimento” e da “modernidade”, esses moldes passam a negar os valores culturais, identitários, políticos, educacionais, dentre outros, rotulando os povos e territórios camponeses como inferiores e não desenvolvidos. Uma bandeira que constitui os povos camponeses da América Latina diz respeito à luta pela terra, enquanto elemento identitário, de pertencimento e de resistência. Fogel (2001, p. 222) afirma que

la referida concentración de la tierra, una de las más marcadas de América Latina, está en la base de los conflictos agrarios abiertos y potenciales. La cuestión de la tierra permea a todos los grupos dominantes de la sociedad: desde los sectores que controlan el capital financiero hasta los funcionarios influyentes son hacendados y tienen sus intereses ligados a la tierra.

Portanto, os povos do campo da América Latina constituem-se como sujeitos de resistências por protagonizarem os conflitos agrários, advogando coletivamente o direito à terra. O trato específico e diferenciado para a terra, como um território de pertença, vai sendo palco de vivências “transmitidas de uma geração a outra por milênios, primam pela cosmovisão como referente epistêmico e político na defesa do território como espaço de vida, de um *ethos* identitário e de uma relação visceral com a Mãe-Terra” (BARBOSA; ROSSET, 2017, p. 709). A dimensão da ancestralidade impressa nos territórios dos povos da América Latina possibilita que coletivamente sigam se fortalecendo, resistindo e ressignificando sua existência.

No bojo dessas resistências e de ressignificações, situamos a luta por uma Educação Escolar do Campo que seja desenvolvida considerando suas lutas e identidades. Essa compreensão é evidenciada no contexto da América Latina que se consolida como “un proceso profundo de pensarse y repensarse, en el cual los movimientos sociales y

organizaciones populares toman por tarea reconceptualizar el campo educativo y la *praxis* pedagógica para un quehacer político hacia la emancipación humana” (BARBOSA, 2016, p. 58), evidenciando o protagonismo dos movimentos sociais, na busca por uma educação escolar socialmente referenciada nos sujeitos, no bojo das políticas públicas.

### **3.3 Movimentos Sociais Campesinos e Políticas Públicas: o que os dispositivos legais abordam sobre Escola e Turma Multisseriada do Campo?**

Esta seção versa sobre o protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo<sup>49</sup> frente ao cenário sociopolítico que se articula em nível nacional. A referente discussão é fundamentada pelas contribuições de Arroyo (2004a, 2004b), Caldart (2002, 2004), Fernandes (2002), Fernandes e Molina (2004), Hage (2014), Molina (2012) e Peripolli e Zoia (2011).

Os Movimentos Sociais do Campo reivindicam “políticas que afirmem, reconheçam e reforcem os ricos processos de educação, formação, os processos culturais, éticos, identitários inerentes à [...] complexidade vivenciada na diversidade dos movimentos do campo” (ARROYO, 2004a, p. 58). Evidenciamos que as lutas coletivas gestadas pelos povos que historicamente foram/são silenciadas vão configurando processos de resistências, passando a construir uma Educação do e para o Campo que os reconheçam como sujeitos de direitos.

Molina (2012, p. 543) destaca que “no decorrer da construção das práticas e do ideário da Educação do Campo, esse movimento conquista importantes marcos legais que contribuem para o fortalecimento das lutas pela democratização do direito à educação dos sujeitos camponeses”. É nesse contexto de tensões e lutas que os sujeitos e os territórios campesinos vão conquistando sua visibilidade e a oportunidade de se dizer frente a uma perspectiva urbanocêntrica, em que a concepção de educação e de escola tem como referência o território urbano.

Compreender o território campesino como espaço-tempo material e imaterial epistêmico é romper com a cosmovisão construída sobre esse território, como inferior, atrasado, sem epistemologias válidas (FERNANDES, 2002). Os Movimentos Sociais do Campo têm sido agentes importantes na construção do direito à educação, de forma específica

---

<sup>49</sup> Buscamos refletir sobre os Movimentos Sociais do Campo e seu protagonismo, considerando que “são os próprios povos do campo que reagem a essa história condição de cidadãos de última categoria. Nas últimas décadas, a sociedade brasileira ora assustou-se ora olhou com simpatia as frequentes manifestações dos movimentos sociais do campo. Agricultores, sem-terra, povos da floresta, indígenas, quilombolas, trabalhadores, mulheres, jovens, vítimas das barragens estão superando a tradicional imagem submissa e paciente e revelam novos rostos de coletivos conscientes de seus direitos. Impacientes e atrevidos na sua defesa” (ARROYO, 2004, p. 59).

e diferenciada, que corrobore a formação e o fortalecimento das lutas e identidades dos povos camponeses.

É através da relação do povo do campo com a terra que os movimentos sociais foram se consolidando, erguendo bandeiras que advogam seus direitos. Caldart (2004, p. 19) considera que a

Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva, como ideário, projeto educativo e política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais. O protagonismo dos camponeses, ou, mais amplamente, dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, na construção deste projeto, tem sido garantido por meio do protagonismo dos movimentos sociais na luta e no debate político e pedagógico da Educação do Campo.

No cenário político-social, os territórios camponeses foram sendo configurados como espaços escassos de políticas públicas. Para os povos do campo eram destinadas ações assistencialistas, que, através da matriz colonial-capitalista-urbanocêntrica, os consideram inferiores. Percebemos, portanto, a importância do protagonismo dos povos do campo, ao reivindicarem uma legislação própria para Educação do Campo.

Diante disso, consideramos que advogar por política pública da Educação do Campo é “equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e, sobretudo novas bases capazes de alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu: a educação como direito dos povos do campo” (ARROYO, 2004b, p. 58). Nessa direção, mapeamos os Dispositivos Legais que normatizam a Educação do Campo a nível nacional, apresentados no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 - Dispositivos Legais da Política Nacional para Educação do Campo de 1996 a 2014

| Legislação referente à Educação do Campo      | Assunto                                                                                                              |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996       | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.                                                               |
| PARECER CNE/CEB Nº 36 DE 4 DE 12 DE 2001      | Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo                                                  |
| LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.       | Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.                                                        |
| PARECER CNE/CEB Nº: 21/2002                   | Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais                             |
| RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002 | Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.                                        |
| PARECER CNE/CEB Nº: 1/2006                    | Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) |
| PARECER CNE/CEB Nº 23, DE 12 DE               | Consulta referente às orientações para o atendimento da                                                              |

|                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SETEMBRO DE 2007                                  | Educação do Campo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| PARECER CNE/CEB Nº 3, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2008  | Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 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.                                                                                                                                                                                                                                                    |
| RESOLUÇÃO CEE/PE Nº 2 DE 31 DE MARÇO 2009         | Institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de Ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco.                                                                                                                                                                                                                         |
| RESOLUÇÃO CEE-PE/ CEB Nº 2, DE 28 DE MAIO DE 2009 | Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. |
| DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009        | Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.                                                                                                                             |
| PARECER CNE/CEB Nº 7, DE ABRIL DE 2010            | Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010            | Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 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.                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 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.                                                                                                                                   |

Fonte: O Autor (2019)

Nota: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2019.

Os referentes marcos normativos que fazem menção à Educação do Campo são frutos de lutas pelos Movimentos Sociais do Campo há muito tempo. No entanto, ganham destaque apenas na década de 1990, período no qual a Educação do Campo passa a ser pauta nos debates nacionais. Dentre as reivindicações<sup>50</sup> dos povos do campo, está a militância de uma Educação Escolar do Campo específica e diferenciada pensada-sentida-vivida curricularmente com os sujeitos camponeses.

<sup>50</sup> Hage (2014, p. 134) pontua que os Movimentos Sociais do Campo “nas últimas décadas têm participado ativamente das disputas relacionadas à conquista da terra, dos territórios pesqueiros e da floresta, ao fortalecimento da produção de base familiar e à garantia do direito à vida com dignidade; constituindo-se enquanto sujeitos coletivos de direito [...]”.

Por meio dessas legislações, buscamos evidenciar as orientações nacionais para a Escola e a Multisseriação dos territórios campesinos, partindo da compreensão que a

Educação do Campo precisa estar inserida no debate geral sobre a educação nacional, vinculado por sua vez ao debate mais amplo sobre um projeto de desenvolvimento de país. E no debate atual sobre a construção de um sistema nacional de educação, é preciso não deixar de discutir qual é o lugar da Educação do Campo dentro dele, e no próprio processo de sua construção [...] (CALDART, 2004, p. 17).

No cenário de tensão que constitui a consolidação de um sistema nacional de educação, a Educação do Campo passa a configurar uma luta que reconhece as diferenças territoriais, culturais, políticas, identitárias, educacionais, dentre outras que formam as comunidades campesinas. Em consonância com a heterogeneidade da sociedade como um todo, a Educação do Campo “trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feito sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem” (CALDART, 2002, p. 19).

No bojo das conquistas dos Movimentos Sociais do Campo frente às políticas nacionais, evidenciamos que entre as 16 (dezesesseis) legislações supracitadas, 10 (dez) fazem menção à Escola e à Multisseriação conforme apresentado no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Dispositivos Legais que fazem menção à Escola e à Multisseriação de 1996 a 2014<sup>51</sup>

| <b>Legislação referente à Educação do Campo</b>                  | <b>Assunto</b>                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (BRASIL, 1996)           | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.                                                                                                                                                                                 |
| PARECER CNE/CEB Nº 36 DE 4 DE 12 DE 2001 (BRASIL, 2001)          | Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo                                                                                                                                                                    |
| RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002 (BRASIL, 2002)     | Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.                                                                                                                                                          |
| PARECER CNE/CEB Nº 23, DE 12 DE SETEMBRO DE 2007 (BRASIL, 2007)  | Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.                                                                                                                                                             |
| RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008 (BRASIL, 2008)            | Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.                                                                                     |
| RESOLUÇÃO CEE-PE/ CEB Nº 2, DE 28 DE MAIO DE 2009 (BRASIL, 2009) | Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 |

<sup>51</sup> As referências desses Dispositivos Legais que serão analisados estão presentes na tabela construída pelos autores e evidenciada no corpo neste trabalho.

|                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                            | e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.                                                                                                      |
| PARECER CNE/CEB Nº 7, DE ABRIL DE 2010 (BRASIL, 2010a)     | Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.                                                                                                                                                                                                    |
| RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 (BRASIL, 2010b)     | Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.                                                                                                                                                                                             |
| DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010 (BRASIL, 2010c) | Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.                                                                                                                                                        |
| LEI Nº 12.960, DE 27 DE MARÇO DE 2014 (BRASIL, 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. |

Fonte: O Autor (2019)

Nota <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2019.

A Lei nº 9.394/96-LDB apresenta, especificamente no *caput* do Artigo 28, questões voltadas à oferta da educação básica para o território rural evidenciando que caberá aos sistemas de ensino organizar e planejar as práticas educativas nas escolas que respeitem as diferenças e especificidades dos povos do campo. Frente à incumbência dos sistemas de ensino está a “organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (BRASIL, 1996, p. 11). Desse modo, passa a alertar a importância de pensar a Escola do Campo pautada em suas características.

Nessa mesma direção, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 é provocado pelo artigo 28 da LDB e propõe as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. As propostas pedagógicas das escolas do campo, nesse documento legal, “contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2001, p. 23). O presente Parecer evidencia que o projeto institucional das escolas do campo é constituído pelas relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade, por meio de uma gestão democrática.

Mediante o parecer CNE/CEB nº 36/2001 é elaborada a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que passa a instituir Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse marco normativo passa a considerar 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, p. 1).

A Escola do Campo traz em suas marcas identitárias as inter-relações forjadas pelos sujeitos que a constitui pelas lutas e resistências que compõem o cenário da Educação do Campo na busca do direito de protagonizar suas experiências. Dessa forma, evidenciamos que “a educação do povo é bem maior do que a escola, mas a escola pode e deve ser um lugar muito importante de formação humana. [...] quem faz a escola do campo são os próprios sujeitos do campo, organizados e em movimento [...]” (CALDART, 2002, p. 91).

Dentre as legislações aqui evidenciadas, o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, ao tratar sobre o planejamento das Escolas do Campo, faz referência às organizações dessas instituições, sejam multisseriadas ou não, em que deve ser assegurado aos discentes o direito de acesso. No tocante à questão da multisseriação, esse aporte legal nos instiga a refletir apresentando a seguinte dúvida: “qual é a visão pedagógica que nega às escolas multisseriadas a possibilidade de oferecerem ensino de boa qualidade?” (BRASIL, 2007, p. 6). Essa inquietação nos possibilita advogarmos por propostas curriculares outras, que sejam pensadas considerando as especificidades da multissérie como possibilidade de repensar a escola e os processos de ensino e de aprendizagem.

No contexto da Resolução nº 2/2008 o “apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo” (BRASIL, 2008, p. 2), é evidenciado como o indispensável oferecido pela Educação do Campo. Essa Resolução que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo nos possibilita considerar que “a Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais” (CALDART, 2004, p. 23). A reivindicação por Educação Básica do Campo vai se confrontando com os processos de negação do direito à escola e a uma proposta curricular em que os saberes dos povos camponeses sejam evidenciados.

O projeto institucional das escolas do campo é reforçado na Resolução CEE/PE nº 2/2009 referenciado pelas diretrizes nacionais para educação básica e a gestão democrática, considerando que a escola necessita viabilizar uma política educacional que respeite a cultura dos povos do campo. O artigo 10 dessa resolução que trata sobre as escolas multisseriadas no que tange aos níveis de aprendizagem determina que

os níveis de aprendizagem conferidos nas escolas multisseriadas, através do sistema de avaliação, deverão assegurar diretrizes que contribuam para

atingir, respeitadas as especificidades da vida das comunidades para atingir padrões de qualidade definidos nacionalmente, respeitadas as especificidades da vida das comunidades (BRASIL, 2009, p. 3).

O reconhecimento das especificidades que constituem as escolas multisseriadas, no que confere aos processos de avaliação, coloca em questão a importância de um projeto político-pedagógico em que a aprendizagem se torna significativa à medida que os povos do campo podem se reconhecer, frente ao que é ensinado e aprendido. Nessa direção, o artigo 11 dessa legislação delega aos sistemas de ensino que elejam princípios de políticas de formação e normatização em que o projeto de escola se constitua político-pedagogicamente atentando para as especificidades das comunidades camponesas.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução nº 4/2010 tratam das Diretrizes Nacionais Gerais para Educação Básica e destacam que a identidade da escola do campo necessita ser pensada evidenciando as peculiaridades dos povos e de seus saberes próprios. As legislações exigem que

formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, 2010b, p. 12).

A Educação Básica do Campo vai ganhando espaço no cenário das políticas públicas buscando repensar os processos pedagógicos que constituem a escola como um espaço-tempo de formação crítica-reflexiva. Tal compreensão é reafirmada pelo Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre os princípios da Educação do Campo, e que dentre eles está a importância da escola que tem como marcas identitárias 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, 2010c, p. 2). Essa proposta de escola é resultado das lutas e resistências dos povos do campo que reconhecem o lugar-papel da escola do campo como um território que contribui na formação humana dos seus sujeitos.

Nessa direção, destacamos a importância da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, que altera a Lei nº 9394/96-LDB e passa a determinar 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, p. 1).

Esse dispositivo legal coloca em questão a problemática da política de fechamento das escolas do campo, considerando que esse procedimento não deve ocorrer sem uma análise/estudo específico e diferenciado junto aos sujeitos que constituem essa instituição de como ocorrerá esse processo e seus impactos. Consideramos que “as políticas de estado/governo estão voltadas a atender os interesses de um projeto de campo que interessa ao projeto do capital: agronegócio, e não aos interesses de quem tem a terra como um bem voltado à produção do sustento da família (terra de trabalho)” (PERIPOLLI; ZOIA, 2011, p. 194). Os movimentos que resistem aos processos de fechamento das escolas do campo seguem se contrapondo à lógica urbanocêntrica/colonial/capitalista advogando por espaços escolares pensados-vividos com/nos povos e seus territórios.

Com base nesses Dispositivos Legais, reiteramos a força política e epistêmica dos Movimentos Sociais do Campo na conquista de uma Educação do Campo que “procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local – global – local” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 40). Assim, a Política de Educação do Campo vai se configurando como ação coletiva que é referenciada pelos territórios e sujeitos camponeses.

## **4 ESCOLA COM TURMAS MULTISSERIADAS DO CAMPO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE: REFLEXÕES NECESSÁRIAS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO**

Esta seção, que se estrutura em três subseções, constrói uma discussão inter-relacionada sobre Escola Multisseriada e Prática Pedagógica Docente. Na primeira subseção, propomos uma reflexão sobre a Escola por meio de uma breve reflexão histórica e conceitual compreendendo-a como um espaço-tempo em construção. Na segunda subseção, buscamos apresentar compreensões acerca da escola com turmas multisseriadas do campo e suas especificidades e, por fim, refletimos sobre Prática Pedagógica Docente compreendendo como campo de disputas políticas, ideológicas e pedagógicas.

### **4.1 A Escola como um espaço-tempo em construção: breves reflexões históricas e conceituais**

Nesta seção, versamos sobre a Escola como um espaço-tempo em construção considerando os aspectos históricos de sua construção político-social e os Paradigmas Contemporâneos de Educação (escola tradicional e construtivista). Refletimos também acerca da democratização da escola e suas intencionalidades mediante suas funções sociais, através das contribuições teóricas de Becker (1993), Canário (2008), Freire (1987), Gadotti (1995), Leão (1999), Libâneo (1984, 1994), Stamatto, Paiva e Menezes (2016) e Silva (2018).

Desse modo, propomos problematizar a Escola considerando-a como um espaço-tempo não neutro e não linear. Nessa direção, “em oposição a visões naturalizadas que encaram a escola atual como uma espécie de realidade intemporal, a construção da escola como ‘objecto sociológico’ supõe que a sua emergência seja historicamente situada” (CANÁRIO, 2008, p. 74). A Educação Escolar<sup>52</sup> vai sendo realizada considerando as demandas políticas, econômicas e culturais da sociedade vigente.

Nesse sentido, compreendemos a escola como uma instituição que corrobora a formação educacional dos sujeitos e destacamos que o objetivo da educação, conforme pontua Libâneo (1994, p. 17), é “[...] prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais

---

<sup>52</sup> Neste estudo nos aproximamos da compreensão que a escola constitui uma Educação Escolar, que se inscreve na relação entre Educação Escolar e Não Escolar. Nessa direção, “[...] podemos utilizar a classificação: Educação Escolar – reporta-se a ação educativa na instituição escolar ou no sistema de educação; Educação Não-escolar – refere-se às ações educativas extraescolares [...]” (STAMATTO; PAIVA; MENEZES, 2016, p. 14).

que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”.

Os aspectos históricos da construção político-social que perpassam a escola foram sendo forjados nas relações de poder. A escola passa a constituir-se como um *lócus* de produção de conhecimento e, nessa direção, passa a legitimar, por meio da institucionalização, quais os saberes são ou não válidos. A escola, no contexto dos séculos XVI e XVIII, constituía-se como um território que demarcou radicalmente a divisão de classes. Nesse período, a educação institucionalizada era privilégio da nobreza e da burguesia e o conhecimento formal era restrito à elite burguesa.

É no contexto de mudanças sociais e culturais vividas pela sociedade do Antigo Regime para as modernas sociedades industriais, consolidadas no capitalismo liberal e no sistema de Estados-Nações (CANÁRIO, 2008), que passam a constituir-se os processos históricos dos modernos sistemas escolares. No contexto da construção histórico-social da escola moderna,

supõe, por um lado, a invenção da infância e, por outro lado, a emergência de uma relação social inédita, a relação pedagógica, exercida num lugar e num tempo distintos das outras actividades sociais, submetida a regras de natureza impessoal e que definem a especificidade do modo de socialização escolar (CANÁRIO, 2008, p. 74).

A escola passa a constituir-se como uma instituição reconhecida e legitimada socialmente visando refletir e difundir os fundamentos socioculturais e ideológicos das sociedades a qual faz parte. Nessa direção é possível evidenciarmos o papel conservador da escola ao ser oficialmente reconhecida com um espaço-tempo de transmissão de conhecimentos na/para sociedade. Assim, compreendemos que a escola “exerce seu controle diferenciando o conhecimento escolar de outras formas de ensino que ocorrem no espaço não escolar, controlando via normatização, a produção e os instrumentos que implicam a aprendizagem dos educandos” (SILVA, 2018, p. 121).

A institucionalização da educação advoga por espaços-tempos formativos em que as crianças, jovens e adultos, ou seja, a sociedade torna-se referência para pensar os processos de ensino e aprendizagem que constituem a educação escolar. Dessa forma, buscamos refletir sobre os processos de organização da escola, seus sujeitos e quais conhecimentos vêm sendo evidenciados no contexto da prática pedagógica docente, considerando a relação indissociável entre teoria e prática.

Convém assinalar que a educação vai se constituindo coletivamente e expressa os tensionamentos políticos, econômicos, culturais etc., de cada sociedade. Nessa direção, evidenciamos dois paradigmas contemporâneos de Educação: a Educação Tradicional e a Educação Construtivista buscando pontuar as concepções que fundamentam cada perspectiva.

O Paradigma da Educação Tradicional surge mediante a criação dos sistemas nacionais de educação que vão se materializando no contexto do século XX mediante a influência da sociedade burguesa. Gadotti (1995, p. 90) destaca que “a burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado”. Nesse viés, embora muito presa à lógica burguesa dá-se a universalização da escola no contexto ocidental, faz-se necessário refletirmos de que projeto de escola estamos falando.

A escola configura-se como uma instituição que sua preocupação/finalidade não é a formação crítica dos sujeitos. Aos discentes é delegada a função de receber o conhecimento que já foi previamente elaborado e validado. Leão (1999, p. 190) pontua que

nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo. Desse modo, na escola tradicional o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar.

Frente a essa perspectiva, a Escola vai instituindo de forma dicotômica quem são os sujeitos que aprendem (discentes) e os que ensinam (docentes), bem como determina quais os conhecimentos válidos a serem acessados de forma passiva que serão transmitidos na/pela escola. Esse paradigma se inscreve na perspectiva da Educação Bancária criticada por Freire (1987), que toma o saber com uma doação realizada por aqueles que se denominam mais sábios aos que julgam nada saber.

No entanto, contrapondo-se a essa lógica, ao considerarmos que os sujeitos e seus territórios produzem saberes, é válido (re)pensar a estrutura da escola considerando que a educação se forja coletivamente e ganha sentido e significado à medida que seus sujeitos se tornam referência para pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da escola. Situamos que o Paradigma da Educação Construtivista, que se funda no iluminismo<sup>53</sup>, parte

---

<sup>53</sup> Foi no decorrer do século XVIII, no século das luzes, que o Iluminismo deu-se como um movimento cultural filosófico. Nessa direção, “são os Iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola, que deve reorganizar-se sobre bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutridos de “espírito burguês” (utilitário e científico)” (CAMBI, 1999, p. 336).

da compreensão “que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. [...] se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, como mundo das relações sociais [...]” (BECKER, 1993, p. 88).

Essa lógica ganha materialidade considerando que o conhecimento vai se formando mediante as interações entre os sujeitos com o espaço-tempo que fazem parte, de modo que a escola passa a ser compreendida como um campo de possibilidades para a formação de sujeitos crítico-reflexivos, caminhando para uma educação libertadora e problematizadora. Essa perspectiva educacional “já 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. 39).

O diálogo é um elemento estruturante para pensar-sentir-viver uma Educação Escolar que considera indissociável a relação entre escola-comunidade, ensinar-aprender, docente-discente. Essa compreensão se inscreve na construção de uma educação crítico-reflexiva em que os(as) discentes, professores(as), equipe gestora e demais sujeitos que constituem a escola possam se perceber como protagonistas e autores de suas aprendizagens e de sua formação humana.

Com o processo de democratização e massificação da escola como um direito de todos(as), é possível advogarmos por instituições que se construam mediante as demandas sociais, políticas, culturais, econômicas etc., que constituem a sociedade. Desse modo, consideramos que a democratização da escola pública é uma ampliação das oportunidades educacionais, visando à difusão de acesso aos conhecimentos no contexto escolar (LIBÂNEO, 1984).

No bojo do processo de democratização, ocorre o acesso da classe trabalhadora à escola, no entanto, faz-se necessário viabilizar condições de sua permanência, bem como a democratização do conhecimento<sup>54</sup>. A conquista deste direito é fruto das lutas dos movimentos sociais, que advogam por políticas públicas que garantam a construção de uma educação e escola socialmente referenciadas em seus sujeitos, por exemplo, os povos do campo e seus territórios. Para Freire (1987, p. 48),

---

<sup>54</sup> Nessa direção, destacamos que “no governo Lula (2003-2010), a educação básica sinalizou mudanças na ampliação da faixa etária da educação obrigatória, alterado a mesma, que era de 6 a 14 anos, para de 4 a 17 anos, e, ainda, assegurou a oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (SILVA, 2018, p. 122), consideramos que essas mudanças corroboram o processo de acesso e permanência dos(as) estudantes na escola, pois à medida que se amplia a faixa etária da educação obrigatória, mais sujeitos podem participar.

simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos.

Essa lógica nos anuncia a necessária perspectiva de uma transformação das concepções e práticas acerca da escola, compreendendo-a como um terreno fértil de possibilidades para a formação dos sujeitos e a elaboração de processos de ensino e aprendizagens. É, pois, no reconhecimento da heterogeneidade que constitui a sociedade que a escola, no viés de uma educação libertadora, vai se inscrevendo e consolidando suas práticas junto aos seus sujeitos de identidades a serem tidas como referência em suas práticas pedagógicas.

Nessa direção, Canário (2008, p. 80) chama atenção que, para a transformação da escola atual possa ocorrer, faz-se necessário trabalhar em três planos distintos:

- *Pensar a escola a partir do não escolar.* A experiência mostra que a escola é muito dificilmente modificável, a partir da sua própria lógica. A maior parte das aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, de modo informal, e será fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas educativas que, hoje, nos aparecem como portadoras de futuro.
- *Desalienar o trabalho escolar,* favorecendo o seu exercício como uma “expressão de si”, quer dizer, como uma obra, o que permitirá passar do enfado ao prazer.
- *Pensar a escola a partir de um projecto de sociedade,* com base numa ideia do que queremos que sejam a vida e o devir colectivos. Não será possível uma escola que promova a realização da pessoa humana, livre de tiranias e de exploração, numa sociedade baseada em valores e pressupostos que sejam o seu oposto.

Esses três planos, embora distintos, somam-se à medida que compreendem a escola para além dos seus muros arquitetônicos e epistemológicos, considerando que essa instituição é um espaço-tempo de disputas e que está em constante transformação. Nessa dimensão, consideramos que a escola, como sua função social, coloca em questão a possibilidade do trato às diferenças e se configura na construção coletiva dos sujeitos enquanto ser mais (FREIRE, 1987).

Nessa perspectiva, Silva (2018, p. 127) pontua que “reconhecer a especificidade da escola não equivale a separar o processo de globalização, subjacente a cada cultura social, mas a realizar uma mediação entre a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado”. Assim, frente às diferenças culturais, identitárias, geográficas econômicas, políticas etc., que constituem a sociedade, torna-se fundante refletirmos acerca das diferenças que constituem as

escolas. Desse modo, na próxima subseção, refletimos sobre a Escola com Turmas Multisseriadas do Campo e suas especificidades.

#### **4.2 Escola com Turmas Multisseriadas do Campo: de que escola estamos falando?**

Esta seção apresenta reflexões sobre as concepções que alicerçaram/alicerçam a construção ideológica e prática sobre a Escola do Campo, bem como buscamos demarcar e evidenciar a concepção que ancora nossas discussões acerca da Escola com turmas multisseriadas do Campo. Essa construção dialógica foi sendo construída mediante a contribuição teórico-metodológica de Arroyo (1999, 2004a, 2004b), Caldart (2003), Cavalcanti (2011), Fernandes (1999), Hage (2015), Hage e Reis (2018), Molina e Sá (2012), Prado (1995) e Ramal (2016).

A educação escolar, centrada no paradigma da Educação Rural, nega e desconsidera o campo como espaço-tempo de produção de saberes e os seus povos constituem-se como sujeitos passivos, não desenvolvidos e que na lógica moderna, urbanocêntrica e capitalista, servem de mão de obra para manter a estrutura perversa que explora e desapropria saberes-histórias dos povos do campo. Nessa lógica colonial, a existência da escola para os povos do campo, indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos, agricultores etc., não tem relevância. No entanto, com a educação escolar como um direito constitucional, as escolas passam a existir nos territórios campestres, porém suas práticas pedagógicas negam as identidades de seus sujeitos.

Nessa direção, as escolas localizadas no campo passam a ser relegadas ao abandono e essa concepção coloca o determinismo geográfico como classificar e regular a qualidade da Educação. É sob a ótica de uma escola sem identidade, sem protagonismo de seus sujeitos e territórios que os povos do campo vão tendo acesso e essa perspectiva contribui na imposição da lógica urbanocêntrica em que o contexto urbano passa a ser referência para pensar os saberes, as práticas, os processos de avaliação que constituem as escolas do campo. Assim, “na maioria dos estados, a escola rural está relegada ao abandono. Em muitos, recebem a infeliz denominação de escolas isoladas” (FERNANDES, 1999, p. 52).

O território campestre, palco de processos de silenciamentos e negação da educação escolarizada, tem suas identidades e saberes subalternizados pela lógica capitalista de produção. A escola passa a configurar-se como um aparelho ideológico que (retro)alimenta os processos de exploração dos sujeitos e de seus espaços. Cavalcanti (2011, p. 01-02) destaca que

a educação brasileira se desenvolveu de forma alheia à realidade rural e agrícola do Brasil. Assim, a educação do meio rural foi silenciada por mais de quatro séculos e quando aparece no ordenamento jurídico brasileiro se vincula a uma concepção salvacionista ou compensatória da educação, voltada aos interesses da elite e não como um instrumento de emancipação dos camponeses.

Mediante a concepção salvacionista e/ou compensatória da educação, os povos do campo vão sendo concebidos nas escolas como sujeitos que não têm nada a contribuir em seu processo formativo, ficando à mercê de práticas de manipulação e alienação. Isso é, a escola passa a homogeneizar as diferenças e impor um modelo único de sujeito e de saber, tendo como referência o território urbano.

No contexto das primeiras décadas do século XX, a educação dos povos do campo restringia-se meramente à alfabetização que visava à formação dos sujeitos para alimentar o mercado de trabalho como mão de obra, em prol do desenvolvimento agroindustrial da sociedade vigente. A educação dos territórios campestres no Governo de Vargas, no contexto da Revolução de 1930, ganha maior expressividade na sociedade que ficou denominada de Ruralismo Pedagógico (PRADO, 1995). Esse movimento defendia uma pedagogia que visou parar a migração dos campestres para cidade com o objetivo de fixá-los em seus territórios, alimentando a relação assimétrica entre campo-urbano.

Essa proposta educacional é considerada como salvadora dos povos e consolida a hierarquização entre o campo como lugar não desenvolvido em detrimento ao espaço urbano que se autodeclara desenvolvido. Ramal (2016, p. 20) salienta que o Ruralismo Pedagógico

surge com a intenção de assinalar a educação rural com uma concepção pragmática e utilitária, enviesada por um projeto de nação nascido num contexto histórico, político e social paternalista, coronelista e dos grandes latifúndios, que enxergava o homem rural como um ser inferior.

O estereótipo do homem/mulher do campo como inferior fundamenta a pedagogia do Ruralismo Pedagógico e, nesse contexto, a escola visa apenas à transmissão de conteúdos. Os(as) discentes eram submetidos a conteúdos vinculados à lógica técnica que negava e silenciava suas identidades. Desse modo, contrapondo-se a essa perspectiva, aproximamo-nos da concepção de Escola do/no campo que seja construída através das experiências vividas pelos povos do campo. Essa compreensão constitui-se no contexto do Paradigma da Educação do Campo Crítico que considera o campo como território de potencialidades que, por sua vez, compreende a identidade da Escola do Campo e consolida-se na relação indissociável com o

território no qual está situada, espaço-tempo esse permeado por elementos culturais e identitários.

No tocante à concepção de Escola do Campo, Molina e Sá (2012, p. 326) evidenciam que “nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação”. Essa concepção se materializa como bandeira de luta e resistência dos povos do campo que reconhecem a escola como um direito e um *lócus* de afirmação identitária.

A escola do campo estrutura-se pelos processos de lutas dos/as trabalhadores/as do campo contra a lógica moderna/colonial que historicamente os tratava/trata como massa de manobra para manter o sistema capital. A democratização da escola e, sobretudo, do conhecimento para os povos do campo faz parte das lutas dos Movimentos Sociais do Campo. No tocante à concepção de escola do campo, compreendemos que

uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade (CALDART, 2003, p. 66).

Em decorrência dessa compreensão, consideramos 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.

A escola como um espaço de formação social e política dos(as) discentes no viés da educação crítica e humanizadora tem como função social a socialização dos saberes sociais e históricos que foram/são construídos na sociedade. Nesse sentido, pontuamos que “a escola, 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 a formação que acontece fora da escola” (ARROYO, 1999, p. 14).

A educação escolar contribui no fomento de uma Educação do/no Campo que reconhece e valida as experiências vividas por seus povos e lhes possibilita acessar novos horizontes socioculturais, sem negar e inferiorizar seus valores e culturas. Consideramos,

portanto, os sujeitos que constituem a dinâmica da Escola do Campo como protagonistas e que se movimentam coletivamente para a construção de processos educativos que reafirmem suas identidades como sujeitos campesinos.

No bojo das Escolas do Campo, as turmas multisseriadas constituem-se como uma possibilidade para o desenvolvimento de uma formação educativa nos territórios campesinos em que os/as discentes de diferentes faixas etárias constroem aprendizagens e conhecimentos coletivamente. A existência dessas turmas ocorre em decorrência de diversos fatores dentre os quais destacamos a baixa densidade populacional nas comunidades do campo que passam a frequentar a escola. Hage (2015, p. 4) evidencia que a identidade das escolas com turmas multisseriadas centra-se na heterogeneidade quando em uma única sala de aula reúne “estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de *unidocentes*”.

A organização e manutenção dessas escolas vinculadas à realidade da comunidade que está constituída podem contribuir na afirmação e no fortalecimento das identidades culturais dos povos do campo. Arroyo (1999, p. 17) argumenta que

a palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir para um dia criar a escola seriada no campo. [...] Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana. Estamos no momento de acabar com a estrutura seriada urbana e não teria sentido que na hora que vocês pensam numa escola básica do campo, pegassem um modelo que já está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado. Vocês sabem que o sistema seriado está acabado no mundo inteiro já faz muito tempo. O Brasil é um dos últimos países a manter essa escola rígida de séries anuais, de bimestres, e **nós não podemos transferir esta loucura para o campo**. Por favor, não transfiram isto para o campo [Destaque do autor].

Nessa direção, o pesquisador coloca em questão a organização das escolas do campo e compreende que romper a estrutura de ano/série seria um avanço, passando a organizá-las por ciclos de formação. Assim, a escola ao invés de separar por séries, organizar-se-ia considerando as experiências, os aprendizados e os processos culturais e sociais de cada estudante.

Reconhecemos a escola como espaço-tempo dinâmico e intencional. Por isso, consideramos que “a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo” (ARROYO, 2004a, p. 74). Contudo, evidencia-se que pensar em uma Educação do/no Campo é perceber que os povos do campo são sujeitos de direitos e que se encontram em territórios diferenciados e permeados por valores e saberes identitários e culturais.

Todavia, por meio da contribuição coletiva e heterogênea, constituem as turmas multisseriadas, espaço em que docentes e discentes podem ensinar e aprender os conteúdos das diferentes séries concomitantemente, transgredindo as barreiras da seriação. Essa perspectiva “propicia que os professores organizem o currículo de forma mais integrada e flexível numa perspectiva inter e transdisciplinar utilizando projetos, temas geradores, complexos temáticos ou outras formas alternativas de organização curricular” (HAGE; REIS, 2018, p. 81). 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.

Conforme evidenciado, 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-espços escolares que contribuam na construção de uma educação escolar que possibilite (re)afirmar a identidade de seus sujeitos e de seus territórios. Essa discussão será aprofundada na próxima subseção.

#### **4.3 Prática Pedagógica Docente: campo de disputas políticas, ideológicas e pedagógicas**

Nesta subseção, realizamos reflexões sobre a Prática Pedagógica Docente compreendendo que é forjada no campo de disputas políticas, ideológicas e pedagógicas no cenário educacional e escolar. Nos contextos das disputas ideológicas e pedagógicas, essa discussão se inscreve no conflito sociocultural entre a lógica moderna colonial/capitalista e os processos de transgressão dos Movimentos Sociais do Campo que buscam escolas e práticas referenciadas em seus sujeitos, saberes e territórios. Essa reflexão encontra-se alicerçada pelas contribuições teórico-metodológicas de Freire (1987, 1996), Pacheco (1995), Pimenta e Ghedin (2012), Santiago (2006), Souza (2009), Souza Viana (2013), Tardif (2014), Vázquez (1997) e Walsh (2009a).

Na construção de uma sociedade mais igualitária situamos as lutas políticas, econômicas e educacionais que impulsionaram reflexões e criações de pedagogias contra-hegemônicas que se colocaram contrárias às lógicas dominantes. Essas pedagogias visam à constituição de uma sociedade igualitária constituída por sujeitos de direitos. Nesse cenário, destacamos as contribuições de Freire (1987) no repensar a educação buscando romper a concepção de educação bancária que se alicerça na relação dicotômica entre docente e discente, ensinar e aprender.

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

Através da concepção de uma educação que se comprometa com os processos de reflexão e de humanização dos sujeitos, centramos nossas compreensões sobre prática pedagógica aqui entendida como *práxis*. Souza (2009, p. 30) evidencia que

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

A referida compreensão nos possibilita evidenciar que a prática pedagógica não pode ser relacionada apenas ao fazer pedagógico do(a) docente. Embora faça parte, consideramos que “a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. A prática pedagógica inclui a prática docente, mas a ela não se reduz” (SOUZA, 2009, p. 24).

É nessa relação interdependente das práticas pedagógicas que designam “processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados de forma intencional, por instituições sociais designadas para isso, implicando práticas diversas [...]” (SOUZA VIANA, 2013, p. 70-71) que constituem a escola. Compreendemos que é na direção do diálogo e perpassada pela afetividade que as vivências escolares pulsam suas práticas pedagógicas. Souza (2009) apresenta um modelo que é possível ilustrar o contexto em que a *práxis* pedagógica se materializa: ver na Figura 1, abaixo.

Figura 1- Contexto da Práxis Pedagógica



Fonte: Souza (2009).

Entendemos que a prática pedagógica “inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade” [...] (SOUZA, 2009, p. 29). Pontuamos que a prática pedagógica como *práxis* desenvolve-se em um espaço-tempo que tem suas especificidades e concebe a relação teoria e prática de forma correlacionada e situada no espaço-tempo de produção. Aqui em específico, situamos as escolas com turmas multisseriadas do campo e seus territórios.

Ao refletirmos sobre a relação teoria e prática que, nesta pesquisa, relacionamos com a prática pedagógica, ratificando nossa compreensão de prática como *práxis*. Nessa direção, a teoria e a prática são interdependentes, centradas na relação que envolve o fazer e o refletir (VÁZQUEZ, 1997). É nessa direção que compreendemos as práticas docentes como elementos da prática pedagógica que se materializa de forma coletiva no contexto escolar. Assim, compreendemos que a prática pedagógica docente tem como elemento norteador e pedagógico o diálogo caracterizado “[...] como exercício de problematização teoria-prática e se realiza como o lado real da pedagogia” (SANTIAGO, 2009, p. 78).

As contribuições do pensamento freireano são imprescindíveis para refletirmos sobre a *práxis* docente que se realiza em diálogo direto com a discente, constituindo a “*docência*”<sup>55</sup>. Destacamos que os processos de ensino e aprendizagem seguem nessa

<sup>55</sup> Termo utilizado por Freire (1996), ao se remeter à relação indissociável entre docência-discência.

mesma perspectiva, se forjam na relação entre ensino e aprendizagem em que docentes e discentes são construtores de conhecimentos.

Desse modo, reconhecendo o(a) docente “enquanto sujeitos do conhecimento” (TARDIF, 2014, p. 227), buscamos refletir sobre os saberes próprios da docência, bem como argumentar o que estamos compreendendo por ser uma prática pedagógica docente no viés de uma prática reflexiva. Nesse sentido, faz-se pertinente evidenciar que o(a) professor(a) mais do que ensinar, faz parte da escola que por si só se configura como uma instituição dinâmica. O(a) professor(a) se constitui em diálogo com os(as) discentes e as inter-relações que ocorrem dentro e fora da sala de aula. De fato, o(a) docente faz parte de uma cultura de ensino e que seus saberes e práticas se materializam nos processos de ensino e aprendizagem (PACHECO, 1995).

Consideramos a prática pedagógica docente como uma ação que não ocorre isoladamente, e sim que se inscreve em uma relação dialógica dentro da sala de aula, na escola e fora dela. O fazer docente reflexivo caracteriza-se como uma prática pedagógica coletiva, onde o(a) professor(a) pode, de forma crítica, analisar o contexto em que está inserido(a), a fim de intervir sobre ele, junto à sua comunidade escolar. Nessa compreensão, o(a) docente desenvolve uma variedade de atividades intencionais que objetivam intervir e contribuir no desenvolvimento de sua prática por intermédio de uma ação reflexiva e reconhecer que essa é uma das questões, por exemplo, que nos tornam humanos. Compreendemos que, como seres humanos, desenvolvemos atividades propriamente humanas que só se verificam “quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real” (VÁZQUEZ, 1997, p. 187).

Nesse viés, compreendemos que o(a) docente ao organizar e desenvolver atividades intencionais com objetivos direcionados para o processo de ensino-aprendizagem está construindo uma prática reflexiva, ou seja, desenvolvendo uma práxis, entendendo essa, como sendo o elemento para reflexão *da* e *na* prática. Destacamos a visibilidade que vem sendo atribuída aos professores(as), pois, como enfatizam Pimenta e Ghedin (2012, p. 36),

a centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os defendem, os re-interpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o

desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham de status e de liderança.

É pautado nesse olhar cuidadoso para o(a) docente que enfatizamos sobre o saber do(a) professor(a), por compreendermos que a relação dos docentes com os saberes não está centrada na mera transmissão de conhecimentos que outrora foram produzidos. Reconhecemos que sua prática integra diferentes saberes, que são oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Nessa direção consideramos que o saber docente é um saber plural (TARDIF, 2014).

Diante ao exposto, é pertinente destacarmos o que são e como se constituem esses saberes docentes, anunciados por Tardif (2014), que ao apresentar os saberes disciplinares, refere-se aos saberes transmitidos nas instituições formativas, por intermédio de cursos e departamentos universitários. São de fato os saberes apreendidos no decorrer das disciplinas a exemplo (Literatura, Matemática, Geografia, História etc.). Assim, “estes saberes se integram igualmente à prática docente através da formação (inicial e continua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (TARDIF, 2014, p. 38).

Já o que diz respeito aos saberes curriculares, são saberes que vão sendo construídos ao longo da carreira docente na medida em que os mesmos vão se apropriando dos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados [...]” (TARDIF, 2014, p. 38). Podemos ver os saberes materializados nos currículos, programas escolares, evidenciando os objetivos, os conteúdos, as metodologias que devem ser compreendidos e materializados pelos/pelas professores/as em seu exercício docente.

Outro saber que é desenvolvido pelos(as) docentes são os saberes experienciais, saberes estes que vão sendo desenvolvidos, no exercício da profissão. Tardif (2014, p. 39) argumenta que “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”. É necessário evidenciarmos que os saberes não se constroem e se manifestam de forma linear e nem são estanques, constituem-se como processos dinâmicos e mutáveis.

Compreendemos que os saberes são elementos constitutivos da Prática Pedagógica Docente e não se constituem no campo da neutralidade, da ingenuidade desinteressada de conhecimentos, mas é produto das tensões e conflitos que constituem a sociedade. É centrado nas diferentes perspectivas e interesses que permeiam a escola que pontuamos o silenciamento/ negação dos povos do campo ao terem seus saberes, suas tradições e culturas não contemplados nas práticas escolares. Desse modo, ressaltamos a importância de serem pensadas-sentidas-vividas Práticas Pedagógicas Docentes específicas e diferenciadas na/para

as escolas com turmas multisseriadas do campo que se centrem na contramão da visão urbanocêntrica.

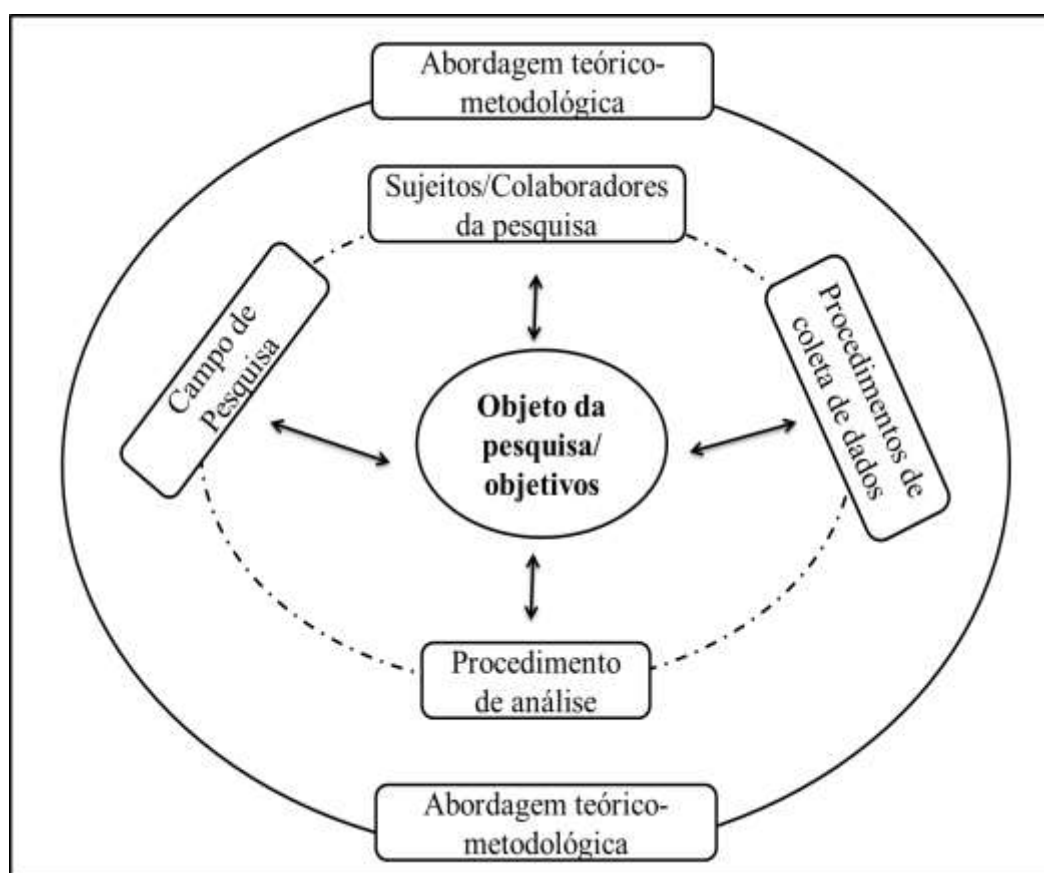
Centrado nessas relações de poder e cosmovisões, compreendemos que a Prática Pedagógica realizada pelos(as) professores(as) perpassa pela autoria dos sujeitos que constituem a escola no viés da preparação e da operacionalização das práticas que são desenvolvidas no contexto escolar através de ações individuais e coletivas. Consideramos que o fazer docente dá-se coletivamente e advogamos por práticas pedagógicas docentes centradas na perspectiva da Interculturalidade Crítica que se materializa no processo de reflexão da realidade e no reconhecimento das diferenças e emancipação dos sujeitos pautados no diálogo.

Evidenciamos que a Interculturalidade Crítica como “herramienta pedagógica que cuestiona de manera contínua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber [...]” (WALSH, 2009a, p. 13) constitui-se nessa direção como força motriz para o rompimento do silenciamento e da subalternização dos povos do campo que reivindicam Práticas Pedagógicas outras, pautadas no respeito e reconhecimento das diferenças.

## 5 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta seção constitui-se através dos procedimentos teórico-metodológicos desta pesquisa. Consideramos que os processos aqui adotados se configuram como um ato político-ideológico e compreendemos a metodologia “como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, que indaga e questiona acerca de seus limites e possibilidades; e o reconhecimento de que todo conhecimento sociológico tem, como fundamento, um compromisso com valores” (MARTINS, 2004, p. 289). Alicerçamos nosso compromisso com este estudo à medida que não buscamos respostas prontas e absolutas, mas sim, refletir teórico-metodologicamente acerca da realidade, considerando seus aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais entre outros. Desse modo, apresentamos, na figura 02 a seguir, os elementos que compõem a metodologia dessa pesquisa.

FIGURA 2 - Elementos que compõem o caminho metodológico da pesquisa



Fonte: O Autor (2019)

Compreendemos que os caminhos metodológicos são elementos fundamentais para a validação da pesquisa, considerando que os processos adotados necessitam dialogar com o objeto, questão problema e objetivos propostos. Ressaltamos que esta pesquisa tem como objeto “as expectativas da comunidade campesina para as Escolas com turmas Multisseriadas do Campo”.

Nessa direção, buscando apresentar a organização metodológica desta pesquisa, objetivamos descrever os procedimentos metodológicos, considerando que “metodologia e teoria são interdeterminantes” (GATTI, 2012, p. 20). Esta seção é constituída pelos seguintes elementos: a) abordagem teórico-metodológica; b) campo de pesquisa; c) sujeito/colaboradores(as) da pesquisa; d) procedimentos de coleta de dados e; e) procedimento de análise.

### **5.1 Abordagem Teórico-Metodológica**

Nesta subseção, apresentamos o posicionamento teórico-metodológico que alicerça esta pesquisa. Compreendemos que “o pesquisador, o estudioso da área da Educação tem como temas questões socialmente importantes, problemas que não são apenas para serem pesquisados, estudados, mas também para serem resolvidos, permitindo intervenção na realidade [...]” (SOARES, 2011, p. 83). É, sobretudo, pensando no compromisso com o impacto social gerado pelas pesquisas que buscamos demarcar nossa afiliação teórico-metodológica.

Desse modo, consideramos que pesquisar é uma ação política, pois exige constantemente que o(a) pesquisador(a) imponha-se como sujeito que produz conhecimento na relação teoria e prática. Adotamos os Estudos Pós-Coloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005, 2008a; WALSH, 2008) como abordagem teórico-metodológica. Esses estudos ajudam-nos a questionar os processos de silenciamentos e subalternização impostos pelos processos de colonização e de colonialidade forjados em prol da construção de um sistema mundo/moderno/colonial/urbanocêntrico. Segundo Mignolo (2005, p. 80), o imaginário Moderno/Colonial que os Estudos Pós-Coloniais “surgiu da complexa relação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactadas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias [...]”.

Essa abordagem contribui no processo de reflexão sobre a lógica de classificação e hierarquização entre os territórios campesinos e urbanos como sendo antagônicos. Através dessa relação assimétrica foi sendo instituída para os povos do campo uma educação escolar

precarizada que descaracteriza os sujeitos e seus saberes. Essa opção nos ajuda a compreender formas, sujeitos e territórios *outros*, por exemplo, os povos do campo, em seus movimentos sociais e em seus territórios, como sujeitos produtores de saberes válidos e protagonistas de lutas, histórias e identidades.

Os Estudos Pós-Coloniais nos possibilitam evidenciar as feridas coloniais vividas pelos povos do campo e seus territórios e que na mesma direção tencionam uma opção decolonial, “a opção de pensar e intervir, tanto em termos políticos como epistêmicos, que lhes foi negada (racismo epistêmico), e continua ainda sendo negada pelo privilégio epistêmico da modernidade” (MIGNOLO, 2008b, p. 244). Isso significa dizer que o procedimento teórico-metodológico aqui adotado coloca em evidência os povos do campo e seus territórios como sujeitos-território de enunciação e produtores de epistemologias.

Desse modo, evidenciamos que essa pesquisa tem sua tessitura no pensamento de fronteira, construído pela diferença colonial, ao evidenciar condições para o fomento de estratégias dialógicas. Assim, essa perspectiva de pensar-sentir-viver a pesquisa nessa perspectiva é considerar que o trabalho científico e a produção do conhecimento na perspectiva Pós-Colonial reconhecem que os povos que historicamente são/foram subalternizados são sujeitos-territórios produtores de saberes.

Diante disso, “o pensamento fronteiro é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita” (MIGNOLO, 2003, p. 52). Assim, conduzir procedimentos teórico-metodológicos nessa direção é, sobretudo, considerar que a pesquisa não é construída sobre, mas sim com a participação dos(as) colaboradores(as). Nesse viés, o Pensamento de Fronteira constitui-se como uma manifestação da Decolonialidade, ao ser produzido pelos sujeitos que a partir da lógica moderna/colonial/capitalista e urbanocêntrica reivindicam a condição de sujeitos de direito e de produtores de saberes.

## **5.2 Campo de pesquisa e sujeitos/colaboradores(as)**

Nesta subseção, evidenciamos o campo de pesquisa e os(as) sujeitos/colaboradores(as) no que se refere aos critérios de escolha e buscamos apresentar aspectos que o caracterizem considerando elementos históricos, culturais, geográficos entre outros. O campo desta pesquisa é compreendido como um espaço-tempo de produções de saberes que se fundamentam em suas especificidades. Compreendemos que “o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também

estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade [...]” (MINAYO, 2009, p. 61).

A escolha do campo de pesquisa ocorreu inicialmente pela seleção do município, depois pela comunidade e pela escola. Como critérios para seleção do município foram: a) ser o lócus de minha atuação profissional; b) possuir o significativo número de habitantes no território campestre; c) ter um representativo número de escolas com turmas multisseriadas no campo; d) ter o maior quantitativo de discentes matriculados nas escolas do campo, considerando os municípios que constituem a GRE-Mata Centro; e) apresentar um Sistema de Ensino que nos leva a pressupor que tenham ações específicas e diferenciadas para a Educação do Campo.

Escolhemos o município de Vitória de Santo Antão, localizado no planalto Borborema, integra a Mesorregião da Mata Pernambucana Centro-sul e configura a Microrregião de Vitória de Santo Antão localizando-se a 46 quilômetros a oeste da capital estadual, Recife. Vitória de Santo Antão<sup>56</sup> teve sua fundação em “1626, por Diogo de Braga, português natural da Ilha de Santo Antão, Arquipélago do Cabo Verde” (MORAIS, 2011, p. 17). No mapa 2 abaixo, apresentamos a localização de Vitória de Santo Antão, em Pernambuco.

Mapa 2-Localização de Vitória de Santo Antão em Pernambuco



Fonte: Google maps.

<sup>56</sup> Distrito criado com a denominação Vitória de Santo Antão, por alvará de 14-03-1783 e pela lei municipal nº 192, de 16-05-1914. Elevado à categoria de vila com a denominação de Vitória de Santo Antão, por alvará de 27-07-1811, desmembrado de Olinda. Instalado em 28 ou 29-05-1812. Elevado à condição de cidade e sede do município com a denominação de Vitória, pela lei provincial nº 113, de 16-05-1843 (IBGE, 2010).

Vitória de Santo Antão, a terra das Tabocas<sup>57</sup>, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mediante o Censo 2010, tem população de 129.974 habitantes. Destes, 111.429 (87,22%) constituem a população urbana e 16.545 (12,73%) a população rural. No entanto, vale salientar que o IBGE estima que em 2019 a população vitoriense seja de 138.757 habitantes<sup>58</sup>.

Nessa direção, compreendemos que a população vitoriense ocupa territórios diversos e apresenta suas especificidades que vão desde as diferenças geográficas, quanto culturais políticas, culturais, econômicas dentre outras. Assim, pontuamos que a população rural ocupa aproximadamente 66 territórios campestres: ver abaixo no Quadro 11.

Quadro 11 - Territórios campestres do município de Vitória de Santo Antão-PE

|                        |                               |                       |
|------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Sítio Jurebeba         | Engenho Guandus               | Engenho Itamatamirim  |
| Sítio Lagoa Queimada   | Engenho Queimadas             | Sítio Torto           |
| Engenho Gameleira      | Engenho Campo Alegre          | Sítio Pinga Fogo      |
| Engenho Cacimbas       | Engenho Taquari               | Engenho Cachoeirinha  |
| Monte das Tabocas      | Sítio Caricé de Tabocas       | Engenho São José      |
| Engenho Açude Grande   | Engenho Arandú de Baixo       | Sítio Laranjeirinhas  |
| Engenho Serra          | Engenho Riachão               | Sítio Campina Nova    |
| Engenho Anavais        | Engenho Piranama              | Sítio Mocotó          |
| Engenho Pombal         | Engenho São José              | Engenho Pitú          |
| Fazenda Atizeira       | Engenho Cachoeirinha de Baixo | Engenho Uma           |
| Engenho Bento Velho    | Engenho Cachoeirinha de Cima  | Sítio Precioso        |
| Fazenda Miringa        | Engenho Mataperuna de Baixo   | Engenho Pirapama      |
| Engenho Canada         | Engenho Mataperuna            | Sítio Várzea Grande   |
| Engenho Pedreiras      | Engenho Pau Ferro             | Chã de Tabocas        |
| Engenho Jaboatãozinho  | Engenho São Caetano           | Sítio Chã de Serraria |
| Engenho São Francisco  | Engenho Jundiassú             | Sítio Mocotó          |
| Fazenda Santo Antônio  | Engenho Mataperuna de Cima    | Arandú de Baixo       |
| Engenho Arandú de Cima | Engenho Campo Alegre          | Sítio Pau Santo       |
| Sítio Chã de Serraria  | Engenho Galileia              | Sítio Açude Grande    |

<sup>57</sup> Foi em Vitória de Santo Antão, no Monte das Tabocas, que em 3 de agosto de 1645 ocorreu a Batalha do Monte das Tabocas entre os luso-brasileiros e os holandeses, onde os luso-brasileiros saíram vencedores (ARAGÃO, 1983).

<sup>58</sup> Dados do Censo 2010 disponíveis em [www.censo2010.ibge.gov.br](http://www.censo2010.ibge.gov.br). Acesso em: 07 nov. 2019.

|                   |                      |                  |
|-------------------|----------------------|------------------|
| Sítio Olho d'água | Engenho Serra Grande | Sítio Gameleira  |
| Sítio Pacas       | Ladeira de Pedra     | Vila Natuba      |
| Sítio Oiteiro     | Cidade de Deus       | Vila de Pirituba |

Fonte: O Autor (2020)

Nota: Dados obtidos pela Seduc-Secretaria de Educação de Vitória de Santo Antão-PE, 2020.

No contexto educacional, Vitória de Santo Antão apresenta um Sistema de Ensino o qual busca articular de forma autônoma as práticas e normatizações que regem a educação escolar no município. A Secretaria Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão (Seduc-Vitória) apresenta em seus departamentos uma diretoria de ensino que articula as coordenações e supervisões sobre: Educação do Campo, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Programas e Projetos que se somam ao acompanhamento e aos processos formativos das escolas públicas municipais.

Para seleção do Município, bem como situar no campo educacional, buscamos através da Gerência Regional de Educação (GRE)<sup>59</sup> situar Vitória de Santo Antão e os municípios que fazem parte da mesma gerência, considerando o quantitativo de escolas e estudantes. Vale salientar que Vitória de Santo Antão possui um significativo número de escolas e estudantes do campo quando comparado aos demais municípios que fazem parte da mesma GRE. No Quadro 12 a seguir, apresentamos as jurisdições que fazem parte da GRE-Mata Centro evidenciando a quantidade de escolas públicas municipais e estudantes dos territórios urbanos e rurais<sup>60</sup>.

<sup>59</sup> Conforme o Decreto Nº 40.599, de 03 de abril de 2014, a Gerência Regional de Educação é um órgão integrante da estrutura básica da Secretaria de Educação que por competência deve exercer, em nível regional: as ações de supervisão técnica, orientação normativa e de articulação e integração, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino; promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição [...]. O estado de Pernambuco tem 16 GREs: I) Recife Norte; II) Recife Sul; III) Metropolitana Norte; IV) Metropolitana Sul; V) Mata Norte; VI) Mata Centro; VII) Mata Sul; VIII) Vale do Capibaribe; IX) Agreste Centro Norte; X) Agreste Meridional; XI) Sertão do Moxotó-Ipanema; XII) Sertão do Alto Pajeú; XIII) Sertão do Submédio São Francisco; XV) Sertão Central e; XVI) Sertão do Araripe, contemplando os 185 municípios pernambucanos. Informações obtidas no site: [educacao.pe.gov.br](http://educacao.pe.gov.br)

<sup>60</sup> Salientamos que os dados que compõem o quadro a seguir são equivalentes ao ano de 2018, pois a plataforma de consulta (QEduc) é alimentada pelo Censo Escolar e, no período desta consulta, os dados referentes a 2019, não estavam disponíveis.

Quadro 12 - Quantidade de escolas públicas municipais e de estudantes dos territórios urbanos e rurais das jurisdições da GRE-Mata Centro

| GRE- MATA CENTRO       |                                                   |                                                  |                                              |                                             |
|------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Jurisdição             | Quantidade de Escolas públicas Municipais Urbanas | Quantidade de Escolas públicas Municipais Rurais | Quantidade de Estudantes das Escolas Urbanas | Quantidade de Estudantes das Escolas Rurais |
| Barra de Guabiraba     | 8                                                 | 3                                                | 2.082                                        | 60                                          |
| Bezerros               | 16                                                | 24                                               | 5.293                                        | 2.069                                       |
| Bonito                 | 9                                                 | 24                                               | 3.512                                        | 2.369                                       |
| Camocim de São Félix   | 6                                                 | 6                                                | 2.127                                        | 715                                         |
| Chã de Alegria         | 6                                                 | 4                                                | 2.155                                        | 340                                         |
| Chã Grande             | 7                                                 | 20                                               | 3.794                                        | 1.437                                       |
| Escada                 | 17                                                | 21                                               | 5.622                                        | 2.161                                       |
| Glória do Goitá        | 8                                                 | 21                                               | 3.332                                        | 965                                         |
| Gravatá                | 13                                                | 37                                               | 7.205                                        | 2.273                                       |
| Pombos                 | 8                                                 | 21                                               | 2.983                                        | 1.285                                       |
| Sairé                  | 5                                                 | 10                                               | 1.334                                        | 498                                         |
| São Joaquim do Monte   | 5                                                 | 6                                                | 2.775                                        | 1.127                                       |
| Vitória de Santo Antão | 24                                                | 37                                               | 14.197                                       | 2.657                                       |

Fonte: O Autor (2019)

Nota:Quadro construído através das informações disponíveis em: [gedu.org.br](http://gedu.org.br). disponíveis pelo Censo Escolar/INEP 2018 Acesso em: 12 nov. 2019.

Mediante o quantitativo de 37 (trinta e sete) escolas localizadas nos territórios campesinos de Vitória de Santo Antão buscamos conhecer quais comunidades campesinas possuem escolas. Em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão (Seduc-Vitória), tivemos acesso à lista das escolas públicas municipais localizadas no território campesino onde buscamos sistematizar os seguintes dados: nome da escola, localização, se possuem turmas multisseriadas e a quantidade de discentes, considerando a matrícula inicial do ano letivo 2020: ver Quadro 13 a seguir.

Quadro 13 - Escolas públicas municipais localizadas nos territórios campestinos de Vitória de Santo Antão - 2020

|    | <b>Nome da escola</b>                               | <b>Localização</b>      | <b>Quantidade de estudantes</b> | <b>Turma Multisseriada</b>                                    |
|----|-----------------------------------------------------|-------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 01 | Escola Municipal Ana Brito Cavalcanti               | Engenho Pedreiras       | 15                              | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 02 | Escola Municipal Odorina Gonçalves de Moura         | Sítio Lagoa Queimada    | 14                              | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 03 | Escola Municipal Apolônio Cupertino de Almeida      | Engenho Queimadas       | 16                              | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 04 | Escola Municipal Batalha das Tabocas                | Monte das Tabocas       | 13                              | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 05 | Escola Municipal Professora Amélia Leandro da Rocha | Engenho Campo Alegre    | 26                              | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 06 | Escola Municipal Caricé de Tabocas                  | Sítio Caricé de Tabocas | 13                              | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 07 | Escola Municipal Constâncio Maranhão                | Engenho Itamatamirim    | 13                              | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 08 | Escola Municipal Dom Bosco                          | Sítio Torto             | 17                              | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 09 | Escola Municipal Domicio de Barros da Silva         | Sítio Pinga Fogo        | 11                              | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 10 | Escola Municipal Engenho Cacimbas                   | Engenho Cacimbas        | 95                              | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 11 | Escola Municipal Jaime Vasconcelos Beltrão          | Engenho Cachoeirinha    | 23                              | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 12 | Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira            | Engenho São José        | 22                              | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 13 | Escola Municipal Manoel Cavalcanti de Albuquerque   | Sítio Pau Santo         | 30                              | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 14 | Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário           | Arandu de Baixo         | 25                              | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 15 | Escola Municipal Otacílio Severino dos Santos       | Sítio Mocotó            | 47                              | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 16 | Escola Municipal Padre Félix Barreto                | Sítio Laranjeirinhas    | 28                              | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 17 | Escola Municipal Pedro Alvares Cabral               | Sítio Campina Nova      | 14                              | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |

|    |                                                          |                       |     |                                                               |
|----|----------------------------------------------------------|-----------------------|-----|---------------------------------------------------------------|
| 18 | Escola Municipal Santa Terezinha                         | Engenho Ribeirão      | 11  | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 19 | Escola Municipal Ubiratan Carneiro da Cunha              | Sítio Mocotó          | 10  | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 20 | Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes               | Engenho Pitú          | 59  | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 21 | Escola Municipal Palmira Tavares Carneiro                | Engenho Uma           | 13  | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 22 | Escola Municipal Luzia Virtuosa de Queiroz               | Sítio Precioso        | 31  | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 23 | Escola Municipal Doutor Joao Murilo de Oliveira          | Engenho Pirapama      | 30  | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 24 | Escola Municipal Joaquim Belo                            | Sítio Várzea Grande   | 12  | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 25 | Escola Municipal Professora Adahir Teixeira Sandres Lira | Chã de Tabocas        | 17  | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 26 | Escola Municipal Santa Terezinha do Menino Jesus         | Sítio Chã de Serraria | 34  | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 27 | Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas    | Engenho Galileia      | 70  | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 28 | Escola Municipal Açude Grande                            | Sítio Açude Grande    | 37  | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 29 | Escola Municipal Manoel Rosa da Silva                    | Sítio Olho d'água     | 13  | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 30 | Escola Municipal Zair Pinto                              | Engenho Serra Grande  | 87  | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 31 | Escola Municipal Lourival de Queiroz Pedroso             | Sítio Gameleira       | 71  | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 32 | Escola Municipal Cônego Pedro de Souza Leão              | Sítio Pacas           | 63  | Sim<br>(Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais) |
| 33 | Escola Municipal Emílio Cupertino                        | Ladeira de Pedra      | 107 | Não                                                           |
| 34 | Escola Municipal Professora Janise dos Santos Oliveira   | Vila Natuba           | 118 | Não                                                           |
| 35 | Escola Municipal Manoel Domingos de Melo                 | Sítio Oiteiro         | 123 | Não                                                           |
| 36 | Escola Municipal Madre Tarcísia                          | Cidade de Deus        | 258 | Não                                                           |
| 37 | Escola Municipal Duque de Caxias                         | Vila de Pirituba      | 532 | Não                                                           |

Fonte: O Autor (2020)

Nota: Quadro construído pelas informações obtidas junto a Secretaria Municipal de Vitória de Santo Antão- (Seduc- Vitória), 2020.

Através dos dados evidenciados acima, é possível consideramos que dentre as 37 (trinta e sete) escolas públicas municipais localizadas no território campesino de Vitória de Santo Antão-PE, 05 (cinco) se organizam de forma seriada e 32 (trinta e duas) possuem turmas multisseriadas. Desse modo, para a escolha do campo de pesquisa, levamos em consideração os seguintes critérios: a) comunidade campesina que tenha uma atuação política e militante no município; b) possuir escola com turma multisseriada; e c) manter interesse em participar da pesquisa.

A partir desses critérios, selecionamos a comunidade do Engenho Galileia, que em contato com a Secretaria de Educação obtivemos a informação que no referido território está localizada a Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas que tem turmas multisseriadas. É uma comunidade bastante atuante politicamente e de grande valor histórico-cultural para os(as) vitorienses por ter sido na década de 1950 importante na história das lutas dos(as) camponeses(as) e das Ligas Camponesas.

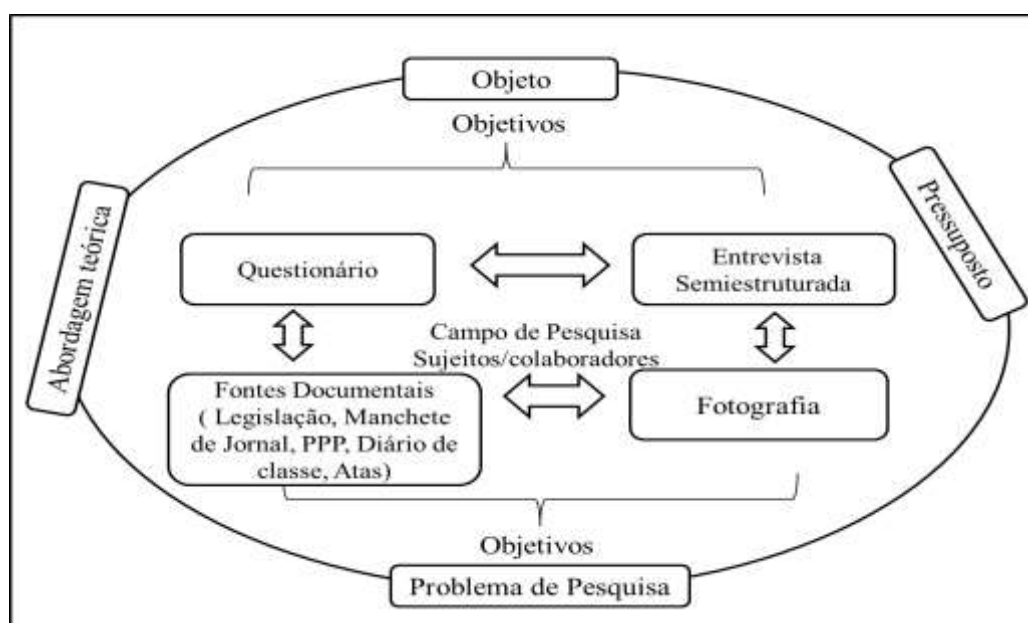
Mediante a seleção da comunidade campo de pesquisa e dos critérios de escolha, realizamos o convite para participação como voluntário(a) deste estudo, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE G) a 03 (três) lideranças da comunidade e a 04 (quatro) moradores(as) da comunidade campesina (pais/responsáveis de discentes que constituem as turmas multisseriadas), que participaram/aceitaram o convite e passaram a ser sujeitos/colaboradores(as) deste trabalho.

A escolha dos mesmos ocorreu através dos seguintes critérios: a) serem reconhecidos como lideranças pelos(as) moradores(as) da comunidade; e b) morar na comunidade e ter parentesco com os(as) discentes da escola pesquisada (pai/responsável). Desse modo, evidenciamos a participação das mulheres, que dentre os 07 (sete) colaboradores(as) da pesquisa, 5 (cinco) são mulheres e trazem em suas narrativas e histórias de vida suas lutas como mulheres, sujeitos de direito, frente a uma sociedade machista. Assim, consideramos que “o protagonismo das mulheres está pautado nas lutas sociais, políticas, culturais e epistêmicas que buscam romper com o padrão de dominação, ou seja, o patriarcado” (SANTOS, 2017, p. 183). Portanto, os dados a serem construídos perpassam pelas marcas identitárias desses sujeitos que lutaram/lutam pelo direito de ser na sociedade e na comunidade.

### 5.3 Procedimentos de Coleta de Dados

O percurso teórico-metodológico ocorreu também através dos procedimentos/instrumentos de coleta de dados visando atender os objetivos da pesquisa. Pontuamos que os procedimentos de coleta de dados foram eleitos visando atender e responder aos objetivos específicos da investigação. Na Figura 3 apresentamos o esquema dos procedimentos de coleta de dados.

Figura 3 - Esquema dos procedimentos de coleta de dados



Fonte: O Autor (2019)

Consideramos que os procedimentos de coleta de dados ocorrem imbricados com o objeto, os pressupostos, problema de pesquisa, abordagem teórica, compreendendo que os instrumentos de coletas de dados vão ganhando sentido e se materializando, considerando a intencionalidade da pesquisa. Nessa direção, situamos os instrumentos de coleta de dados: a) questionário; b) entrevista semiestruturada; c) fotografia; e d) fontes documentais (Legislação, Manchete de Jornal, Diário de Classe, Atas Escolares). Desse modo, apresentamos os procedimentos de coleta de dados articulando com cada um dos objetivos pretendidos nesta pesquisa.

Diante disso, visando manter o rigor teórico-metodológico, concordamos com Deslandes (2009, p. 46), quando evidencia que “a definição da metodologia requer dedicação e cuidado do pesquisador. [...] Espera-se que para cada objetivo descrito sejam apresentados métodos e técnicas correspondentes e adequados”. Por isso, consideramos que a seleção dos

instrumentos de coleta de dados necessita ser alinhada considerando as especificidades dos objetivos que a pesquisa pretende atingir.

Assim, destacamos que para atender aos objetivos específicos que constituem essa pesquisa: a) caracterizar a comunidade e os sujeitos investigados, utilizamos os questionários, entrevistas semiestruturadas, fotografias e fontes documentais (a Lei nº 3.500/1959 que autoriza a desapropriação de Galileia, a escolha dessa legislação deu-se por ser um documento importante no que se refere à construção histórica do Engenho Galileia e a Manchete do Jornal do Comercio-JC: Galileia Resiste, Mas de “Fogo Morto” referente ao dia 25 de julho de 1999).

A seleção dessa manchete de jornal ocorreu por considerarmos que contribuiu na caracterização da comunidade; b) caracterizar a escola com turmas multisseriadas do campo investigada lançando mão das entrevistas semiestruturadas; fotografias e fontes documentais (Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas - PPP EMPGMF, o Diário de Classe e a Ata da escola). Esses documentos foram selecionados por nos possibilitarem conhecer a instituição escolar aqui em questão; e c) identificar e caracterizar as expectativas da comunidade campesina em relação à escola com turmas multisseriadas do campo no que se refere à função da escola; os saberes a serem tratados na escola; como deveriam ser tratados; e o tempo curricular desses saberes, utilizamos as entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos moradores(as) da comunidade, que nos possibilitaram acessar as narrativas dos moradores(as) da comunidade e suas expectativas sobre a escola.

O uso de questionários nessa pesquisa deu-se a partir da compreensão que “o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo” (OLIVEIRA, 2014, p. 83). Nessa pesquisa realizamos 05 (cinco) questionários: 01 (um) questionário de aproximação e seleção do território/campo de pesquisa com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão-PE (APÊNDICE A); 01 (um) questionário de identificação dos/as participantes da pesquisa (lideranças da comunidade) (APÊNDICE B); 01 (um) questionário de identificação dos/as participantes da pesquisa (pais/responsáveis dos/as estudantes que fazem parte das turmas multisseriadas (APÊNDICE C); 01 (um) questionário de identificação da comunidade campesina (APÊNDICE D); e 01 (um) questionário de identificação da escola com turmas multisseriadas (APÊNDICE E).

As entrevistas semiestruturadas, que “incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza-a apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 174), foram realizadas neste estudo com as lideranças e os(as) moradores(as) da comunidade campesina-pais/responsáveis dos/as estudantes que fazem parte das turmas multisseriadas (APÊNDICE F), visando identificar e caracterizar as expectativas existentes sobre escola com turmas multisseriadas. As entrevistas foram realizadas no mês de agosto de 2020 de forma presencial, buscando respeitar todos os protocolos de segurança e prevenção da Covid-19, a exemplo, o distanciamento, o uso de máscaras e álcool em gel. Destacamos também que as gravações das entrevistas ocorreram sob o consentimento dos mesmos por meio do termo de autorização para gravação de voz (APÊNDICE H).

Utilizamos a fotografia para apoiar os resultados obtidos, principalmente sobre os objetivos de caracterizar a comunidade, os(as) sujeitos/colaboradores(as) da pesquisa e a escola com turmas multisseriadas. Vale salientar que os registros fotográficos como também os nomes dos(as) sujeitos/colaboradores(as) foram realizados sob o consentimento dos mesmos, via o termo de autorização para uso de imagens e nome (APÊNDICE I). Nessa pesquisa a fotografia é compreendida como “um recurso técnico capaz de “evidenciar” a realidade e como uma forma de comprovação de sua existência. A ciência e seus atributos de objetividade e comprovabilidade encontram na fotografia uma importante aliada [...]” (TITTONI, 2009, p. 7). Assim, consideramos que a partir dos registros visuais nos foi possível ampliar os processos de coletas, análise e interpretações de dados.

As Fontes Documentais (Legislação, Manchete de Jornal, Diário de Classe, Atas Escolares) contribuíram para que pudéssemos caracterizar a comunidade e a escola territórios dessa pesquisa. Consideramos que os documentos constituem “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Desse modo, estas fontes documentais surgem ao longo da pesquisa subsidiando assim informações contextualizadas sobre o objeto em estudo.

#### **5.4 Procedimentos de Análise**

Esta pesquisa adota como procedimento de análise dos dados a Análise de Conteúdo que nos possibilita compreender os fatos pesquisados, mantendo uma visão crítico-reflexiva, sem fazer juízos de valores (BARDIN, 2011). Através do objeto de estudo que nos debruçamos, e estabelecendo relações com a abordagem teórico-metodológica a qual nos

afiliamos, consideramos que a Análise de Conteúdo contribui na realização deste estudo, à medida que considera, no processo de análise, os sujeitos, seus enunciados e o contexto em que estão situados. Destacamos que a

análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 37).

É, sobretudo, considerando a Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas que nos possibilita compreender e analisar as comunicações que pretendemos nos aproximar das expectativas que os povos do campo têm sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. Bardin (2011, p. 36) argumenta que “não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento [...]”. Dessa forma, fica evidente a necessidade dos(as) pesquisadores(as) estarem atentos aos dados produzidos, atentando-se para o objeto e os objetivos a que se propõem pesquisar. Assim, consideramos que a

finalidade da análise de conteúdo será, pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Podemos então sumarizar as seguintes condições de produção de uma análise de conteúdo: os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objecto da pesquisa; para proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência (VALA, 1990, p. 104).

Como se observa, a Análise de Conteúdo configura-se pelos dados produzidos e é concebida como fruto dos materiais analisados. Evidenciamos aqui o papel do(a) pesquisador(a) que, em diálogo com sua lente teórico-metodológica, passa a fazer inferências, identificando os núcleos de sentidos presentes nas produções. Desse modo, é válido pontuarmos que dentre as várias formas de análises de dados<sup>61</sup> que a Análise de Conteúdo oferece ao pesquisador(a), utilizamos aqui a Análise de Conteúdo via Análise Temática.

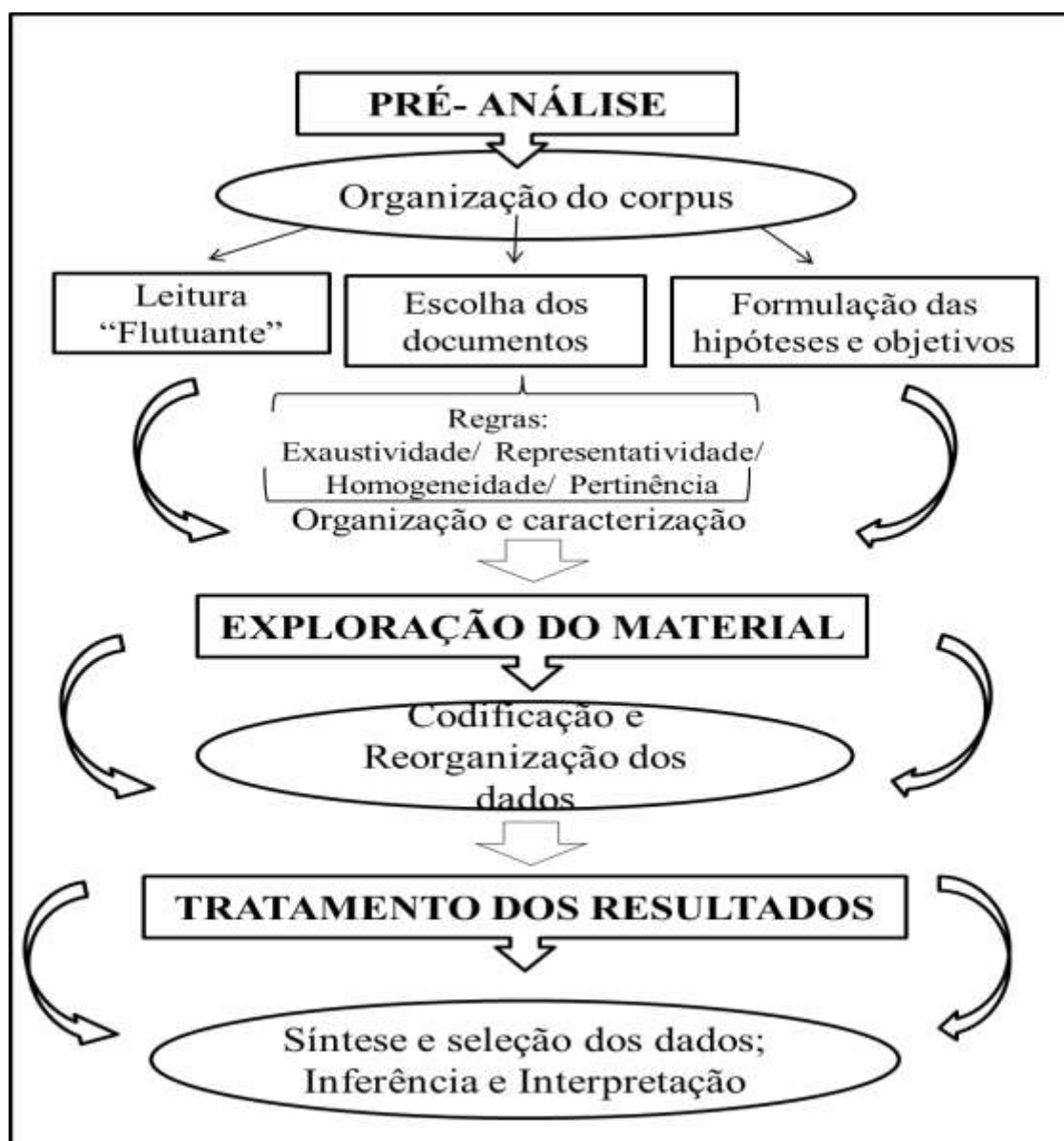
---

<sup>61</sup> Dentre as várias formas possíveis de análise que podem ser utilizadas, atreladas à Análise de Conteúdo evidenciamos: I) a Análise da Enunciação onde cada entrevista é analisada em si mesma com uma totalidade; II) a Análise Lógica que se constitui mediante as relações entre proposições e; III) a Análise Sequencial que se pauta na análise das sequências e das rupturas (BARDIN, 2011).

De acordo com Bardin (2011, p. 135), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Nesta pesquisa, a Análise Temática contribui para acessarmos os núcleos de sentidos presentes nos dados produzidos, a fim de possibilitar interpretações e inferências que atendam aos objetivos pesquisados.

Nessa direção, tendo como base as contribuições de Bardin (2011) e Vala (1990), apresentamos na Figura 4 o percurso das análises dos dados produzidos por esta pesquisa: ver a seguir.

Figura 4 - Percurso das análises dos dados



Na materialização do percurso das análises, o rigor e a descoberta são elementos indispensáveis para que possamos realizar a Análise de Conteúdo, considerando as especificidades do objeto em questão. Propomo-nos a fazer uso desse procedimento de análise considerando que a Comunidade do Campo tem muito a nos dizer sobre a Escola com Turmas Multisseriadas e que a escola no contexto de sua Prática Pedagógica Docente produz muitos dados que contribuíram para atender nossos objetivos de pesquisa. Bardin (2011, p. 125) pontua que “as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

A Pré-Análise caracteriza-se como um momento de organização do *corpus* que constitui os dados da pesquisa e corresponde ao espaço-tempo de sistematização das primeiras ideias, ou seja, ao contato inicial dos materiais obtidos visando à construção de um roteiro esquema de análise. Esta primeira fase constitui-se através de atividades, tais como: a) a leitura “flutuante”; b) a escolha dos documentos e; c) a formulação das hipóteses e dos objetivos.

A leitura “flutuante” tornou-se uma atividade que perpassou e perpassa a pesquisa por considerarmos que a mesma nos possibilita estabelecer contato com documentos, tanto do campo teórico (por exemplo: livros, artigos científicos, dissertações, teses, marcos normativos, entre outros materiais), como do campo empírico (questionários, entrevistas, registros fotográficos, as fontes documentais - Legislação, Manchete de Jornal, Diário de Classe, Atas Escolares) que vão sendo fundantes para a pesquisa. Nesse sentido, a leitura vai se tornando cada vez mais precisa, visando atender ao objeto em estudo.

Na busca de afunilar o percurso das análises, a escolha dos documentos refere-se ao universo das fontes que podem nos fornecer informações acerca do estudo em questão. Questões como: onde pesquisar sobre o objeto em questão? Quais referenciais teórico-metodológicos adotar? Quais bancos de dados acessar e quais os critérios a utilizar? São indagações que emergem quando nos aproximamos da construção do arcabouço teórico que permeia esta pesquisa. Já no campo empírico, que se refere a quais procedimentos de coleta de dados utilizarmos, a escolha dos instrumentos está diretamente ligada aos objetivos que o estudo se propõe atingir.

A leitura “flutuante” e a escolha dos documentos contribuem para a construção do *corpus* da pesquisa que se configura como “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126). A constituição do

*corpus* da pesquisa implica em escolhas, seleções e regras, tais como: a) exaustividade; b) representatividade; c) homogeneidade e; d) pertinência.

A regra da exaustividade leva em consideração todos os materiais que constituem o campo do *corpus* da pesquisa, ou seja, a reunião dos dados produzidos que corresponda ao objeto em estudo. A regra da representatividade diz respeito à parte significativa de dados que permite uma generalização dos resultados. A regra da homogeneidade materializa-se por intermédio de critérios singulares e precisos de escolha dos instrumentos de coletas e dos próprios dados produzidos. Já na regra de pertinência, os documentos são selecionados para análise de acordo com o objeto e o objetivo da pesquisa.

Destacamos que a Pré-Análise ocorre desde o começo da pesquisa, à medida que vamos nos aproximando, selecionando e construindo o campo teórico, por exemplo, das produções científicas da Anped, Epen, das pesquisas de mestrado e doutorado do PPGEduc-UFPE e mestrado do PPGEduc-UFPE. Essa aproximação por meio da rigorosidade metodológica exigida pela Análise de Conteúdo nos possibilitou refletir sobre as últimas produções visando lapidar o objeto desse estudo.

No que tange ao campo empírico, essa fase nos possibilitou aproximar do campo de pesquisa e pensarmos nas escolhas dos(as) sujeitos/colaboradores(as), bem como selecionar os procedimentos de coleta de dados/instrumentos. No tocante aos instrumentos de coleta de dados, este estudo adota: o questionário, a entrevista semiestruturada e a fotografia. Contudo, consideramos que “o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção” (VALA, 1990, p. 104).

No contexto da organização e caracterização dos dados produzidos, a Exploração do Material é “uma fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enunciação, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131). Mediante a operacionalização dos instrumentos de coleta de dados (questionários, entrevistas semiestruturadas e registros fotográficos) realizados no *lócus* da pesquisa junto aos sujeitos/colaboradores(as), buscamos encontrar os núcleos de sentidos, atendendo aos objetivos propostos.

Após a codificação e reorganização dos dados, partimos para o Tratamento dos Dados, no qual os “resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos” (BARDIN, 2011, p. 131). Os resultados obtidos são analisados e interpretados à luz da abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais a qual nos afiliamos em diálogo com as

categorias teóricas de Educação do Campo, Escola com Turmas Multisseriadas. Todavia, consideramos que “não há análise de conteúdo sem uma boa teoria. Não há modelos ideais em análise de conteúdo. As regras do processo inferencial que subjaz à análise de conteúdo devem ser ditadas pelos seus referentes teóricos e pelos objectivos do investigador” (VALA, 1990, p. 126). A Análise de Conteúdo fornece condições para que o(a) pesquisador(a) possa analisar e fazer reflexões/inferências nos dados produzidos considerando os contextos local e global em que foram produzidos.

## **6 AS EXPECTATIVAS DA COMUNIDADE CAMPESINA SOBRE A ESCOLA COM TURMAS MULTISSERIADAS DO CAMPO: OS POVOS-TERRITÓRIOS CAMPESINOS SABEM A ESCOLA QUE QUEREM E MERECEM**

Nesta seção, evidenciamos os dados e as análises que foram sendo construídos no contexto dessa pesquisa visando atender o objetivo geral: compreender que expectativas tem a comunidade campesina para escola com turmas multisseriadas do campo. Compreendemos que o território que nos aproximamos constitui-se como espaço-tempo que protagoniza lutas, histórias e identidades. Desta forma, pensamos o Engenho Galileia e seus sujeitos a partir do conceito povos-territórios, considerando que sujeitos e territórios não se dissociam.

Os povos-territórios campesinos do Engenho Galileia vão se forjando na relação material e imaterial. Na dimensão material consideramos que o território se situa na esfera nacional, estadual, municipal e local (comunidade campesina), apresentando sua geografia territorial específica, a exemplo, o relevo, o clima, a vegetação etc. Arelada a essa compreensão, nos aproximamos da dimensão imaterial que considera as inter-relações estabelecidas no chão da comunidade pelos seus sujeitos. Passamos a compreender o território do Engenho Galileia na perspectiva do pensamento fronteiriço, considerando que “estamos no caminho e em processo de desprendimento e para nos desprender precisamos ser epistemologicamente desobedientes” (MIGNOLO, 2017, p. 20). Dessa forma, essa pesquisa segue desobedecendo epistemicamente ao reconhecer os povos-territórios como referências para pensar-sentir-viver a escola.

Assim, pensamos os povos-territórios campesinos, compreendendo que “nós transformamos as coisas, construímos e produzimos objetos na produção do espaço e do território. Penso o território imaterial a partir da mesma lógica do território material, como a determinação de uma relação de poder” (FERNANDES, 2009, p. 15). O território constitui-se como uma representação de pertencimento dos seus sujeitos que imprimem suas marcas identitárias.

Desse modo, esta seção estrutura-se a partir das seguintes seções: a) Engenho Galileia: território de disputas e protagonismo social; b) Povos-territórios campesinos do Engenho Galileia: os(as) sujeitos colaboradores(as) dessa pesquisa; c) A Escola com turmas multisseriadas: terra de direito dos povos - territórios campesinos do Engenho Galileia; e d) Os sentidos das expectativas da comunidade campesina em relação à escola com turmas multisseriadas do campo sobre sua(s) função(ões), os saberes a serem tratados, como deveriam ser tratados e o tempo curricular desses saberes.

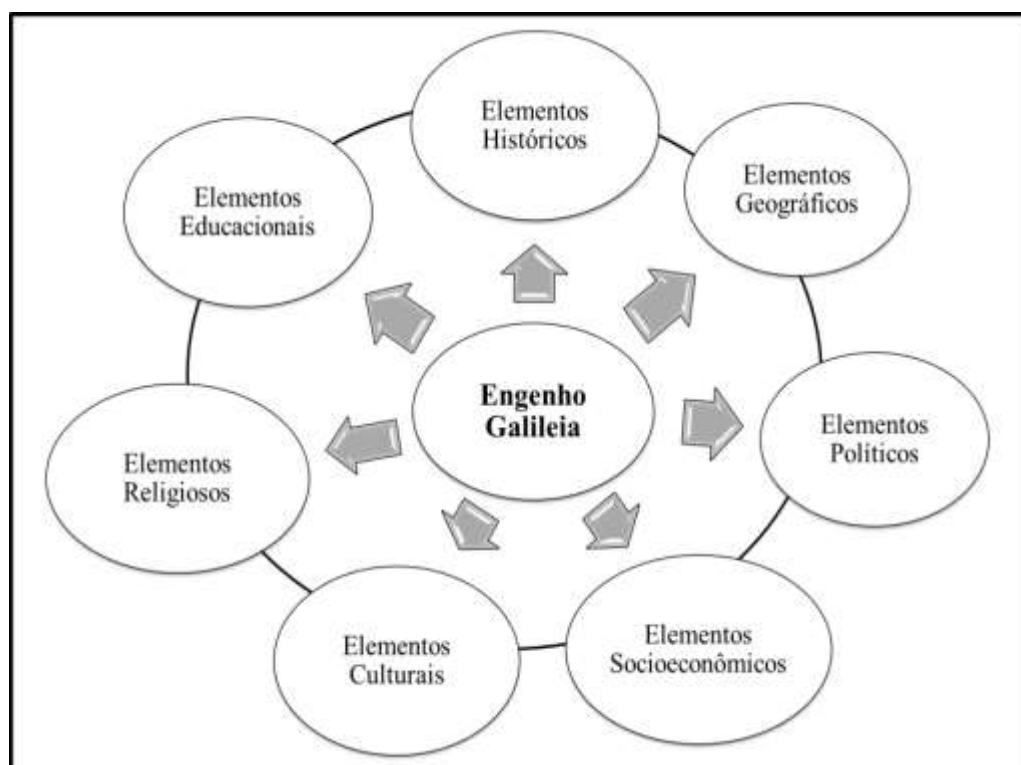
## 6.1 Engenho Galileia: território de disputas e protagonismo social

Esta subseção visa atender o objetivo específico: identificar e caracterizar a comunidade e sujeitos investigados, através das contribuições dos(as) moradores(as) do Engenho Galileia. Desse modo, propomos aqui: a) caracterizar a comunidade do Engenho Galileia, considerando os seguintes elementos: históricos, geográficos, políticos, socioeconômicos, culturais, religiosos e educacionais.

O Engenho Galileia localizado no município de Vitória de Santo Antão-PE é compreendido aqui como um território multidimensional que vai se forjando a partir das inter-relações pensadas-sentidas-vividas pelos povos camponeses. Segundo Fernandes (2009, p. 202), ao considerarmos “o território como um todo, estamos entendendo sua multidimensionalidade. Isto significa que ao analisar os territórios por meio de uma ou mais dimensões, é somente uma opção o que não implica em desconsiderar as outras dimensões”.

Assim, situamos o Engenho Galileia considerando que o mesmo é um palco produtor de histórias, culturas e resistências. Nessa direção, pensamos-sentimos o Engenho Galileia como um território enunciativo através dos seguintes elementos, evidenciados na figura 5.

Figura 5 - Engenho Galileia: território multidimensional



Fonte: O Autor (2020)

Esse esquema nos possibilita evidenciar a complexidade que constitui o Engenho Galileia através dos elementos: históricos, geográficos, políticos, socioeconômicos, culturais, religiosos e educacionais. Nessa dimensão, pontuamos que o território vai se constituindo como um espaço-tempo de disputas e suas práticas vão sendo ressignificadas pelas relações entre si e com a natureza (FERNANDES, 2009).

Nesta direção, caracterizamos o Engenho Galileia via narrativas dos próprios moradores(as) da comunidade que aqui constituem os(as) colaboradores(as) dessa pesquisa. Dessa forma, apresentamos e refletimos teoricamente sobre esse território e suas práticas sociais. Assim, é possível observarmos no quadro 14 os elementos que caracterizam a referida comunidade.

Quadro 14 - Caracterização da comunidade do Engenho Galileia

| Elementos       | Comunidade Engenho Galileia                                                                                                                                               |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Históricos      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Luta pela desapropriação da terra</li> <li>• O primeiro caso de Reforma Agrária no Brasil</li> <li>• Ligas Camponesas</li> </ul> |
| Geográficos     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mata serrana</li> <li>• Clima tropical úmido</li> <li>• Desmatamento</li> <li>• Escassez de água</li> </ul>                      |
| Políticos       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Associação dos Pequenos Agricultores de Galileia- ASPAG</li> </ul>                                                               |
| Socioeconômicos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agricultura (cultivo e venda de hortaliças)</li> <li>• Programas Sociais (Bolsa Família)</li> <li>• Aposentadoria</li> </ul>     |
| Culturais       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Memorial das Ligas Camponesas no Engenho Galileia</li> <li>• O trato com a farinha de mandioca</li> </ul>                        |
| Religiosos      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Religião e igrejas católicas e evangélicas</li> <li>• Respeito religioso</li> </ul>                                              |
| Educacionais    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas</li> <li>• Biblioteca José Ayres dos Prazeres</li> </ul>                   |

Fonte: O Autor (2020)

Nota: Quadro construído por intermédio das análises das entrevistas com a comunidade do Engenho Galileia, 2020.

O Engenho Galileia constitui-se atualmente por 503 hectares de terra onde residem aproximadamente 380 famílias. É nesse território que as histórias de vidas dos(as) galileus<sup>62</sup>

<sup>62</sup> Esse termo é evidenciado pelos(as) moradores(as) colaboradores(as) dessa pesquisa quando se referem às pessoas que moram no Engenho Galileia. Sendo assim, adotaremos esse termo ao longo deste trabalho.

vão sendo forjadas. Embora possamos delimitar geograficamente Galileia, os(as) colaboradores(as) dessa pesquisa nos possibilitam considerar que “Galileia é a nossa casa, aqui a gente tem muita história” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020).

Nesse sentido, visando referenciar os **elementos históricos**, questionamos sobre a denominação de “sítio” ou “engenho” que é atribuído à Galileia e foi importante entender que Galileia se constitui por mais de 300 sítios. Zito da Galileia (agosto, 2020) nos evidencia que “alguns falam Sítio Galileia, mas sítio foram os órgãos da prefeitura que inventaram isso de Sítio da Galileia. Porque em Galileia tem mais de 300 sítios, e nenhum desses sítios tem o nome de Galileia. Então o certo mesmo é Engenho Galileia”.

Ao objetivarmos conhecer e descobrir qual a origem o nome Engenho Galileia, Zito da Galileia conta que também não sabia o porquê do nome Galileia. Evidencia que, certo dia, chegou à comunidade um grupo de estudante e perguntaram-lhe e ele não soube responder. No entanto, nos informou que foi convidado para participar de um evento no Instituto Histórico de Vitória de Santo Antão-PE, onde algumas personalidades iriam ganhar uma medalha e dentre essas estava a filha do ex-proprietário de Galileia, a Tereza Beltrão. Na ocasião perguntou se poderia marcar um momento de conversa sobre Galileia. O mesmo segue nos contando que

ela aceito, aí em outro dia fui à casa dela e eu perguntei a ela por que o nome Engenho Galileia? Aí ela falou que no século XIX meus bisavós tinham o costume de ir a Israel e quando voltava eles passavam na Galileia e via aquelas ladeiras, pedregulhos, subida, descida e associou essa mesma paisagem com de Galileia e trouxeram esse nome pra nosso engenho. Mas depois eu comecei a pesquisar, e antes de ser Engenho Galileia, como era o nome desse lugar aqui. Aí comecei a pesquisar e cheguei a seguinte conclusão: que tudo aqui era tudo Bento Velho. Terezinha Beltrão falou que a família dela tinha um certo desconforto como a família dos Tavares dono do Engenho Bento Velho, porque quem construiu a igreja de Bento Velho, foi Pedro Beltrão, o tio dela e não Tavares, e ele dizer que tinham sido eles que construíram. Aí cheguei conclusão que isso aqui era tudo Bento Velho e o dono era Oscar Beltrão, pai dela. Depois vendeu aquela parte lá de Bento Velho e ficou essa daqui sem nome, aí eles foram ao estado de Israel e colocaram esse nome na nossa comunidade. E aqui era mesmo engenho, que fabricava açúcar, moía a cana e também fazia cachaça (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020).

É através dessa narrativa que evidenciamos as tensões que perpassam a construção da sociedade, em específico, a comunidade do Engenho Galileia que vai ganhando sentido por meio dos processos protagonizados pelos(as) galileus inclusive no que se refere à terra. Galileia passa a ser compreendida como um território histórico-político à medida que vai se constituindo coletivamente junto a seus(as) moradores(as). Os territórios “são múltiplos,

históricos e relacionais. Há, em cada território, tempos históricos e tempos coexistentes (ritmos) presentes, em unidade, a mesma unidade da relação espaço-tempo e da relação idéia-matéria” (SAQUET, 2009, p. 86).

Esse território histórico que fica localizado a 10 km da sede do município de Vitória de Santo Antão-PE constitui-se por meio de uma vegetação repleta de verde e muitas estradas: ver fotografia 1. Essa comunidade “tem seus encantos e pra nós é um orgulho morar aqui” (MAURICEIA, agosto, 2020).

Fotografia 1 - Estradas de acesso ao Engenho Galileia



Fonte: O Autor (2020)

A desapropriação do Engenho Galileia constitui-se um fato histórico, protagonizado pelos(as) moradores(as). Nessa direção, Zito da Galileia nos informou que

esse engenho depois que foi desativado, os camponeses continuaram a trabalhar e agora como foreiro. Foreiro é pagar um aluguel por ano, quer dizer foro, um aluguel por ano. Só que esse foro aumentava todos os anos e o povo chegou a conclusão que não podia pagar o aumento do foro, a terra era pouca e não dava para descansar a terra pra plantar outra coisa. Tirava uma lavoura e tinha que plantar outra no mesmo lugar, aí a terra foi afracado, afracando, afracando. E chegou a situação que todo mundo ficou inadimplente, não podia pagar aí foi quando fundaram a sociedade, chamada Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020).

Dessa forma, como os(as) galileus não podiam pagar o foro, passaram a ficar inadimplentes. No inverno os(as) trabalhadores(as) realizavam suas atividades, a terra ficava

favorável para o cultivo e a colheita, porém quando chegava o verão, ficava tudo muito difícil trabalhar em Galileia. A terra no inverno “tá boa, mas no verão ficava tudo seco e enxada não entrava e o pessoal não tinha como trabalhar, aí saía para trabalhar alugado, em outros engenhos, pra cortar cana” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020).

Os(as) trabalhadores(as) saíam do Engenho Galileia e iam para o Engenho Bela Vista. O administrador desse engenho, José Ayres dos Prazeres, deu trabalho a todos(as) e passou a se familiarizar com os(as) galileus. E assim, o pessoal começou a trabalhar no Engenho Bela Vista e contava sempre a situação de opressão que estavam vivendo em Galileia. Através dos desabafos que os(as) galileus realizavam, em 1952 ao conhecerem José Ayres dos Prazeres, o mesmo propôs que organizassem uma sociedade, com objetivo de ajudar os(as) trabalhadores(as). Nesse contexto, Zito da Galileia (agosto, 2020) nos narra que

aí Prazeres muito inteligente, disse: vamos fazer uma sociedade, cada um de vocês vão pagar 100 mil reis, e esse dinheiro vai dar para pagar um dentista, pagar uma parteira, pagar um médico e também pagar o foro que estiver atrasado. Os trabalhadores acharam boa a ideia e começaram a fazer reuniões, em baixo de pé de árvores, sentava todo mundo no chão e Prazeres ficava em pé explicando, orientando como deveria fazer e ficaram muito tempo assim, até que José Prazeres se demitiu do Engenho Bela Vista e foi admitido no Engenho Itamatamirim, e esse pessoal que estava fazendo reunião embaixo do pé de árvores, agora Prazeres levou para fazer reunião na destilaria do Engenho Itamatamirim, mas quando o proprietário Constâncio Maranhão soube foi lá e expulsou todo mundo de lá.

Os(as) galileus nesse contexto passaram a ajudar José Ayres dos Prazeres, que não morava em Vitória de Santo Antão, era morador do Engenho do Meio em Recife. Desse modo, os(as) moradores(as) de Galileia passaram a fazer farinha e levarem a cavalo até a via de acesso ao trem, e José Ayres dos Prazeres passou a vender a farinha na feira do Cordeiro, pois o mesmo tinha sido demitido do engenho. No entanto, faz-se necessário pontuar que as reuniões não pararam e começaram a se reunir embaixo de árvores, até que um dia, João Virgíneo, um dos integrantes do grupo, falou que iria conversar com um dos moradores de Galileia, “era meu avô, Zezé da Galileia que foi administrador desse engenho quase trinta anos, e o dono do engenho não queria reconhecer isso. Então já vivia com essa bronca, aí meu avô pegou, deu a casa de farinha pra fazer as reuniões e se associou também” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020).

Essa casa de farinha era em Galileia, no entanto, os(as) trabalhadores(es) passaram a questionar se o proprietário do engenho iria permitir que as reuniões fossem nas suas terras. Assim, esse coletivo junto a José Ayres dos Prazeres elaboraram uma carta solicitando que

os(as) galileus organizassem uma sociedade e o convidaram para ser presidente honorário. Oscar Beltrão de Arruda, proprietário do Engenho Galileia, quando recebeu a carta e ficou sabendo que a intenção dos(as) trabalhadores(as) era se organizar para custear gasto com saúde e também pagar o foro que estava atrasado. Zito da Galileia, ao narrar essa história, afirma que o proprietário do engenho gostou da iniciativa dos(as) trabalhadores(as) e permitiu que formassem a sociedade.

Assim, os(as) trabalhadores(as) começaram a se organizar, elegeram uma diretoria e fundaram a sociedade. O filho do proprietário que morava em Recife, José da Cunha Beltrão, ao visitar seu pai, ficou sabendo da ideia da sociedade. De imediato,

chamou o pai de louco, mande acabar com essa sociedade enquanto é tempo, vão tomar a propriedade do senhor, isso tem dedo do comunismo. Aí o velho despertou, mandou chamar a diretoria e pediu pra acabar com a sociedade, mas a sociedade já estava galopando, o povo tudo vindo se associar, não era só de Galileia não, os engenhos vizinhos, todos vinham, aí foi quando o pessoal se associando e o pessoal não aceitaram mais em acabar a sociedade, não aceitaram (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020).

Neste momento, o proprietário do Engenho Galileia mandou os(as) galileus saírem da terra. Estabeleceu que, em 24 horas, todos deveriam deixar suas casas e sair do engenho. Essa ação deixou todos(as) desesperados(as) e foram se articular com José Ayres dos Prazeres, que buscou acalmar os(as) moradores(as) e foram procurar um advogado. O coletivo organizou uma comissão e foram até a residência de Francisco Julião, no bairro da Várzea, em Recife. Em contato com Francisco Julião, os(as) galileus começaram a se articular e resolveram não sair das suas terras, pois compreenderam que tinham o direito de permanecer e caso fossem forçados(as) a sair, o proprietário deveria indenizá-los. Zito da Galileia (agosto, 2020) pontua que

aí acontece que voltaram e não saíram daqui, quando o proprietário viu que o povo não saía da terra, entrou com um pedido de reintegração de posse na justiça, e na justiça nós perdemos duas vezes, na terceira vez perdemos de novo e foi obrigado todo mundo sair e ser obrigado a morar debaixo das pontes. Aí Francisco Julião tava de licença ele era deputado na época, e o suplente dele era Carlos Luís de Andrade.

Nesse cenário, Carlos Luiz de Andrade entra na Assembleia Legislativa com o projeto de desapropriação. A partir desse momento, Francisco Julião mandou buscar todos(as) moradores(as) de Galileia com o objetivo de ocupar a Assembleia. Assim aconteceu: os(as) galileus passaram duas noites e um dia, enquanto o presidente da reunião realizava a votação para a desapropriação de Galileia; os votos eram sempre a favor do proprietário do engenho.

Esse resultado já era esperado “porque todos os deputados eram latifundiários, era dono de terra. Se eles votassem em desapropriar uma propriedade, seria a primeira e criava-se um precedente de outros lugares quererem fazer a mesma coisa, então fizeram de tudo para não desapropriar” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020).

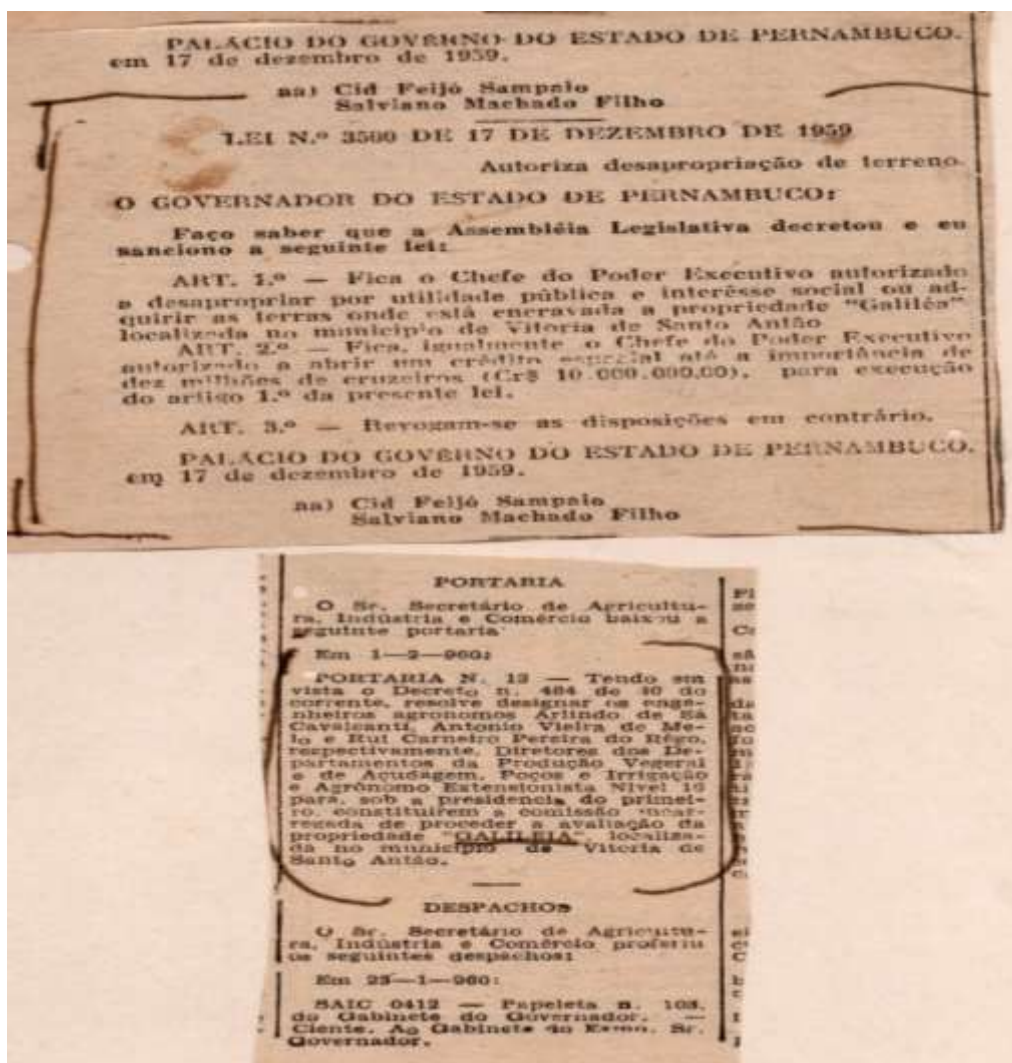
Francisco Julião, nesse cenário, organiza os(as) galileus em uma caminhada da Assembleia Legislativa até o Palácio do Campo das Princesas; o governador era Cid Sampaio, que foi governador de Pernambuco de 1959 a 1963. Quando chegaram ao Palácio “[...] Julião disse: ou a vossa excelência desapropria Galileia hoje, ou de manhã mande os carros funerários buscar o meu cadáver junto com os camponeses da Galileia. Aí doutor Cid disse: não, volte para Assembleia e peça para aprovar o projeto” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020). Essa luta pelo direito de ser e de ter a terra representa as forças dos Movimentos Sociais que coletivamente enfrentam as heranças coloniais, contribuindo para a construção de um projeto de sociedade, centrada na justiça social (QUIJANO, 2005).

Nesse sentido, os(as) galileus voltaram à Assembleia Legislativa, mas a ideia do projeto seria aprovada, e quando os(as) trabalhadores(as) desocupassem a Assembleia, eles vetariam o projeto. Então foi isso,

quando fizeram a votação, deputado tal, sim! Deputado tal, sim! Deputado tal, sim! Deputado tal, sim! Julião achou aquilo estranho. Então nos ganhamos 13 votos contra 7, mas por causa disso Francisco Julião pegou o documento de madrugada na mão do presidente da mesa e saiu correndo para o diário oficial. Quando ele chegou lá estavam baixando a porta, e Julião pediu que eles não fechassem por que precisava pública no diário. Foi na hora em que os deputados estavam vetando o projeto, mas como amanheceu o dia já estava no diário oficial, aí não teve jeito mais, aí Galileia foi desapropriada em novembro de 1959 (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020).

Desse modo, em 17 de dezembro de 1959, é formulada a Lei nº 350/1959 que autoriza a desapropriação de Galileia: ver fotografia 2.

Fotografia 2 - Lei nº 3.500/1959 que autoriza a desapropriação de Galileia



Fonte: Fonte: O Autor (2020)

Nota: Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico de Vitória de Santo Antão - IHGVSA, 2020

Evidenciamos que 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. Zito da Galileia continua nos contando que em 1961 em Minas Gerais, ocorreu um congresso, onde foram três moradores de Galileia, Orlando, Cícero Anastácio e Joaquim Barbosa, como representantes. Esse Congresso objetivava articular ações no contexto da Reforma Agrária e o direito à terra. Foi nesse evento que “Francisco Julião apresentou a fala: Reforma Agrária na lei ou na marra. E essa frase na lei e na marra, contagiou os camponeses que estavam lá. Assim ficou, as outras perderam e ganhou a Reforma Agrária na Lei ou na marra” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020).

É no contexto dessas lutas e resistências que nascem as Ligas Camponesas, possibilitando que os(as) trabalhadores(as) do campo pudessem reivindicar seus direitos como sujeitos. Desse modo, “a liga tem um programa claro e definido, que é o de dar consciência política massas camponesas, unificando-as para que tomem parte ativa na luta pela reforma agrária radical, e conseqüentemente, a libertação econômica do País” (JULIÃO, 2013, p. 125).

Através dos encontros que ocorriam, “Francisco Julião utilizava umas cartilhas pra trabalhar com os trabalhadores daqui da terra, na época todo mundo levava pra suas casas. A cartilha benção Mãe e a cartilha do camponês” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020). Esse material servia de apoio político-pedagógico na formação dos sujeitos do campo. Zito da Galileia, no livro de sua autoria: A história das ligas camponesas - Testemunho de quem viveu, afirma que “na Galileia foram lançadas as primeiras sementes da politização. Os camponeses começaram abrir os olhos e ver que o sol brilhava para todos” (GALILEIA, 2016, p. 34).

É nessa direção que o Engenho Galileia passa a ser território de lutas e conquistas. Os(as) galileus começaram a se perceber como sujeitos da resistência, articulando ações para terem seus direitos garantidos, compreendendo que “a conquista da terra é uma vitória tanto, pelo pedaço de chão, quanto pelo alimento, pela nova identidade, [...] pela continuidade da luta” (MEDEIROS, 2009, p. 221). Galileia vai assim “se tornando um lugar de muita luta, os nossos parentes lutaram muito pra gente ter o direito de está hoje aqui, a terra é uma conquista da gente” (WILSON, agosto, 2020). O povo do campo, ao se organizar coletivamente, se move na construção de uma Educação do/no Campo que toma seu território como identidade e pertencimento (CALDART, 2004).

A experiência que aconteceu em Galileia ganha as manchetes do Jornal do Comercio-JC no dia 25 de julho de 1999: ver a fotografia 3. Essa reportagem destaca a importância do Engenho Galileia, no contexto da Reforma Agrária, bem como evidencia a luta dos(as) galileus em manterem sua história viva.



É esse território de lutas e resistências que foram e são construídas historicamente que nos inquieta para compreender as expectativas que a comunidade tem para a escola com turmas multisseriadas. Esta comunidade passa a ser compreendida aqui, como território vivo de saberes e experiências, representando a resistência ao projeto de Colonialidade que impôs processos de inferiorização e seus sujeitos foram “classificados como povos bárbaros; foram objeto de processos de vários processos seja a dizimação física dos indivíduos até a

homogeneização cultural, ora através da violência física, ou da catequese, ora através da escola” (ALMEIDA; SILVA, 2015, p. 49-50). Logo, consideramos que seus sujeitos são vozes ativas na construção de um projeto de educação e de escola que respeite suas histórias.

No que se refere aos **elementos geográficos**, o Engenho Galileia constitui-se por mata serrana, embora seja perceptível que uma parte dela foi desmatada para a construção de casas e plantações. O seu clima tropical úmido com chuvas mais intensas no outono e inverno é típico dessa região. Este território é repleto de muita vegetação “aqui a natureza é o que mantém viva a nossa história, a gente conquistar aqui essa terra é pra gente cuidar, não pode acabar com a mata” (MAURICEIA, agosto, 2020). Esse território de lutas e conquistas dos(as) galileus nos instiga a seguir preservando a natureza e mantendo viva a história do Engenho Galileia, a partir de suas vegetações, repleta de muito verde: ver fotografia 4.

Fotografia 4 - Vegetação no Engenho Galileia



Fonte: O Autor (2020)

Ao pensarmos o Engenho Galileia através da preservação do meio ambiente, um elemento destacado pelos(as) galileus é justamente sobre a água. Zito da Galileia nos informou que nesse engenho tinha muita água e que “hoje não é tanta, aqui tinha um rio, mas como as matas daqui foram sendo derrubada, afracou tudo e quase não tem água. Por isso faço um apelo vamos cuidar no que é nosso, é nossa terra. A gente tem que cuidar” (ZITO DE GALILEIA, agosto, 2020).

Ao questionarmos se na comunidade existe alguma iniciativa em prol do meio ambiente os(as) moradores(as) nos informaram que, por vezes, vinham algumas pessoas da cidade desmatar as árvores na comunidade, para fazer lenha, com objetivo de usar nas

padarias. Porém, os(as) galileus acionaram o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis-IBAMA, que multaram quem estavam praticando esse crime.

Nesse sentido, reforçamos a importância dos(as) moradores(as) seguirem lutando, conquistando e protegendo sua terra. Essa conscientização apontada pelos(as) moradores(as) do Engenho Galileia é considerada como uma ação coletiva, “todos temos que cuidar de nossa natureza, a gente é agricultor, nosso alimento vem da terra, aí todo mundo tem que se preocupar com o que é nosso” (WILSON, agosto, 2020). As narrativas evidenciadas pelos(as) moradores(as) nos possibilitam considerar que o Engenho Galileia é um território de pertencimento onde coletivamente vai se constituindo e dando sentido às suas práticas sociais. Silva e Torres (2019, p. 87) consideram que coletivos sociais como estes, “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”.

A relação de respeito com o território se distancia da Colonialidade da Mãe Natureza quando o morador reconhece a importância da terra para sua existência e ressalta a necessidade de cuidar e proteger o espaço que habita. Diante do exposto, compreendemos que a terra “es la que establece y da orden y sentido al universo y la vida, entretejiendo conocimientos, territorio, história, cuerpo, mente, espiritualidad y existencia dentro de un marco cosmológico, relacional y complementario de con-vivencia” (WALSH, 2012, p. 68).

No tocante aos **elementos políticos**, a Associação dos Pequenos Agricultores de Galileia-ASPAG constitui-se como uma instituição bastante presente na comunidade, é um canal de força política dos(as) galileus no que se refere à luta e conquista de direitos, a exemplo, o direito à terra, à água e à saúde pública. Desse modo, ao indagarmos como o Engenho Galileia se organiza politicamente, fomos informados que “em Galileia temos a Associação dos Pequenos Agricultores de Galileia- ASPAG é de 1989, mais foi criada muito antes foi criada por volta de 1986 e depois foi registrada em 1989” (WILSON, agosto, 2020). Atualmente a associação conta com aproximadamente 500 sócios e tem sua sede na casa branca onde morava a família do proprietário do engenho na época: ver fotografia 5. As reuniões ocorrem regularmente e a presidência/diretoria da associação se articula junto aos(as) moradores(as) do Engenho Galileia na busca de melhorias para toda comunidade.

Fotografia 5 - Casa grande, atual sede da Associação dos Pequenos Agricultores de Galileia - ASPAG



Fonte: O Autor (2020)

Associação dos Pequenos Agricultores de Galileia - ASPAG, atualmente, tem como presidente Manuel Antônio de Lira Júnior e como vice Wilson Alves da Silva. Vale salientar que os(as) galileus seguem sendo representados(as) à medida que coletivamente a associação articula-se para garantir seus direitos, como por exemplo os títulos de posse da terra e o abastecimento de água. Nesse viés, evidenciamos que “a defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural” (VENDRAMINI, 2007, p. 129).

Ao refletirmos sobre a importância da Associação no Engenho Galileia, Wilson Alves da Silva nos evidencia que

hoje ela tem um papel muito importante na comunidade, ela trouxe um pouco de esperança para os moradores, principalmente pra aqueles mais vulneráveis, que não tinha acesso ao conhecimento. A gente reivindica junto ao poder público as necessidades da comunidade, vamos atrás de alguns projetos para benefício de todos daqui de Galileia. Tanto nós hoje que estamos na diretoria da Associação, como os anteriores fizeram um trabalho dentro da associação em prol o direito do povo que mora aqui no engenho. E a gente continuou lutando e graças a Deus também, conseguimos agora em 2017 e 2018, a gente conseguiu 98 títulos de posse de terra para os associados no primeiro momento e no segundo foram entregue 47. Esse processo envolveu a Associação, Iterpe, Sindicato Rural (WILSON, agosto, 2020).

A organização do Engenho Galileia segue assim, resistindo historicamente e se fortalecendo como uma comunidade que reconhece a importância dos trabalhadores(as) que lutaram no contexto das Ligas Camponesas. Dessa forma, “a Associação é muito importante pra comunidade, a gente tem que ser atuante também, a participação de todos é o que faz a diferença” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020). A associação é fruto da desobediência civil e epistêmica da comunidade camponesa que busca romper os processos de subalternização e inferiorização dos povos-territórios camponeses, pois “desobedecer a epistemologia dominante é desnaturalizar a classificação hierárquica que oculta, silencia e apaga as cosmovisões que não condizem com o modelo de referência” (SILVA; TORRES, 2019, p. 87).

Nesse cenário político protagonizado pelos moradores(as) do Engenho Galileia, compreendemos que por meio da coletividade cunhada no diálogo democrático nos é possível pensar em uma Educação do/no Campo onde os povos-territórios possam se perceber protagonistas e terem seus direitos garantidos. Podemos dizer, então, que “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]” (FREIRE, 1996, p. 79). Assim, destacamos que o Engenho Galileia vai se configurando como um território de disputas, confrontos de ideias e reivindicações, que se somam na formação do sujeito crítico-reflexivo.

No contexto das reivindicações dos galileus está a existência e manutenção do posto de saúde: fotografia 6.

Fotografia 6 - Posto de saúde do Engenho Galileia



Fonte: O Autor (2020)

O posto de saúde representa para os(as) moradores(as) um direito conquistado e que seguem lutando sempre por melhorias. Mauriceia (agosto, 2020) considera que “o posto de saúde é muito importante para o povo de Galileia. Antigamente era muito difícil quando a gente precisava passar no médico, a gente tinha que sair daqui, tudo era muito complicado. Hoje a gente pode se receitar aqui mesmo”.

Assim, centramos o direito à saúde, no bojo das políticas públicas, a exemplo da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), que, em seu artigo 196, advoga a saúde como um direito de todos e dever do Estado. Nesse sentido, consideramos que os postos de saúde são as unidades básicas que promovem um primeiro contato com população no espaço-tempo que moram um ou mais próximo de sua residência.

A respeito dos **elementos socioeconômicos**, buscamos conhecer as principais fontes de rendas das famílias da comunidade, e fomos informados que “alguns moradores trabalham na agricultura, plantam e vendem algumas hortaliças e tem gente que tem bolsa família e sua aposentadoria” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020). Ao conhecermos o Engenho Galileia é possível vermos que os(as) galileus mantêm ativa a agricultura familiar; as plantações são mantidas pelas famílias da comunidade. As hortaliças servem para o consumo da própria comunidade e são comercializadas: ver fotografia 7.

Fotografia 7 - Plantação de hortaliças no Engenho Galileia



Fonte: O Autor (2020)

No território do Engenho Galileia tem uma vila chamada Dr. Francisco Julião Arruda de Paula cujo nome é uma homenagem dos(as) galileus a Francisco Julião que contribuiu muito na luta pela conquista da terra. Nessa vila têm casas, posto de saúde, a Biblioteca José Ayres de Prazeres e uma igreja: ver fotografia 8, a seguir.

Fotografia 8 - Vila Dr. Francisco Julião Arruda de Paula



Fonte: O Autor (2020)

No entanto, vale ressaltar que as famílias do Engenho Galileia povoam todo o território e passam a construir suas casas para além da vila e assim vão fazendo morada nesse cenário de luta. Segundo Mauriceia (agosto, 2020), “as pessoas vão construindo sua casa.

Aqui em Galileia tem casas perto uma da outra, mais cada um tem seu terreno né. Cada família vai organizando seu sítio do seu jeitinho, mas aqui todo mundo é Galileia”.

Desse modo, as casas vão sendo construídas e ganhando identidade no contexto do território de Galileia, os(as) moradores(as) passam a organizarem-se de uma forma que possam seguir ajudando um ao outro e respeitando seus espaços. Consideramos que os(as) moradores, ao se moverem e se organizarem visam à construção de uma sociedade centrada no bem viver, “enquanto projeto coletivo, que não concorre para a sobreposição de valores em detrimento do bem estar de um grupo dominante” (SILVA; TORRES, 2019, p. 90). Nesta vertente, Wilson (agosto, 2020) destaca que “casa é mais que uma moradia, é um orgulho pra gente morar aqui, a gente tem prazer de dizer que mora em Galileia”. Ver a fotografia 9 que apresenta as casas que compõem o território do Engenho Galileia.

Fotografia 9 - Casas no Engenho Galileia



Fonte: O Autor (2020)

Notamos que a maioria das casas são construções antigas, porém atualmente têm se construído casas no Engenho Galileia. Nesse sentido, objetivamos saber se nos últimos anos existem mais famílias se mudando ou indo morar na comunidade. Assim, fomos informados que

hoje tem mais gente vindo morar em Galileia. Porque Galileia está perto da cidade e as pessoas que estão vindo para Galileia, são pessoas de uma situação financeira boa, que compram uma propriedade, pra passar um final de semana. Eles fazem uma estrutura boa e bonita, pra passar o final de semana, que não era pra fazer isso. O governo do estado entregou Galileia para a associação delegar. Por isso que luto pra manter viva a história, por que estou vendo a hora de daqui algum tempo ninguém lembrar mais sobre as coisas que aconteceram na Galileia (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020).

Essa narrativa nos possibilita refletir sobre a necessidade de manter viva a história e os elementos identitários que constituem a comunidade do Engenho Galileia. Nessa direção, ao questionarmos sobre os **elementos culturais**, fomos informados que “a comunidade tem na cultura, a história do Engenho Galileia e as lutas das Ligas Camponesas. Então é essa história rica que faz parte do Brasil, que lutamos para que se eternize. Essa história é muito importante. É da cultura da gente” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020). Assim, consideramos que os elementos culturais são construídos e se fortalecem através das experiências vividas pelos povos ao longo de suas inter-relações pessoais e com o território. Desse modo, compreendemos a cultura como “uma das dimensões de nossa existência intersubjetiva e histórica, um complexo de elementos que constituem radicalmente nosso mundo. Esse mundo, que é um sistema concreto de significação, pode ser estudado, e é tarefa das ciências do espírito fazê-lo” (DUSSEL, 1997, p. 25).

No Engenho Galileia tem um memorial, em homenagem a esse feito político-histórico no contexto das Ligas Camponesas. Esse local foi construído em 1º de abril de 2013, e apresenta 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: ver na fotografia 10.

Fotografia 10 - Memorial das Ligas Camponesas no Engenho Galileia



Fonte: O Autor (2020)

Na mesma direção, para Mauriceia (agosto, 2020), o memorial das Ligas Camponesas localizado no Engenho Galileia simboliza e reforça a cultura da comunidade, ao pontuar que “a cultura daqui tem a ver com a luta pela terra, das Ligas Camponesas. Faz farte da nossa comunidade, da nossa cultura que aconteceu antigamente, mas é da cultura da gente. Aqui tem o memorial, a gente tem lutar né, pra manter isso sempre vivo”. Percebemos que, nesse discurso, a cultura é traduzida como um elemento histórico-social que a comunidade segue mantendo presente em suas formas de ser, de viver e de sentir o mundo, considerando a história dos sujeitos-territórios de Galileia. Dessa maneira, a cultura é compreendida como “estilos de vida que se manifestam em obras de cultura e que transformam o âmbito físico-animal em um mundo humano, um mundo cultural” (DUSSEL, 1997, p. 32).

A cultura se forja como um patrimônio composto de conhecimentos, valores, símbolos que se constrói e se ressignifica através das experiências individuais e coletivas vivenciadas nas/pelas comunidades (FORQUIN, 1993). Ao seguirmos questionando quais aspectos culturais se mantêm vivos na comunidade, Mauriceia (agosto, 2020) destaca que

uma coisa que eu vejo assim que passou de pai, pra filho, e de filho pra neto é a farinha da mandioca, porque até hoje a gente preserva isso aí, que foi do meu pai, da minha mãe que fazia farinha e isso aí, a gente não perdeu essa tradição. O bolo de mandioca, a farinha da terra, isso daí até hoje a gente cultiva. E a gente faz assim, a gente planta um pedacinho de maniva, e a maniva cria raiz, da raiz cria a mandioca e a gente ranca, raspa, leva para casa de farinha. Depois, serva no motor imprensa na prensa, peneira na arupema e coloca no forno pra secar, aí depois do forno, a gente peneira ela

três vezes, peneira na massa, peneira quando ela tá mole e peneira ela seca, aí dali a gente tira, que é pra o sustendo da gente.

A moradora pontua essa prática cultural como um elemento que foi sendo perpetuado e fortalecido nos dias atuais da comunidade e, no seio de suas famílias, segue mantendo vívida essa tradição. Desse modo, consideramos que as expressões culturais se inscrevem

na superação da ideia de raças superiores e inferiores, uma vez que, ao conceber o ser humano como ser cultural, o produto de sua relação com a natureza e com os demais seres humanos é concebido como cultura. A essa relação de complementaridade, a cultura pode ser entendida como produto das relações interculturais e não apenas das relações de poder (SILVA; TORRES, 2019, p. 90).

O respeito e o reconhecimento de formas outras de se comunicar e interagir na sociedade são modos de interagir interculturalmente de forma crítica, pois passamos a dialogar com o outro como sujeitos de cultura. A seguir, apresentamos registros dessa atividade cultural na comunidade: ver fotografia 11.

Fotografia 11 - Moradores(as) na casa de farinha



Fonte: O Autor (2020)

É nesta direção que destacamos as práticas culturais voltadas para manter viva a história da comunidade, bem como o trato com a farinha de mandioca que reafirmamos nossa compreensão de cultura como “[...] los modos de vivir o los modos de ser compartidos por seres humanos” (CASTILLO; MALLET, 1997, p. 04) e que se traduzem coletivamente pelos(as) moradores(as) do Engenho Galileia. Assim, os povos-territórios camponeses em suas múltiplas formas de lidar no/com o mundo representam formas outras de ser e se perceber coletivamente como sujeitos culturais.

No que se referem aos **elementos religiosos**, segundo os(as) moradores(as) as religiões praticadas na comunidade são: religião católica e evangélica. As igrejas existentes no território sinalizam isso: ver na fotografia 12, a seguir.

Fotografia 12 - Igrejas existentes no Engenho Galileia



Fonte: O Autor (2020)

A religião é algo presente na vida dos(as) galileus, como afirma seu Zito da Galileia: “a gente não pode perder a fé, eu sou evangélico, mas qualquer que seja a religião, nós não pode deixar de acreditar e respeitar”. Desse modo, é possível pontuarmos que os(as) moradores(as) seguem exercendo suas crenças religiosas e ressaltando que independente da religião que sejam adeptos, o respeito necessita existir. No decorrer das entrevistas realizadas com os/as moradores/as do Engenho Galileia foi recorrente o discurso que “seja evangélico, católico ou de outra religião, a gente tem que respeitar. O respeito é à base de tudo né, fé é fé, não tem coisa melhor do que ter fé” (MAURICEIA, agosto, 2020). Nesse sentido, no viés da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2012), as formas outras de expressões culturais e religiosas necessitam ser validadas e tratadas com respeito. Segundo Geffré (1993, p. 68), “[...] viver a fé na era do diálogo interreligioso ensina-nos a pensar o absoluto que reivindicamos como um absoluto relacional e não como um absoluto de exclusão ou de

inclusão”. Assim, as diferenças que constituem o Engenho Galileia passam a serem evidenciadas e tratadas com respeito pelos(as) próprios(as) moradores(as).

Outro elemento que nos ajuda a caracterizar o Engenho Galileia, que nesse trabalho vai ganhando relevo, refere-se aos **elementos educacionais**. Assim, evidenciamos que a comunidade conta com a Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas, que atende os(as) estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e da Educação de Jovens e Adultos-EJA: ver fotografia 13.

Fotografia 13 - Fachada da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas



Fonte: O Autor (2020)

A escola é para a comunidade um elemento de orgulho, representa uma conquista dos(as) moradores(as). Mauriceia (agosto, 2020) destaca que “a gente tem muito orgulho de ter uma escola aqui, nem todo engenho tem. Antes aqui não tinha, era difícil, os meninos tinham pequeno tinha que sai daqui pra ir estudar em Ladeira de Pedra”. Ao longo da pesquisa, fomos percebendo que a comunidade se mantém presente nas práticas pedagógicas que são vivenciadas na escola. Zito da Galileia (agosto, 2020) reforça essa afirmação quando nos informa que “eu sempre vou na escola, a gestora, as professoras sempre chama, a gente sempre participa das coisas da escola. A gente tem que defender a escola da nossa comunidade”.

Desse modo, consideramos que “somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo” (CALDART, 2003, p. 66). O Engenho Galileia, nesse contexto, visa estreitar as relações entre a comunidade e a escola,

ratificando a importância das práticas pedagógicas serem pensadas-sentidas-vividas em diálogo com as histórias dos povos-territórios dos(as) moradores(as) dessa comunidade campesina. Essas práticas nos possibilitam vislumbrar “rupturas com os currículos colonizados e para a construção de currículos descolonizados, por conseguinte, as práticas docentes são relevantes tanto na construção desses currículos, quanto para a materialização deles” (SANTOS; SILVA, 2020, p. 395).

A Biblioteca José Ayres dos Prazeres (ver fotografia 14) configura-se como um território educacional na comunidade.

Fotografia 14 - Biblioteca José Ayres dos Prazeres



Fonte: O Autor (2020)

Essa biblioteca recebeu esse nome em homenagem a José Ayres dos Prazeres, que lutou junto aos trabalhadores(as) do Engenho Galileia desde o processo da organização da sociedade até a conquista da terra. Esse espaço configura-se como um patrimônio histórico-cultural e educacional dos(as) galileus, desde 2003, sendo inaugurada oficialmente em 2015, a partir dos esforços de Zito da Galileia que começou a reunir e organizar materiais que retratassem as histórias vividas no Engenho Galileia.

A biblioteca assume um papel importante no que se refere à formação educacional dos(as) moradores(as) da comunidade e dos(as) visitantes, contribuindo na construção de uma Educação do/no Campo que “se sustenta em pilares pedagógicos e princípios políticos firmados no respeito e no diálogo entre as culturas na direção da construção de uma sociedade outra” (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012, p. 432).

Assim, a biblioteca segue “contribuindo com a educação, cultura e resgate histórico do homem do campo”, frase essa escrita na placa de acesso à biblioteca: ver fotografia 15.

Fotografia 15 - Placa que evidencia objetivo da Biblioteca José Ayres dos Prazeres



Fonte: O Autor (2020)

Zito da Galileia segue contando que na ditadura militar foi morar em São Paulo, mas sempre manteve o desejo de voltar para o Engenho Galileia e buscar organizar um espaço onde pudesse deixar marcada a história dos(as) galileus. Ao longo de sua vida, passou a reunir materiais que retratassem a história do Engenho Galileia e das Ligas Camponesas. Ele retorna à comunidade em 1998 e, a partir do acervo, objetivou organizar um espaço para manter viva essa história. Zito da Galileia (agosto, 2020) nos conta com muito orgulho como nasceu esse espaço a partir dos desafios e das possibilidades enfrentados,

como é que eu vou fazer uma biblioteca, uma sala se eu não tenho dinheiro? Aí minha opção foi o seguinte, eu comprei uma filmadora usada e escrevi no caderno a história da sociedade, aqueles pontos mais cruciais, mais importantes, então eu escrevi no caderno. Aí o que é que eu fiz? Eu colocava a câmera lá ligava e vinha aqui pra frente e assim ia contando toda a história. Então eu gravei muita coisa, uma pessoa em vitória fez uma edição pra mim, eu criei um filme que é “A liga que ligou o Nordeste”, onde ele tem duas horas de duração, e eu comecei vender essa cópia, o pessoal comprava e assim eu comecei comprar materiais, comprei tijolo, areia. Aí a pouco chegou aqui na frente um senhor de idade e se apresentou como Pedro Ferrer, e falou que eu estava com esse esforço todo eu vou lhe dar 500 contos. E assim eu continuei a obra. O meu projeto era pequenininho, mas de acordo com as pessoas que chegavam, os estudantes que chegavam, chegavam ônibus lotados aqui, eu não espera que iria ter essa repercussão.

Aí no início chegou Paulo Roberto, ele mandou um caminhão de areia, 20 sacos de cimentos, mandou tijolo e mandou esse telhado e assim a gente terminou a construção dessa biblioteca.

E foi assim que a biblioteca nasceu, ganhou repercussão e com ajuda de doações conseguiram erguer o prédio que hoje serve como um espaço de encontro, debate e reflexão para todos(as) que queiram conhecer o Engenho Galileia e suas histórias. Os(as) moradores(as) reconhecem que a “biblioteca é um lugar importante daqui do engenho, pra manter viva a nossa história de vida, dos povos da família da gente que brigou pra gente tá aqui hoje” (WILSON, agosto, 2020). Nessa direção, concluímos que a biblioteca ao ser construída a partir da realidade da comunidade contribui no pensamento de que “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, em pleno exercício de sua condição epistêmica, protagonistas dessa educação” (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012, p. 421).

Na biblioteca, podemos encontrar um acervo construído a partir das produções de cordel, de autoria de Zito da Galileia, e em uma sala encontra-se o motor de luz doado ao Engenho Galileia pelo senador Robert Kennedy, dos Estados Unidos: ver fotografia 16.

Fotografia 16 - Acervo de Cordéis e Motor de luz doado pelo senador Robert Kennedy ao Engenho Galileia



Fonte: O Autor (2020)

Nesse sentido, é possível considerarmos que os elementos presentes no Engenho Galileia contribuem na construção de um território camponês com saberes-histórias que vão

sendo construídos coletivamente. A comunidade como esse território de direito “possibilita a construção de modos de ser e estar no mundo de forma equitativa, ou seja, os sujeitos se compreendem enquanto sujeitos pertencentes ao seu lugar, seus modos de vida [...]” (SILVA; SANTOS, 2019, p. 81). O território em suas dimensões materiais e imateriais segue ressignificando suas práticas tendo seus sujeitos como produtores de conhecimentos.

## **6.2 Povos-territórios campestinos do Engenho Galileia: os(as) sujeitos/colaboradores(as) dessa pesquisa**

Esta pesquisa constrói-se em diálogo com as narrativas/discursos e experiências dos(as) moradores(as) do Engenho Galileia. Nesta subseção, objetivamos identificar e caracterizar os(as) sujeitos/colaboradores(as) dessa pesquisa. Compreendemos que os sujeitos que contribuíram na construção dos dados a serem analisados são compreendidos como produtores(as) de saberes sócio historicamente construídos a partir das suas experiências de vida. Desse modo, consideramos que os povos do campo são, sim, referências para seguirmos pensando a escola como turma multisseriada do campo.

Assim, objetivamos identificar e caracterizar os(as) sujeitos/colaboradores(as) desse estudo como povos-territórios de enunciados e produtores de histórias próprias. Nesse sentido, Souza e Oliveira (2016, p. 188- 189) destacam que

sendo o sujeito colaborador aquele que ocupa o primeiro lugar, suas narrativas, gestos, olhares precisam ser considerados [...]. Ouvir a narrativa do outro e pensar que o narrador pode ir além do que estava no script, é essencial, principalmente quando o pesquisador não vivencia o cotidiano, os saberes e as práticas do colaborador.

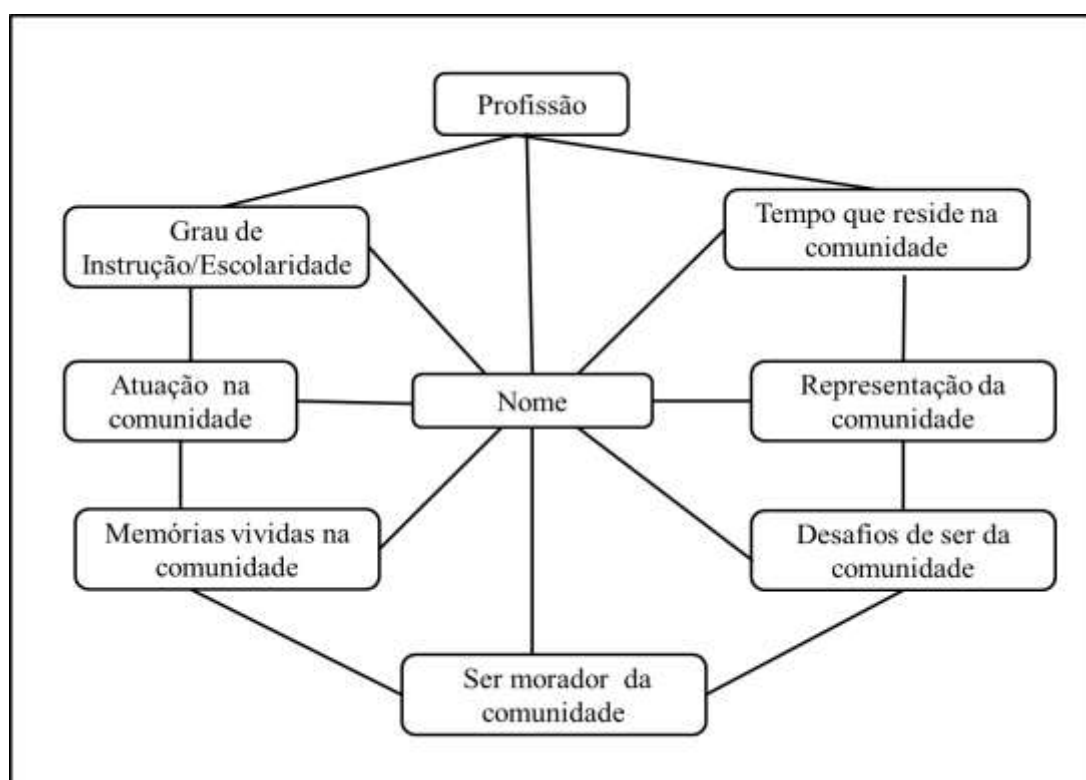
Desta forma, a partir do pensamento fronteiriço “que conduz à opção decolonial está se convertendo em uma forma de ser, pensar e fazer da sociedade política global. Esta se define em seus processos de pensar e de fazer descolonialmente” (MIGNOLO, 2017, p. 29-30), reconhecemos que os(as) sujeitos/colaboradores(as) da pesquisa não são neutros, pensam, sentem e têm experiências, momentos individuais e coletivos, e que seus discursos vão sendo forjados através dessas relações.

Mauriceia (agosto, 2020) pontua que “a gente da comunidade, aqui do engenho. Nós não somos melhor nem pior que ninguém. Todo mundo tem que ser valorizado né? Tem que ter respeito e aprender um com o outro, isso é o que vale nessa vida”. É assim, a partir desse discurso empoderado, que essa pesquisa vai sendo tecida, reconhecendo que para construir

uma escola com turmas multisseriadas do campo, faz-se necessário considerar as marcas dos povos-territórios campestinos e compreendê-los como sujeitos protagonistas, repletos de saberes-histórias e com formas outras de viver e interagir na/com a sociedade. Nesse viés, nos propomos a estabelecer reflexões dialógicas com os(as) moradores(as) do Engenho Galileia, considerando que “o *diálogo* é uma das formas de minimizar e extinguir as fronteiras que separam o conhecimento científico propedêutico e os conhecimentos outros, gestados pelos coletivos postos à margem” (SILVA; TORRES, 2019, p. 96).

Para realizarmos a caracterização dos(as) moradores(as) do Engenho Galileia, que contribuíram nesse estudo, consideramos os seguintes elementos: nome, grau de instrução/escolaridade, profissão, tempo que reside na comunidade, a representação da comunidade para cada morador(a), as memórias construídas no contexto da comunidade, o sentido e os desafios de ser morador(a) da comunidade: ver figura 6.

Figura 6 - Elementos considerados para caracterização dos(as) colaboradores(as) da pesquisa



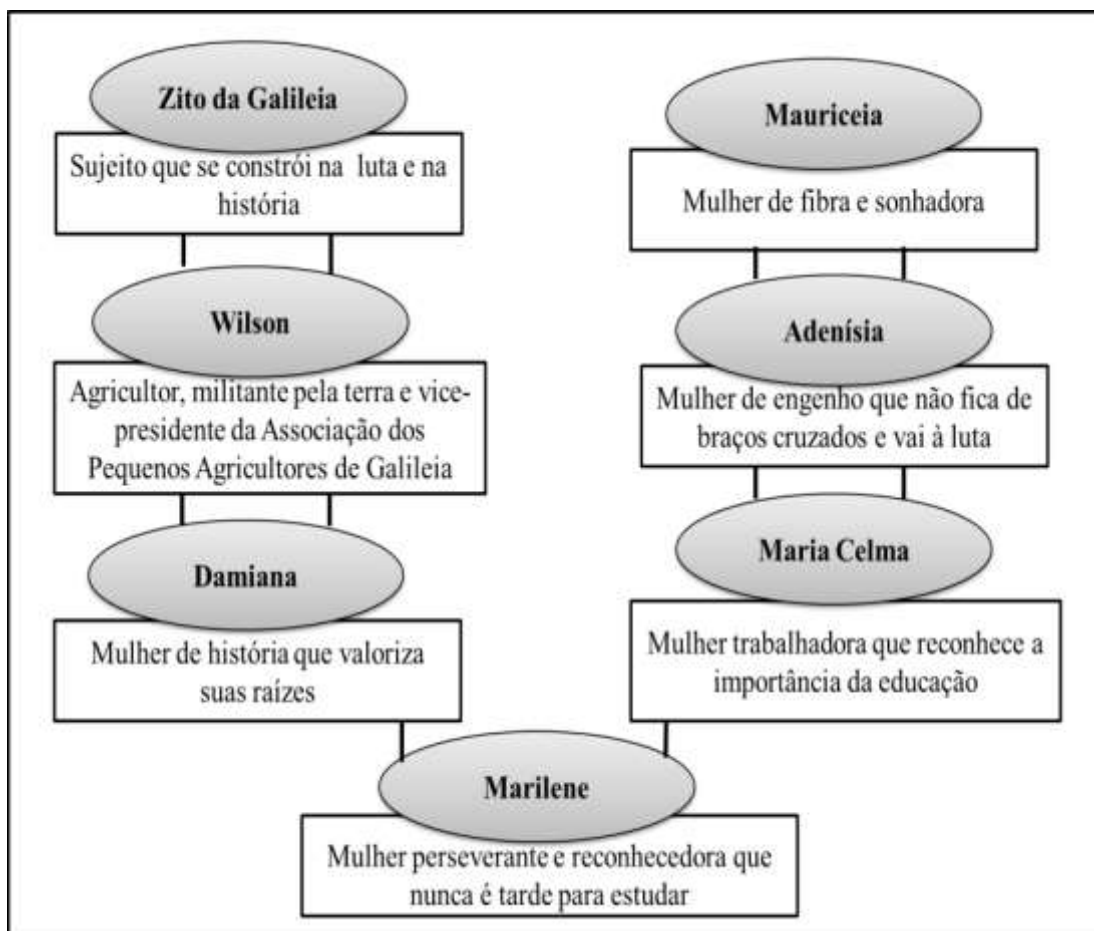
Fonte: O Autor (2020)

Esses elementos são constituídos a partir da nossa opção teórico-metodológica que é reconhecer que os(as) sujeitos/colaboradores(as) têm muito a nos dizer. Nessa direção,

caracterizar os povos-territórios campestres do Engenho Galileia, que contribuíram nessa pesquisa, é, sobretudo, romper com “modelos que ignoram as histórias de vida dos sujeitos, seus saberes e suas práticas cotidianas, especialmente, no que se refere aos modos como cada um vive e constrói suas experiências culturais [...]” (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 183).

Assim, caracterizamos os(as) sujeitos/colaboradores(as) dessa pesquisa individualmente e os dados aqui apresentados foram sob consentimento dos mesmos. Nessa direção, apresentaremos a caracterização das três lideranças/representantes da comunidade: a) José Joaquim da Silva (Zito da Galileia); b) Mauriceia Pereira da Silva; e c) Wilson Alves da Silva. Caracterizamos, também, os quatro pais/responsáveis dos estudantes que estudam na Escola com turma multisseriada do Engenho Galileia: a) Adenísia Marcolino da Silva; b) Damiana da Silva Barbosa; c) Maria Celma Santana da Silva; e d) Marilene Correia Marcolino da Silva. Por intermédio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os povos-territórios do Engenho Galileia, evidenciamos as referidas caracterizações: ver figura 7

Figura 7 - Caracterização dos(as) sujeitos/colaboradores(as) da pesquisa



Fonte: Isaias Silva (2020).

O sujeito é, nesse sentido, construído indissociadamente através de suas histórias de vida, forjadas individual e coletivamente no território ao qual pertence. Na perspectiva decolonial, consideramos que os sujeitos-territórios campestinos são intelectuais, que se contrapõem à colonialidade do poder, ser e saber (QUIJANO, 2005) e que têm muito a contribuir na construção de um projeto de educação e escola de acordo com sua realidade. Esses elementos que caracterizam os(as) sujeitos/colaboradores(as) da pesquisa sinalizam para um processo de formação identitária que reconhece as diferenças identitárias da própria comunidade campestina.

### **6.2.1 José Joaquim da Silva (Zito da Galileia): sujeito que se constrói na luta e na história**

O José Joaquim da Silva tem 73 anos, é casado, mas ninguém o conhece pelo seu nome de batismo, todos(as) o conhecem por Zito da Galileia. Com orgulho ele nos conta que “quem citou e registrou esse nome Zito da Galileia foi Francisco Julião em 1994 no Rio de Janeiro. Ele me deu o livro: Até quarta Isabela e é autografou, dedicando a Zito da Galileia, aí esse nome pegou” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020). A seguir apresentamos Zito da Galileia: ver fotografia 17.

Fotografia 17 - Zito da Galileia



Fonte: O Autor (2020)

Quando fomos realizar a fotografia, Zito da Galileia destacou que queria que fosse tirada onde tudo começou, referindo-se ao memorial das Ligas Campesinas, espaço que era a casa de farinha onde os(as) trabalhadores(as) do Engenho Galileia começaram a reunir-se para organizar a sociedade. Ao perguntarmos sobre seu grau de instrução/escolaridade, o mesmo se diz analfabeto e segue nos contando que

eu não posso dizer, não tenho como dizer até que série eu estudei, por que a minha primeira escola foi meu avô, já que não havia escola no local, não era interesse do latifundiário que as crianças estudassem. Por sinal, quando um trabalhador mandava um filho para a escola na cidade de Vitória de Santo Antão, ia dez quilômetros de pé e voltava. E quando o proprietário sabia, ele mandava chamar o pai do estudante e dizia olhe, eu contratei para trabalhar, não foi para estudar. Vá lá e tire seu filho da escola e mande pro engenho, pra limpar cana, a soca, carregar no trator, no jumento, no cavalo, chamei você foi para trabalhar no engenho não foi para estudar. Meu avô tinha alguns netos, vários netos e resolveu fazer uma sala de aula, na própria residência dele. Ele colocou uma mesa e começou ensinar os netos a ler, escrever e contar, eu fui um dos primeiros que fui para essa escola. Então foi isso que eu aprendi, meu início foi isso. Depois eu vim entrar em uma escola oficial, já com 16 anos e não passei um ano (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020).

Desse modo, consideramos que Zito da Galileia, mesmo não tendo frequentado os espaços escolares, apresenta uma visão crítica do mundo construída a partir das suas experiências de vida (FREIRE, 1987). Assim, Zito da Galileia (agosto, 2020) ressalta que “tudo que aprendi foi com a experiência do mundo, então eu não sei avaliar se eu sou primeiro grau, segundo, terceiro, não posso fazer uma avaliação assim, mas eu sei ler e escrever e corro atrás dos meus direitos”.

Zito da Galileia nasceu no Engenho e no contexto da ditadura militar foi morar em São Paulo, levando a esperança de voltar para a sua comunidade e buscar organizar um espaço para manter viva a história vivida e protagonizada pelos(as) galileus no contexto da desapropriação do engenho, bem como de seus familiares. Em São Paulo, trabalhou 22 anos como motorista de ônibus. No ano de 1998, retornou ao Engenho Galileia e buscou realizar esse projeto. A proposta era construir um espaço físico que pudesse expor os materiais que foi ao longo da vida guardando e produzindo sobre as Ligas Camponesas e o Engenho Galileia. Essa questão coloca em evidência “a necessidade da Desobediência Epistêmica que nos possibilita buscar formas Outras de produzir e de socializar o conhecimento para serem inscritos nos currículos” (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 108), ou seja, manter vivo um

espaço-tempo que conte a história da comunidade pelos seus moradores é romper com as amarras coloniais e passar a protagonizar um projeto de sociedade e de escola a partir de suas marcas identitárias.

Atualmente aposentado, segue mantendo ativa a Biblioteca José Ayres dos Prazeres que para ele é “um espaço de pesquisa e que mantém viva a história e não deixa morrer” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020). A história do Engenho Galileia segue ganhando vida e se eternizando pelas produções de Zito da Galileia, que faz questão de deixar registrado nas suas obras como, por exemplo, o cordel intitulado “Galileia nos Cordéis” escrito em 2014: ver o quadro 15, o cordel.

Quadro 15 - Galileia nos Cordéis (ZITO DA GALILEIA, 2014)

|                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                           |                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                |
| <p>Escrevi mais um cordel<br/>Pra temperar nossa história<br/>Um esboço interessante<br/>Fruto de minha memória<br/>Isto houve em Pernambuco<br/>Município de Vitória</p>    | <p>Já se lembram de Deodoro<br/>Da Fonseca ou outro igual<br/>Vem na mente Frei Caneca<br/>E Maurício de Nassau<br/>Lembram de Joaquim Nabuco<br/>E o rei de Portugal</p> | <p>Até hoje se comenta<br/>Que as ligas assim começou<br/>Com Prazeres e João Virgíneo<br/>Seu Zezé participou Zé Hortêncio<br/>e Zé Coitinho<br/>Té que o grupo se formou</p> |
| <p>Quando se fala em história<br/>O povo presta atenção<br/>Já se espera que se falem<br/>No bando de Lampião<br/>Nos Cabras de Antônio Silvino<br/>Ou em outro valentão</p> | <p>Lembram também de Cabral<br/>Vera Cruz, Porto Seguro<br/>A cidade de Berlim<br/>A derrubada dos muros<br/>Lembram da Venezuela<br/>De Hugo Chaves e Maduro</p>         | <p>O povo se revoltou<br/>Com o infeliz do cambão<br/>Junto com o pulo da vara<br/>E o vale do barração<br/>Quando Morria um parente<br/>Era emprestado o caixão</p>           |
| <p>Lembram da revolução<br/>Que houve na Argentina<br/>Que a Inglaterra avançou<br/>Pra conquistar as Malvinas<br/>A política do café<br/>Que envolveu São Paulo e Minas</p> | <p>Lembram de um obscuro<br/>Que a América descobriu<br/>Lembram Cristovam Colombo<br/>De um caráter sutil<br/>Mais o que impressiona<br/>Aconteceu no Brasil</p>         | <p>Formaram a Associação<br/>Usando mando da lei<br/>Pra combater a miséria<br/>Que o latifúndio fez<br/>Ou o latifúndio vence<br/>Ou acaba de uma vez</p>                     |
| <p>Já se lembram da cisplatina</p>                                                                                                                                           | <p>Em Galileia surgiu</p>                                                                                                                                                 | <p>Foi assim que o camponês</p>                                                                                                                                                |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>E do general Osório<br/>A guerra do Paraguai<br/>A revolta da chibata<br/>E o governo provisório</p> <p>1</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <p>Nos fins dos anos cinquenta<br/>As ligas dos camponeses<br/>Que José Prazeres inventa<br/>Convencendo um povo humilde<br/>Hoje a história alimenta</p> <p>2</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p>Pensou naquele momento<br/>Depois de reuniões<br/>Deram início ao movimento<br/>Lutando por terra livre<br/>Pra garantir seu sustento</p> <p>3</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>Porém naquele momento<br/>Se minha mente não erra<br/>Os camponeses foram a luta<br/>Em busca daquela terra<br/>Mil novecentos e cinquenta e nove<br/>Venceram a primeira guerra</p> <p>O patrão não autorizou<br/>A liga ali se formar<br/>Despejou os camponeses<br/>Mesmo sem indenizar<br/>Pede reintegração de posse<br/>E expulsa todos de lá</p> <p>Depois de o povo expulsar<br/>A lei lhe favorecia<br/>Pedi reintegração<br/>Crendo em toda garantia<br/>Sabendo que a justiça<br/>O engenho devolveia</p> <p>Deu no que ele queria<br/>Pois foi certo o resultado<br/>O juiz lhe deu ganho de causa<br/>O povo foi derrotado<br/>A expulsão dos camponeses<br/>Tudo foi consolidado.</p> <p>4</p> | <p>Mais havia um deputado<br/>Do partido socialista<br/>Carlos Luiz de Andrade<br/>Um jovem muito otimista<br/>Elaborou um projeto<br/>Que deu ao povo a conquista</p> <p>O povo muito otimista<br/>Galileia conquistou<br/>Enquanto Cid Sampaio<br/>Que era o governador<br/>Viu que o povo merecia<br/>Logo a lei sancionou</p> <p>Depois que povo ganhou<br/>A Elite resistiu<br/>Com perseguição tremenda<br/>Coisa que nunca se viu<br/>Hoje representa o marco<br/>Da reforma do Brasil</p> <p>Galileia adquiriu<br/>A terra por merecer<br/>Gente do Brasil inteiro<br/>Vieram a comparecer<br/>Personagens importantes<br/>Foram lá pra conhecer.</p> <p>5</p> | <p>A liga pôs-se a crescer<br/>Por toda federação<br/>Pregando a Reforma Agrária<br/>E fim da escravidão<br/>Gente de outros países<br/>Vinha buscar informação</p> <p>Muita preocupação<br/>Forçou Kennedy a visitar<br/>Preocupado com Cuba<br/>Veio aqui espionar<br/>Com medo que uma base<br/>Viesse aqui se instalar</p> <p>Começou investigar<br/>O que a liga queria<br/>Viu que a intenção do povo<br/>Não era o que se dizia<br/>Terminou doando ao povo<br/>Um gerador de energia.</p> <p>Também veio naqueles dias<br/>Um homem muito influente<br/>Fernando Henrique Cardoso<br/>Conhecer o ambiente<br/>Nem sonhava que um dia<br/>Tornar-se-ia presidente</p> <p>6</p> |
| <p>Visita de muita gente<br/>Galileia recebeu<br/>Muitos intelectuais<br/>Este engenho conheceu<br/>Foram muitas experiências<br/>Que Galileia Viveu.</p> <p>Galileia recebeu<br/>O jornalista Antonio Callado<br/>Do Correio da Manhã<br/>Lá do Rio foi enviado<br/>Diversos pesquisadores<br/>E dezenas de deputado</p> <p>Veio também Celso Furtado<br/>Da SUDENE era diretor<br/>Carlos Luiz de Andrade<br/>Que o projeto arquitetou<br/>Até Josué de Castro<br/>Que na pedra discursou</p> <p>A Cia não perdoou<br/>Programou sua viagem</p>                                                                                                                                                               | <p>Filmou camponês na vargem<br/>Discurso de Julião<br/>Filmou Raul e Pelado<br/>Tocando no violão<br/>Já visava cooperar<br/>Futura conspiração</p> <p>Enquanto uma multidão<br/>Visitava toda hora<br/>As ligas desenvolviam<br/>Construindo sua história<br/>Falando em reforma agrária<br/>Se estendendo mundo a fora</p> <p>Mais se aproximava a hora<br/>De ter sua conclusão<br/>Foi quando os americanos<br/>Patrocinaram a ação<br/>O exército deu um golpe<br/>Nas ligas houve extinção</p> <p>Mais esta conspiração<br/>Não deu fim ao ideal</p>                                                                                                            | <p>O que existe a final<br/>É em alguém a paixão<br/>De criar à biblioteca<br/>Para a próxima geração<br/>Milhares de estudantes<br/>Adquire informação</p> <p>Tem seis mil livros em ação<br/>Para os interessados<br/>Muitos livros de história<br/>Foi este o rico legado<br/>Que as ligas camponesas<br/>Deixa-nos presenteado</p> <p>Tem retratos fixados<br/>De vários Heróis desta luta<br/>Um DVD explicando<br/>Porque houve esta disputa<br/>Os estudantes pesquisam<br/>Com vontade absoluta</p> <p>Tem cordéis contando a luta<br/>Outros diferenciados</p>                                                                                                               |

|                                                                                                   |                                                                                          |                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aqui filmou camponês<br>Aqui fez centenas de imagem<br>Preparando desde já<br>As suas espionagens | Galileia hoje tem<br>Um simples memorial<br>Mostrando pra geração<br>Seu sentimento real | A esperança é que um dia<br>Sensibilize o Estado<br>E transforme Galileia<br>Em patrimônio tombado. |
| 7                                                                                                 | 8                                                                                        | 9                                                                                                   |

Fonte: Zito da Galileia (2014).

Essa literatura de cordel nos mostra como Zito da Galileia segue mantendo vivas as histórias que foram vividas e protagonizadas no Engenho Galileia. Assim, consideramos que “a literatura de cordel, recolhendo, registrando e interpretando fatos da vida real, constitui fonte preciosa da História. Em todas as épocas, os poetas cantam os efeitos notáveis dos povos” (LOPES, 1983, p. 39). Atrelado a esses elementos apresentados no cordel visamos identificar o que a comunidade representa para Zito da Galileia. Nessa direção, o mesmo seguiu reafirmando que “Galileia representa pra mim hoje, a maior quebra de tabu em relação à propriedade, que os camponeses se levantaram, isso na América Latina pra buscar a liberdade e a emancipação de suas terras” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020).

Nessa direção, compreendemos Zito da Galileia como um **sujeito que se constrói na luta e na história**, que, no decorrer de suas experiências de vida, vai lutando para manter sempre presente a história da comunidade. Ao nos referirmos às memórias que vão somando no contexto da história, Zito da Galileia atrela suas lembranças sempre às lutas que foram protagonizadas pelos(as) trabalhadores(as) da comunidade na conquista da terra. Assim, concordamos com Silva e Torres (2019, p. 89) que

ao pensarmos os sujeitos, investimos também na possibilidade de entender e aprender com outras cosmovisões. Os Estudos Pós-Coloniais colocam em pauta a urgência da compreensão de outras narrativas. Incita-nos a cambiar das aprendizagens coloniais, hegemônicas e hierárquicas para as aprendizagens decoloniais, contra-hegemônicas e interculturais que nos conduzem a conhecimentos plurais, específicos e diferenciados.

Desse modo, evidenciamos que essa pesquisa conta com a colaboração desse morador que destaca “ser morador de Galileia é um motivo de orgulho, saber que minha história está ligada a um Engenho que protagonizou muitas lutas com os camponeses, na conquista da terra” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020). E segue também reconhecendo que um dos desafios de ser morador dessa comunidade é justamente manter a história viva e seguir lutando junto aos moradores(as) por melhores qualidades de vida, na área da saúde, segurança e educação.

### 6.2.2 *Mauriceia Pereira da Silva: mulher de fibra e sonhadora*

Mauriceia Pereira da Silva tem 58 anos e como gosta de dizer, “nasceu e se criou no Engenho Galileia, com muito orgulho”. Agricultora, sempre tirou seu sustento da terra, por isso se preocupa com o meio ambiente, “eu sei que as coisa mudaram mais a gente tem que cuidar sempre da natureza, a nossa vida depende dela. Tem que proteger o que é nosso” (MAURICEIA, agosto, 2020).

Com o Ensino Médio completo, Mauriceia nos conta que estudar sempre foi um desafio e que quando jovem não lhe foi dada a oportunidade de estudar, tendo que interromper sua jornada educacional no ensino fundamental anos iniciais. Nessa direção, segue narrando que

depois de que eu casei, tive minha filha, era já era professora e começou a me incentivar e eu voltei a estudar e assim eu fui e terminei na EJA, mais eu fui até o final, terminei o terceiro ano, com muita fibra. Mas meu sonho mesmo é fazer uma faculdade de Assistente Social, por que eu adoro cuidar de idoso e criança (MAURICEIA, agosto, 2020).

É se constituindo como uma **mulher de fibra e sonhadora** que Mauriceia segue conquistando seu espaço como agricultura que não nega suas origens e reivindica seu lugar em espaços-tempos que a partir da lógica colonial/urbanocêntrica/patriarcal foi negado/silenciado às mulheres camponesas, como por exemplo, o direito de estudar. Desse modo, pontuamos que o patriarcado não se refere “apenas ao modelo de família patriarcal, visto que ele atravessa a sociedade como um todo [...], o *patriarcado* atualmente não assinala apenas a autoridade do pai sobre a família e sim o poder do homem/masculino sobre a mulher/feminino” (SANTOS; SILVA, 2018, p. 126).

As formas de opressão sobre as mulheres, dentre elas, o não direito de estudar, foi fortalecendo o mito de superioridade do homem, mas fica claro que Mauriceia (agosto, 2020) sempre lutou contra essa lógica ao dizer que “no meu tempo era difícil estudar, mas eu não desisti não, lutei né? Hoje vê minha filha formada é um orgulho, o homem não é melhor que a mulher em nada. Todo mundo é igual”. A seguir apresentamos Mauriceia Pereira da Silva: ver fotografia 18.

Fotografia 18 - Mauriceia Pereira da Silva



Fonte: O Autor (2020)

Mauriceia desenvolve trabalhos no contexto da agricultura familiar, no cultivo de milho, feijão, fava, macaxeira, mandioca, produção de farinha. Ao nos referirmos sobre as atividades promovidas no contexto da comunidade, a mesma destaca que “eu adoro ajudar gente idosa, eu gosto de ajudar a comunidade. Eu também moro aqui do lado da escola e eu sempre que posso ajudo. Eu gosto demais da escola. A escola serve para os alunos da comunidade então eu vou na hora” (MAURICEIA, agosto, 2020).

Já foi estudante da comunidade e reconhece a importância de manter sempre ativa sua participação na escola. Ao destacar que sua neta e seus sobrinhos estudam na instituição, segue sinalizando que “a gente termina os estudos, mas não deixamos nunca a escola, ela é algo que pertence à comunidade, aí a gente tem que cuidar e ajudar” (MAURICEIA, agosto, 2020). A comunidade e a escola se configuram como elementos que dialogam e contribuem na formação da identidade dos povos do campo, quando o território campesino é considerado como elemento identitário e produtor de conhecimento (FERNANDES, 2009).

Mauriceia segue nos contando que o Engenho Galileia representa muito na sua formação como moradora do campo e destaca que o(a) trabalhador(a) do campo é um sujeito de resistência. No que se refere às memórias que foram sendo construídas na comunidade, suas lembranças sempre estão voltadas às festas, confraternização que os(as) moradores(as)

sempre organizavam, “saudades das festas aqui no engenho, pense como a gente é um povo acolhedor. Hoje ainda a gente tenta manter isso, às vezes a gente se reúne aqui em casa, é uma alegria só” (MAURICEIA, agosto, 2020).

Desse modo, destacamos a importância de ouvirmos os fatos narrados pela moradora, pois “ao narrar uma história o narrador transmuta a linearidade imposta pelo tempo *chronus*, muitas vezes, presente e passado se misturam sutilmente (ou não), mas é a evocação da memória atual que busca as lembranças desse passado” (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 194). A história que ocorreu no Engenho Galileia, no que se refere à conquista dos(as) moradores(as) da comunidade, foi um elemento apresentado por Mauriceia como sendo algo que marcou sua história. Seus familiares sempre comentaram sobre as lutas pelo direito à terra e ratifica que os saberes que vão se somando à história de vida contribuíram para sua formação como mulher, pois reivindica constantemente seu espaço na sociedade.

Nessa direção, Mauriceia (agosto, 2020) evidencia que

ser moradora daqui de Galileia é ser uma moradora de raiz e na hora que você precisar de mim eu estou ali para ajudar, não tem distância, eu vou e ajudo sim. Eu digo sempre pra gente ser feliz não precisa ter dinheiro, precisa você ter amor, amor ao próximo. Isso tudo, eu aprendi aqui no engenho. Eu sou nascida e criada aqui e foi assim que eu fui me construindo.

O respeito, a solidariedade e o pertencimento da comunidade ganham sentido no discurso de Mauriceia quando destaca que um dos desafios que encontra no Engenho Galileia está voltado justamente pela falta de políticas públicas que garantam o direito do(a) povo do campo de morar e permanecer no seu território, por isso que a mesma evidencia a necessidade de continuarem lutando. Assim, consideramos que a partir das narrativas apresentadas pela moradora é possível visualizarmos a construção de um povo-território campesino forjado na perspectiva da interculturalidade crítica que “questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber[...]” (WALSH, 2009a, p. 25) e segue protagonizando histórias e construindo uma proposta de Educação do/no Campo com suas marcas culturais e identitárias.

### ***6.2.3 Wilson Alves da Silva: agricultor, militante pela terra e vice-presidente da Associação dos Pequenos Agricultores de Galileia***

Agricultor e filho de agricultor, Wilson Alves da Silva, de 49 anos, casado e com duas filhas, nos diz com orgulho que “meu pai foi um dos que fez essa associação, que participou

naquela época da revolução das Ligas Camponesas. Hoje eu sou vice-presidente da Associação, fazendo alguns trabalhos sociais na comunidade e tentando resgatar um pouco das nossas raízes” (WILSON, agosto, 2020).

Nascido em Galileia, na adolescência passou três anos em São Paulo, voltando ao Engenho com 14 anos de idade, lugar que até hoje reside. Sua principal renda está ligada à comunidade, no contexto da agricultura e também desenvolve trabalhos com topografia, “eu comecei a fazer esse trabalho topográfico e eu tiro uma rendazinha com isso também, junto com a agricultura, na lavoura mesmo de limão, coentro, alface essas coisas” (WILSON, agosto, 2020).

Wilson sinaliza que possui o ensino médio completo e atualmente está concluindo o curso técnico agrícola e destaca a importância do(a) trabalhador(a) do campo saber lidar com a terra, pois é dela que sobrevive, “a gente que vive da terra, da natureza, tem que cuidar dela. É dela que tiramos o sustento” (WILSON, agosto, 2020). Este discurso representa resistência e se materializa contrário à Colonialidade da Natureza, que toma a natureza como sendo passível de ser “explorada pelo homem, tudo que se aproximasse dela também deveria ser explorado. Com isso, o homem e a mulher do campo eram apenas mão de obra explorada, sujeitos ‘ignorantes’ que precisavam se incorporar à cultura industrial e urbana” (LE MOS, 2013, p. 68).

À medida que os povos do campo se enxergam como parte integrante do território campestre reconhecem a natureza como um bem precioso que necessita ser respeitado e cuidado. Esse senso de pertencimento contribui no fortalecimento dos movimentos sociais que coletivamente reconhecem a terra como elemento inerente à sua existência. Na fotografia 19, apresentamos Wilson na plantação no Engenho Galileia: ver a seguir.

Fotografia 19 - Wilson na plantação no Engenho Galileia



Fonte: O Autor (2020)

Wilson Alves da Silva, **agricultor, militante pela terra e vice-presidente da Associação dos Pequenos Agricultores de Galileia (ASPAG)**, segue realizando junto à comunidade projetos que possam contribuir no desenvolvimento dos(as) moradores(as). A Associação “trata de trazer projetos de construção de casas, se eu não me engano a gente já construiu 12 casas dentro da comunidade. Trabalhamos questões do meio ambiente, melhorias das estradas e também estamos juntos com a escola” (WILSON, agosto, 2020).

No que se refere ao Engenho Galileia, Wilson segue nos contando que antes de estar engajado com os movimentos sociais e fazer parte da associação tinha uma visão diferente, não conseguia reconhecer a importância das lutas dos(as) povos do campo pelos seus direitos. Atualmente considera que a sua comunidade representa muito em sua formação como pessoa, agricultor e militante junto à associação, destacando que a história dos(as) galileus, no contexto da Reforma Agrária, foi um acontecimento que orgulha a todos(as). Nessa direção “lutar pela reforma agrária, significa lutar por todas as dimensões do território, entre elas a tecnologia, o mercado, a educação, saúde e, principalmente, contra o capital que procura tomar o controle dos territórios do campesinato” (FERNANDES, 2008b, p. 3).

Ao questionarmos sobre as memórias que lhe vêm à mente quando se fala da comunidade, Wilson (agosto, 2020) emocionado narra:

eu lembro das minhas andadas aqui para poder estudar, a falta de condições mesmo. Naquela época não tinha transporte, às vezes eu só tinha dinheiro para uma passagem, aí eu optava, quando o sol tava frio eu ia a pé e quando estava quente eu ia de carro. Essa lembrança é muito marcante em minha mente, quando eu lembro que eram essas as condições pra gente ter direito de estudar, por isso hoje, luto pra que a escola sempre exista aqui na comunidade, é um direito do povo ter uma escola próximo onde mora, aqui na comunidade, é um direito.

Suas memórias de infância, no que tange às dificuldades de acesso e permanência na escola sendo obrigado a deslocar-se de sua comunidade para estudar na cidade/outra localidade, fizeram com que reconhecesse a importância de ter uma escola na comunidade. Assim, como morador do Engenho Galileia e representante da associação segue reivindicando que a escola continue sendo uma instituição que dialogue com os saberes e as histórias dos(as) galileus. Consideramos que “a narrativa expressa os saberes dos sujeitos, suas experiências, sua subjetividade e singularidade como princípio fundamental para um conhecimento de si, através das lembranças e memórias [...]” (SOUZA, 2004, p. 104).

Nesse sentido, Wilson (agosto, 2020) destaca que “ser morador de Galileia é ser um guerreiro, porque é uma batalha toda hora, todo instante. A gente que se envolve assim pelas causas sociais, a gente está na presidência da Associação pra servir a comunidade”. Assim, o mesmo se percebe como sujeito que se movimenta no sentido de fortalecer as lutas protagonizadas no Engenho Galileia. No entanto, evidencia que um dos desafios de ser morador dessa comunidade é seguir lutando coletivamente junto aos órgãos públicos para que sua comunidade continue tendo seus direitos garantidos.

#### **6.2.4 Adenísia Marcolino da Silva: mulher de engenho que não fica de braços cruzados e vai à luta**

Mãe e responsável por uma aluna da turma de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas, Adenísia Marcolino da Silva tem 32 anos e concluiu o Ensino Médio. Enquanto agricultora reconhece a importância da terra e da natureza na comunidade “a gente tem que valorizar nossas matas, não podemos desmatar, nem poluir a água. O ser humano tem que se preocupar mais com a natureza” (ADENÍSIA, agosto, 2020). Este discurso consciente sinaliza um olhar *outro* para a

forma de viver em/na comunidade em diálogo e respeito com a natureza centrado na Interculturalidade Crítica (WALSH, 2008) que desenvolve “um posicionamento *outro* que possibilite formas justas e igualitárias de partilha de solidariedade, de complementaridade e de coexistência entre os povos e a natureza” (SILVA; TORRES, 2012, p. 420-421).

Moradora do Engenho Galileia desde que nasceu, reside atualmente com suas duas filhas e segue reforçando a ideia de manter e cuidar de sua comunidade, pois para ela esse território representa sua história. No contexto da representação, fica evidenciado o quanto a história de luta e resistência dos(as) trabalhadores(as) no contexto da conquista de terra e das Ligas Camponesas contribui para a comunidade ser compreendida como um território de conquistas. É nesse contexto que segue realizando atividades de agricultura na comunidade, considerando a importância de cuidar e cultivar a terra.

No que se refere às memórias que foram sendo construídas a partir da comunidade, Adenísia (agosto, 2020) destaca que

os momentos que a gente se juntava na comunidade mesmo, a gente partilha as coisas, uma ajuda à outra. Aqui a gente tem muitas famílias, mas uma tá ali com a outra. Eu quando criança lembro da gente sempre junto, a gente brincava, o sítio aqui era sempre esse lugar bom, e ainda é. Eu ensino a meus filhos a gostarem do lugar que moram isso é importante.

As memórias aqui apresentadas nos possibilitam compreender que o Engenho Galileia é um espaço-tempo de partilha, onde seus(as) moradores(as) vão se constituindo coletivamente. Nessa direção, o reconhecimento da comunidade é evidenciado como uma ação educativa que os(as) pais/responsáveis/moradores(as) da comunidade passam a assumirem na formação dos(as) seus filhos(as). Adenísia (ver fotografia 20) ressalta que “ser mulher e morar no engenho pra muitos é vergonhoso, né? Mas pra mim não, eu tenho orgulho de morar aqui, aqui é meu lar. A gente tem que ter orgulho do que é nosso” (ADENÍSIA, agosto, 2020).

Fotografia 20 - Adenísia Marcolino da Silva



Fonte: O Autor (2020)

Adenísia, **mulher de engenho que não fica de braços cruzados e vai à luta**, segue destacando sua relação com o Engenho Galileia, “a gente é povo forte aqui, nós não ficamos de braços cruzados não, quando a gente precisa de alguma coisa a gente se junta e vai atrás, aí são essas coisas que marca minha vida” (ADENÍSIA, agosto, 2020). A comunidade segue representando para ela um lugar de possibilidades, que coletivamente os(as) moradores(as) podem superar os desafios impostos à comunidade, como, por exemplo, a dificuldade de acesso, principalmente em dias chuvosos, como a mesma ressalta “ser de Galileia é fazer parte de uma grande família, minha família é toda daqui, todo mundo tá junto. E é junto que vamos melhorar Galileia, aqui mesmo quando chove é difícil sair na estrada” (ADENÍSIA, agosto, 2020).

Ao ouvir as narrativas dos(as) moradores(as) percebemos que se constituem no pensamento de fronteira, pois seguem resistindo às amarras impostas historicamente aos povos-territórios campesinos como inferiores. Consideramos que “o pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade” (GROSFOGUEL, 2009, p. 407). Desse modo, quando a comunidade do Engenho Galileia se junta para reivindicar por melhoria, caminha na construção de um projeto decolonial em que seus povos-territórios sejam referências para pensar a escola e seus modelos de sociedade.

### **6.2.5 Damiana da Silva Barbosa: mulher de histórias que valoriza suas raízes**

Mãe e responsável de dois estudantes da escola, um estuda na Educação Infantil e o outro no primeiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, nascida no Engenho Galileia, se mudou da comunidade e voltou com 20 anos de idade, hoje com 27 anos destaca que não se vê mais morando em outro lugar. Com o Ensino Médio completo, Damiana reconhece a importância de estudar e diz que “o estudo é o que podemos garantir as nossas crianças, isso ninguém tira da gente o que a gente aprende” (DAMIANA, agosto, 2020).

Através das atividades que realiza no contexto da agricultura e nas casas de família ajudando na limpeza, segue criando seus dois filhos, mostrando que “todo trabalho é digno e eu me orgulho em morar aqui no sítio. A gente tem que ter orgulho de ser a gente mesmo” (DAMIANA, agosto, 2020). No que se refere à representação da comunidade, fica evidente na narrativa de Damiana como o Engenho Galileia constitui-se como um lugar de raízes históricas que sua família fez parte e hoje voltar a residir nessas terras representa manter viva a história dos(as) galileus que lutaram e lutam para que possam conquistar seu espaço como sujeitos de saberes e produtores de culturas.

Ao ouvirmos as memórias que vêm à mente de Damiana quando se refere à comunidade, considerando que “quando lembramos os acontecimentos de nossa vida através da memória, permitimos que as lembranças nos cheguem com os mais variados detalhes” (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 194), a mesma destaca que ouvia seus familiares falarem sobre as lutas dos povos camponeses do Engenho Galileia na conquista das terras, embora que esse assunto muitas vezes fosse esquecido. A história que

o povo mais velho conta tem muita cultura é a história das coisas que aconteceram aqui. O povo conta é com orgulho, aí isso é da cultura de Galileia, foi as Ligas dos trabalhadores aqui, que brigaram pra serem livre dos senhores do engenho. É da cultura desse engenho. Aí quando lembro de Galeia me vem a menti isso, e também vem na cabeça à ideia de família, pense como é um lugar bom de morar aqui, os meu menino estão se criando com liberdade, no meio da natureza, isso é muito bom (DAMIANA, agosto, 2020).

Por meio dessas narrativas, vamos compreendendo que pensar os povos-territórios camponeses é reconhecer que os sujeitos vão se constituindo a partir das experiências de vida que vão sendo realizadas individual e coletivamente. Consideramos também a contribuição dos mais velhos/ancestralidade na formação da história da comunidade. Dessa forma,

Damiana da Silva Barbosa (ver fotografia 21 a seguir) reconhece a importância do Engenho Galileia.

Fotografia 21 - Damiana da Silva Barbosa



Fonte: O Autor (2020)

Damiana (agosto, 2020), **mulher de histórias que valoriza suas raízes**, pontua que ser moradora do Engenho Galileia “é ter história, mesmo que hoje a gente não ouça muito, a gente tem que valorizar as nossas raízes, isso não pode morrer com os idosos. Eu mesmo não sei contar muito, mas é bom saber né”. Nessa vertente, pontuamos a necessidade da escola considerar esses saberes em suas práticas pedagógicas e seguir contribuindo na formação dos povos-territórios campestres. Compreendemos a escola como terra de direito e reivindicamos por “[...] uma escola pública de qualidade social sintonizada com as peculiaridades de vida, de trabalho e de cultura das populações do campo, o que de forma nenhuma significa a perpetuação da experiência precarizada e empobrecida de educação” (ARROYO, 2010, p. 18).

Assim, Damiana segue evidenciando que um dos desafios de ser moradora dessa comunidade é “continuar lutando por melhorias da gente que mora aqui. Quando chove

mesmo aqui não dá pra passar. Então é isso, a gente tem que tá buscando por muitas melhorias para nós” (DAMIANA, agosto, 2020). A intersecção entre as narrativas dos povos-territórios camponeses e a construção de uma Educação do/no Campo contribuem para pensar-sentir-viver uma escola com turmas multisseriadas na perspectiva decolonial (QUIJANO, 2005) ao passarmos a validar os saberes-histórias *outros* nas práticas pedagógicas.

#### **6.2.6 Maria Celma Santana da Silva: mulher e trabalhadora que reconhece a importância da Educação**

A agricultora Maria Celma Santana da Silva, 33 anos de idade e mãe/responsável de um estudante da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas que compõe a turma multisseriada com 4º e 5º ano, cursou até o Ensino Fundamental Anos Iniciais: “eu parei na quinta série, aí não voltei mais, naquele tempo era mais difícil, por isso hoje, faço de tudo pros meus filhos estudar, não deixar de ir a escola” (MARIA CELMA, agosto, 2020). Essa ênfase na importância de garantir que seus filhos acessem a escola é uma preocupação que vai ganhando relevo nas narrativas apresentadas por ela, principalmente por acreditar que “é por meio da educação que as pessoas podem se desenvolver e crescer” (MARIA CELMA, agosto, 2020).

Desde que nasceu, reside no Engenho Galileia e com muito orgulho nos diz que só saiu da casa dos seus pais quando casou e foi constituir sua família, mas que faz 33 anos e nunca sentiu vontade de morar em outro território. Associado ainda a essa lógica de pertencimento, a comunidade assume a seguinte representação em sua história de vida:

a comunidade representa tudo pra mim, é minha casa, tudo que eu sei, eu aprendi aqui, convivendo com as pessoas daqui. Pra mim é um orgulho dizer que sou daqui de Galileia, sou orgulhosa disso, a gente tem que se orgulhar das nossas origens né? Se não quem vai se orgulhar? Aqui é um lugar bom. É um lugar maravilhoso, um lugar onde tem escola, onde tem posto de saúde, um lugar onde o ônibus passa tudo isso é maravilhoso e tem lugar que nem tem (MARIA CELMA, agosto, 2020).

A representação da comunidade, como um espaço-tempo de aprendizagens e experiências forjadas no convívio coletivo, anunciado na narrativa acima, nos possibilita compreender o campo como um território de possibilidades em que seus(as) moradores(as) destacam e reivindicam seu pertencimento. O território é “de início, um espaço cultural de identificação ou de pertencimento e a sua apropriação só acontece em um segundo momento. O território é, assim como um espaço político, um jogo político, um lugar de poder”

(MEDEIROS, 2009, p. 217). É nesse contexto que Maria Celma Santana da Silva (ver fotografia 22) segue construindo sua história de vida no Engenho Galileia.

Fotografia 22 - Maria Celma Santana da Silva



Fonte: O Autor (2020)

Maria Celma Santana da Silva, **mulher e trabalhadora que reconhece a importância da Educação**, traz consigo muitas memórias associadas às vivências na comunidade, principalmente voltadas a seu tempo de criança e aos desafios de acesso à escola e sobre sua criação junto a seu pai e sua madrasta. Anteriormente “morar em Galileia era muito difícil, antigamente não tinha ônibus, quando a gente estudava não era fácil eu morava lá embaixo, e a gente tinha que ir a pé, pra Ladeira de Pedra. Hoje tem várias oportunidades, tem ônibus, tem estrada e tem escola aqui agora” (MARIA CELMA, agosto, 2020). Suas narrativas vão sendo construídas através das histórias vividas por sua família na comunidade. A conquista dos(as) moradores(as) pela posse das terras foi um acontecimento que marca suas memórias, lembra que seu pai sempre destacava esse acontecimento no Engenho Galileia. Consideramos, assim, que este fato é fruto das lutas dos Movimentos Sociais Camponeses, pois

denunciam os mecanismos utilizados para forjar o silenciamento e a subalternização dos povos camponeses. Nesse sentido, esses sujeitos epistêmicos propõem contar a história a partir do rural e compreender o rural enquanto *lôcus* de enunciação, evidenciando práticas discursivas outras,

logo, práticas pedagógicas outras, diferenciadas e específicas (SILVA; TORRES, 2012, p. 409-410).

Ao nos referirmos sobre como é ser moradora dessa comunidade, Maria Celma (agosto, 2020) evidencia que “eu acho bom, aonde eu chego eu me orgulho de dizer, que eu moro aqui. Eu moro em um ambiente maravilhoso, respiro um ar puro, gosto muito do meu sítio. Eu posso ir pra São Paulo, e me perguntarem da onde você é? Sou do Sítio, eu moro em Galileia”. Essa identidade de ser moradora do Engenho Galileia vai se fortalecendo quando passa a orientar seus(as) filhos(as) a terem orgulho de ser moradores(as) do campo. A colaboradora aqui em evidência pontua que esse é um desafio: fomentar junto às crianças a importância de reivindicar melhorias para sua comunidade.

Essas narrativas nos mostram 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). Os povos-territórios camponeses ao fomentarem e fortalecerem suas marcas identitárias, reivindicando seus direitos, seguem, assim, libertando-se do espelho eurocêntrico/urbanocêntrico que instituiu os territórios-sujeitos urbanos como modelo a ser seguido.

#### **6.2.7 Marilene Correia Marcolino da Silva: mulher perseverante e reconhecadora que nunca é tarde para estudar**

Moradora do Engenho Galileia desde que nasceu há 35 anos, segue constituindo-se como mulher camponesa que sabe o valor da terra e reconhece a importância de cuidar do território onde reside. Marilene Correia Marcolino da Silva estuda na escola da comunidade, na turma da Educação de Jovens e Adultos-EJA e tem um filho na turma do 4º e 5º ano. A mesma destaca que “eu fiz até a terceira série antes, aí agora eu voltei e vim estudar a noite na EJA, eu estudo aqui mesmo na escola da comunidade” (MARILENE, agosto, 2020). É reconhecendo a importância de acessar a escola que vai mantendo-se presente na vida escolar do seu filho e volta a estudar, por acreditar que estudar é um direito.

Marilene (agosto, 2020), **mulher perseverante e reconhecadora que nunca é tarde para estudar**, pontua que “parei de estudar quando eu era pequena, tinha que saí daqui pra estudar. Mas nunca é tarde pra voltar à escola, por isso tô estudando pra aprender mais”. Nessa direção, a escola passa a ser compreendida como um território que contribui na formação dos povos do campo (ARROYO, 2010), por isso advogamos por sua existência e permanência nas comunidades camponesas. Nessa direção, refletimos sobre o processo de

fechamento das escolas do campo, compreendendo que essa ação se configura como um crime contra uma nação e a classe trabalhadora, pois, a escola no território campesino é um território de direito.

Segundo Taffarel e Munarim (2015, p. 45), o “problema do fechamento de escolas que vem ocorrendo nos últimos 10 anos, tende a se acentuar frente a atual política recessiva e de cortes orçamentários”. Assim, consideramos que os povos campesinos seguem lutando e resistindo para que as escolas sigam abertas e garantindo a participação ativa dos(as) estudantes e comunidade campesina.

Na garantia do direito ao acesso e à permanência dos(as) estudantes nas escolas em suas comunidades, Arroyo e Fernandes (1999) evidenciam que se faz necessário rever os critérios de se abrir e/ou manter em funcionamento uma escola do campo quando se tem no mínimo vinte estudantes, ressaltando que “temos que acabar com esse critério, e exigir que seja garantido o direito à educação para todos, 10, 15, 4, 8, 6. Temos que inventar formas de garantir a educação como direito de cada ser humano” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 22). Nesse viés, à medida que a moradora reconhece a importância do ato de estudar, nos possibilita compreender que a escola se configura como esse espaço-tempo possível de socialização e construção de saberes.

Na condição de agricultora, Marilene (agosto, 2020) segue realizando suas atividades na comunidade, plantando, colhendo e cuidando da natureza. Reconhece que o Engenho Galileia representa um território de vida, “o melhor pra mim é aqui em Galileia, eu sei por que eu sempre morei aqui, né? A minha vida tá aqui, tudo que eu sou eu devo aqui a esse engenho” (MARILENE, agosto, 2020). Este discurso, fincado no pertencimento da comunidade campesina, é pano de fundo para a construção de “uma educação dos e não para os povos do campo, onde os protagonistas são aqueles que tiveram historicamente seus modos de ser, de viver e conviver subalternizados e silenciados” (LEMOS, 2013, p. 80).

Essa representação da comunidade foi sendo constituída a partir das experiências que Marilene protagonizou no contexto de sua vida. Suas memórias ao se referir ao Engenho Galileia estão associadas à ideia de um território de liberdade e de coletividade. Marilene (agosto, 2020) narra que

a gente sempre teve muita liberdade aqui na comunidade, de brincar, a gente gostava muito de tomar banho no rio, a diversão da gente está junto. A gente gostava de ir ao comércio, ir pra rua, era uma coisa diferente, mas eu não troco meu sítio por nada. Então eu me lembro desses momentos que a gente tava sempre junto, era sempre muito bom a gente se divertia, como até hoje a gente aqui é próximo um dos outro.

Essas lembranças compõem um mosaico de experiências que vão dando sentido à formação da identidade do povo campestre. Marilene Correia Marcolino da Silva (ver fotografia 23) se percebe como uma mulher perseverante e que não desiste de realizar seus objetivos, que é, sobretudo, “concluir a EJA, ajudar os meus filhos na escola e continuar sempre aprendendo” (MARILENE, agosto, 2020).

Fotografia 23 - Marilene Correia Marcolino da Silva



Fonte: O Autor (2020)

Nessa direção, Marilene (agosto, 2020) afirma que “ser moradora dessa comunidade é muito bom, morar aqui é saber que você tem história, minha família é daqui eu não me vejo em outro local. O desafio daqui é isso, é buscar melhoria aqui né, aqui é difícil de água e às vezes as estradas também”. Assim, através das relações que são forjadas pelos(as) moradores(as) no Engenho Galileia, objetivamos compreender suas expectativas para a escola com turmas multisseriadas, considerando que “o território é pois, esta parcela do espaço enraizada numa mesma identidade e que reúne indivíduos com o mesmo sentimento”

(MEDEIROS, 2009, p. 218) e os povos-histórias-saberes campestinos são referências para pensar-sentir-viver as práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar.

Marilene (agosto, 2020) destaca que “a gente não pode desistir nunca, a gente mulher, tem que lutar sempre pra ter nossos direitos”. Frente a esse discurso, o protagonismo feminino ganha relevo na construção de um projeto de Educação do/no Campo coletivo. Nesta vertente concordamos com Santos (2017, p. 67), ao evidenciar a

importância de considerar o lócus de enunciação das mulheres do território campestino, tendo em vista que estas mulheres possuem não só as marcas das opressões impostas pelo patriarcado colonial/moderno como também as marcas das resistências que caminham para a *descolonização* de seus corpos.

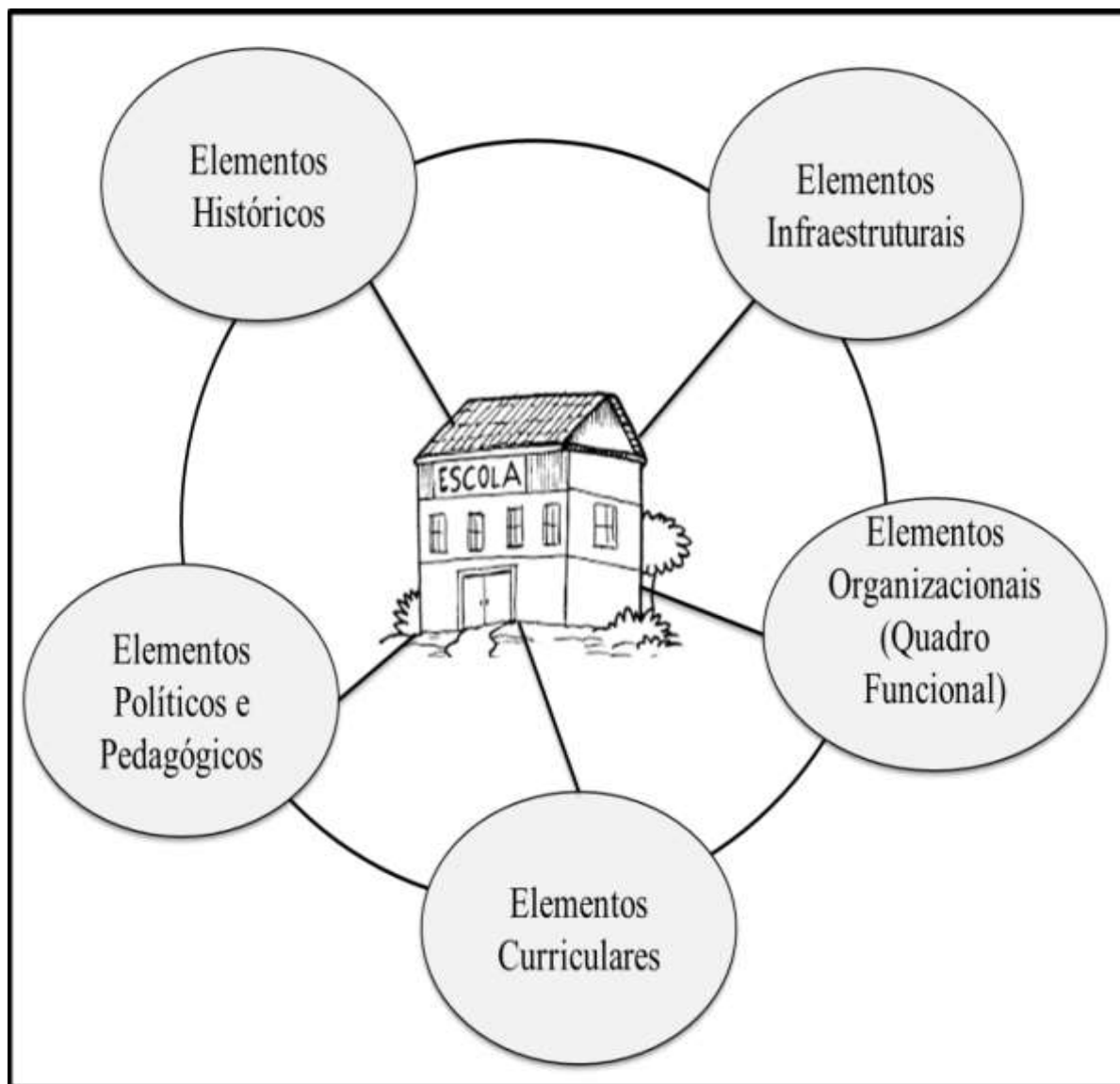
Desse modo, o protagonismo da comunidade campestina centra-se na Pedagogia da Esperança, onde “almas antes proibidas simplesmente de falar gritam e cantam; corpos proibidos de pensar discursam e arrebentam as amarras que os prendiam” (FREIRE, 1992, p. 90), a esperança, nesse sentido, coloca em evidência o protagonismo dos povos-territórios campestinos na produção dos saberes-histórias outros.

### **6.3 A Escola com turmas multisseriadas: terra de direito dos povos-territórios campestinos do Engenho Galileia**

Esta subseção constitui-se a partir das narrativas apresentadas pelos povos-territórios campestinos do Engenho Galileia, visando atender o objeto específico: identificar e caracterizar a escola com turmas multisseriadas do campo investigada. A escola aqui é compreendida como um espaço-tempo que vai constituindo-se coletivamente junto aos moradores(as) da comunidade. Essa instituição de ensino é considerada uma terra de direito que se “enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

É nessa direção que caracterizamos a Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas considerando os seguintes elementos: a) Elementos Históricos; b) Elementos Infraestruturais; c) Elementos Organizacionais (Quadro Funcional); d) Elementos Curriculares e; e) Elementos Políticos e Pedagógicos: ver figura 8 a seguir.

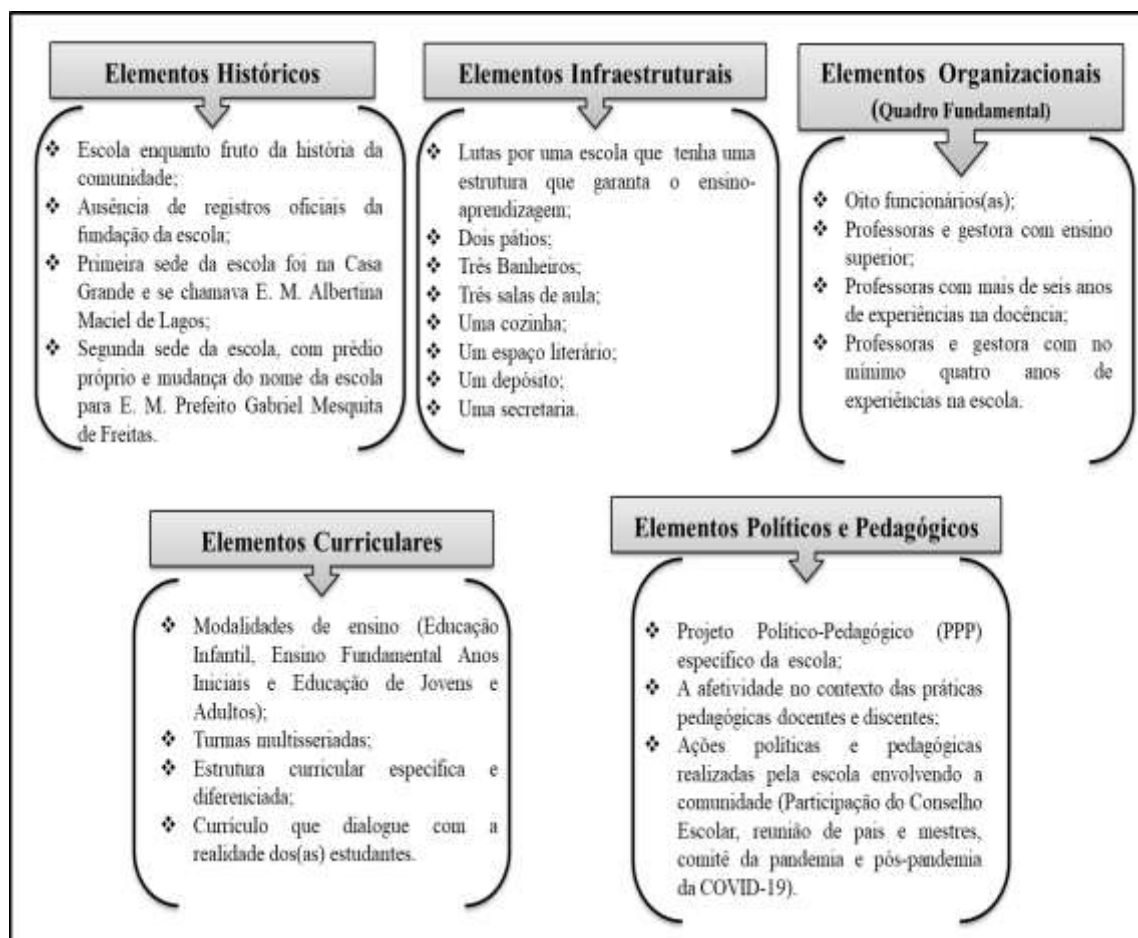
Figura 8 - Elementos que constituem a escola com turmas multisseriadas do campo



Fonte: O Autor (2020)

Ao caracterizar a escola com turmas multisseriadas localizadas no Engenho Galileia nos aproximamos de fontes documentais, a exemplo, do Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola, os diários, as atas escolares de resultados e através das narrativas dos(as) moradores(as) da comunidade. Na Figura 9, podemos observar os núcleos de sentidos presentes nos elementos que contribuem para caracterizar a Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas.

Figura 9 - Núcleos de sentidos que contribuem para caracterização da Escola Municipal



Fonte: O Autor (2020)

Estes elementos nos possibilitam compreender que a escola vai se construindo e se ressignificando através das experiências que são vividas no contexto da comunidade. Desse modo, consideramos que a “escola deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário” (CALDART, 2003, p. 63).

No tocante aos **elementos históricos** compreendemos que a escola vai sendo forjada no recorte temporal, político e cultural, refletindo saberes-histórias de um povo-território com suas marcas identitárias. O processo de escolarização caracteriza-se por intermédio de ações individuais e coletivas através das práticas pedagógicas realizadas pela comunidade escolar, visando os processos de ensino e aprendizagem, que se fortalecem por meio das inter-relações escola-comunidade ao longo de sua existência. Concordamos com Silva e Torres (2012, p. 432), ao considerarem que “a criação de uma proposta diferenciada de educação para os

povos do campo não renega a função das demais escolas, e sim, oportuniza o acesso às outras culturas”.

Assim, nos propomos conhecer a história da escola, no que se refere à sua fundação. Nessa direção, Mauriceia (agosto, 2020) nos sinaliza que “essa escola que a gente tem hoje, é nova. Antes era lá embaixo, lá na Casa Grande, eu era menina, eu lembro que era lá, não sei o ano, mas era lá. Ela subiu pra cá, acho que foi no ano de 1998. Aí a escola passou a ser aqui, nesse local aqui”. Desse modo, na Fotografia 24 abaixo, apresentamos a Casa Grande, sede da primeira escola da comunidade.

Fotografia 24 - Sede da primeira escola da comunidade - Casa Grande



Fonte: O Autor (2020)

Nessa direção, de acordo com as narrativas apresentadas pelos(as) moradores(as), passamos a questionar: quando foi fundada a escola? Como era organizada? Quando passou a funcionar no prédio atual? A escola sempre se chamou Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas? A escola desde sua fundação possui turmas multisseriadas? Para respondermos essas questões seguimos dialogando com os(as) moradores(es) da comunidade e identificamos que **a escola como fruto da história da comunidade** ganha relevo nas narrativas dos sujeitos. Adenísia (agosto, 2020) pontua que “a Escola Gabriel Mesquita é nova aqui, antes era na Casa Grande, e não era esse nome não, mas a escola já faz parte da história

da gente, de todo mundo do engenho. É bom né, a gente valorizar a escola que a gente tem aqui”.

Diante dessas informações entramos em contato com a gestora, compreendendo que a “escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 994). Assim, consideramos que a escola passa a se construir socialmente referenciada em seus sujeitos, à medida que pensa-sente-vive suas práticas em diálogo com seus povos-territórios, aqui em específico, a comunidade do Engenho Galileia.

Nessa vertente, consideramos que a construção de uma escola comprometida com o rompimento da colonização ocorre através da desobediência epistêmica e que busca superar as amarras coloniais por meio “das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial” (GROSFOGUEL, 2009, p. 407). Os territórios camponeses se constituem como essa terra de referência para as escolas com turmas multisseriadas, através de suas experiências e histórias de vida.

Em contato com a gestão da escola, identificamos a **ausência de registros oficiais da fundação da escola**. Fomos informados que na instituição não tem nenhum documento oficial que comprove a fundação da escola e a própria gestora nos informou que tem dificuldade de informar sobre esse elemento histórico. No entanto, buscamos acessar os arquivos documentais e encontramos a Ata de Resultados Finais do Rendimento Escolar referente ao Ano Letivo de 1989 (ver fotografia 25) sendo esse o registro mais antigo referente à escola, nos possibilitando considerar assim que desde o ano de 1989 a comunidade do Engenho Galileia possui uma instituição escolar.

Fotografia 25 - Ata de Resultados Finais do Rendimento Escolar referente ao Ano Letivo de 1989 - um primeiro registro oficial da escola do Engenho Galileia

| Ata de Resultados Finais do Rendimento Escolar Referente ao Ano Letivo de 19 |                        |               |                 |           |           |                                                                                                                                                             |          |                 |             |
|------------------------------------------------------------------------------|------------------------|---------------|-----------------|-----------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------------|-------------|
| Ano                                                                          | 15                     | dia do mês de | Setembro        | do ano de | 1989      | concluiu-se o processo de apuração dos resultados finais do rendimento escolar dos alunos da 1ª série, Turma 15, do turno da 1ª grau deste Estabelecimento. |          |                 |             |
| Nº de Aluno                                                                  | NOME DO ALUNO          | Português     | Estudos Sociais | História  | Geografia | Matemática                                                                                                                                                  | Ciências | Resultado Final | OBSERVAÇÕES |
| 01                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 02                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 03                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 04                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 05                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 06                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 07                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 08                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 09                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 10                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 11                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 12                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 13                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 14                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 15                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 16                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 17                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 18                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 19                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 20                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 21                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 22                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 23                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |
| 24                                                                           | Andréia Maria da Silva | 10.0          | 10.0            |           |           | 10.0                                                                                                                                                        | 10.0     | 10.0            |             |

Fonte: O Autor (2020)

Nota: Arquivo da Escola (2020).

A partir desse registro passamos a situar historicamente a escola localizada no Engenho Galileia. Desse modo, frente às fontes documentais e às narrativas dos(as) moradores(as), identificamos que a **primeira sede da escola foi na Casa Grande e se chamava E. M. Albertina Maciel de Lagos**. Zito da Galileia (agosto, 2020) destaca que, de fato, “a primeira escola da comunidade era lá na Casa Grande, era tudo muito simples. Mas tudo começou lá. Pena que a gente não tem nenhuma foto daquela época”. Nessa direção, buscamos conhecer como era a escola nesse período e através das consultas documentais, por meio dos diários (ver na fotografia 26) identificamos que a instituição até o ano de 1997 chamava-se Escola Municipal Albertina Maciel de Lagos, e como informado pelos(as) moradores(as) da comunidade, sua sede era na Casa Grande.

Fotografia 26 - Diário de Classe da Escola Municipal Albertina Maciel de Lagos - 1997

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR  
DIRETORIA DE NORMATIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL  
DIRETORIA DE COORDENAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

**DIÁRIO DE CLASSE**

DERE Prefeitura Municipal de Vitória de Santo Antão

ESCOLA Escola Municipal Albertina Maciel de Lagos

PROFESSOR Silviana da Noronha Silva

Série 2ª Turma Unica Turno Matutino Ano 1997

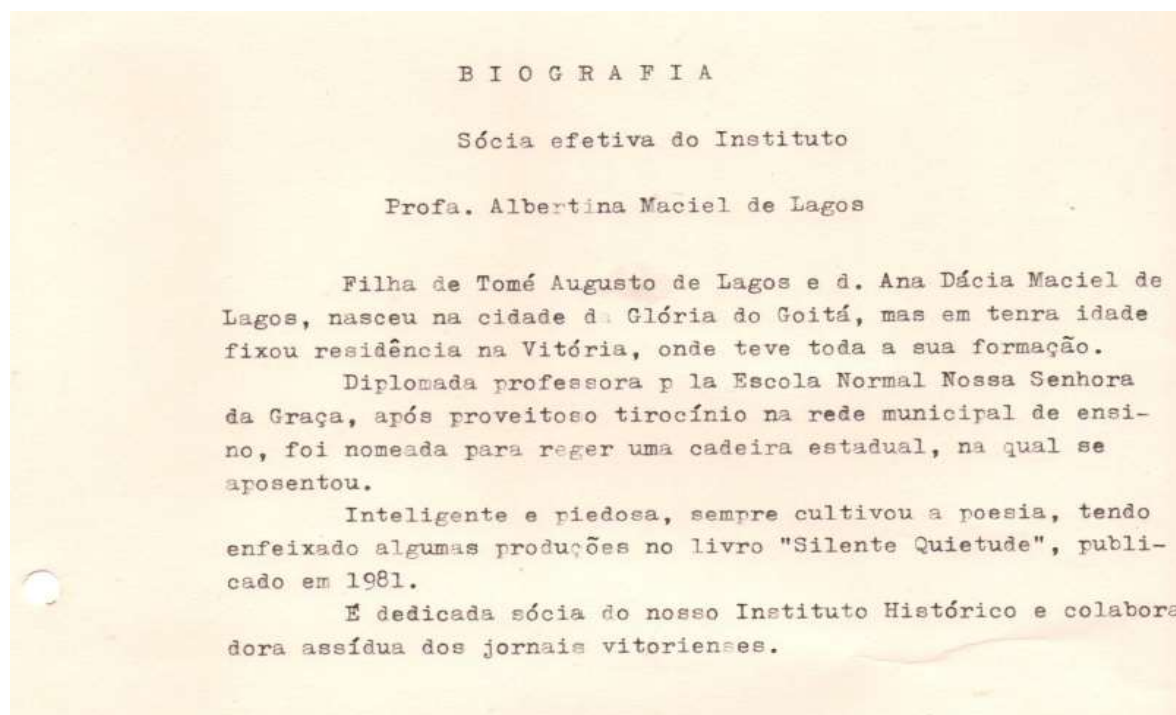
Fonte: O Autor (2020)

Nota: Acervo da Escola (2020).

Nessa direção, ao percebermos que na instituição escolar não constava nenhum documento que sinalizasse a fundação da escola, fomos juntos à gestão escolar levantar esses dados a fim de situar a instituição, que, segundo a gestora, nem na Secretaria Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão-PE tem essas informações. Assim, ao identificarmos que aproximadamente de 1989 a 1997 a Escola Municipal Albertina Maciel de Lagos era a instituição existente na comunidade do Engenho Galileia, seguimos nos questionando: quem foi Albertina Maciel de Lagos nome da instituição na época? Em que ano e por quê a escola muda para Gabriel Mesquita de Freitas?

Na intenção de conhecermos quem foi Albertina Maciel de Lagos, obtivemos informações que foi uma professora da rede municipal de Educação de Vitória de Santo Antão - PE. Em contato com o Instituto Histórico e Geográfico de Vitória de Santo Antão (IHGVSA) acessamos a biografia de Albertina Maciel de Lagos (ver fotografia 27) a seguir.

Fotografia 27 - Biografia da Profa. Albertina Maciel de Lagos



Fonte: O Autor (2020)

Nota: Disponível no acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Vitória de Santo Antão (IHGVSA), 2020.

É em homenagem a esta professora que a escola recebe seu nome, evidenciando seu legado no cenário da educação e sua contribuição na formação dos(as) estudantes da cidade de Vitória de Santo Antão-PE. Assim consideramos que “ser homenageada é uma coisa muito boa. Toda professora tem que ser reconhecida mesmo. A gente tem que valorizar que tá na escola” (MAURICEIA, agosto, 2020).

No entanto, a partir dos registros encontrados na instituição de ensino, identificamos que a **segunda sede da escola, com prédio próprio e mudança do nome da escola para E. M. Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas**, é um fato histórico que acontece na comunidade do Engenho Galileia no cenário educacional. As fontes documentais apontam que até o ano de 1997 a escola chama-se Albertina Maciel de Lagos e no ano de 1998 recebe o nome de Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas (FOTOGRAFIA 28), no mesmo ano que deixa de funcionar na Casa Grande e passa a ter um prédio específico.

Fotografia 28 - Diário de Classe da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas – 1998 - um primeiro registro que evidencia a mudança da escola

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR  
DIRETORIA DE NORMATIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL  
DIRETORIA DE COORDENAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

**DIÁRIO DE CLASSE**

DERE Santa Catarina

ESCOLA Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas

PROFESSOR Sandra Maria de Deus Silva

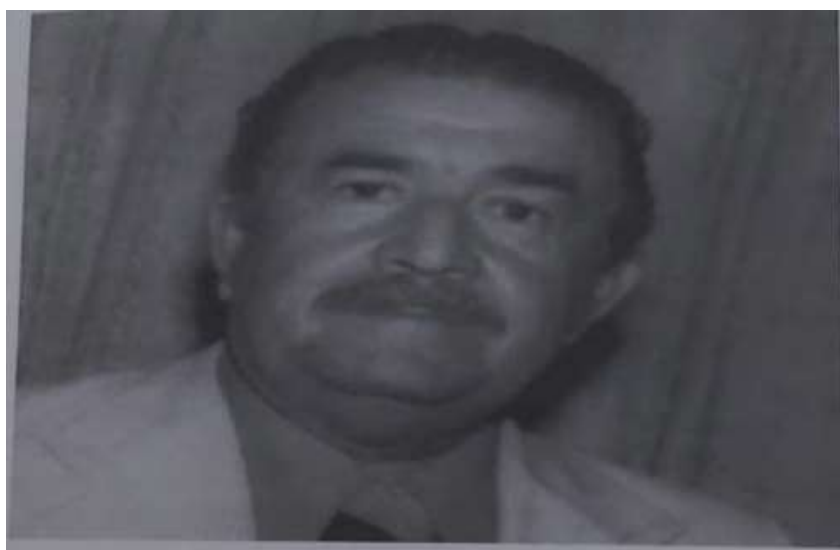
Série 4ª Turma 402 Turno Matutino Ano 1998

Fonte: O Autor (2020)

Nota: Acervo da Escola (2020).

Nesse cenário de mudança de nomenclatura, buscamos informações para conhecermos quem foi o Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas. Evidenciamos que Gabriel Mesquita de Freitas (ver fotografia 29) “disputou a eleição de 1997 como vice prefeito de José Augusto Cavalcanti Barreto, assumiu a prefeitura em outubro de 1975, com a morte do titular” (MORAIS et al., 2011, p. 56).

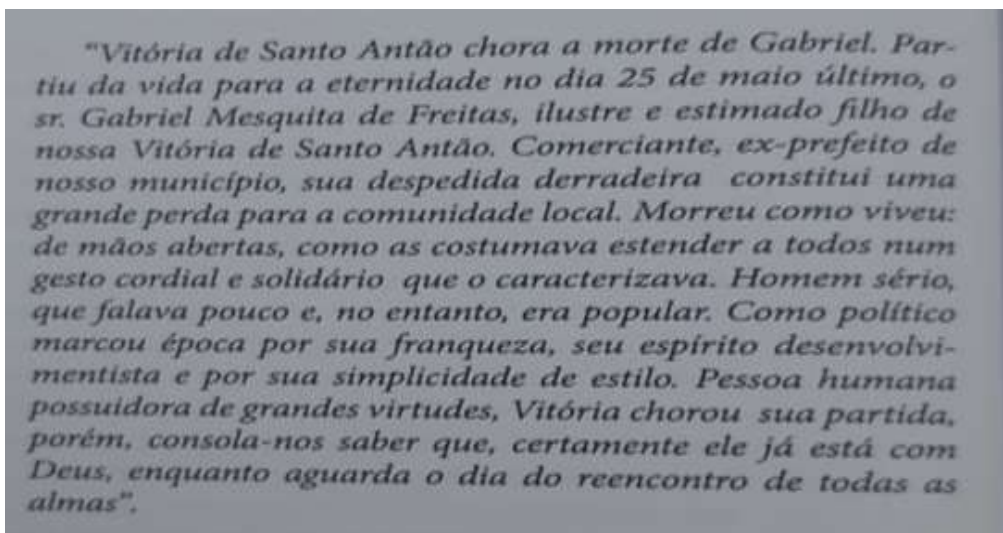
Fotografia 29 - Gabriel Mesquita de Freitas



Fonte: Moraes et al. (2011).

No entanto, Gabriel Mesquita de Freitas, no dia 25 de maio de 1983, falece. Moraes et al. (2011) pontuam que o “Ave Jornal”, um jornal da época, em uma de suas edições, trata do assunto, realizando uma homenagem ao ex-prefeito: ver fotografia 30.

Fotografia 30 - Homenagem ao ex-prefeito Gabriel Mesquita de Freitas



Fonte: Moraes et al. (2011).

Assim, em homenagem ao ex-prefeito, em 1998 é construída uma nova escola em outro espaço e, neste ano, a instituição passa a ser chamada Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas: ver fotografia 31 abaixo.

Fotografia 31 - Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas



Fonte: O Autor (2020)

Desse modo, pontuamos que é no contexto da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas, localizada na comunidade do Engenho Galileia, que buscamos construir reflexões sobre a Educação do/no Campo. A escola é uma das pautas presentes na luta dos(as) moradores(as) do campo, no entanto, reivindicam por uma instituição centrada no paradigma de uma educação crítica, que seus processos de ensino e aprendizagem atendam às especificidades dos seus povos-territórios. Concordamos com Caldart (2010, p. 67) ao afirmar que

a escola é uma agência de educação muito importante na sociedade atual. Por isso, lutamos para que as escolas que vamos conquistando nas áreas de acampamento e assentamento (bem como no conjunto das comunidades camponesas) realizem sua tarefa educativa também na perspectiva desta intencionalidade formativa maior que temos como movimento social, como classe trabalhadora.

É por isso que evidenciamos que, para pensar-sentir-viver uma escola com turmas multisseriadas do campo, faz-se necessário percebê-la como um território de direito dos povos-territórios campesinos que no cenário político-ideológico passam a protagonizar práticas pedagógicas que rompam a lógica moderna/colonial e urbanocêntrica. No contexto das ações promovidas pelos movimentos sociais campesinos está a construção de uma escola que tenha em suas propostas curriculares o reconhecimento dos saberes-histórias da comunidade e dos povos campesinos.

Por sua vez, atrelamos à discussão das escolas com turmas multisseriadas do campo na perspectiva de uma pedagogia decolonial, que tem como objetivos promover reflexões críticas da realidade e possibilitar caminhos *outros* para sua transformação. Segundo Walsh (2009a, p. 53), a Pedagogia Decolonial constitui-se por “práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles”. Desse modo, é através do chão das escolas campesinas que as práticas nascem e florescem em diálogo com os saberes-histórias dos povos-territórios campesinos.

Ao refletirmos sobre os **elementos infraestruturais** da escola identificamos que a comunidade campesina vem protagonizando **lutas por uma escola que tenha uma estrutura que garanta o ensino-aprendizagem**. Adenísia (agosto, 2020) evidenciou que “a gente tem que buscar a melhoria da escola da comunidade. A escola tem que ser boa para os alunos. Quando a escola precisa, a gente vai e se junta para organizar, tem que ser uma boa estrutura que receba nossos filhos”. Nesse viés compreendemos que “o espaço físico da escola precisa

guardar características que oportunizem as aprendizagens de forma inclusiva e digna, não só para os estudantes, mas para os pais e comunidade” (FORTUNATO; DUARTE; GONTIJO, 2019, p. 53). É através dessa estrutura que evidenciamos que saberes-histórias vão sendo construídos no contexto da comunidade do Engenho Galileia. Assim, destacamos que a Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas conta com dois pátios, sendo um deles aberto/interno e outro não/externo: ver fotografia 32.

Fotografia 32 - Pátios externo e interno da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas



Fonte: O Autor (2020)

Esses espaços são explorados pelos(as) estudantes no momento de recreação e possibilitam que tanto os(as) discentes, quanto os demais sujeitos da escola (professoras, gestão, pais/responsáveis, dentre outros), possam se locomover no ambiente. O olhar reflexivo para o ambiente escolar atrela-se à compreensão de que a sociedade necessita garantir estruturas em que seus sujeitos sintam-se acolhidos. Assim, “a preocupação com o ambiente apropriado para o desenvolvimento das atividades humanas deve estender-se aos prédios escolares, visto que estes locais abrigam inúmeras pessoas com a finalidade de adquirir conhecimento e cultura” (BELTRAME; MOURA, 2007, p. 1).

Ao buscarmos observar se a estrutura física da instituição escolar atende/obedece às normas de acessibilidade, evidenciamos que na entrada da escola tem uma rampa: ver fotografia 33.

Fotografia 33 - Rampa de acesso à Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita



Fonte: O Autor (2020)

No entanto, faz-se necessário mantermos uma atenção para a falta de corrimão junto à rampa, bem como os banheiros dos(as) dos estudantes e das professoras (FOTOGRAFIA 34) não apresentam uma estrutura de modo que possibilitem ser utilizados por uma pessoa com deficiência, tendo em vista as suas portas e privadas não serem adaptadas. Desta forma, consideramos que a Educação do/no Campo se compromete com a proposta de escolas que “[...] integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, decolonial e rebelde” (WALSH, 2009a, p. 27). Nesta lógica, os povos-territórios campestinos alicerçam sua rebeldia na busca de uma escola que esteja voltada para o reconhecimento e fortalecimento de suas identidades.

Fotografia 34 - Banheiros da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas



Fonte: O Autor (2020)

Nesta perspectiva, a ABNT NBR 9050<sup>63</sup> (2015, p. 71) no que se refere às normas da acessibilidade determina que

As portas devem ter condições de serem abertas com um único movimento e suas maçanetas devem ser do tipo alavanca, instaladas a uma altura entre 0,90 m e 1,10 m. Quando localizadas em rotas acessíveis, recomenda-se que as portas tenham na sua parte inferior, inclusive no batente, revestimento resistente a impactos provocados por bengalas, muletas e cadeiras de rodas, até a altura de 0,40 m a partir do piso.

As três salas de aula que compõem a escola comportam em média vinte e cinco carteiras e um birô, restando ainda espaços para circulação. Vale salientar que dentre as salas, uma foi organizada em uma parte do pátio interno da escola com o objetivo de garantir mais um espaço em que os(as) estudantes possam estudar e aprender: ver as salas de aula na fotografia 35.

<sup>63</sup> A NBR 9050 - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos é uma das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, que tem força de lei, dada pela Lei Federal 10.098/2000, a qual foi regulamentada pelo Decreto Federal 5.296/2004 (ASSIS; TOLEDO, 2016).

Fotografia 35 - Salas de Aula da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas



Fonte: O Autor (2020)

Nas paredes das salas de aula visualizamos anexados: alfabeto, números, murais de aniversariantes, cartazes e algumas atividades realizadas pela turma, que vão sendo mudadas no decorrer das práticas vivenciadas no cotidiano da escola. Assim, compreendemos a sala de aula como um espaço de encontro entre professores(as) e estudantes na construção do conhecimento. Nesse sentido, concebemos a sala de aula como um espaço social que

[...] representa um campo plural e permanente de construção de saberes a partir de interações e representações que constituem as estruturas de produção de saberes. As interações incorporam significados gerados pelas representações e, estas, por sua vez, são reelaboradas pelas novas interações, criando novos significados, mediatizados pelo discurso de sujeitos situados em um determinado horizonte social, no caso, o espaço geográfico, da sala de aula, da escola ou da sociedade (RODRIGUES, 2002, p. 01).

A escola não conta com um refeitório, os(as) estudantes realizam suas refeições em suas respectivas salas de aulas. As merendas são preparadas no espaço da cozinha e, segundo a cozinheira, segue um cardápio estabelecido pela nutricionista do município. A cozinha é um espaço organizado e higienizado, a cozinheira utiliza tocas e avental ao manipular/preparar os alimentos: ver a seguir na fotografia 36 a estrutura da cozinha.

Fotografia 36 - Cozinha da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas



Fonte: O Autor (2020)

A escola conta com um depósito onde são guardadas as documentações antigas da instituição, como também materiais utilizados na escola, como cadeiras, estantes, enfeites decorativos dentre outros. Esse espaço é higienizado regularmente, com a finalidade de conservá-lo organizado: ver fotografia 37.

Fotografia 37 - Depósito da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas



Fonte: O Autor (2020)

Observamos que na escola não tem uma sala específica para a biblioteca. No entanto, no pátio interno da escola tem um ambiente intitulado Espaço Literário Albertina Maciel de Lagos, em homenagem ao nome da escola anteriormente, onde se encontram livros de literaturas infanto-juvenis e paradidáticos que são utilizados pelas professoras e os(as) estudantes.

Esse espaço é de uso coletivo da instituição, atividades de leitura e teatro são desenvolvidas nele: ver fotografia 38.

Fotografia 38 - Espaço Literário Albertina Maciel de Lagos



Fonte: O Autor (2020)

Nessa direção, consideramos que o espaço literário se configura na escola como um espaço de aprendizagens em que docentes e discentes possam interagir e fortalecer os processos de leitura. Assim, destacamos a importância da biblioteca escolar que, segundo Quinhões (1999, p. 178-179),

[...] deveria tornar-se “o coração da escola”, um centro dinâmico, que atuando em consonância com a sala-de-aula participaria em todos os níveis e momentos do processo de desenvolvimento curricular, composto de um acervo de material de ensino e de leitura diversificado, organizado, acessível a alunos e professores e adaptado às aspirações do momento.

É nessa escola com turmas multisseriadas que nos aproximamos, junto aos moradores(as) do Engenho Galileia, visando compreender suas expectativas para esse território de direito. A instituição conta também com a Secretaria Escolar: ver fotografia 39.

Fotografia 39 - Secretaria da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas



Fonte: O Autor (2020)

Este é mais um espaço que constitui a escola, onde a gestora realiza suas atividades, no que se refere aos elementos burocráticos. Vale salientar que é a própria gestora que assume a responsabilidade documental, a exemplo: transferências, requerimentos de matrículas e as demais documentações que constituem as escolas públicas municipais, como também busca promover ações de cunho pedagógico, dentre elas, as reuniões com docentes e pais/responsáveis dos(as) estudantes.

Segundo Fortunato, Duarte e Gontijo (2019, p. 49), “a escola, como *lócus* privilegiado de formação para cidadania, precisa proporcionar aos atores escolares um ambiente agradável e favorecedor das aprendizagens para além dos conteúdos conceituais”. É através dessas considerações que os movimentos sociais campestinos reconhecem a importância e reivindicam a existência de escolas em seus territórios, com infraestruturas que possam garantir a permanência dos(as) docentes-discentes e demais sujeitos educativos, no exercício de suas práticas pedagógicas.

Em relação aos **Elementos Organizacionais (Quadro Funcional)** da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas, a mesma conta com **oito (08) funcionários**: ver no quadro 16 a seguir.

Quadro 16 - Quadro Funcional da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas

| <b>Cargo/Função</b>                                  | <b>Quantidade</b> |
|------------------------------------------------------|-------------------|
| Gestora                                              | 01                |
| Professores (as) da Educação Infantil                | 01                |
| Professores (as) do Ensino Fundamental Anos Iniciais | 03                |
| Professores(as) da Educação de Jovens e Adultos-EJA  | 01                |
| Auxiliar de serviços gerais / Merendeiros(as)        | 02                |
| <b>Total</b>                                         | <b>08</b>         |

Fonte: O Autor (2020)

Nota: Quadro construído através das informações presentes no PPP da instituição (2020).

A escola passa a constituir-se como um espaço de práticas pedagógicas quando seus(as) funcionários(as), aqui compreendidos(as) como sujeitos educativos, passam a compreender e desempenhar seus papéis-funções visando o funcionamento da escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) inclui os(as) funcionários de escola entre os “profissionais da educação”, os(as) considerando como “III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” (BRASIL, 1996, p. 20). Assim, é por meio desse coletivo que a escola vai dando sentido às suas práticas, visando garantir de forma efetiva que os processos de ensino e aprendizagem ocorram, considerando as especificidades de cada sujeito-território.

Desse modo, consideramos que todos(as) integrantes da instituição escolar são protagonistas do processo educativo, pois através de suas atividades colaboram nas dinâmicas educativas realizadas no chão da escola. Nessa direção, destacamos que o documento “Por uma Política de Valorização dos Trabalhadores em Educação – Em cena, os funcionários de escola” (BRASIL, 2004) trata-se de uma publicação que coloca em evidência a importância dos(as) funcionários da educação, os(as) considerando(a) como sujeitos educativos<sup>64</sup>. Urge, pois, que se passe a perceber e valorizar os(as) funcionários(as), os(as) auxiliares de serviços gerais, a equipe gestora, caminhando na construção de um paradigma educacional que seus(as) sujeitos, coletivamente contribuam no exercício pedagógico. Assim, “a resignificação do papel dos funcionários escolares, que os transforma em educadores não-docentes, o reconhecimento, por si e pelo outro, do caráter pedagógico imbuído em suas

<sup>64</sup> O documento evidencia que “de forma inédita, em 2004 os funcionários de escola foram incluídos nos programas de Valorização dos Trabalhadores em Educação, com verbas específicas, consignadas no PPA 2004/2007. Estados e municípios puderam, pela primeira vez, pleitear recursos no Ministério da Educação para capacitar merendeiras, vigias, porteiros, secretários, auxiliares administrativos e tantas outras funções exercidas no interior das escolas, nas diversas etapas da educação básica” (BRASIL, 2004, p. 8).

funções, caracterizam o nascimento das novas identidades funcionais” (BRASIL, 2004, p. 19-20).

É, pois, a partir da construção de identidades funcionais outras que caminhamos na construção de uma escola que centra suas práticas no diálogo e questiona a lógica de inferioridades impostas, por exemplo, aos auxiliares de serviços gerais, porteiros, merendeiros etc. Nessa vertente, Adenísia (agosto, 2020) destaca que “todo mundo que trabalha na escola é muito importante, a mulher que arruma a escola, faz a faxina, faz a merenda, as professoras, a diretora. Todo mundo na escola trabalha junto, eu vejo isso na escola, um ajuda o outro”.

Nessa direção é que compreendemos que “sem alterar a matriz formativa da escola não há como fazer transformações” (CALDART, 2010, p. 33). Essa transformação envolve as inter-relações que as escolas e seus sujeitos passam a construir e implica também o (re)pensar acerca dos papéis-funções que os funcionários da escola passam a assumir. Por isso, evidenciamos que quando a escola, e aqui em específico as escolas com turmas multisseriadas, reconhece a importância dos educadores não-docentes como sujeitos que contribuem no pensar-sentir-viver pedagógico, a escola passa a democratizar-se e construir-se específica e diferenciadamente com a colaboração de seus sujeitos.

A equipe gestora da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas é composta por uma gestora e o quadro docente é constituído por três professoras. Segue no quadro 17 as seguintes informações: nome da gestora e das professoras<sup>65</sup>, formação, tempo de docência e/ou gestão, tempo de docência e/ou gestão na escola, turma que leciona, vínculo e turno.

---

<sup>65</sup> Os nomes das professoras e da gestora serão evidenciados sob consentimento das mesmas. A utilização do termo professoras no feminino se justifica porque o quadro da referida escola é em sua totalidade composto por mulheres.

Quadro 17 - Dados referentes à equipe gestora e do quadro docente e Gestor a Escola  
Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas

|                    | Nome                              | Formação                                                                                                           | Tempo de Docência e/ou Gestão         | Tempo de docência e/ou Gestão na escola | Turma que leciona | Vínculo | Turno                   |
|--------------------|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------|---------|-------------------------|
| <b>Gestora</b>     | Maria Denise Alves da Silva       | Graduada em Licenciatura em Matemática e Especialista em Gestão Educacional                                        | 7 anos de docência / 4 anos de gestão | 4 anos de docência/ 4 anos de gestão    | ----              | Efetivo | Manhã<br>Tarde<br>Noite |
| <b>Professoras</b> | Carla Maria Martins               | Graduada em Licenciatura em Letras e Especialista em Psicopedagogia                                                | 15 anos de docência                   | 4 anos de docência                      | Pré I<br>Pré II   | Efetivo | Manhã                   |
|                    | Etienne Luiz de França            | Graduada em História e Especialista em História do Brasil                                                          | 31 anos de docência                   | 5 anos de docência                      | 4º e 5º Ano       | Efetivo | Tarde                   |
|                    | Luciana Rufino de Alcântara       | Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação Matemática e Tecnologia                                                 | 7 anos de docência                    | 4 anos de docência                      | 3º Ano            | Efetivo | Tarde                   |
| <b>Professoras</b> | Paula Priscila da Silva Feliciano | Graduada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia e estudante do curso de especialização em Educação Especial | 9 anos de docência                    | 5 anos de docência                      | 1º e 2º ano EJA   | Estágio | Tarde<br>Noite          |

Fonte: O Autor (2020)

Nota: Quadro construído através das informações presentes no PPP da instituição (2020).

Diante dos dados apresentados no quadro acima, chamamos atenção para os seguintes elementos: a formação dos(as) sujeitos/colaboradores(as), as **professoras e gestora com ensino superior**. Assim compreendemos que “a formação de professores pode cumprir um

papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1992, p. 24). Outro elemento é referente à experiência em sala de aula, ou seja, **professoras com mais de seis anos de experiências na docência**, ultrapassando o tempo superior a três anos, segundo Tardif (2014), o tempo mínimo necessário para a familiarização do docente com o seu trabalho.

No tocante à experiência docente nas escolas com turmas multisseriadas, evidenciamos que **professoras e gestora com no mínimo quatro anos de experiências na escola** vêm construindo saberes-fazer ao longo de seu exercício pedagógico na referida escola, forjando sua profissionalidade docente em diálogo com a realidade da comunidade. Desse modo, consideramos que o(a) docente não necessita ser moradora da comunidade campesina para realizar suas práticas pedagógicas, mas que necessita permitir que seu trabalho seja construído na inter-relação com a realidade que atua (CALDART, 2010).

A gestão, composta por uma gestora, busca organizar suas práticas em diálogo com as professoras e os pais/responsáveis, como apontado por Damiana (agosto, 2020) “a diretora da escola, sempre conversa com a gente, liga pra gente, quando precisa vem na nossa casa. As coisas que têm na escola, que as professoras e a gestora fazem, a gente participa”. Nessa perspectiva buscamos o embasamento legal para ressaltarmos as respectivas funções da equipe gestora. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 que em seu Art. 12, incisos I a VII, apresentam as principais delegações que se referem à gestão escolar no que diz respeito às suas respectivas unidades de ensino:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996, p. 5-6).

Na tentativa de desenvolver um trabalho coletivo e de forma democrática, a gestão escolar necessita buscar envolver os sujeitos da escola nas atividades e nas ações que dizem respeito às tomadas de decisões. Essa afirmação é reforçada na fala de Maria Celma (agosto, 2020): “a diretora reuniu um grupo de mães, que tem filho na escola, pra gente ver como seria nesse tempo de pandemia da Covid-19. A gente tá se organizando pra ajudar nossos filhos, as professoras também ajudam e assim a gente tá indo”. Por isso, consideramos que as práticas

pedagógicas docentes e gestoras realizadas em diálogo com os povos-territórios campestres contribuem na construção de uma escola do campo democrática e participativa.

Para tanto, compreendemos que a escola, ao promover seus trabalhos referenciando seus sujeitos, se aproxima de pedagogias decoloniais que assumem como objetivos “[...] atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em, interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias [...]” (WALSH, 2013, p. 55). A escola do campo passa a ser um símbolo de resistência que contribui para o fortalecimento das lutas dos povos-territórios campestres.

Em relação aos **elementos curriculares**, buscamos referenciar como está organizada curricularmente a escola, no que se refere à modalidade de ensino, número e organização de turmas e de estudantes: ver abaixo no quadro 18.

Quadro 18 - Organização curricular da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas  
- Modalidade de Ensino, Número de Turmas e Estudantes

| Modalidade de Ensino         |                 | Nº de Turmas           | Nº de Estudantes |
|------------------------------|-----------------|------------------------|------------------|
| Educação Infantil            | Pré I – 4 anos  | 01 turma Multisseriada | 08               |
|                              | Pré II – 5 anos |                        | 13               |
| Ensino fundamental           | 1º ano          | 01 turma Multisseriada | 09               |
|                              | 2º ano          |                        | 13               |
|                              | 3º ano          | 01 turma seriada       | 16               |
|                              | 4º ano          | 01 turma Multisseriada | 07               |
|                              | 5º ano          |                        | 09               |
| Educação de Jovens e Adultos | Fase I          | 01 turma seriada       | 20               |

Fonte: O Autor (2020)

Nota: Quadro construído através das informações presentes no PPP da instituição (2020).

Entendemos que a forma que a escola se organiza no que se refere às modalidades de ensino e das turmas sinaliza sua organização curricular. A Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas oferta as **modalidades de ensino Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos**. A Educação Infantil no turno da manhã, o Ensino Fundamental Anos Iniciais no turno da tarde e a Educação de Jovens e Adultos-EJA, no turno da noite, contando no ano de 2020 com 95 (noventa e cinco) estudantes matriculados(as). Vale evidenciar que este é o primeiro ano que a instituição conta com uma turma da EJA.

Chamamos atenção também para a organização das **turmas multisseriadas** que pressupõem uma **estrutura curricular específica e diferenciada** que possibilite a realização da prática pedagógica docente. O ambiente educativo é construído a partir das suas vivências e das ações de seus sujeitos. Desse modo, consideramos que “o currículo para as escolas do campo deve ter sua base na consideração do campo, suas populações, seu modo de vida e as necessidades de transformações sociais; na consideração da vida concreta do campo, da organização da cultura do campo [...]” (TAFFAREL; ESCOBAR; PENIN, 2010, p. 193).

Essa organização da escola constitui-se como um dos princípios das instituições escolares do campo, pois

o currículo da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas é constituído a partir da realidade do Engenho Galileia. É visando atender a necessidade de nossos estudantes que a escola vai promovendo sua organização seja no que se refere às turmas, como também as propostas dos conteúdos. O diálogo com a realidade de nossos estudantes necessita existir para conduzir assim as ações vividas na escola (PPP EMPGMF, 2020, p. 4).

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas - PPP EMPGMF (2020), segundo a gestora, vem sendo atualizado principalmente pelo contexto atípico que a educação está vivendo no que se refere à Pandemia da Covid-19<sup>66</sup>. É nesse sentido que “a escola passa no ano de 2020 a promover atividades remotas, visando manter contatos com os alunos e com a comunidade, contribuindo assim que a relação família-escola siga se fortalecendo” (PPP EMPGMF, 2020, p. 6). Desse modo, a escola segue

<sup>66</sup> Segundo Freitas, Napimoga e Donalisio (2020, p. 1), “desde o início do atual surto de coronavírus (SARS-CoV-2), causador da COVID-19, houve uma grande preocupação diante de uma doença que se espalhou rapidamente em várias regiões do mundo, com diferentes impactos. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 18 de março de 2020, os casos confirmados da COVID-19 já haviam ultrapassado 214 mil em todo o mundo. Não existiam planos estratégicos prontos para serem aplicados a uma pandemia de coronavírus – tudo é novo”. É nesse cenário de “novidade” que a educação se inscreve e precisa ir (re)pensando suas práticas pedagógicas.

construindo um **currículo que dialogue com a realidade dos/as estudantes**, à medida que promove interações entre escola e comunidade. Dessa maneira, compreendemos que

a escola é território de *Diferenças Coloniais*, mais do que de diferenças culturais. Ou seja, a questão da Colonialidade sobre o currículo e a avaliação escolar não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam. Assim, a *Diferença Colonial* na escola, no currículo e na avaliação expressa o conflito entre cosmovisões que em tensão se reconfiguram historicamente (SILVA, 2015, p. 56).

Com isto, evidenciamos que os **elementos políticos e pedagógicos** que constituem a Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas vão se constituindo no contexto em que seus sujeitos educativos reconhecem que as práticas pedagógicas da escola necessitam tomar como referência a realidade e os modos de vida dos(as) moradores(as) do Engenho Galileia. Os dados evidenciam a existência de um **Projeto Político-Pedagógico (PPP) específico da escola**, que vem sendo sistematizado na relação escola-comunidade campesina. Consideramos que “o Projeto Político-Pedagógico é a organização do trabalho para atingir as finalidades da escola do campo na perspectiva da formação humana para a superação do capitalismo” (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010, p. 149).

O Projeto Político-Pedagógico das escolas com turmas multisseriadas do campo construído/ancorado na concepção de uma Educação do/no Campo em que seus povos-territórios sejam referências, contribui para que as práticas pedagógicas sejam significativas para os(as) estudantes, os(as) professores(as) e a comunidade como um todo. Desse modo, o Projeto Político-Pedagógico (2020) da escola localizada na comunidade do Engenho Galileia destaca que

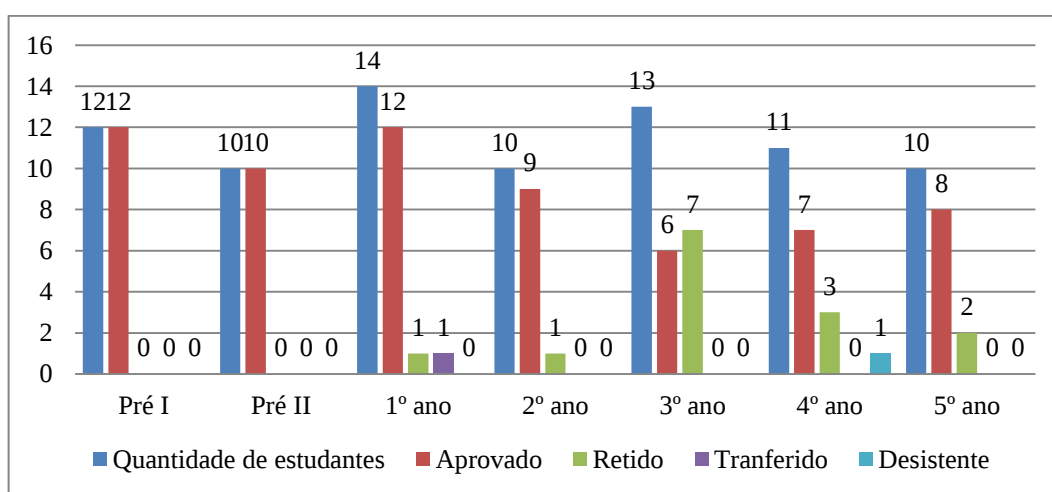
as ações pedagógicas a serem realizadas na escola necessitam considerar as diferenças que constituem a realidade da escola através dos seguintes elementos: as diferenças das turmas multisseriadas; a participação das professoras nas ações junto aos alunos e a equipe gestora; a interação dos pais/responsáveis dos alunos; atentar para a escolha de recursos didáticos possíveis para que as ações ocorram. A intenção das ações realizadas na escola busca garantir que os nossos alunos possam aprender e se perceber sujeitos críticos (PPP EMPGMF, 2020, p. 8).

As possibilidades de vivenciar práticas pedagógicas humanizadoras e reflexivas no chão das escolas com turmas multisseriadas são visíveis quando são (re)pensadas e materializadas coletivamente. O Projeto Político-Pedagógico, nesse viés, constitui-se como instrumento vivo que orienta os compromissos coletivos da escola. E que, por sua vez, vai se modificando e sendo necessário ser (re)planejado frente às realidades locais-comunidade e

globais-nacional que a instituição está histórico-socialmente situada (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010).

O Projeto Político-Pedagógico é de fato um instrumento que contribui na organização e no registro das atividades pensadas-sentidas-vividas na escola. É assim, por meio dos registros presentes nesse projeto, que identificamos o perfil de saída dos(as) estudantes da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas, no ano de 2019: ver gráfico 4.

Gráfico 4 - Perfil de saída dos(as) estudantes da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas - 2019



Fonte: O Autor (2020)

Nota: Gráfico construído através das informações presentes no PPP da instituição (2020).

A partir das informações presentes no gráfico é possível considerarmos que a escola no ano de 2019 teve 80 (oitenta) estudantes matriculados da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Iniciais. No tocante ao perfil de saída dos(as) estudantes, no que se refere a seu trajeto avaliativo, evidenciamos que dos(as) 80 (oitenta) estudantes, 66 (sessenta e seis) foram aprovados(as), 14 (catorze) retidos(as), 1 (um) desistente e 1 (um) transferido(a). Sinalizamos que essas informações são importantes para que a escola coletivamente analise e avalie suas práticas pedagógicas visando contribuir nos processos de ensino e aprendizagem junto a suas docentes e discentes.

Esses dados possibilitam-nos refletir sobre a importância do processo de avaliação da aprendizagem que vem ocorrendo no contexto escolar das turmas multisseriadas. A perspectiva pós-colonial de avaliação da aprendizagem vai se constituindo na validação de formas e procedimentos outros para avaliar. Segundo Silva e Torres (2019, p. 80), “a avaliação da aprendizagem é uma das ferramentas capazes de atender e acompanhar

individualmente os sujeitos, ajustando as práticas educativas às necessidades emergentes, regulando e aperfeiçoando os processos de ensino-aprendizagem”.

Nesse cenário, consideramos que a **afetividade no contexto das práticas pedagógicas docentes e discentes** é um elemento evidenciado no Projeto Político Pedagógico, ao evidenciar que “para que a aprendizagem ocorra à prática do professor, necessita ser perpassada pela afetividade, é de fato promover ações pedagógicas em que professores e alunos ensinem e aprendam de forma significativa” (PPP EMPGMF, 2020, p. 9).

Assim, consideramos que pensar a prática pedagógica docente na perspectiva da afetividade é destacar a relação entre docente-discente no contexto dos saberes-fazer que ocorrem no chão da escola. Nessa direção, Freire (1996, p. 94) pontua que “na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”.

Na perspectiva da afetividade, pensamos a multissérie como uma proposta curricular que docentes e discentes de mais de um ano/série planejam e realizam suas práticas pedagógicas coletivamente em uma mesma turma/sala de aula visando oportunizar aprendizagens significativas. Nessa vertente, consideramos que o ensino se materializa quando ocorre a correspondência com as aprendizagens significativas dos discentes (FREIRE, 1996). Essa ação-reflexão configura-se como um Giro Decolonial compreendido como um “[...] movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105), à medida que a escola toma como referência os saberes-histórias dos povos-territórios camponeses em suas práticas pedagógicas.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas, no tocante aos processos de avaliação, evidencia que

a avaliação da aprendizagem necessita ocorrer em diálogo com os saberes que os alunos trazem para sala de aula. O compromisso da escola é contribuir para que o aluno siga avançando em suas competências e habilidades que lhe é direito. O trabalho no contexto das turmas multisseriadas exige isso do professor, que trabalhe em conjunto com seus estudantes, tendo clareza das aprendizagens que cada aluno precisa consolidar. A escola adota uma postura sistemática que ocorre no decorrer do ano letivo, visando que a aprendizagem ocorra e os processos avaliativos sejam pensados e replanejados quando for necessário (PPP EMPGMF, 2020, p. 14).

Dessa forma, destacamos a importância do(a) docente conhecer os processos de aprendizagem dos(as) discentes, contribuindo na sua intervenção pedagógica (SILVA, 2004). Pensar a avaliação nas escolas com turmas multisseriadas demanda reflexões sobre as estratégias utilizadas na escola, como também os conhecimentos a serem trabalhados. No bojo das práticas realizadas nas salas de aula, consideramos que a avaliação da aprendizagem é “uma das ferramentas capazes de atender e acompanhar individualmente os sujeitos, ajustando a prática educativa às necessidades emergentes, assim ela estaria atendendo à ideia de educação enquanto bem comum e direito de todos” (TORRES, 2018, p. 116).

Na perspectiva política e pedagógica, a Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas evidencia em seu Projeto Político-Pedagógico que, dentre as ações que vêm promovendo,

o Conselho Escolar é composto por membros da escola (gestão, professores, servidores) e pais/responsáveis dos estudantes que tem a finalidade de coletivamente pensar as ações vividas na escola. [...] A escola promove reuniões de pais e mestres visando estreitar as relações entre escola e comunidade. [...] No corrente ano de 2020, a partir do contexto da Pandemia da COVID-19, a escola passou a promover suas práticas remotamente e sob orientação da Secretária Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão, fez-se necessário a organização de comitê da pandemia e pós-pandemia da COVID-19 (PPP EMPGMF, 2020, p. 16).

Nesse sentido, identificamos que as **ações políticas e pedagógicas realizadas pela escola envolvendo a comunidade (Participação do Conselho Escolar, reunião de pais e mestres, comitê da pandemia e pós-pandemia da Covid-19)** mostram que a escola pensa-sente-vive suas práticas com a participação ativa da comunidade campesina. Essas ações evidenciam a importância da organização do trabalho pedagógico da escola do campo que se “impõe e contraposição ao trabalho pedagógico alienado e fragmentado e toma por fundamento o trabalho material, a produção real como atividade concreta e socialmente útil, necessários ao processo de humanização” (SILVA et al., 2010, p. 177-178).

Nessa vertente, pontuamos que a proposta política e pedagógica das escolas com turmas multisseriadas do campo ao alinhar-se com as reais necessidades/demandas dos povos-territórios caminha na construção de uma escola outra, alicerçada nos processos de diálogo e de reconhecimento das diferenças. Desta forma, destacamos que os elementos históricos, infraestruturais, organizacionais (Quadro Funcional), curriculares, políticos e pedagógicos possibilitaram-nos identificar a Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas como uma terra de direito (ARROYO, 2010) dos povos-territórios campesinos do Engenho Galileia. Assim, compreendendo que “a decolonização é o piso necessário de toda revolução social

profunda” (QUIJANO, 2002, p. 17), a escola à medida que caminha na construção de um projeto educacional *outro* em que sujeitos-territórios sejam protagonistas, as práticas pedagógicas tornam-se ações revolucionárias no cenário da Educação do/no Campo, que advogam por uma educação de qualidade socialmente referenciada em seus povos.

#### **6.4 Os sentidos das expectativas da comunidade campesina em relação à escola com turmas multisseriadas do campo sobre sua(as) função(ões), os saberes a serem tratados, como deveriam ser tratados e o tempo curricular desses saberes**

Como evidenciado desde o início desse texto, os povos-territórios campesinos são referências para pensar-sentir-viver seus processos educacionais. Desse modo, o que se refere à escola compreendemos que necessita se respaldar nos saberes-histórias dos sujeitos que a constituem. A construção de uma escola específica e diferenciada é uma das bandeiras de lutas dos Movimentos Sociais Campesinos, ao compreenderem que os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nos espaços escolares, ao dialogarem com as especificidades de seus sujeitos, contribuem, assim, na formação dos(as) campesinos(as), como sujeitos de direito.

Dessa forma, consideramos que “se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações” (CALDART, 2003, p. 64). É, pois nesse sentido que os povos-territórios campesinos vão se construindo político-pedagogicamente para transformar as escolas com turmas multisseriadas do campo em uma terra de direito. Assim, nesta subseção buscamos atender o objetivo específico: analisar as expectativas da comunidade campesina em relação à escola com turmas multisseriadas do campo no que se refere à função da escola, os saberes a serem tratados na escola, como deveriam ser tratados, e o tempo curricular desses saberes.

Através das narrativas dos(as) sujeitos/colaboradores(as) dessa pesquisa nos debruçamos sobre suas expectativas para a escola com turmas multisseriadas do Engenho Galileia, considerando que a comunidade campesina tem muito a nos dizer sobre a escola e suas práticas pedagógicas. Compreendemos que as expectativas para a instituição escola associam-se a suas histórias de vida, suas relações com a escola, suas cosmovisões, suas identidades, suas inter-relações sociais e políticas. É, pois, considerando esses elementos que analisamos as expectativas da comunidade campesina, compreendendo que “a gente que mora aqui no sítio, a gente tem direito de ter uma escola aqui. A gente sabe a escola que queremos,

tem que ser uma escola boa, para nossos filhos, e todo mundo tem que luta né pra isso” (DAMIANA, agosto, 2020).

Esta narrativa vai sinalizando que a comunidade campesina tem consciência da importância da escola, como também sabe seu papel na formação dos(as) seus(as) filhos(as) na comunidade. Nesta pesquisa compreendemos que “uma expectativa surge em função de compartilhamento de ideias de um grupo de pessoas ou em função de algum conhecimento de uma pessoa a respeito de um determinado assunto ou evento” (CAGLIARI, 2014, p. 119). A expectativa sobre a escola vai se constituindo coletivamente na comunidade à medida que seus(as) moradores(as) passam a lutar, sonhar e esperar por processos educativos que reconheçam suas especificidades.

Nessa direção, identificamos e caracterizamos as expectativas da comunidade do Engenho Galileia sobre a Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas considerando os seguintes elementos: a) a função da escola; b) os saberes a serem tratados na escola; c) como deveriam ser tratados; e d) o tempo curricular desses saberes: ver figura 10 abaixo.

Figura 10 - Elementos da Escola com turmas multisseriadas do campo para conduzir as expectativas da comunidade campesina



Fonte: O Autor (2020)

Esses elementos possibilitam-nos compreender a escola como um território complexo que vai se constituindo pelos seus diferentes povos-territórios que historicamente vêm

advogando por uma instituição que respeite e valide as heranças culturais, políticas e identitárias de suas histórias-saberes. Intencionalmente vamos inscrevendo as escolas com turmas multisseriadas em um projeto decolonial, por compreendermos que os(as) moradores(as) da comunidade campesina possuem saberes *outros* que foram sendo negados/inferiorizados nas escolas. Desse modo, a escola é parte integrante de um projeto maior dos(as) povos-territórios do campo que “se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 24).

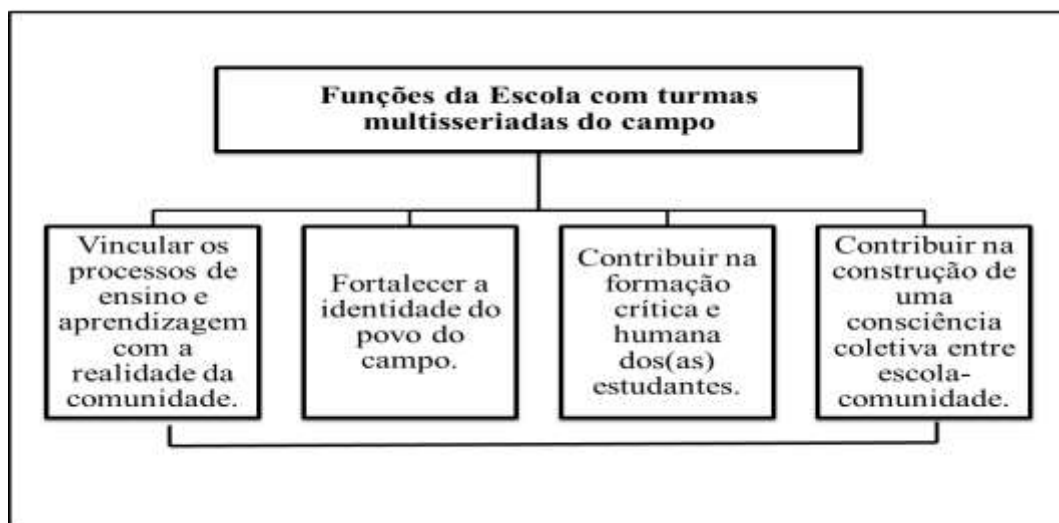
Através das entrevistas realizadas com os(as) sujeitos/colaboradores(as) voltadas para identificar e caracterizar as expectativas da comunidade sobre a escola com turmas multisseriadas do campo, iremos apresentar a seguir as análises e discussões, a partir de quatro subseções. A primeira referente à função da escola com turmas multisseriadas do campo; a segunda apresenta os saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas do campo; a terceira aborda como deveriam ser tratados os saberes; e, por fim, a quarta trata sobre tempo curricular desses saberes.

#### ***6.4.1 Funções da escola com turmas multisseriadas do campo: narrativas da comunidade campesina sobre o que esperam da escola***

Esta subseção constitui-se através das funções atribuídas pela comunidade campesina para a escola com turmas multisseriadas do campo. Nessa direção, consideramos que “não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. [...] também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação” (CALDART, 2003, p. 64). Desse modo, evidenciamos a necessidade dos povos-territórios campesinos terem acesso à escolarização, compreendendo aqui como um direito que se estende ao longo de suas vidas.

Conforme podemos observar na Figura 11, nas entrevistas analisadas, identificamos e caracterizamos as seguintes funções da escola com turmas multisseriadas do campo: a) Vincular os processos de ensino e aprendizagem com a realidade da comunidade; b) Fortalecer a identidade do povo do campo; c) Contribuir na formação crítica e humana dos(as) estudantes e; d) Contribuir na construção de uma consciência coletiva entre escola-comunidade.

Figura 11 - Funções da Escola com turmas multisseriadas do campo



Fonte: O Autor (2020)

Desse modo, iremos refletir e analisar as quatro funções da escola com turmas multisseriadas do campo que foram evidenciadas a partir das entrevistas com os(as) moradores(as) da comunidade do Engenho Galileia. No entanto, salientamos que as funções apresentadas a seguir relacionam-se com as experiências, as concepções de sociedade e com o projeto de educação que os(as) sujeitos/colaboradores(as) da pesquisa defendem.

#### • Vincular os processos de ensino e aprendizagem com a realidade da comunidade

No que se refere à função de **Vincular os processos de ensino e aprendizagem com a realidade da comunidade**, os(as) moradores(as) da comunidade do Engenho Galileia, reconhecem que de fato a escola tem o papel de ensinar a seus(as) filhos(as). Reconhecem que a escola é mais um espaço de aprendizagens, “a gente sabe que a gente aprende em todo lugar, em casa a gente aprende, na comunidade, na igreja. Na escola também, por isso é importante, sem estudo a gente não é nada. A escola tem que respeitar o jeito que a gente é” (DAMIANA, agosto, 2020). É considerando a escola como uma instituição que promove a educação escolarizada, que destacamos a sua relevância nas comunidades campesinas.

Nesta direção, Adenísia (agosto, 2020), ao evidenciar o que representa ter uma escola na comunidade, pontua que “é um orgulho ter uma escola aqui na comunidade, representa muito sabe a escola é uma referência, nem todo sítio tem escola. Eu posso dizer que aqui pra Galileia é muito orgulho mesmo, a escola é um lugar de aprendizagem”. Essa narrativa nos

possibilita considerar que a escola é um espaço importante para a comunidade, e é compreendida como um direito dos povos do campo.

Nessa perspectiva “a Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais. Isso ocorre por que: a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo” (CALDART, 2004, p. 23). É, portanto, na luta e resistência dos povos-territórios campesinos que passam a protagonizar projetos educativos com suas marcas identitárias. A escola configura-se como um espaço-tempo efetivo de fortalecimento de práticas pedagógicas interculturais críticas (WALSH, 2009b) que valida saberes-histórias *outros*.

Essa função da escola como instituição que necessita promover os processos de ensino e aprendizagem em diálogo com a realidade dos estudantes é evidenciada por Maria Celma (agosto, 2020) ao pontuar que

sorte de quem pode ir a escola. Por que é nela que a gente aprende muita coisa, as professoras ajuda os alunos a ter mais consciência das coisas. A escola serve pra isso mesmo, pra ensinar os meninos né, a escola tem que ter um ensino que seja na realidade dos alunos, ajudar eles a saber as coisas da vida. Todo mundo devia ter o direito de ir a escola.

Muito embora o acesso e a permanência na escola sejam compreendidos como um “ato de sorte”, no decorrer do discurso fica evidenciado que Maria Celma (agosto, 2020) reconhece que todos os sujeitos têm direito a frequentá-la. Assim, ao conhecer a escola como um território de direito sinaliza que não é qualquer escola, mas sim uma instituição que tenha suas práticas pedagógicas centradas na realidade dos(as) estudantes. Diante desse entendimento, a escola passa a ser compreendida pela comunidade campesina como um projeto decolonial, à medida que toma como referência a realidade dos(as) estudantes nos processos de ensino-aprendizagem.

A contextualização presente nestes processos sinaliza para a materialização de uma escola construída na/com a participação ativa da comunidade campesina. Para Caldart (2002, p. 24),

construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo.

Os povos do campo em seus diversos territórios e realidades advogam um projeto de escola *outro* que docentes e discentes ensinam e aprendem a partir de situações reais, concretas e dos desafios vivenciados pela/na sociedade. Diante destes elementos aqui analisados, consideramos a insurgência e resistência nas lutas dos Movimentos Sociais Campesinos na construção por uma Educação do/no Campo que se distancia da lógica hegemônica, colonial e urbanocêntrica, passando a compor uma proposta de Escola do Campo centrada na Pedagogia Descolonial (WALSH, 2008) ao validar realidades *outras* nos processos de ensino e aprendizagem e na construção de uma educação emancipatória.

#### • Fortalecer a identidade do povo do campo

Nos discursos da comunidade campesina identificamos também que a escola do campo tem a função de **Fortalecer a identidade do povo do campo**. A instituição escolar é compreendida como uma aliada para fortalecer a identidade dos povos do campo quando caminha suas práticas respeitando e reconhecendo que o território campesino é um cenário de produção de saberes. Em diálogo com os(as) moradores(as) do Engenho Galileia sobre a Escola do Campo, Zito da Galileia (agosto, 2020) sinaliza que

a escola é mais um local que serve pra estruturar os pilares e forma o cidadão e que também pode ajudar a manter viva a história da comunidade. Por sinal até hoje quem tem essa conjunção com a biblioteca, que ajuda é a escola. Então, a escola tem que ajudar a manter a história viva, principalmente para essa nova geral. E vejo que a escola daqui ajuda, por que as professoras elas autorizam os seus estudantes pra vim pra qui, pra biblioteca da comunidade. Elas vêm dá aula aqui, já aconteceu.

A escola tomada como aliada no processo de fortalecimento da identidade dos povos do campo, que reconhece as histórias-saberes produzidos na comunidade, só poderá ser compreendida integrante de um projeto decolonial da Educação do Campo, quando reconhece que não é detentora de todo saber. Considerar que o território campesino integra um contexto repleto de conhecimentos que necessitam compor as práticas pedagógicas é um caminho *outro* para construção de uma escola com as marcas identitárias de seus sujeitos. Segundo Caldart (2004, p. 24), o cultivo de identidades

é uma das funções da escola trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades

coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação.

Nesse processo de reconhecimento do outro como sujeito de direito, que tem uma forma específica e diferenciada de ser, de pensar, de se organizar, de se relacionar com terra, pensamos em uma escola do campo que cultiva as identidades de seus povos. Essa função também se expressa quando Wilson (agosto, 2020) relata que “a escola tem a função de ajudar a fortalecer a cultura do povo aqui de Galileia, que a gente tem os mesmo direito de todo mundo e a gente porque trabalha aqui na terra, não pode ser visto como menor que ninguém não, a gente tem que ter orgulho de ser daqui”. Podemos identificar os indícios de uma escola que se constrói no contexto na contramão da Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber (QUIJANO, 2005), quando passa a desmistificar as condições de sujeitos-territórios inferiores, subalternizados e não produtores de epistemologias.

Nessa mesma vertente, Marilene (agosto, 2020) segue afirmando que é função da escola “ensinar a gente aprender não só a ler, nem escrever mais também ter respeito com as pessoas, as origem. A escola tem que ajudar a desenvolver nos alunos, pra que eles possam ter orgulho de ser daqui. Eu mesmo tenho orgulho de morar aqui”. O sentimento de pertencimento e orgulho de fazer parte da comunidade, pontuado pela moradora, passa a ser fortalecido no chão da escola que toma o campo como território de pertencimento e

é o sentimento de pertença à terra, a uma comunidade, a uma cultura que cria o mundo para que os sujeitos possam existir. É este sentimento que dá forma às nossas percepções para que possamos existir, como também nos oferece os locais onde podemos desenvolver nossas competências (JESUS, 2004, p. 68).

A Escola do Campo, por sua vez, não se configura isoladamente, apartada das relações tecidas na comunidade (contexto micro) e na sociedade (contexto macro). É, pois nesse cenário de disputas e tensões que as identidades vão sendo forjadas. Essa relação é ilustrada na seguinte afirmativa: “a escola tem que tá junto com a comunidade, tem que ensinar os alunos daqui a se orgulhar de todos que fizeram história aqui no Engenho, que lutaram pra gente esta aqui hoje e seguir mantendo vivo tudo isso” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020).

Assim, a escola como uma instituição que corrobora o fortalecimento da identidade do campo constitui-se na direção de um projeto educacional centrado na identidade em política que “desliga-se da jaula de ferro dos ‘partidos políticos’ como tem sido estabelecido pela teoria política moderna/colonial e eurocentrada” (MIGNOLO, 2008a, p. 312), e se projeta

como uma opção decolonial sem amarras. Nesse sentido, as narrativas aqui evidenciadas pelos(as) moradores(as) do Engenho Galileia sinalizam que as identidades dos povos do campo, ao serem reconhecidas no espaço escolar, contribuem no processo de construção de uma Educação do/no Campo crítica e emancipatória.

• **Contribuir na formação crítica e humana dos(as) estudantes**

No tocante à função de **contribuir na formação crítica e humana dos(as) estudantes**, identificamos que a escola segue sendo compreendida pelos(as) moradores(as) do Engenho Galileia como uma instituição que promove práticas pedagógicas reflexivas que visam à formação crítica de seus sujeitos. Este dado ganha materialidade na seguinte afirmação:

a escola na comunidade tem que ajudar a formar os estudantes que saibam se colocar, saber seus direitos e deveres. É contribuir para que eles tenham uma visão crítica no mundo. É tão importante os momentos de interação que a escola promove. Tem que ser assim, pois tem que cada vez mais se unir com a comunidade e lutar pelo que é nosso (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020).

Essa concepção de sujeitos de direitos, que sabem se colocar criticamente no mundo, corresponde diretamente ao projeto de Educação do/no Campo protagonizado pelos Movimentos Sociais Camponeses que reivindicam o direito de ser mais no mundo (FREIRE, 1987). A escola passa, assim, a estar diretamente ligada aos processos de empoderamento e emancipação dos povos-territórios camponeses ao promover práticas pedagógicas críticas e reflexivas, possibilitando aos(as) estudantes sentirem o mundo fora das amarras coloniais que historicamente negaram e silenciaram seus conhecimentos e seus modos de vida.

Com base nessa reflexão, para que seja possível o pensar-sentir-viver de uma escola do campo que siga fomentando o senso crítico de seus(as) estudantes é necessário compreender que a formação dos sujeitos “está diretamente implicada criticamente ao contexto local, nacional e internacional, pois para se situar no mundo é preciso que exercitemos o pensamento contextual em que não se separam os fenômenos nem se os reduzem para explicá-los” (JESUS, 2004, p. 68).

Para a comunidade camponesa, a formação crítica e humana de seus sujeitos é uma opção outra de seguir fortalecendo o projeto de sociedade que tome seu território como um campo de potencialidade. Adenísia (agosto, 2020), ao ser questionada sobre as funções da escola, pontua que “a escola tem que formar os alunos pra vida, isso em parceria com os pais

né? A escola não pode andar sozinha sem a comunidade. Aí, a escola tem que ajudar os alunos a saber seus direitos e deveres, saber se colocar no mundo, ser pessoa do bem”.

A parceria escola e comunidade ressaltada aqui mais uma vez sinaliza que os(as) moradores(as) do Engenho Galileia compreendem que o projeto educacional, quando é construído em diálogo com/no território, contribui na formação crítica e humana de seus(as) estudantes. Em vista disso, consideramos que a Educação do Campo

banha-se no próprio campo que foi perversamente desqualificada, para pensar de forma crítica e propositiva a vida. Por isso. A Educação do Campo é uma prática fundamental de reinvenção social, pois ela questiona os dispositivos utilizados para manter a desigualdade e a exclusão, e ainda reinventa novas formas de intervenção (ARROYO, 2004b, p. 73).

Para tanto, tomar o paradigma da Educação do Campo no viés crítico torna-se importante para formar a escola como um território que dentre suas funções está a formação crítica e humana dos(as) estudantes. Desse modo, considerar que os processos de criticidade e humanização são elementos balizadores para a construção de uma educação/escola que segue desobedecendo epistemicamente (MIGNOLO, 2008a) a lógica colonial/urbanocêntrica presente no contexto das políticas educacionais, das organizações e das práticas pedagógicas. Segundo Santos e Silva (2020, p. 401), para que isso seja possível é imprescindível que “os sujeitos participantes sejam considerados como detentores de conhecimentos que se organizam de distintas formas o que não os tornam inferiores, em nenhum aspecto, por não tomar por referência o cânone eurocêntrico de produção de conhecimento”.

Este aspecto de confrontar as heranças coloniais impostas aos povos-territórios campestinos é fortalecido pela moradora Mauriceia (agosto, 2020), ao pontuar que a escola é “um lugar que ajuda a abrir novos horizontes, antigamente a gente não tinha muito direito de nada não principalmente a mulher que tinha que ficar em casa. E eu acho que a escola é uma oportunidade de aprender, de abrir os horizontes”. Essa narrativa reconhece a escola como sendo um canal potencializador que contribui na formação crítica dos sujeitos. Assim, concordamos com o posicionamento político reflexivo de Shor e Freire (1986, p. 25), ao compreenderem que

enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação.

Nessa perspectiva, na busca de transformação a partir de nossa realidade, construindo assim uma postura crítica e humanizada, fica evidenciado no discurso-prática de Mauriceia (agosto, 2020) um posicionamento feminista, ao reivindicar seus direitos, tensionando e denunciando a sociedade patriarcal. Nesse contexto, Santos e Silva (2018, p. 126) sinalizam que em uma sociedade machista, centrada no patriarcado “há uma relação intrínseca entre a constituição da identidade da mulher e da identidade do homem; contudo, essa relação é assimétrica, pois no *patriarcado* a mulher é considerada como outro, ou seja, a *exterioridade* do homem, portanto, inferior”. Nessa direção, reivindicamos uma escola que contribua na construção de um projeto de Educação do/no Campo em que crianças, jovens, adultos, homens, mulheres tenham uma formação crítica e humanizadora, centrada e referenciada em suas especificidades.

Podemos afirmar, frente aos dados aqui analisados, que a comunidade campesina reconhece a importância na formação crítica e humana dos(as) estudantes, como sendo uma de suas funções. Desse modo, fica evidenciado que a concepção de uma educação crítica e humana defendida pelos(as) povos do campo centra-se no direito de se constituir coletivamente sujeito de direito, desobedecendo à lógica colonial/urbanocêntrica que nega os sujeitos-territórios campesinos, e construindo uma Educação do/no Campo que se movimenta e se traduz por suas práticas.

#### • **Contribuir na construção de uma consciência coletiva entre escola-comunidade**

Nas narrativas dos(as) moradores(as) do Engenho Galileia, a escola assume também a função de **contribuir na construção de uma consciência coletiva entre escola-comunidade**, sobretudo, quando compreende que a escola do campo é parte integrante do projeto de Educação do/no Campo em que seus povos-territórios são protagonistas. Nesse sentido, falas como “na comunidade e na escola a gente aprende. Quando o aluno vai pra escola leva o que já sabe, que aprendem isso é muito bom. Aí quando a escola e a comunidade se junta todo mundo ganha” (WILSON, agosto, 2020) e “a escola tem que se abrir para que a gente também possa participar junto” (MARIA CELMA, agosto, 2020) apontam para necessidade da escola manter suas práticas em diálogo com a comunidade campesina da qual faz parte.

Diante desses dados, consideramos necessário evidenciar que a relação entre a escola e a comunidade ocorra de forma significativa, contribuindo na construção de uma inter-relação em que sujeitos juntam-se para deliberar e vivenciar as práticas pedagógicas

democraticamente. Santos, Paludo e Oliveira (2010, p. 61) ao refletirem sobre a relação com a comunidade pontuam que

muitas vezes a comunidade ou as famílias são chamadas somente para resolver problemas: dos filhos, da infraestrutura da escola, enfim, somente para ajudar a escola quando ela precisa. O envolvimento dos pais e a sua presença constante na escola é imprescindível para o avanço do projeto e da organização do trabalho pedagógico na direção que pretendemos.

Em vista disso, a consciência coletiva entre escola-comunidade vai se fortalecendo como opção decolonial (MIGNOLO, 2017) à medida que a instituição escolar reconhece que junto aos sujeitos e seus territórios suas práticas pedagógicas geram impactos na formação dos(as) estudantes. Nessa mesma perspectiva, Damiana (agosto, 2020) acrescenta ao dizer que “a escola tem que tá junto com a família do aluno. Assim as coisas vão pra frente. Eu participo de tudo da escola, a gente tem que tá sempre indo na escola né, ajudando”. Nesse discurso, a participação ativa da comunidade-família na escola se traduz como elemento que compõe as práticas pedagógicas promovidas pela instituição considerando as especificidades dos povos do campo, ou seja, a sua realidade.

Na compreensão de Caldart (2003, p. 75), as ações coletivas “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”. Dessa forma, pontuamos que a escola ao permitir-se ser pensada-sentida-vivida em diálogo com a comunidade, os conhecimentos nela produzidos passam a ser mais significativos nas vidas de seus(as) estudantes, pois enraízam-se em suas histórias-saberes.

Wilson (agosto, 2020) pontua que “a gente tem que se juntar com a escola. Ter essa relação é importante para a comunidade se fortalecer. Aí tem que todo mundo se juntar, não pode separar não, a gente da associação tem que tá junto com a escola”. Nessa vertente, é possível considerarmos que a concepção de coletividade presente nos discursos dos(as) moradores(as) torna-se, assim, elemento fundamental para a (re)existência de uma escola do campo, que fortaleça as lutas dos povos do campo. Assim, concluímos que esses discursos-práticas se revelam como uma opção decolonial, que

não é só uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de ‘estudo’, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer. Ou seja, de viver e con-viver com quem acha que a opção decolonial é a sua e com quem tem encontrado opções paralelas e complementares à descolonial (MIGNOLO, 2017, p. 32).

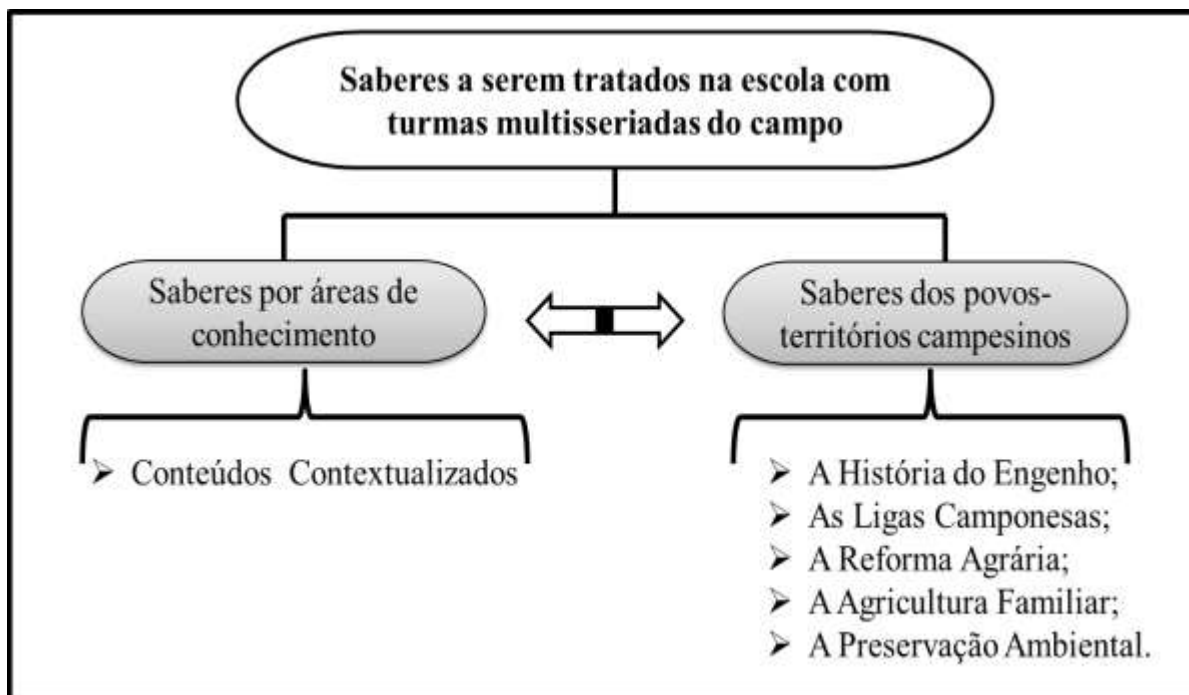
É, pois, por esse viés coletivo entre escola-comunidade campesina que as práticas pedagógicas movidas no chão da instituição escolar que os saberes-histórias dos povos-territórios vão sendo tecidos de forma decolonial na construção de uma escola do/no campo *outro*. Por sua vez, os dados em análise consideram que é função da instituição escolar reconhecer no contexto de suas políticas e práticas a participação coletiva da comunidade de forma dialógica, fomentando a compreensão de que os sujeitos são a escola e a escola são os sujeitos, ou seja, sujeitos e escola são interdependentes na construção de um projeto educacional do campo crítico e emancipatório.

Em síntese, as funções da escola com turmas multisseriadas apresentadas pelos(as) moradores(as) do Engenho Galileia sinalizam que a comunidade campesina constrói expectativas para a escola sem perder de vista o projeto de uma educação que respeite suas especificidades e a considere como sujeitos-territórios de direito. Desse modo, as narrativas sinalizam para uma escola centrada na esperança freireana que na ação-reflexão-ação busca constituir-se em diálogo com sujeitos e suas marcas identitárias. Assim, no cenário político e ideológico que a educação se centra consideramos que a escola como um espaço-tempo de reflexão e questionamento torna-se aliada na construção de processos de ensino e aprendizado centrados na realidade dos(as) estudantes, fortalecendo a identidade dos povos do campo, bem como a formação crítica e humana dos sujeitos e a construção coletiva entre Escola-Comunidade.

#### ***6.4.2 Os saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas: expectativas da comunidade campesina***

Esta segunda subseção configura-se através dos achados apresentados pelos(as) moradores(as) do Engenho Galileia no que se refere aos saberes a serem tratados na escola. Ao objetivarmos compreender as expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo, consideramos que os sujeitos do campo têm muito a nos dizer sobre os saberes que necessitam/necessitariam fazer-se presentes na escola. Nesse sentido, trataremos os seguintes estruturantes identificados nos discursos da comunidade campesina: a) Saberes por áreas de conhecimentos; caracterizados por: Conteúdos Contextualizados; b) Saberes dos povos-territórios campesinos, compostos pelos seguintes elementos: a História do Engenho, as Ligas Camponesas, a Reforma Agrária, a Agricultura Familiar e a Preservação Ambiental, como podemos observar a seguir na Figura 12:

Figura 12 - Saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas do campo



Fonte: O Autor (2020)

Esses saberes identificados nas narrativas da comunidade do Engenho Galileia ancoram-se na compreensão de saberes como sendo “aquilo que a gente aprende, eu sei de uma coisa, você sabe de outra e assim a gente vai aprendendo junto” (MARIA CELMA, agosto, 2020), e “é tudo que a gente aprende nos lugares, que vai passando de geração e geração e vai ficando na história” (MARILENE, agosto). Estes discursos reconhecem que o saber é algo construído e validado coletivamente e, assim, analisamos essas concepções, no viés da Ecologia de Saberes que se refere ao reconhecimento e à valorização dos saberes que foram historicamente negados, a exemplo dos povos-territórios campestinos.

Segundo Santos (2010, p. 48), “na ecologia de saberes, [...] a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica”. Trata-se, assim, de promover um diálogo crítico-reflexivo entre a escola e os povos-territórios, construindo (inter)relações outras na elaboração e vivência de práticas pedagógicas socialmente referenciadas nos saberes dos sujeitos.

### • Saberes por áreas de conhecimento

No que diz respeito aos saberes a serem tratados na escola multisseriada do campo, os discursos dos(as) moradores(as) do Engenho Galileia apontam **que os saberes por áreas de conhecimento** façam-se presentes na instituição escolar, constituídos pelos **conteúdos contextualizados**. Esta concepção pode ser notada na narrativa apresentada por Adenísia (agosto, 2020):

a escola tem que trabalhar as matérias, né? Português, matemática, a ciência, geografia, história. É bom que ensine tudo, os meninos precisa saber. Tem assunto que é importante pra vida, né? Saber ler, escrever, conhecer as coisa do mundo. Cada matéria dessa é importante, a professora trabalha isso com os alunos, puxa pra realidade dele e isso é bom.

O destaque sobre as matérias apresentadas no discurso da moradora acima pode ser compreendido aqui como sendo as áreas de conhecimentos que compõem a proposta curricular da escola. É neste contexto que reconhecemos que os saberes a serem tratados no contexto dessas áreas sejam selecionados e tratados em diálogo com a realidade dos(as) estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação - LDB 9.394/96, ao abordar a oferta dos conteúdos curriculares, no contexto da educação básica para a população campesina, determina que “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” (BRASIL, 1996, p. 21).

Ressaltamos que os conteúdos curriculares que compõem as áreas do conhecimento são frutos de lutas e tensões, pois o currículo é um território de disputas (ARROYO, 2013). Desse modo, advogar propostas curriculares outras que a escola trabalhe de forma contextualizada corrobora a construção de uma escola multisseriada do campo específica e diferenciada. Nessa mesma perspectiva, Damiana (agosto, 2020) argumenta que “os assuntos que as professora trabalha é importante, o aluno tem que aprender e conhecer, um aprende com o outro. A escola aqui é multisseriada é muito importante estudar todas as matérias como a escola da rua”.

A moradora segue reforçando a relevância da escola trabalhar os conteúdos que perpassam as áreas de conhecimento configurando-se, assim, como um direito dos povos do campo terem um processo formativo que não seja inferior aos do território urbano. É neste contexto que se insere a construção de uma escola que reconhece a importância de tratar os

conteúdos contextualizados vividos no contexto das áreas de conhecimento sem serem engessados.

não podemos separar os conteúdos em fronteiras disciplinares rígidas, ainda que as disciplinas sejam importantes, precisam organizar formas de comunicação entre as disciplinas, e compreender também que existem conhecimentos que não fazem parte de nenhuma fronteira disciplinar (JESUS, 2004, p. 72).

A escolha intencional e planejada dos conteúdos, visando atender às reais necessidades dos(as) estudantes, necessita fazer parte do trato com os saberes que são/serão abordados no chão da escola. Chamamos a atenção para uma seleção centrada no diálogo entre escola-comunidade onde os conhecimentos eleitos para compor o currículo escolar sejam enraizados e protagonizados pelos seus sujeitos. Refletimos sobre os saberes por áreas de conhecimento, na perspectiva da Ecologia de Saberes que “procura dar consistência epistemológica ao pensamento plural e propositivo” (SANTOS, 2010, p. 47), ao reconhecer que os conteúdos a serem enfatizados na escola sejam contextualizados, tomando como referência a realidade territorial, social e cultural dos sujeitos. Diante destes dados, concluímos que os saberes por áreas de conhecimentos e que emergem das expectativas da comunidade ao refletirem sobre a escola com turma multisseriada são relevantes à medida que são materializados por conteúdos contextualizados, ou seja, que dialoguem com o espaço-tempo dos sujeitos ensinante-aprendentes.

#### • Saberes dos povos-territórios campesinos

A respeito dos saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas do campo trazidos nos discursos dos(as) moradores(as) do Engenho Galileia, evidenciamos também os **saberes dos povos-territórios campesinos**, que se vinculam à realidade da comunidade campesina. Assim, identificamos e caracterizamos os seguintes saberes: a) a História do Engenho; b) as Ligas Camponesas; c) a Reforma Agrária; d) a Agricultura Familiar; e) a Preservação Ambiental.

O primeiro tipo de saber dos povos-territórios campesinos que a comunidade espera ser tratado na escola é a **História do Engenho**, como podemos ver no discurso de Zito da Galileia (agosto, 2020): “todo mundo tem o direito de conhecer sua história. Eu acho que conhecer as pessoas que lutaram pra gente esta aqui hoje, a história de Galileia. A escola tem que ensinar aos alunos a conhecer sua história, a história de suas famílias”. Essa reivindicação

do trato da história da comunidade na escola também é pontuada por Damiana (agosto, 2020), ao destacar que “a história aqui de Galileia, as lutas dos trabalhadores daqui na época do trabalhava no engenho. O povo mais antigo conta que lutaram com Julião e conseguiram ser independência. É importante né os aluno conhecer a sua própria história”.

Ao tomar a História do Engenho como saber a compor as práticas pedagógicas da escola multisseriada do campo, a comunidade campesina reconhece que seu território se constitui como sendo um espaço-tempo de conhecimentos próprios que necessitam ser evidenciados na/pela escola. Caldart (2003, p. 70) argumenta que sempre que “uma escola desconhece e ou desrespeita 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”.

A escola, ao reconhecer a história da comunidade como sendo um dos saberes que se faz necessário tratar, possibilita que cada vez mais estudantes possam (re)afirmar sua identidade como sujeito do campo, se compreendendo como sujeito de direito. Mauriceia (agosto, 2020), nessa mesma perspectiva, pontua que

saber é aquilo que a gente vai construindo de geração em geração. São as coisas que marca a história do engenho, do povo que mora aqui. Essas história não pode morrer, a gente tem que repassar. Se você perguntar aos mais novo daqui quase não sabe sobre a história da comunidade, a luta pelo direito da terra. Por isso que eu acho importante a escola fala da história da gente. Por que o povo mais velho vai morrendo e as coisas que aconteceu aqui se acaba se nós não falar né?

Nesse discurso, fica evidente a importância de manter viva a história construída pelos sujeitos-territórios, bem como relevância de ouvir os mais velhos, que sentiram-viveram experiências culturais e políticas que marcam a comunidade. Nessa vertente, a escola torna-se aliada da construção de um projeto educacional que toma a história da comunidade campesina como sendo um conhecimento *outro* que fortalece o pertencimento dos(as) estudantes no campo. Esta é uma das formas de ação decolonial (MIGNOLO, 2008a) que se distancia da Colonialidade do Saber validando que o território campesino é produtor de epistemologias outras.

As narrativas apresentadas pelos(as) moradores(as) do Engenho Galileia ao reconhecerem a história da comunidade como sendo um saber a ser tratado na escola são retratos dos processos de pertencimento e respeito com a sua história. Podemos concluir que é tarefa da escola contribuir na construção de “um Ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que

vivem. [...] enraizar as pessoas na história, para que se compreendam como parte de um processo histórico” (CALDART, 2004, p. 25). A comunidade campesina passa, assim, a ocupar um lugar de protagonismo quando tem sua história sistematizada e referenciada na escola pelos seus próprios sujeitos.

O segundo saber, as **Ligas Camponesas**, ganha relevo nos discursos da comunidade campesina, pois considera que o Engenho Galileia foi um dos principais territórios que protagonizou as lutas das Ligas Camponesas. Assim, os moradores(as) destacam a relevância desse saber ser tratado na escola, já que se relaciona estritamente com as histórias dos(as) estudantes da comunidade. Essa afirmação ganha corpo no discurso de Zito da Galileia (agosto, 2020), ao pontuar que

a escola precisa trabalhar com os alunos a história das Ligas Camponesas, se você perguntar aos menino o que foi as Ligas, não vão saber dizer. E foi aqui no nosso Engenho que em 1955 teve a criação da Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco. Então, foi aqui em Galileia que começou no Nordeste as Ligas Camponesas, as lutas pelo direito da terra, pelo direito do homem do campo ser visto como gente. Ai a gente tem Francisco Julião, José dos Prazeres, nossos parentes, meu avó, os trabalhadores de Galileia que fizeram parte dessa história.

O destaque para as Ligas Camponesas, como sendo um dos saberes dos povos-territórios campesinos a serem trabalhados na escola, nos instiga a refletir sobre a importância de conduzir os processos de ensino e aprendizagens a partir da realidade (FREIRE, 1987). Assim, tomamos o conhecimento das Ligas Camponesas na perspectiva da Ecologia de Saberes que “expande o carácter testemunhal dos conhecimentos de forma a abarcar igualmente as relações entre o conhecimento científico e não-científico, alargando deste modo o alcance da inter-subjectividade como interconhecimento e vice-versa” (SANTOS, 2010, p. 49-50). Para uma ecologia de saberes, conhecimentos como estes necessitam compor os saberes e conteúdos trabalhados na escola, possibilitando que sujeitos *outros* se percebam sujeitos da história.

Ao seguirmos questionando sobre quais saberes da comunidade os(as) moradores consideram que deveriam ser tratados na escola com turmas multisseriadas, Wilson (agosto, 2020) reforça dizendo que

é justamente esse saber, a história aqui das Ligas Camponesas que aconteceu aqui em Galileia, entender como essa luta aconteceu, quem fez parte essas coisas e continuar mantendo viva nossa história. Meu pai Cícero Anastácio fez parte dessa história, foi ele que foi um dos fundadores da Associação, ele era articulador nessa luta junto aos camponeses.

Nesse sentido é pertinente frisar que a comunidade campesina reconhece as histórias de luta e resistências protagonizadas pelos povos-territórios campesinos como saberes válidos a serem tratados na escola. Assim, a história das Ligas Camponesas, que ocorre no Engenho Galileia, representa um marco histórico-político na organização social da comunidade. Silva e Torres (2015, p. 608) seguem reafirmando que as Ligas Camponesas deixam lições que seguem influenciando movimentos sociais que lutam pelo direito e permanência na terra, “com sua esperança animam os sujeitos concretos e singulares, que se organizam, se transformam, baseando a sua ação no fazer político-pedagógico cotidiano em favor dos direitos da coletividade”.

Assim, reconhecer que as Ligas Camponesas contribuíram político-pedagogicamente nas lutas dos povos do campo é, sobretudo, reivindicar que esse saber se faz presente na escola localizada no Engenho Galileia, como também em todas as instituições de ensino, já que esse fato histórico faz parte da formação do povo-campo brasileiro. Cabe à escola o trato específico e diferenciado desse saber, promovendo assim práticas pedagógicas decoloniais, estabelecendo diálogos com os saberes-histórias dos povos do campo.

Arelado ao saber referente às **Ligas Camponesas**, emergem as narrativas da comunidade campesina, o saber sobre a **Reforma Agrária** que está relacionado diretamente às conquistas dos(as) trabalhadores(as) do Engenho Galileia, como podemos observar em Zito da Galileia (agosto, 2020):

a História das Ligas Camponesas, as questões da Reforma Agrária, por que Galileia foi um primeiro exemplo de Reforma Agrária, aqui. Tudo isso a escola deveria trabalhar. Porque muitos pais nunca falaram dessas histórias para seus filhos e o que acontece é que se não falarmos esse saber vai sendo esquecido. E tem que ser trabalhado com orgulho porque faz parte de nossa história.

Para Zito de Galileia (agosto, 2020), a discussão sobre Reforma Agrária é um conhecimento *outro* que necessita ser abordado na escola, oportunizando que os(as) estudantes conheçam os processos de lutas vividas pelos(as) trabalhadores(as) do campo, sobretudo, pelo direito à terra. Segundo Julião (2013, p. 167), o Engenho Galileia passou a ser um território “para forjar, na consciência dos camponeses da região, a ideia de que a reforma agrária não consiste na pura e simples desapropriação da terra, mas na sua entrega a quem nela trabalha sem outro ônus que não seja o de seguir cultivando-a com suas próprias mãos”. Podemos considerar, então, que os(as) galileus ao pontuarem a Reforma Agrária como sendo

um saber dos povos-territórios do Engenho Galileia, reforçam a construção de um projeto de sociedade em que suas bandeiras de lutas sejam referenciadas e abordadas na escola.

Esse saber pode ser notado também no contexto dos elementos culturais que constituem a história do Engenho Galileia quando Wilson (agosto, 2020) afirma que

as lutas dos agricultores aqui de Galileia, junto com Julião é um acontecimento no contexto da Reforma Agrária e que é na minha opinião é um elemento de nossa cultura, né, que também faz parte dos conhecimentos daqui. Essa luta em busca do direito da terra, aqui a muitos anos atrás meu pai contava que os trabalhadores aqui trabalhavam na terra e pagava por ela, pagava um dia de foro ao dono do engenho, eram muitos massacrados, meu pai contava que quando alguém morria aqui pegava um caixão na prefeitura emprestado para enterrar o cidadão. Então é justamente essa luta que faz parte daqui da cultura e da história de Galileia, a vitória do povo pelo direito da terra. Aí, acho que isso tem que ser estudado na escola também, para ajudar aos alunos a também lutarem por seus direitos.

Nesse caso, a escola passa a configurar um projeto de intencionalidade política e pedagógica junto aos trabalhadores(as) do campo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e militantes. Assim, conhecer sua história e fomentar saberes *outros* que vão gerando inquietações tende a confrontar os processos da subalternização (QUIJANO, 2005), onde os povos-territórios camponeses passam a combater os mecanismos de silenciamento, reivindicando suas condições epistêmicas para terem seus saberes-histórias referenciados na escola. Em vista disso, concordamos com Fernandes (2008a, p. 5), ao pontuar que “política de reforma agrária não é somente uma ação do Estado. É antes uma ação dos movimentos camponeses. Sem luta pela terra não há reforma agrária”. Desse modo é possível concluirmos que os(as) moradores(as) ao destacarem a Reforma Agrária como sendo um saber a ser abordado na escola sinalizam por uma educação crítica que se constrói no diálogo entre os diferentes saberes, dentre eles, os locais vividos pelos sujeitos do campo.

Outro tipo de saber identificado nas narrativas dos(as) moradores(as) é a **Agricultura Familiar**, que é apresentada como um elemento presente na comunidade que possui conhecimento próprio que necessita ser trabalhado na escola, como bem nos sinaliza Wilson (agosto, 2020), ao dizer que: “a escola devia trabalhar mais a importância da agricultura, reconhecer o valor da agricultura. A importância de plantar e cultivar, tem que valorizar o que vem da terra, as nossas plantações”. Com isso, compreendemos a escola como um lugar que forma pessoas em diálogo com sua realidade; nesse sentido, a agricultura é um elemento que constitui a comunidade do Engenho Galileia.

Para Neves (2012, p. 35), a Agricultura Familiar “corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de

produção e executora das atividades produtivas”. Essa compreensão é referenciada também no discurso de Mauriceia (agosto, 2020), quando nos diz:

a agricultura aqui é muito forte, né? A gente mesmo trabalha na terra, a gente planta, cultiva milho, feijão macaxeira. Tem morador que tem plantação de hortaliça, tudo em família, pai e filho trabalha junto. A gente mesmo vende milho, as coisa é pra gente mesmo e também aqui o povo vende. Eu mesmo nasci e vou morrer agricultora, é isso, e eu acho que a escola tem que ensinar os alunos a ter orgulho da terra, da agricultura, que seus pais, são da agricultura também.

O trato da Agricultura Familiar presente no discurso da moradora conota uma concepção de protagonismo dos(as) agricultores(as) que são sujeitos da terra e que têm suas fontes de renda atreladas ao trabalho com as plantações. Assim, o reconhecimento da Agricultora configura-se como um elemento importante a ser trabalhado na escola, contribuindo, desse modo, no fortalecimento dessa identidade e profissão.

Ao ser questionada sobre os saberes presentes na comunidade, que em sua perspectiva poderiam ser abordados, Marilene (agosto, 2020) também faz menção à Agricultura Familiar, ao destacar que “a importância da agricultura, ensinar que cada plantação tem um tempo e também a dizer que ser agricultor não é algo ruim”. Essa compreensão nos possibilita evidenciar que o projeto da Agricultura Familiar se enraíza na contramão da Colonialidade, ao tomar os sujeitos-territórios como produtores(as) e floresce contrapondo-se ao capitalismo que explora assimetricamente a natureza e os trabalhadores(as) do campo. A Agricultura Familiar, conforme Wanderley (2000, p. 36), foi

oficialmente reconhecida como um ator social. Antes vistos apenas como os pobres do campo, os produtores de baixa renda ou os pequenos produtores, os agricultores familiares são hoje percebidos como portadores de uma outra concepção de agricultura, diferente e alternativa à agricultura latifundiária e patronal dominante no país.

Nesse processo de reconhecimento dos sujeitos-territórios *outros*, pelas vias da Agricultura Familiar que propõe formas outras com o trato com a terra, constrói-se um projeto de Educação do/no Campo atento aos cuidados com a natureza. A escola do campo passa a ser aliada a esse projeto ao trabalhar os princípios políticos e pedagógicos que ancoram a Agricultura Familiar, que vão desde uma posição contrária ao agronegócio até o repensar do lugar-papel do(a) trabalhador(a) do campo no trato com a terra.

É atrelado ao trato específico e diferenciado com a terra, presente na Agricultura Familiar, que outro saber emerge nos discursos da comunidade do Engenho Galileia, a

**Preservação Ambiental**, compreendida como uma pauta a ser tratada para além dos componentes de Ciências e História, mais como ato político dos(as) moradores(as) do campo. Nesse sentido, em discursos como “a gente tem que cuidar da natureza, preservar o que é nosso” (MARIA CELMA, agosto, 2020), e “cuidar do ambiente não é só uma matéria que o aluno estuda e pronto, tem que servir pra cuidar da natureza aqui mesmo, aí eu acho que a escola tem que ensinar isso aos alunos também” (MAURICEIA, agosto, 2020), ao conceber a importância de cuidar da natureza, reconhece, sobretudo, que a preservação ambiental é algo que ultrapassa o espaço-tempo sala de aula e constitui-se como uma demanda coletiva.

Essa concepção apresenta-se como uma opção decolonial, ao se contrapor com a Colonialidade da Natureza (WALSH, 2008), denunciando os modos-fazer de tratar a natureza impostos pelos colonizadores, que viam a terra como algo utilitarista, para a exploração. A Preservação Ambiental sinaliza uma dimensão outra no que se refere ao relacionamento com a natureza. A inserção desse saber no chão da escola torna-se uma possibilidade de formar estudantes mais conscientes com seu papel na preservação do meio ambiente, como podemos observar quando Zito da Galileia (agosto, 2020) assinala que

às vezes a gente vê pessoas vindo aqui desmatar as árvores aqui, a gente denuncia, por que tudo que a gente tem é essa terra, foi tanta luta pra gente tá aqui. A gente tem que valorizar, tem que preservar. Aí eu acho importante a escola ensinar isso aos alunos, eles são os futuro, tem que cuidar disso tudo que a gente tem, é nosso.

Nota-se que os discursos dos(as) moradores(as) do Engenho Galileia reconhecem a relevância de preservar o ambiente e, por sua vez, contribuir na formação dos(as) estudantes a terem uma postura política que seja voltada para a proteção e o cuidado do seu território. A partir dessa compreensão, concordamos com Fernandes (2002, p. 63), ao considerar que “o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar e a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras”. Assim, o modo de pensar-sentir-viver a natureza perpassa pela dimensão ancestral, espiritual e de pertencimento onde os povos se fazem coletivamente.

Podemos afirmar, a partir das análises realizadas, que a comunidade campesina ao compreender que o “saber é aquilo que ninguém tira da gente. São as coisas que a gente aprende né? na escola, em casa, no engenho em todo lugar” (DAMIANA, agosto, 2020) concebe a necessidade da relação entre escola e comunidade. Desse modo, pontua que os saberes que são trabalhados nas áreas de conhecimentos, traduzidos pelos conteúdos

prescritos na escola desde que sejam contextualizados, são importantes tão quanto os saberes dos povos-territórios campestinos que protagonizam lutas por uma Educação do/no Campo.

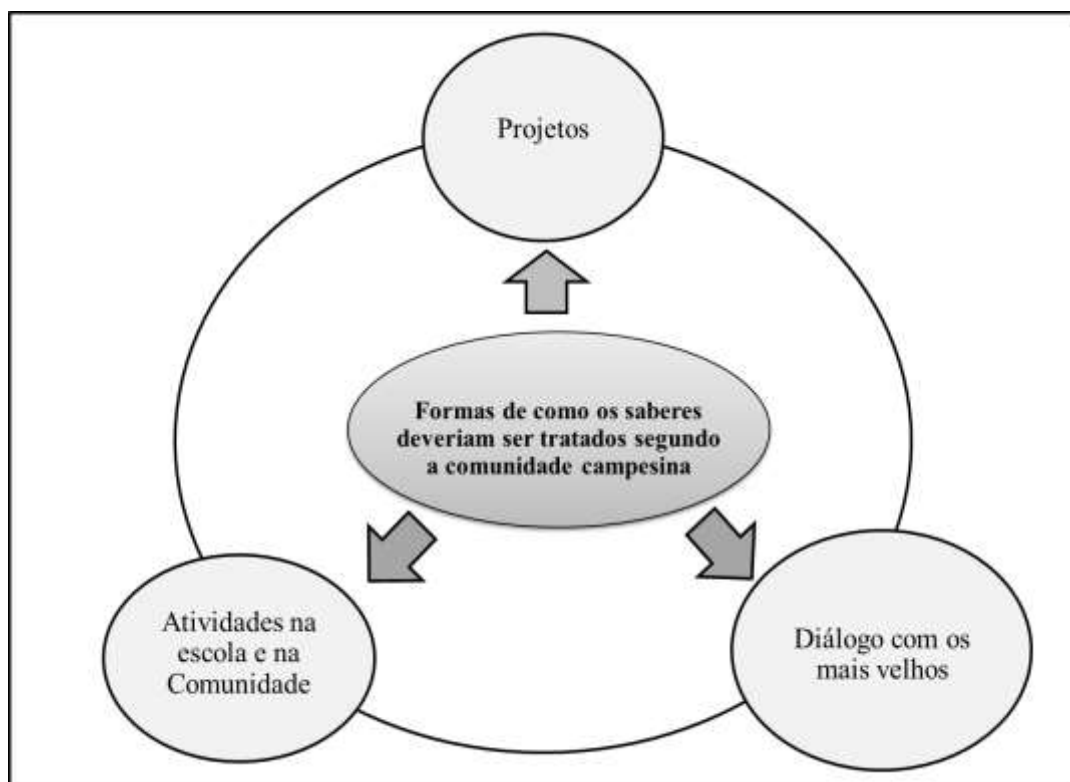
#### ***6.4.3 Como os saberes deveriam ser tratados na/pela escola com turmas multisseriadas do campo: reflexões sobre o que diz a comunidade campestina***

Nesta terceira subseção, apresentamos as narrativas da comunidade campestina acerca das expectativas para a escola com turmas multisseriadas do campo, focando como os saberes deveriam ser tratados na/pela escola. As formas de operacionalização desses saberes são pontuadas pelos(as) moradores considerando as possibilidades e os desafios encontrados principalmente na prática pedagógica docente em turmas multisseriadas. Os(as) galileus refletem sobre o trabalho pedagógico como pais/responsáveis de estudantes das turmas multisseriadas, considerando que “estudar em turma com mais uma série dá pra aprender sim, um vai aprendendo com o outro, o que sabe menos ajuda o que sabe mais, e assim vai. A professora vai ajudando né, adaptando as atividades e ele vão assim, junto aprendendo” (MARIA CELMA, agosto, 2020).

Este discurso nos possibilita considerar que a comunidade campestina tem muito a dizer e contribuir na escola, se, de fato, advogamos por uma instituição escolar que seja socialmente referenciada em seus sujeitos. As formas pontuadas pela comunidade sobre o trato dos saberes levam em consideração que esse trabalho ocorra em diálogo, onde docentes-discentes-comunidade campestina ensinam e aprendem coletivamente.

Como podemos observar na Figura 13, a comunidade campestina pontua que os saberes deveriam ser tratados na/pela escola por três formas: projetos, atividades na escola e na comunidade, e diálogo com os mais velhos.

Figura 13 - Formas como os saberes deveriam ser tratados segundo a comunidade campesina



Fonte: O Autor (2020)

O trato dos saberes via **Projetos** foi evidenciado nos discursos dos(as) moradores(as) do Engenho Galileia, considerando que o saber-fazer docente perpassa por ações planejadas coletivamente. Nesse sentido, Maria Celma (agosto, 2020) relata que

Eu acho que a escola devia fazer projeto sabe que falasse sobre Galileia, as professora já fizeram uns aqui, pra saber como era o engenho antes, saber um pouco da história. É bom, saber né a escola e o povo que mora aqui tem que se ajudar. Todo mundo ganha assim e as criança também que aprender.

A organização de projetos escolares é considerada como um aspecto intrínseco à vivência da escola, à medida que docentes e discentes protagonizam práticas centradas nas especificidades de seus povos-territórios. Essa compreensão é evidenciada também no discurso de Damiana (agosto, 2020), ao pontuar que “é bom fazer projeto que todo mundo se envolva, projeto é isso que pensa junto né? e todo mundo na escola tem que tá junto”. No processo de pensar-sentir-viver a escola e suas práticas pedagógicas docentes no viés de projeto, é preciso compreender as ações promovidas em diálogo com as reais necessidades de seu coletivo. Zabala (1998, p. 141) define os projetos como

[...] métodos denominados globalizadores, porque seu ponto de partida não decorre da lógica das disciplinas. Os conteúdos de aprendizagem e sua organização em unidades didáticas só são relevantes em função de sua capacidade para compreender numa ‘realidade’ que sempre se manifesta ‘globalmente’.

A partir das reais necessidades e demandas que emergem na escola é que os projetos ganham sentido e contribuem na transformação da escola, pois mobilizam os sujeitos a (re)pensarem coletivamente seus processos de ensino e aprendizagem. O trabalho pedagógico com essa matriz didática implica também que professores(as) e estudantes da escola com turmas multisseriadas do campo promovam estratégias que não se limitem ao ano/série e nem aos componentes curriculares, mas que envolvam seus sujeitos em articulação com seus saberes-histórias.

Ao buscarmos compreender as possibilidades e os desafios que os(as) moradores(as) identificam no que se refere ao trato dos saberes da comunidade no chão da escola, por intermédio de projeto, Maria Celma (agosto, 2020) destaca que “quando a escola faz projeto envolve todo mundo, isso é bom, as vezes é difícil né? junta todo mundo, mas eu gosto muito de ir e participar das coisas na escola, quando as professora chama”. O engajamento escola-comunidade configura-se como um elemento que ao mesmo tempo é uma possibilidade, pois contribui na construção de uma escola com a participação e atuação dos(as) moradores(as) do território campesino e constitui-se também como um desafio, à medida que encontra dificuldades em promover práticas em que a comunidade se perceba escola, colaborando no exercício de um fazer-saber educacional participativo e democrático.

Desse modo, a escola ao realizar projetos educacionais com a participação de seus sujeitos passa a socializar-se por meio das “práticas que desenvolve; por meio do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam e das formas de participação que constituem seu cotidiano. São as ações que revelam as referências culturais das pessoas, educandos e educadores” (CALDART, 2004, p. 25). Essas ações trazem à tona a realidade da comunidade, que podem ser (re)criadas coletivamente pelos seus próprios sujeitos, reconhecendo que são sujeitos de direitos e que tensionam a Colonialidade Ser e Saber, tornando-se, assim, referências e protagonistas dos projetos no contexto da escola (QUIJANO, 2005).

Na segunda forma de tratar os saberes, os(as) moradores(as) sinalizam para **Atividades na escola e na Comunidade**, como sendo uma das possibilidades de materializar os saberes, reforçando a compreensão da escola como um elemento que faz parte da comunidade. E logo, a promoção de práticas pedagógicas desenvolvidas na/com a

comunidade contribui para a construção de uma Educação do/no Campo crítica e referenciada em seus sujeitos-territórios. Wilson (agosto, 2020) chama atenção, pontuando que os saberes campesinos devem ser trabalhados “nas aulas que a professora dá na escola. Envolver também o povo da comunidade, estando sempre junto à escola e comunidade não pode se separar. Tem que envolver os moradores daqui”.

Essa estratégia pedagógica de como tratar os saberes é destacada também por Zito da Galileia (agosto, 2020), quando pontua que

Acho que a escola deve se envolver na comunidade, fazer que os estudantes tenham um olhar pro lugar onde moram. A gente tem muito material aqui que as professoras podem usar, além de ouvir os moradores, tem livro mesmo que eu escrevi que conta sobre as Ligas e o filme “A liga que ligou o nordeste” e na biblioteca, meus cordéis tem muito material que a escola pode contar para ajudar a fortalecer essa história.

O território campesino tomado aqui como um espaço-tempo de produção de saberes contribui na formação dos estudantes criticamente e que reconhecem que seu lugar-tempo de pertencimento é referência para pensar-sentir-viver as práticas pedagógicas. Concordamos com Caldart (2004, p. 64), ao pontuar que “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos”. Assim, quando conseguimos envolver a escola na dinâmica do território campesino, forja-se uma inter-relação, escola-comunidade que reconhece a importância de promover práticas pedagógicas para além dos muros da escola. Ao buscarmos identificar quais seriam as **atividades realizadas na escola e na comunidade**, os discursos como: “atividade no Engenho mesmo, na comunidade, na associação, tudo junto com a escola, as professoras e os alunos” (WILSON, agosto, 2020) e “são os trabalho que as professoras podem passar pros alunos fazerem na comunidade mesmo. Trazer os meninos pra biblioteca aqui, dar aula aqui no memorial das Ligas Camponesas. Essas atividades assim é muito bom, pra os alunos aprenderem” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020), sinalizam que os(as) moradores(as) do Engenho Galileia reconhecem a importância da escola promover suas práticas pedagógicas em diálogo com o território campesino.

A terceira forma apontada pela comunidade campesina, sobre o trato dos saberes, refere-se ao **diálogo com os mais velhos**, estando assim diretamente ligado com a realização de práticas pedagógicas na escola que reconhecem os sujeitos-territórios campesinos como produtores de epistemologias. Essa proposta de conduzir os saberes campesinos na/pela escola ganha corpo na ideia de

a escola tem que saber a realidade da gente, né? Tem que conhecer a comunidade e conversar com os mais antigos da comunidade, pra que os alunos possam conhecer a história da gente. A escola pode pegar essas coisas que os mais velhos sabem e a escola pode escrever isso, deixar isso escrito, isso é bom pra não esquecer essas histórias (ADENÍSIA, agosto, 2020).

Ao destacar a importância de conversar com os mais antigos da comunidade, como sendo uma das práticas a serem realizadas na escola, a moradora reconhece que os povos-territórios campestres têm muito a ensinar e contribuir nas práticas pedagógicas realizadas no chão da escola. A condição epistêmica atribuída aos mais velhos da comunidade é reforçada também por Maria Celma (agosto, 2020) ao considerar que

o povo mais antigo da comunidade ajuda a contar a história, muitos nem sabe ler, mas sabe contar toda a história e pode ensinar os aluno da escola. É bom trabalhar a história da comunidade pra que os aluno saiba sua história, né? O que aconteceu, qual a importância. Acho isso muito bom, já que faz parte da história dele, eu mesmo não sei muita coisa, mas a gente não pode deixar isso pra lá, o que a gente aprende a gente leva pra vida.

Assim, considerar as vozes-experiências dos mais velhos da comunidade configura-se como uma opção decolonial, desnaturalizando desse modo a ideia de que os povos-territórios do campo não possuem saberes a serem reconhecidos e tradados na/pela escola. Nessa direção, pontuamos que **dialogar com os mais velhos** contribui na construção de um projeto de escola descolonizador ao reconhecer a heterogeneidade dos seus sujeitos, centrado na ecologia de saberes ao reconhecer a pluralidade de saberes existentes na comunidade campestre.

Reconhecer que os(as) moradores(as) do Engenho Galileia têm saberes a serem partilhados e ensinados é onde ocorre a ecologia de saberes, onde a escola e a comunidade se juntam e oportunizam-se aprender e dialogar com os mais velhos. Nessa mesma perspectiva, Mauriceia (agosto, 2020) acrescenta ainda que

é justamente trazer a comunidade para participar da escola. Levar os aluno pra ouvir os mais antigo contarem a história do engenho. A voz da experiência é muito importante ouvir, a escola tem que até escrever essas histórias né? Deixar isso guardado pras outra geração. É nossa cultura, nossa história de vida, isso não pode deixar acabar.

A ênfase atribuída ao diálogo com os mais velhos da comunidade acena para a construção de uma escola que intencionalmente reconhece a importância de sistematizar os saberes produzidos fora dos muros da escola, para pensar-sentir-viver suas práticas

pedagógicas. Freire (1989, p. 17), ao refletir sobre a educação no viés do diálogo, afirma que “ninguém sabe tudo, ninguém é inteiramente ignorante”. Nessa direção, o diálogo aproxima as pessoas e enriquece o saber, assim esse processo permanente, quando realizado entre a escola e os(as) moradores(as) da comunidade, possibilita saberes *outros*, que no viés colonial ficou de fora do currículo e das práticas pedagógicas realizadas na escola, a exemplo, os saberes-histórias da comunidade campesina, protagonizados pelos seus sujeitos-territórios.

Nessa perspectiva, Mauriceia (agosto, 2020) salienta que “os mais antigos sabem muita coisa, às vezes não sabe ler nem escrever, mas se você perguntar, eles sabem contar tudo, como foi as coisa, eu lembro do meu pai as coisas que ele contava”. A tradição oral, que ganha relevo no diálogo com os mais velhos, constitui-se por elementos “peculiares, a saber, o verbalismo e a maneira como é transmitida, diferindo-se das fontes escritas. [...] essa *memória viva* ao recuperar as narrativas dos mais velhos, cumpre o papel de transmitir saberes [...], ajudando a tecer os fios da continuidade” (OLIVEIRA; FARIAS, 2019, p. 50). Logo, a tradição oral construída no seio da comunidade campesina pelos seus sujeitos-territórios representa o legado ancestral das experiências e dos saberes que foram/vão construindo a história dos povos do campo.

Ao destacar a importância de dialogar com os mais velhos da comunidade, Damiana (agosto, 2020) chama atenção para a possibilidade de promover práticas pedagógicas docentes em turmas multisseriadas, considerando que “o povo mais velho sabe muito e os alunos de qualquer série e idade, tem que respeitar e eu acho que dá sim pra estudar e aprender em turma com mais de uma série. É bom que eles vão aprendendo um com o outro”. A partir dessa narrativa, destacamos que o diálogo com os mais velhos da comunidade representa uma prática pedagógica outra que contribui para a construção de uma escola com turmas multisseriadas que compreende as especificidades de cada estudante e promove processos de ensino e aprendizagem que não se prendem ao ano/série, mas explora as potencialidades de cada um/a visando sua formação crítica e estimulando sua autonomia.

Em vista disso, concordamos com Hage e Reis (2018, p. 87), que, ao refletirem sobre as escolas com turmas multisseriadas do campo, pontuam que,

quando desenvolvem práticas pedagógicas que reconhecem e afirmam a diversidade sociocultural dos estudantes, as/os professoras/es das turmas e escolas (multi)seriadas promovem a interação e o diálogo entre os alunos e valorizam as distintas especificidades que se expressam na sala de aula. Dessa forma, ao fortalecerem a solidariedade, a alteridade e a justiça social, que ajudam a consolidar a igualdade na diferença, os docentes dão passos significativos rumo à transgressão ao modelo seriado de ensino. Assim, eles

confrontam a homogeneização, a padronização e o ranqueamento dos sujeitos, que são referências fundantes da seriação.

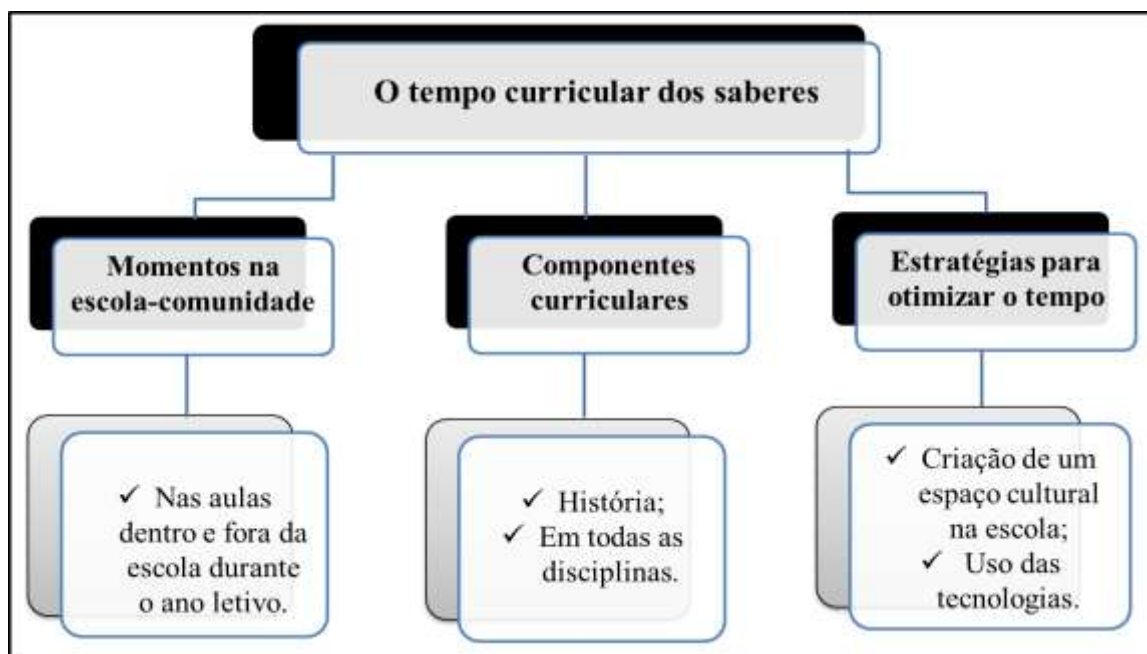
A escola com turmas multisseriadas passa a ser um agente que fomenta as potencialidades de seus(as) estudantes e valida seu território como um campo de saberes-histórias a serem tratados em suas práticas pedagógicas. Nessa vertente, através dos dados aqui analisados, nos é possível concluir que as expectativas que a comunidade campesina gera para a escola centram-se no reconhecimento que as formas de tratar os saberes necessitam ocorrer em diálogo com o território que a instituição se localiza reconhecendo, assim, as diferenças e as especificidades territoriais, culturais, sociais e econômicas que compõem seus sujeitos.

#### **6.4.4 O tempo curricular dos saberes apontado pela comunidade campesina**

Esta quarta e última subseção desta pesquisa centra-se nas análises do tempo curricular dos saberes situados pela comunidade campesina. Os(as) moradores(as) do Engenho Galileia consideraram que “ter uma escola aqui na comunidade é importante, é ter uma escola que respeita o tempo da gente, por que o sítio é diferente da cidade, aí dá pra gente participar das coisa da escola” (DAMIANA, agosto, 2020). Apontam para um olhar *outro* no que se refere ao tempo em que as escolas planejam e vivenciam suas práticas pedagógicas. Desse modo, consideramos que o currículo das escolas situadas no território campesino necessita “ter sua base na consideração do campo, suas populações, seu modo de vida e as necessidades de transformações sociais; na consideração da vida concreta do campo, da organização da cultura do campo, dos sujeitos que produzem a vida do campo [...]” (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 193).

Assim, a partir dos saberes pontuados pela comunidade, buscamos identificar e caracterizar qual o tempo curricular que compõe as expectativas sobre a escola com turmas multisseriadas. Nos discursos da comunidade, o tempo curricular dos saberes encontra-se estruturado em três eixos estruturantes: I) Momentos na escola-comunidade, no contexto das aulas dentro e fora da escola durante o ano letivo; II) Componentes Curriculares, em História e em todas as disciplinas; e III) Estratégias para otimizar o tempo, através da construção de espaço cultural na escola e o uso das tecnologias: ver figura 14.

Figura 14 - O tempo curricular dos saberes



Fonte: O Autor (2020)

O primeiro elemento referente ao tempo curricular dos saberes diz respeito a **momentos na escola-comunidade** que se materializam **nas aulas dentro e fora da escola durante o ano letivo**. Essa questão é perceptível no referido discurso: “os saberes têm que ser trabalhado no dia-a-dia da escola, envolvendo daqui. A escola não se resume ao prédio. Tem que mexer com os pais e os alunos, tem que tá todo mundo junto na escola e na comunidade” (MAURICEIA, agosto, 2020). O tempo curricular para os saberes serem tratados nesta mesma perspectiva ganha notoriedade na narrativa de Adenísia (agosto, 2020):

os saberes da comunidade, a escola tem que trabalhar em todo momento, a história da comunidade, né? Tem que ser trabalhado no dia-a-dia da escola. A escola não pode se separar da comunidade, comunidade tem que tá junto com a escola. Tem que ser na escola e também na comunidade, as professora não são daqui e pra saber das coisas aqui tem que conversar com a gente. Então é isso, durante o ano fazer trabalho na escola e na comunidade também.

Estes dados nos revelam que os(as) moradores(as) da comunidade reconhecem que o tempo curricular destinado ao trato dos saberes dos povos-territórios camponeses, a exemplo, a história da própria comunidade, necessita ser vivenciado ao longo do ano letivo e organizado dentro e fora do espaço escolar. Pensar assim em uma escola que organiza seu

tempo curricular e que trata dos saberes dos povos campestinos é construir um currículo decolonial, pois valida epistemologias outras. Desse modo, concordamos que

descolonizar os currículos implica em rememorar os conhecimentos, as culturas dos diferentes povos que habitaram/habitam a os territórios colonizados pela matriz colonial eurocêntrica e norte americana, localizando-os nos currículos escolares de forma equitativa, estabelecendo diálogos interculturais pautados na justiça social e na interepistemologia (SANTOS; SILVA, 2020, p. 403).

Consideramos que a descolonização dos currículos perpassa, dentre outros elementos, pelo diálogo com saberes *outros* dos povos-territórios campestinos que pela lógica colonial/capitalista/urbanocêntrica negou e silenciou suas formas de ser, de interagir e se organizar coletivamente. Assim, incluir ao tempo curricular da escola, discussões e reflexões sobre e a partir dos saberes dos povos do campo é conceber o currículo como território de disputa, onde os povos-territórios advogam pela condição de Ser Mais (FREIRE, 1987), tendo assim seus saberes referenciados no currículo escolar.

O segundo elemento presente nos discursos da comunidade campestina apresenta os **componentes curriculares** como sendo um dos tempos curriculares em que os saberes campestinos sejam tratados. Nessa direção, os(as) moradores(as) sinalizam que no contexto dos componentes curriculares, os saberes campestinos devem ser trabalhados no **componente curricular de História** e em **todas as disciplinas**.

O tempo curricular para o trato dos saberes, no **componente curricular de História**, é possível ser identificado em discursos como: “pode ser trabalhado na matéria de História, porque é sobre a história daqui de Galileia, as coisas que aconteceu aqui” (MARILENE, Agosto, 2020), “tem muita coisa que dá pra trabalhar na matéria de História. Então, é reforçar sobre essa história, trazer para os estudantes a história das Ligas Camponesas, a Reforma Agrária” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020), e “pode ser em história né? Já que é falando sobre a história do povo de Galileia, das coisas que aconteceram aqui, das lutas dos trabalhador” (MARIA CELMA, agosto, 2020). Os discursos evidenciam a importância dos saberes-histórias da própria comunidade serem considerados conteúdos/temas a serem abordados nas aulas de História.

Para tanto, faz-se necessário destacar que a comunidade ao pontuar que seus saberes poderiam ser discutidos no componente curricular de História, o tempo destinado a essa prática pedagógica necessita ser pensado em colaboração/participação com a própria comunidade, como pontua Zito da Galileia (agosto, 2020) “e chamar os moradores daqui pra

participar. Às vezes as professoras me chamam e eu vou conversar com os alunos na escola”. Nessa perspectiva, concordamos com Taffarel, Escobar e Perin (2010, p. 193), quando destacam que

o Currículo, portanto, não é mais um simples “rol de disciplinas”, “matérias independentes”, ou uma área de conhecimentos”, ou “seriação dos estudos”, que possa ser construído pelo professor, isoladamente, sem estar de acordo com o Projeto Político-Pedagógico, o projeto histórico, e sem ter respostas à pergunta: Para que queremos uma escola do campo?

Esta reflexão, pautada no questionamento: para que queremos uma escola do campo?, consideramos ser fundamental para organizar o tempo curricular das práticas pedagógicas vivenciadas no chão das escolas. A promoção do diálogo dos saberes-histórias da comunidade, ao se constituírem parte integrante desse tempo curricular, contribui na construção de uma escola que toma como referência os saberes produzidos pelos seus povos-territórios.

No que se refere ao tempo curricular dos saberes vinculados a **todas as disciplinas** é pontuado por Damiana (agosto, 2020), ao destacar que “não devia ser só em uma disciplina, tem envolver a história do engenho em todas. A aprendizagem não acontece separada por matéria, uma depende da outra, aí eu acho que as matérias pode trabalhar junto os saberes da comunidade”. Essa compreensão que a aprendizagem é um processo e que os componentes curriculares dialogam entre si sinaliza para a importância da interdisciplinaridade.

Segundo Lück (1995, p. 64), a “interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino”. Defendemos que a interdisciplinaridade possibilita a vivência de um tempo curricular estruturado no diálogo entre dois ou mais componentes curriculares, podendo assim, contribuir na prática pedagógica docente em turmas multisseriadas, pois viabiliza um fazer docente que pode ser trabalhado com vários saberes a serem estudados. Essa prática, via proposta interdisciplinar, busca acabar com o isolamento dos componentes curriculares, viabilizando que o(a) docente possa (re)pensar seu lugar-papel na escola, frente aos saberes a serem selecionados e trabalhados junto com os(as) estudantes.

Na mesma direção, o tempo curricular dos saberes da comunidade pode ocorrer em todas as disciplinas, pois “dá pra trabalhar uma forma que envolva todas as matérias, do português a história. As professoras é que tem que ver o que vai ensinar em cada uma das matérias” (MAURICEIA, agosto, 2020). Neste discurso é possível considerar que o tempo

que será dedicado ao trato dos saberes dialoga com a prática pedagógica docente. Dessa forma, o(a) docente da escola do/no campo, “ao planejar o seu trabalho pedagógico, necessita ter claro qual o projeto histórico que defende” (SILVA et al., 2010, p. 165). A formação de um posicionamento político centrado no respeito às diferenças contribui no exercício pedagógico crítico-reflexivo centrado no diálogo com os povos-territórios campestinos.

O discurso de Adenísia (agosto, 2020) também se inscreve nessa mesma concepção, ao destacar que “a professora pode trabalhar com os alunos envolvendo as outras matérias. Dá pra trabalhar matemática, em ciência, na geografia aí a professora vai trabalhando assim com os alunos”. Nessa mesma perspectiva, Wilson (agosto, 2020) acrescenta ainda que “dá pra separar um momento em cada matéria pra trabalhar as coisas daqui da comunidade e envolver com os assuntos que a escola já ensina. Os alunos têm que aprender a sua história também”.

Essas narrativas revelam as possibilidades da escola conduzir seu tempo curricular, onde os componentes curriculares contemplem os saberes campestinos. Diante disso, consideramos que “os saberes dos povos campestinos envolvem as diferentes formas de compreender o território rural, pois os povos campestinos não anulam os saberes já existentes, mas os compreendem tomando como lente os seus saberes, as suas episteme [...]” (LE MOS, 2013, p. 83). A comunidade campestina ao manter expectativas para as escolas com turmas multisseriadas do campo, advogando que seus saberes façam parte do currículo escolar, contribui para a construção de uma Educação do/no Campo que não folcloriza seus sujeitos-territórios e nem seus saberes-histórias.

Ao evidenciar o tempo curricular dos saberes, a comunidade campestina pontuou **estratégias para otimizar o tempo**, que foram caracterizadas pela: **criação de um espaço cultural na escola** e através do **uso das tecnologias**. Essas estratégias aqui sinalizadas nos possibilitam considerar que os(as) moradores(as) do Engenho Galileia esperam que os saberes dos povos campestinos sejam parte integrante das propostas e do tempo curricular da escola como sendo conteúdos de aprendizagem a serem tratados no contexto dos componentes curriculares.

A estratégia de **Criação de um espaço cultural na escola** pode ser identificada quando Mauriceia (agosto, 2020) relata que

a escola pode trabalhar com os alunos fazendo pesquisa. Pode também arrumar um lugar dentro da escola mesmo, que fale das coisas daqui da comunidade. Eu vejo que a escola às vezes faz uns trabalho, vão lá pra seu Zito, lá na biblioteca, as vezes ele vem aqui na escola, passa vídeo pros aluno, explica, as professora também passa atividade, passa prova, é assim. Aí, eu acho que seria muito bom que na escola tivesse um cantinho que

falasse da história daqui do engenho e as professora podia trabalhar na escola.

A realização de projetos que vislumbrem a construção de um espaço constituído pelos elementos culturais dos povos do campo é considerada como uma proposta pedagógica em que docentes e discentes passam a reconhecer os saberes existentes na comunidade como referência a ser tratada na escola. Esta estratégia otimiza o tempo curricular no que se refere ao trabalho com os saberes dos povos campestinos, pois “a escola teria um lugar que pudesse falar das coisas da comunidade, que o aluno pudesse construir junto com as professoras” (WILSON, agosto, 2020) e “ter um espaço cultural na escola com material daqui na comunidade, dos moradores, ia ajudar as professoras a tá sempre trabalhando com os alunos, pra ajudar a manter viva a história de Galileia” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020).

Nessa direção, passamos a compreender que o tempo curricular destinado ao trato dos saberes dos povos campestinos necessita ser organizado estrategicamente considerando a realidade em que a escola está situada. A construção de um espaço cultural na escola, segundo Marilene (agosto, 2020), “faz com que todo mundo ganhe, ter um lugar dentro da escola que conte a história da comunidade, vai ajudar nas aulas das professoras e os alunos também vão poder aprender mais”. Esses dados possibilitam-nos referenciar o currículo escolar no contexto de seus saberes, sua organização e o tempo delegado ao trato com os saberes, como sendo fruto de “uma prática concreta, real, histórica, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas, que se expressam na organização do trabalho pedagógico, no trato com conhecimentos vinculados à formação do ser humano, sob a responsabilidade da escola” (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 183).

Esta concepção curricular reforça o protagonismo dos povos-territórios campestinos que reivindicam a condição de sujeito de direito (LEMONS, 2013), bem como advogam pelo trato específico e diferenciado dos saberes dos povos campestinos que são frutos da desobediência epistêmica e civil (MIGNOLO, 2008a), pois trazem como território de enunciação a comunidade campestina. A escola passa, assim, a articular os saberes científicos aos saberes-histórias socioculturais dos territórios campestinos construindo uma prática pedagógica intercultural forjada no diálogo com as diferenças.

Emerge também nos discursos da comunidade campestina o **uso de tecnologias** como sendo uma das estratégias para otimizar o tempo curricular dos saberes da comunidade, que intrinsecamente relaciona-se com a prática pedagógica docente em turmas multisseriadas do campo. Essa reflexão tem como referência o discurso de Maria Celma (agosto, 2020), ao destacar que

hoje tem as tecnologias, né? Dava pra usar essa coisa e os alunos poderem saber contar, conhecer sua história. Quando eu estudava não tinha tecnologia que tem hoje, a gente pra fazer um trabalho, a gente tinha que pegar o livro, forçar a mente e copiar e copiar. Hoje os meninos têm o celular, é só pedir pelo Google, já tem aí eu acho que tem que usar isso ao favor da escola.

As tecnologias são consideradas pelos(as) moradores(as) como uma possibilidade que contribui no processo de ensino e aprendizagem na escola, que pode também viabilizar espaços-tempos *outros* para trabalhar os saberes da comunidade.

Evidenciamos, também, a ênfase dada ao acesso às tecnologias nos territórios campestres, fruto das lutas e conquistas dos povos do campo pela construção de uma sociedade referenciada em seus sujeitos.

Nesta vertente, consideramos combater os estereótipos que a Educação do Campo é atrasada e não tecnológica e que a educação promovida no território urbano é mais avançada. Pontuamos que não é questão de atraso ou de desenvolvimento, trata-se de formas diferentes de viver e se relacionar na/com a sociedade. Desse modo, acreditamos que

para discutir o uso de tecnologias digitais nas escolas, ou mesmo em sala de aula, faz-se necessário admitir que cada tecnologia possui suas particularidades e que, portanto, apresenta diferentes potencialidades de uso, e que a contribuição dessas ao processo de aprendizagem dos alunos está vinculada à ação do professor (CARVALHO; SCHERER, 2013, p. 2).

O trato das tecnologias vinculado à prática pedagógica docente relaciona-se aos objetivos e às metodologias utilizadas nas aulas, onde os saberes possam ser potencializados a partir dos recursos tecnológicos, como em discursos a seguir: “a professora pode usar as redes sociais pra divulgar os trabalhos que os alunos fazem na escola, apresentar a realidade daqui da comunidade. Poucas pessoas sabem que aqui em Galileia tem tanta história. A internet pode ajudar” (ADENÍSIA, agosto, 2020) e “hoje muita coisa é pela internet, esse ano mesmo, devido a Covid-19, tudo foi pelo celular, né? no WhatsApp, tudo on-line. Ai usar isso também pra trabalhar a história da comunidade é uma ideia” (DAMIANA, agosto, 2020).

As colocações realizadas pelos(as) moradores(as) da comunidade revelam a importância das tecnologias para otimizar o tempo curricular no espaço escolar, possibilitando que os(as) estudantes tenham acesso aos saberes-histórias produzidos no território urbano. A tecnologia tem que ser compreendida como um mecanismo em que os próprios povos-territórios possam se colocar como sujeitos epistêmicos. Desta forma, para Garcia (2013, p. 25),

a sociedade atual é tecnológica, de modo que não é mais possível pensar em educação sem a utilização das tecnologias. O processo de ensino-aprendizagem também já se mostra diferente do de antigamente, pois as formas de ensinar e aprender são diferentes, isto é, o professor não é mais um simples transmissor do conhecimento.

O uso das tecnologias passa a contribuir na realização das práticas pedagógicas docentes, pois viabiliza que o tempo curricular dos saberes ganhe proporções outras, que vão para além do universo da sala de aula e passam a ocupar uma dimensão virtual. Assim, é possível concluirmos que a escola com turmas multisseriadas do campo, ao se construir em diálogo com a sociedade tecnológica, os seus saberes-histórias vão sendo fortalecidos no chão da escola e na comunidade campesina.

Logo, destacamos que ouvir e refletir com/sobre as expectativas dos povos-territórios campestinos sobre a escola com turmas multisseriadas do campo torna-se indispensável para construção de uma escola que tenha suas práticas curriculares e pedagógicas na perspectiva decolonial. A escola, nessa direção, mantém suas práticas, centradas “com as cosmovisões dos sujeitos *outros* que tiveram seus conhecimentos, suas culturas negadas e/ou subalternizadas nos currículos escolares fundados na monocultura e no conhecimento único, sustentados pela colonialidade do saber, especialmente” (SANTOS; SILVA, 2020, p. 403).

No entanto, entendemos que isso não acontece fora do diálogo e das lutas dos povos-territórios campestinos por políticas públicas para a construção de um projeto de Educação do/no Campo *outro* pensado-sentido-vivido pelos seus sujeitos. Assim, a comunidade campesina do Engenho Galileia segue esperando por uma Educação do/no Campo específica e diferenciada, pois a “esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 1992, p. 5). As expectativas para as escolas com turmas multisseriadas do campo assumem uma dimensão político-pedagógica, onde os povos-territórios seguem reivindicando por direitos e por políticas públicas para Educação do/no Campo e se percebem sujeitos/colaboradores(as) do pensar-sentir-viver práticas pedagógicas centradas na realidade da comunidade campesina.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentamos as considerações finais realizadas a partir desta pesquisa, retomando alguns pontos que constituíram a construção desse trabalho. Desse modo, a título de organização, estruturamos os elementos na seguinte sequência: a): relações entre as produções científicas mapeadas na Anped, Epen, PPGEdu-UFPE e PPGEduC-UFPE e o objeto dessa pesquisa; b) o resgate do problema de pesquisa, de seus objetivos e pressupostos; c) a abordagem teórico-metodológica; d) as análises dos dados; e) as contribuições da pesquisa para a Educação e Escola do/no Campo; f) os limites desta pesquisa; g) as questões suscitadas a partir desta pesquisa.

No tocante às relações entre as produções científicas mapeadas na Anped, Epen, PPGEdu-UFPE e PPGEduC-UFPE e o objeto dessa pesquisa, consideramos que ela avança em dois sentidos. O primeiro se refere à relação entre as expectativas da comunidade campesina e a escola com turmas multisseriadas, uma vez que nas pesquisas realizadas não identificamos produções que pensem a escola com turmas multisseriadas a partir das narrativas dos povos-territórios campesinos. O segundo diz respeito à abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais para analisar os sentidos que a escola, os saberes-histórias campesinos e as práticas pedagógicas docentes em turmas multisseriadas assumem ao longo dessa pesquisa, desvelando olhares *outros* para a instituição escolar.

Esta pesquisa partiu do seguinte problema de pesquisa: que expectativas tem a comunidade campesina para escola com turmas multisseriadas do campo? Frente esse problema, elegemos objetivos que pudessem responder; para tanto, em um primeiro momento caracterizamos a comunidade e os sujeitos participantes da pesquisa; logo depois caracterizamos a escola com turmas multisseriadas do campo investigado. Em seguida, identificamos e caracterizamos as expectativas da comunidade campesina em relação à escola com turmas multisseriadas do campo no que se refere à função da escola, os saberes a serem tratados na escola; como deveriam ser tratados e o tempo curricular desses saberes. Esses objetivos que nortearam a tessitura dessa pesquisa possibilitaram-nos compreender as expectativas que a comunidade campesina, aqui em específico, o Engenho Galileia, tem para a escola com turmas multisseriadas do campo.

Ao tomarmos como pressuposto que a comunidade campesina tem muito a dizer sobre a escola com turmas multisseriadas, e que esta escola é referenciada e construída na temporalidade e nos saberes próprios dos povos do campo, os dados construídos e analisados apontam que a comunidade campesina no contexto de suas lutas e reivindicações por uma

Educação do/no Campo se compreende como povos-territórios de direitos que mantêm um olhar específico e diferenciado para a escola com turmas multisseriadas do campo. Assim, confirmamos o pressuposto desse estudo, uma vez que as expectativas dos(as) moradores(as) do território campesino estão atreladas à perspectiva de uma escola socialmente referenciada em seus saberes-histórias que, por conseguinte, a escola advogada pela comunidade configura-se como um território de direito, gestada na desobediência civil e epistêmica, à medida que passa a tratar e validar em sua organização curricular e nas práticas pedagógicas docente a realidade dos seus sujeitos.

Apoiamo-nos teórico-metodologicamente na abordagem dos Estudos Pós-Coloniais que nos permitiu um olhar *outro* para os povos do campo e seus territórios, tensionando, assim, a lógica colonial/urbanocêntrica atribuída aos povos do campo como inferiores e subdesenvolvidos. Nessa perspectiva tomamos esses sujeitos como produtores de saberes-histórias válidos e que suas narrativas impregnam de sentidos a construção de uma escola com turmas que tenham suas marcas identitárias. Assim, esses estudos possibilitaram-nos compreender as heranças coloniais impostas e os processos de decolonialidades protagonizados pelos Movimentos Sociais Campesinos, sobretudo no que se refere à construção de uma Educação do/no Campo e de Escolas que contribuam para o fortalecimento, reconhecimento e enraizamento dos povos do campo em seus territórios, através de suas epistemologias.

As análises dos dados ocorreram visando atender aos objetivos específicos dessa pesquisa. Assim, nos propomos evidenciar as considerações retomando os objetivos relacionando as categorias empíricas/os núcleos de sentidos que emergiram a partir dos procedimentos analíticos. Ao buscarmos atender ao objetivo: identificar e caracterizar a comunidade e sujeitos investigados, realizamos questionários e entrevistas com os(as) moradores(as) da comunidade que nos ajudaram a caracterizar o Engenho Galileia, através dos seguintes elementos: Históricos, Geográficos, Políticos, Socioeconômicos, Culturais, Religiosos e Educacionais.

Desse modo, referente aos **elementos históricos**, os dados apontam que a comunidade é um território marcado pela **Luta pela desapropriação da terra**; como **o primeiro caso de Reforma Agrária no Brasil** e as **Ligas Camponesas**. Esses fatos históricos emergem nas narrativas da comunidade atrelados ao senso de pertencimento a esse território. No que se refere aos elementos geográficos, os(as) moradores(as) da comunidade situam que o Engenho Galileia faz parte da **mata serrana** e possui um **clima tropical úmido**. Nessa mesma direção chamam atenção para o **desmatamento** que vem ocorrendo no território que se tem

movimentado a comunidade para seguir cuidando e protegendo a natureza. Outro elemento pontuado foi a **escassez de água** que aparece associado aos processos de desmatamento na comunidade.

A **Associação dos Pequenos Agricultores de Galileia - ASPAG** emerge nos discursos da comunidade como um elemento **político**, esse espaço-tempo se configura como um canal que visa refletir, questionar e reivindicar as demandas dos povos-territórios do Engenho Galileia. Coletivamente a comunidade segue defendendo seu direito de ser e de estar no campo, como sujeitos de direitos.

Em relação aos **elementos socioeconômicos**, identificamos: a **Agricultura (cultivo e venda de hortaliças)**; os **Programas Sociais (Bolsa Família)** e a **Aposentadoria**, como as formas que o Engenho Galileia vem se organizando, no que se refere às suas fontes de renda, sendo o trabalho com a terra (agricultura) umas das formas principais. A partir dos elementos **culturais**, pudemos considerar que o **Memorial das Ligas Camponesas no Engenho Galileia** e o **trato com a farinha de mandioca** representam a cultura dessa comunidade, que ao longo da história vem culturalmente constituindo-se como um território que lutou/luta pelo direito da terra e que vem tentando manter presente na comunidade os trabalhos com a farinha de mandioca, que segundo os(as) moradores(as) é uma prática que vem sendo passada de geração em geração.

Através dos **elementos religiosos**, identificamos os seguintes núcleos de sentidos: Religião e igrejas católicas e evangélicas e Respeito religioso. A religião é uma questão presente na comunidade, onde predomina a religião cristã em suas denominações: católica e evangélica. No entanto, o respeito religioso foi algo que apareceu com recorrência nas narrativas da comunidade. Os(as) moradores(as) reconhecem a **Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas** e a **Biblioteca José Ayres dos Prazeres** como espaços que representam os elementos educacionais da comunidade. Através dos dados foi possível compreendermos que a comunidade entende que a educação ocorre dentro da escola e fora dela.

Para **identificação e caracterização dos sujeitos da pesquisa** realizamos entrevistas com três lideranças/representantes da comunidade: a) José Joaquim da Silva (Zito da Galileia); b) Mauriceia Pereira da Silva; e c) Wilson Alves da Silva e com quatro pais/responsáveis dos(as) estudantes que estudam na Escola com turma multisseriadas do Engenho Galileia: a) Adenísia Marcolino da Silva; b) Damiana da Silva Barbosa; c) Maria Celma Santana da Silva; e d) Marilene Correia Marcolino da Silva. Pontuamos que os nomes

dos sujeitos são evidenciados na pesquisa sob consentimento dos mesmos e representam o protagonismo dos sujeitos.

Nessa direção, **identificamos e caracterizamos os sujeitos** a partir dos seguintes núcleos de sentidos: Zito da Galileia - **Sujeito que se constrói na luta e na história**; Mauriceia - **Mulher de fibra e sonhadora**; Wilson - **Agricultor, militante pela terra e vice-presidente da Associação dos Pequenos Agricultores de Galileia**; Adenísia - **Mulher de engenho que não fica de braços cruzados e vai à luta**; Damiana - **Mulher de história que valoriza suas raízes**; Maria Celma - **Mulher trabalhadora que reconhece a importância da educação**, e Marilene - **Mulher perseverante e reconhecedora que nunca é tarde para estudar**.

Esses elementos, que caracterizam os(as) moradores(as) construídos a partir de suas narrativas, mostram o empoderamento dos povos-territórios camponeses e seu pertencimento à comunidade. Assim, concluímos que os(as) sujeitos/colaboradores(as) desta pesquisa representam as vozes-saberes que resistem às heranças coloniais e que lutam por uma Educação do/no Campo que os considerem como referências para pensar-sentir-viver a escola e suas práticas pedagógicas.

No percurso desta pesquisa, ao atendermos ao objetivo: identificar e caracterizar a escola com turmas multisseriadas do campo investigada, nos aproximamos de fontes documentais, a exemplo, do Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola, os diários, as atas escolares de resultados e das narrativas dos(as) moradores(as) da comunidade. Destacamos que a identificação e caracterização da instituição ocorreram através dos elementos: Históricos; Infraestruturais; Organizacionais (Quadro Funcional); Curriculares; Políticos e Pedagógicos.

Assim, no que concerne aos **elementos históricos** os dados apontaram para: **escola como fruto da história da comunidade**; **a ausência de registros oficiais da fundação da escola**; **a primeira sede da escola foi na Casa Grande e se chamava E. M. Albertina Maciel de Lagos e Segunda sede da escola, com prédio próprio e mudança do nome da escola para E. M. Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas**. Esses dados possibilitam-nos concluir que a escola é um produto histórico oriundo das lutas e conquistas dos povos de Galileia, principalmente porque os(as) moradores(as) reconhecem que antes de não ter escola na comunidade eram tempos difíceis, tinham que se deslocar para estudar no território urbano. Nesse sentido, a instituição escolar configura-se como um espaço-tempo formativo e de responsabilidade de toda a comunidade camponesa.

Através dos **elementos infraestruturais**, identificamos: **as lutas por uma escola que tenha uma estrutura que garanta o ensino-aprendizagem**, este núcleo de sentido foi recorrente nas narrativas dos(as) moradores(as) da comunidade. A escola passa a ser referência na comunidade e uma das bandeiras de lutas dos(as) galileus na busca de melhorias junto aos poderes públicos municipais. Identificamos, também, que a Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas tem a seguinte infraestrutura: **dois pátios; três banheiros; três salas de aula; uma cozinha; um espaço literário; um depósito e uma secretaria.**

No que se refere aos elementos **organizacionais (quadro funcional)** podemos considerar que a escola possui: **oito funcionários(as); professoras e gestora com ensino superior; professoras com mais de seis anos de experiências na docência; professoras e gestora com no mínimo quatro anos de experiências na escola.** Esses núcleos de sentidos nos possibilitam concluir que a escola tem um corpo de profissionais experientes na área de educação e na própria escola, sinalizando assim para uma possível relação afetiva e de pertencimento com/na comunidade. Chamamos atenção também para as formações das professoras e da gestora, nos possibilitando romper a lógica colonial que historicamente perpassa as escolas do campo, que “qualquer um(a) pode ensinar na escola do campo”. Assim, evidenciamos a relevância da formação docente e gestora, como também destacamos a necessidade da existência de processos formativos específicos e diferenciados de professores(as) e gestores(as) que atuem em escolas com turmas multisseriadas do campo.

Os **elementos curriculares** estão relacionados às **modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação de Jovens Adultos); as Turmas Multisseriadas; a Estrutura curricular específica e diferenciada; o Currículo que dialogue com a realidade dos(as) estudantes.** Através desses elementos, concluímos que a comunidade campesina reconhece que é possível promover o ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas, desde que se estruture de forma a atender à realidade de seus(as) estudantes. O diálogo intercultural entre a escola e a comunidade constitui-se com um dos caminhos para pensar-sentir-viver as propostas curriculares no chão da escola com turmas multisseriadas do campo.

Identificamos como **elementos políticos e pedagógicos** a existência e a construção do **Projeto Político-Pedagógico (PPP) específico da escola.** A comunidade campesina reconhece a importância de participar da construção e da vivência do PPP na/da escola. **A afetividade no contexto das práticas pedagógicas docentes e discentes** emerge nos dados como sendo um dos elementos norteadores para a construção de uma escola em que

professores(as) e estudantes constroem uma prática humanizadora, centrada na ecologia dos saberes ao reconhecer a existência de saberes *outros* que são protagonizados pelos povos-territórios campestinos antes de chegarem à escola e a necessidade da valorização dos mesmos para a realização de práticas emancipatórias.

**As ações políticas e pedagógicas realizadas pela escola envolvendo a comunidade (Participação do Conselho Escolar, reunião de pais e mestres, comitê da pandemia e pós-pandemia da Covid-19)** são destacadas pela comunidade campestina como elementos políticos e pedagógicos da escola. A participação crítica e reflexiva da comunidade nas práticas da escola evidenciadas pelos(as) moradores(as) sinalizam para a construção de um projeto de escola com turmas multisseriadas do campo na perspectiva decolonial, ao participarem ativamente na organização escolar, inclusive nas tomadas de decisões.

Compreendemos que estes elementos nos oportunizaram caracterizar a escola na sua perspectiva burocrática, como vem sendo reivindicada pelos(as) moradores(as) a sua existência, permanência na comunidade e melhorias no que se refere às questões de infraestrutura. Como também, os dados nos possibilitam reconhecer a escola a partir de suas práticas pedagógicas e a importância de trabalhar em diálogo com a realidade e os saberes dos povos-territórios campestinos do Engenho Galileia.

Para atendermos ao objetivo: analisar as expectativas da comunidade campestina em relação à escola com turmas multisseriadas do campo no que se refere à função da escola, os saberes a serem tratados na escola, como deveriam ser tratados, e o tempo curricular desses saberes, concluímos que a comunidade tem muito a dizer sobre a escola e compreende a importância que a instituição seja referenciada no saberes-histórias dos seus sujeitos.

Em relação às **funções da escola com turmas multisseriadas do campo**, identificamos que estão voltadas para: **vincular os processos de ensino e aprendizagem com a realidade da comunidade; fortalecer a identidade do povo do campo; contribuir na formação crítica e humana dos(as) estudantes e contribuir na construção de uma consciência coletiva entre escola-comunidade.** Assim, nos é possível considerar que a comunidade campestina constrói suas expectativas pautadas no reconhecimento que a escola é um território de direito e que ao ser construído em diálogo com a realidade de seus sujeitos, soma na construção de uma Educação do/no Campo relacionada com as demandas de seus povos-territórios.

Em relação aos **saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas do campo**, identificamos nos discursos da comunidade os seguintes estruturantes: a) **Saberes por áreas de conhecimentos**; caracterizados por: **Conteúdos Contextualizados.** Os(as)

moradores(es) reconhecem a importância dos conteúdos escolares e reivindicam que sejam contextualizados com a realidade dos estudantes. E, b) **Saberes dos povos-territórios camponeses**, compostos pelos seguintes elementos: a **História do Engenho**, as **Ligas Camponesas**, a **Reforma Agrária**, a **Agricultura Familiar** e a **Preservação Ambiental**. Esses saberes pontuados pela comunidade camponesa configuram-se como sendo epistemologias que foram/são construídas pelos povos-territórios de Galileia. Concluímos que estes saberes-histórias gestados na diferença colonial representam a força e o protagonismo dos povos do campo na busca inconstante pelo direito à terra e pela relação e a preservação da/com seu território de pertencimento.

No que se refere a **como os saberes que deveriam ser tratados na/pela escola**, a comunidade sinalizou três formas: **projetos, atividades na escola e na comunidade**, e **diálogo com os mais velhos**, que dizem respeito às práticas pedagógicas docentes realizadas coletivamente na/com a comunidade camponesa. Nesse sentido, nos foi possível considerar que as expectativas da comunidade no que se refere ao trato dos saberes, intrinsecamente relaciona-se com saberes-fazeres que ultrapassam os muros das escolas e se constroem em parceria com os(as) moradores(as) do Engenho Galileia, principalmente com os mais antigos. Assim, os povos-territórios camponeses passam a ser compreendidos como colaboradores ativos na construção de uma escola que tem como referência os saberes-histórias de seus sujeitos e que promove processos formativos *outros* que rompam com os processos de inferiorização e negação dos povos do campo.

Por fim, no que se refere ao **tempo curricular dos saberes** que compõem as expectativas sobre a escola com turmas multisseriadas, nos discursos da comunidade, o tempo curricular dos saberes, identificamos que se estruturam nos seguintes eixos: **Momentos na escola-comunidade**, no **contexto das aulas dentro e fora da escola durante o ano letivo**; nos **Componentes Curriculares**, em **História** e em **todas as disciplinas**; e **Estratégias para otimizar o tempo**, através da **construção de espaço cultural na escola** e o **uso das tecnologias**. Estes elementos evidenciam que a comunidade camponesa conhece a estrutura prática e curricular da escola, como também pode contribuir na realização de uma escola do/no campo em que os saberes-histórias do campo deixem de ser “meros exemplos”, a serem trabalhados em sala de aula folcloricamente e passem a ser compreendidos como conteúdos de aprendizagem do currículo escolar.

Concluída a análise das expectativas da comunidade camponesa para a escola com turmas multisseriadas do campo, compreendemos que para os(as) moradores(as) do campo, a escola é um espaço efetivo na realização da Educação do/no Campo, em diálogo com as lutas

de seus sujeitos e pode ocupar um papel relevante na formação específica e diferenciada dos(as) estudantes do campo. A multisseriação nas narrativas da comunidade é compreendida como uma organização que garante a existência das escolas no território campestre e que nesse contexto torna-se uma possibilidade outra para compreender a(o) estudante como um todo. Assim, consideramos que transgredir as barreiras da seriação é uma opção decolonial, pois reconhece formas, espaços e possibilidades outras de ensino e aprendizagem com a participação ativa dos povos-territórios campestres na perspectiva da Pedagogia da Esperança, ao seguir esperando na luta por projetos de Educação do/no Campo construídos em diálogo com seus sujeitos, saberes, valores identitários e histórias.

Desse modo, consideramos que esta pesquisa poderá contribuir na discussão teórico-metodológica no campo discursivo da Educação do/no Campo, no que se refere à Escola do/no Campo, pois oferece reflexões criteriosas de como a comunidade campestre tem construído suas expectativas para a escola. Esse estudo contribui diretamente para (re)pensar as práticas pedagógicas e curriculares da escola *lócus* de enunciação desta pesquisa, como também nas demais escolas com turmas multisseriadas do campo, possibilitando que suas *práxis* sejam gestadas em diálogos com os saberes-histórias dos(as) moradores(as) do território campestre. Consideramos, também, que esta pesquisa pode somar nas propostas curriculares específicas e diferenciadas de formação inicial e continuada de professores(as) que atuam em escolas com turmas multisseriadas do campo, à medida que pensa a escola e suas práticas centradas na realidade e através das narrativas de seus sujeitos.

Dito isto e reconhecendo que a produção de conhecimento é uma ação-reflexão-ação contínua e inconclusa, destacamos que os limites desta pesquisa situam-se em dois aspectos: o primeiro centra-se na necessidade de observarmos as práticas vividas na comunidade pelos povos-territórios campestres, considerando as relações que estes sujeitos estabelecem na comunidade e em específico na escola; o segundo diz respeito à ausência da observação das práticas pedagógicas docentes e discentes realizadas na escola com turmas multisseriadas, bem como a escuta dos discursos dos(as) professores(as), equipe gestora e estudantes, corroborando o aprofundamento do objeto de pesquisa. No entanto, consideramos que o cenário pandêmico da Covid-19, em que este estudo ocorreu, exigindo, assim, que a sociedade como um todo, inclusive a escola, parasse e/ou repensasse suas atividades presenciais, mantendo o isolamento e o distanciamento social, contribuiu nas limitações desse trabalho.

Esses limites vão dando margens a novos questionamentos que foram ganhando corpo ao longo da construção desta pesquisa. Assim, evidenciamos as seguintes questões: como as escolas com turmas multisseriadas do campo lidam ou não com as expectativas que a

comunidade campesina tem para a organização escolar? Quais os sentidos e em que se fundamentam as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) que atuam em turmas multisseriadas? Que sentidos são evidenciados pelos(as) docentes e discentes nas práticas pedagógicas realizadas em escolas com turmas multisseriadas do campo a partir dos saberes dos povos do campo? Como se compreende a autoria pedagógica no trato com os saberes campesinos? Qual o lugar dos saberes-histórias dos povos campesinos nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas das escolas do campo?

Estas indagações apontam para possibilidades outras de produções científicas que tomem como referências e dialoguem com povos-territórios e saberes-histórias que na lógica colonial foram inferiorizados. Assim, destacamos a importância e a emergência de seguirmos pesquisando, questionando e refletindo junto aos povos do campo na construção de uma Educação do/no Campo socialmente referenciada em seus sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ABNT NBR 9050. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 3. Ed. 2015. Disponível em: [http://abridef.org.br/conteudoExtra/abridef-arquivo-2016\\_07\\_05\\_09\\_49\\_50-361.pdf](http://abridef.org.br/conteudoExtra/abridef-arquivo-2016_07_05_09_49_50-361.pdf) Acesso em: 29 set. 2020.

ABRAMOVAY, Ricardo. Agricultura familiar e serviço público: novos desafios para a extensão rural. **Cadernos de ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 137-157, jan./abr. 1998.

AGUIAR, Jórisa Danilla Nascimento. Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica? **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v. 21, n. 41, p. 273-289, jul.-dez. 2016.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; CASAGRANDE, Nair. Projeto Político Pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke.; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: Ministério da Educação, 2010, p. 119-150.

ALMEIDA, Eliene Amorim; SILVA, Janssen Felipe da. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. **Revista Interitórios**, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL, v. 1, n. 1, 2015.

ARAGÃO, José. **História da Vitória de Santo Antão**: da “cidade” de Braga à cidade de Vitória (1636-1843). 2. ed. Recife: FIAM/Centro de Estudos de História Municipal, 1983.

ARAÚJO, Júlio; PIMENTA, Alcilene Aguiar; COSTA, Sayonara. A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 175-188, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v16n1/1518-7012-inter-16-01-0175.pdf> Acesso em: 18 mar. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, nº 2, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli. Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público 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 "Por Uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. 2004b, p. 54-62.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Escola terra de direito [Prefácio]. In: ANTUNES-ROCHA Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-19.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite. Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica o movimento social do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ASSIS, Diva Carolina A. de; TOLEDO, Alexandre Márcio. Concepção de calçadas à luz da NBR 9050: interpretações equivocadas das recomendações da norma. 1º CONAERG-Congresso Internacional de Ergonomia Aplicada. **Anais**. 2016. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/> Acesso em: 01 out. 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BELTRAME, Mauria Bontorin; MOURA, Graziella Ribeiro Soares. Edificações escolares: infraestrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. **Travessias revistas**. São Paulo, 2007.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. **Revista De Raíz Diversa**, México, n. 6, p. 45-79, 2016.

BARBOSA, Lia Pinheiro; ROSSET, Peter Michael. Educação do campo e pedagogia camponesa agroecológica na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 705-724, jul.-set., 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Maria Socorro Xavier. Educação do campo: um paradigma classista de educação. In: DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Org.). **Educação, direitos humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009, v. 1, p-207-225.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo. **Idéias**. São Paulo: FDE, n. 20, p. 87-93, 1993.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, Janeiro/Abril 2016.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BOIX, Roser ¿Qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. **Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado**. v. 15, nº 2, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação**: em cena, os funcionários de escola / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em\\_cena.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf) Acesso em: 01 out. 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Por uma teoria da expectativa. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p. 118-126, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo> Acesso em: 09 out. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLE, Paulo Ricardo, orgs.; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 18-25.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 60-81, Jan/Jun, 2003.

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 (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. 2004, p. 10-31.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da literatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 63-83.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-264.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos** volume 12, número 2, maio/agosto 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309>. Acesso em: 12 out. 2019.

CASTILLO, Madeleine Zúñiga; MALLET, Juan Ansión. **Interculturalidad y educación en el Peru**. Lima: Foro Educativo, 1997.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **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, p. 79-91.

CARVALHO, Sérgio Freitas de; SCHERER, Suely. O uso da Lousa Digital: possibilidades de cooperação em aulas de matemática. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, v. 4, n. 3, 2013.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. A produção e a socialização da pesquisa sobre a Educação do Campo a partir dos encontros de pesquisa e pós graduação do Norte e Nordeste (EPENN): período 2007 – 2011. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Pesquisas em educação nas regiões Norte e Nordeste: balanço e perspectivas**. Recife: Editora UFPE, 2014.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. O movimento pela educação do campo: contexto histórico e fundamentos políticos pedagógicos. Texto I. **EDUFMA**, São Luís. 2011. p. 1-14.

CORDEIRO, Georgina Kalife et al. Educação do Campo e Desenvolvimento: reflexões referenciadas nos artigos do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 48-64.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 60, fevereiro 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Comunidade. In: THOMAZ, Omar Ribeiro. **A dinâmica da cultura: ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 221-225.

DUSSEL, Henrique. **Oito Ensaios Sobre Cultura Latino Americana e Libertação: Cultura Imperial, Cultura ilustrada e libertação da Cultura Popular**. São Paulo, Paulinas. 1997.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n. 1: 51-86, enero-diciembre de 2003.

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.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2, 1999, p. 27-36.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Rodrigo; CALDART, Roseli (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 4), 2002. p. 60-70.

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: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: FERNANDES, Bernardo Mançano et al.; SANTOS, Aparecida dos (Orgs.). **Educação do Campo: campo - políticas públicas – educação**. Brasília: Incra, MDA, 2008a. p. 29-67.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O MST e as Reformas Agrárias do Brasil. **Boletim DATALUTA** – Artigo do mês: dezembro de 2008b. NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária. Disponível em: [www.fct.unesp.br/nera](http://www.fct.unesp.br/nera) Acesso em: 12 set. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia dos territórios. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidade: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-216.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo 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 "Por Uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. 2004, p. 32-53.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. Análises de experiências brasileiras e latino-americanas de Educação do Campo [Apresentação]. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p. 539-544, jul.-set., 2017, p. 539-544.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Confluências entre Pedagogia Decolonial e Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos de uma praxis curricular outra

a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire. In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes da (Org.). **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador**: contribuições à implementação da Lei 10.639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, p. 74-113.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Opção Decolonial e Práxis Curriculares de Enfrentamento do Racismo: diálogos com sujeitos curriculantes de licenciaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Revista Interterritórios**, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil, v. 5, n. 8, 2019.

FIRMINO, Andresa Lydia da Silva. **A interiorização das universidades federais e os arranjos produtivos locais**: o caso da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG/UFRPE). 2014. 119f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Administração e Desenvolvimento Rural) – Departamento de Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, André Ricardo Ribas; NAPIMOGA, Marcelo; DONALISIO, Maria Rita. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, n. 2, e2020119, 2020. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ress/v29n2/2237-9622-ress-29-02-e2020119.pdf>\_Acesso em: 02 out. 2020.

FOGEL, Ramón. La estructura y la coyuntura en las luchas del movimiento campesino paraguayo. In: GIARRACCA, Norma. **¿Una Nueva Ruralidad en América Latina?**. Buenos Aires: CLACSO, enero de 2001. p. 221-241.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTUNATO, Mariana Rocha; DUARTE, Beatriz Oliveira; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. In: FERREIRA, Gabriella Rossetti (Org.). **Educação**: políticas, estrutura e organização. Ponta Grossa: Atena Editora, v. 7, 2019. p. 47-55. Disponível:

<https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/artigoPDF/12666> Acesso em: 02 out. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GALILEIA, Zito da. **A história das Ligas Camponesas**: testemunho de quem a viveu. – Recife: Cepe, 2016.

GARCIA, Fernanda Wolf. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Educação a Distância**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 25-48, jan./dez. 2013.

GARCIA, Regina Leite et al. (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Série Pesquisa v. 1. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GEFFRÉ, Claude. A fé na era do pluralismo religioso. In: TEIXEIRA, Faustino Couto (Org.). **Diálogo de pássaros**: caminhos do diálogo inter-religioso. São Paulo: Paulinas, 1993.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Para decolonizar 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**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 383-417.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, 2014, p. 133-150.

HAGE, Salomão Mufarrej. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo e da cidade. *Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade*. **EdUECE** - Livro 3, 2015.

HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto, Brasília**, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3833/pd>. Acesso em: 20 nov. 2019.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político 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: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 63-74.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 1998.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica** - do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, julho 1999.

LEMOES, Girleide Tôres. **Os saberes dos povos campesinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. 2013. 183f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Ribamar (Org.). **Literatura de cordel**: antologia. Fortaleza: BNB, 1983.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar** – fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais - desconstruindo genealogias Eurocêtricas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan.-abr. 2014.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, Espaço de Identidade. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidade**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 217-227.

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. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **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, p. 25-46.

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, 2008a.

MIGNOLO, Walter. Novas Reflexões sobre a “Idéia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, Maio/Ago. 2008b.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 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 II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 48-64.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 137-149.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (Org.). Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011. p. 17-31.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

MORAIS, Pedro Humberto Ferrer de et al. **História da Vitória de Santo Antão 1983 a 2010**. Primeira Edição, Vitória de Santo Antão-PE, 2011.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura Familiar. In: CALDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 34-42.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de; FARIAS, Kelly de Lima. Só quem sabe onde é Luanda saberá lhe dar valor: a tradição oral como herança ancestral. **Voluntas: Revista Internacional de Filosofia**, v. 10, p. 43-64, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogía Decolonial y Educación Anti-Racista e Intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 131-303.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PACHECO, José Augusto. **Formação de Professores: teoria e prática**. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1995.

PEREIRA, Antonio Alberto. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das Ligas aos Assentamentos Rurais**. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2009.

PÉREZ, Edelmira. Hacia una nueva visión de lo rural. In: GIARRACCA, Norma. **¿Una Nueva Ruralidad en América Latina?**. Buenos Aires: CLACSO, enero de 2001. p. 17-29.

PÉREZ MORALES, Patrícia. **Espaço-tempo e ancestralidade na educação ameríndia: desdobramentos de Paulo Freire na província de Chimborazo**. Equador. 2008. 240p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **ECS**, Sinop/MT, v. 1, n. 2, p. 188-202, jul./dez. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio ambiente**, Curitiba, n. 20, 2009.

PPP EMPGMF. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas**. Engenho Galileia- Vitória de Santo Antão-PE. 2020.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 4, 1995.

QUENTAL, Pedro de Araújo. A latinidade do conceito de América Latina. **GEOgraphia**, v. 14, n. 27, 2012.

QUIJANO, Aníbal. **Modernidad, Identidad Y Utopia En America Latina**. Primera edición: Lima, agosto 1988.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGUÉL, Ramón (Org.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade de Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

QUINHÕES, Maura Esandola Tavares. Biblioteca escolar: sua importância e seu espaço no sistema educacional do Estado do Rio de Janeiro. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar**: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999.

RAMAL, Camila Timpani. **Ruralismo pedagógico versus concepção de educação do MST**: abordagens divergentes de projetos de educação do campo no Brasil. 2016. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA; Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos (Coord.). **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de Subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RODRIGUES, Gisele Silva. **O Sentido Político de Comunidade**: relações de poder e disputas territoriais em Comunidades Camponesas de Catalão (GO). 2014. 129f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Geografia, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2014.

SADER, Emir. Hegemonia e contra-hegemonia. **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Julio 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101018020936/02\\_sader.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101018020936/02_sader.pdf), Acesso em: 02 mar. 2019.

SANTIAGO, Eliete. Trabalho pedagógico e avaliação educacional. In: SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2009.

SANTOS, Aline Renata dos. **Patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia**. Recife. 2017. 224f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. Diálogo entre os estudos pós-coloniais e o feminismo latino-americano na compreensão do patriarcado na constituição da América Latina. **REALIS**, Recife, v. 8, n. 01, p. 120-147 Jan-Jun. 2018.

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 387-407, set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 23-71.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do Campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos; ESCOBAR, Micheli Ortega (Org.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. UFBA. Universidade Federal da Bahia. Salvador: EDITORA, 2010, p. 13-70.

SANTOS, Gilvan. Construtores do futuro. In: MST. **Cantores da Educação do Campo**. São Paulo- SP, 2006.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidade: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

SAUER, Sérgio. **Agricultura familiar versus agronegócio: a dinâmica sociopolítica do campo brasileiro**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2008.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Alcir Horácio da et al. Organização do Trabalho Pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: Ministério da Educação, 2010, p. 151-180.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da et al. Relato de Experiências com Educandos da Educação Escolar do Campo. In: SILVA, Eduardo Jorge Lopes da et al. (Org.). **Educação do Campo: relatos de experiências**. João Pessoa: Editora da UFPE, 2013, p. 129-150.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 1, jan./abr., p. 49-64, 2015.

SILVA, Janssen Felipe 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. 09-38, jul./dez. 2014.

SILVA, Janssen Felipe da; TORRES, Denise Xavier. Passos em direção a uma perspectiva Pós-Colonial de Avaliação da Aprendizagem: fundamentos, planejamento e práticas. **Linguagens Educação Sociedade - LES**. Teresina. Ano 24, n. 24, mai/ago. 2019.

SILVA, Janssen Felipe; 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**, Dossiê: Educação e Interculturalidade, Chapecó, SC: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, v. 14, n. 28, jan./jun. 2012.

SILVA, Jaqueline Barbosa da. Escola e cotidiano no âmbito do ensino fundamental: uma década de produção do conhecimento. In: GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza; SILVA, Jaqueline Barbosa da (Org.). **Pesquisa em educação: teorias, experiências e orientações**. – Recife: Ed. UFPE, 2018. Disponível em: <http://www.loja.edufpe.com.br/portal/spring/livro/detalhe/564>). Acesso em: 15 jul. 2020, p. 120-143.

SILVA, Juniele Martins; HESPANHOL, Rosangela Aparecida de Medeiros. Discussão sobre comunidade e características das comunidades rurais no município de Catalão (GO). **Soc. & Nat.**, Uberlândia, v. 28, n. 3, p. 361-374, set/dez, 2016.

SILVA, Solange Pereira da; TORRES, Artemis. A contribuição pedagógica das Ligas Camponesas na história das lutas no campo brasileiro. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 24, n. 57, p. 593-611, set./dez. 2015.

SOARES, Magda. Para quem investigamos e escrevemos?: Para além de populistas e elitistas. In: GARCIA, Regina Leite et al. (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-96.

SOUZA, Ailton de. América Latina, conceito e identidade: algumas reflexões da história. **PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP Macapá**, n. 4, p. 29-39, dez. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. Pesquisa (Auto)biográfica, Cultura e Cotidiano Escolar: diálogos teórico-metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 2 N. Especial – p. 182-203, jun - out, 2016.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: NETO; José Batista; SANTIAGO, Eliete. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA VIANA, Felipe. **A prática docente e o uso da imagem: estudo de caso de um professor de história**. 2013. 297f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira; PAIVA, Marlúcia Menezes de; MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de (Orgs.). Educação Escolar e Não-Escolar – Reflexões a Considerar. In: STAMATTO, Maria Inês Sucupira; PAIVA, Marlúcia Menezes de; MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. **Práticas educativas: educação escolar e não escolar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 11-21.

TAFFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 569-575.

TAFFAREL, Celi Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega; PERIN, Teresinha de Fátima. Currículo-Programa de Vida. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos; ESCOBAR, Micheli Ortega (Org.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Editora, 2010, p. 181-215.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antonio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TITTONI, Jaqueline (Org.). **Psicologia e fotografia: experiências em intervenções fotográficas**. Porto Alegre: Dom Quixote. 2009.

TÖNNIES, Ferdinand. Comunidade e sociedade: textos selecionados. In: MIRANDA, Orlando de (Org.). **Para ler Ferdinand Tönnies**. São Paulo: Editora da USP, 1995. p. 231-342.

TORRES, Denise Xavier. **Tensões entre avaliações e educação do campo**: disputas nas fronteiras da validação do currículo. 2018. 300f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

TUBINO, Fidel. No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. **Revista cultural electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad**. Año 5. N° 5. Lima-Perú, noviembre, 2009.

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.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007 121. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-colonial: in-surgir, re-existir y re-viver. UMSA, **Revista "Entre palabras"**, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación, N. 3 - N. 4, La Paz, Bolivia, 2009a, p. 129-156.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Primera edición: Universidad Andina Simón Bolívar: Ediciones Abya-Yala, Quito, marzo 2009b.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luís Mealla; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz, Bolivia Instituto: Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1/2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A valorização da agricultura familiar e a reivindicação da ruralidade no Brasil. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Editora da UFPR, n. 2, p. 29-37, jul./dez. 2000.

WILBER, Ken. A batalha dos paradigmas. **THOT**, São Paulo, n. 52, p. 69-78, 1989.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE APROXIMAÇÃO E SELEÇÃO DO  
TERRITÓRIO/CAMPO DE PESQUISA COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO-PE**

**OBJETIVO:** realizar aproximações e definir os critérios de seleção do território/campo de pesquisa.

|                                                                                                                                                                                               |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Município:</b>                                                                                                                                                                             |            |
| <b>Endereço:</b>                                                                                                                                                                              | <b>Nº.</b> |
| <b>Secretário de Educação:</b>                                                                                                                                                                |            |
| <b>Quantas e quais comunidades (Sítios, Engenhos, vilas) constituem o território campesino de Vitória de Santo Antão?</b>                                                                     |            |
| <b>Quantas e quais comunidades campesinas (Sítios, Engenhos, vilas) possuem escolas? Quais são as Escolas?</b>                                                                                |            |
| <b>Quais dessas escolas têm turmas multisseriadas?</b>                                                                                                                                        |            |
| <b>Considerando as comunidades campesinas que têm escolas com turmas multisseriadas, qual(ais) se destacam tomando como referência sua atuação histórica, social, política e educacional?</b> |            |
| <b>DADOS DO/A COLABORADOR/A</b>                                                                                                                                                               |            |
| <b>Nome:</b>                                                                                                                                                                                  |            |
| <b>Função:</b>                                                                                                                                                                                |            |
| <b>Categoria Funcional:</b> ( ) Efetivo ( ) Contratado ( ) Celetista ( ) Outro                                                                                                                |            |

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES  
DA PESQUISA (LIDERANÇAS DA COMUNIDADE)**

**OBJETIVO:** identificar as lideranças da comunidade campesina que fazem parte da referida pesquisa.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| <b>Nome:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                      |
| <b>Apelido:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                      |
| <b>Sexo:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Idade:</b>        |
| <input type="checkbox"/> Masculino                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Estado Civil:</b> |
| <input type="checkbox"/> Feminino                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                      |
| <b>Grau de instrução/Escolaridade:</b><br><input type="checkbox"/> Analfabeto <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto<br><input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo <input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto <input type="checkbox"/> Superior Completo<br><input type="checkbox"/> Superior Incompleto |                      |
| <b>Profissão:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                      |
| <b>Tempo que reside na comunidade:</b><br>Nasceu na comunidade? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não<br>Quantos anos reside na comunidade? _____<br>Mora com quantas pessoas? _____                                                                                                                                                                                |                      |
| <b>Atuação na comunidade:</b><br>Desenvolve alguma atividade na comunidade? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não<br>Se sim, qual(ais)? _____                                                                                                                                                                                                                       |                      |

|                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sua principal fonte de renda está ligada com a comunidade campesina? ( )Sim ( )Não<br>Se sim, qual (ais)? _____                  |
| Já estudou na escola da comunidade? ( )Sim ( )Não                                                                                |
| Estudou em turmas multisseriadas? ( )Sim ( )Não                                                                                  |
| É pai/responsável de algum/a estudante da escola com turmas multisseriadas da comunidade? ( )Sim ( )Não<br>Se sim, quantos?_____ |

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES  
DA PESQUISA (PAIS/RESPONSÁVEIS DOS/AS ESTUDANTES QUE FAZEM  
PARTES DAS TURMAS MULTISSERIADAS)**

**OBJETIVO:** identificar os pais/responsáveis dos(as) estudantes que fazem parte das turmas multisseriadas e são sujeitos/colaboradores(as) dessa pesquisa.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| <b>Nome:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                      |
| <b>Apelido:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                      |
| <b>Sexo:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Idade:</b>        |
| <input type="checkbox"/> Masculino                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Estado Civil:</b> |
| <input type="checkbox"/> Feminino                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                      |
| <b>Grau de instrução/Escolaridade:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                      |
| <input type="checkbox"/> Analfabeto <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto<br><input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo <input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto <input type="checkbox"/> Superior Completo<br><input type="checkbox"/> Superior Incompleto |                      |
| <b>Profissão:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                      |
| <b>Tempo que reside na comunidade:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                      |
| Nasceu na comunidade? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não<br><br>Quantos anos reside na comunidade? _____<br><br>Mora com quantas pessoas? _____                                                                                                                                                                        |                      |
| <b>Atuação na comunidade:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                      |
| Desenvolve alguma atividade na comunidade? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não                                                                                                                                                                                                                                          |                      |

|                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Se sim, qual(ais)? _____                                                                                                                                     |
| Sua principal fonte de renda está ligada com a comunidade campesina? ( )Sim ( )Não<br>Se sim, qual (ais)? _____                                              |
| Já estudou na escola da comunidade? ( )Sim ( )Não                                                                                                            |
| Estudou em turmas multisseriadas? ( )Sim ( )Não                                                                                                              |
| É pai/responsável de quantos/as estudantes que estudam na escola com turmas multisseriadas da comunidade? _____<br>Qual ano/série dos/as estudante/es: _____ |

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA COMUNIDADE CAMPESINA

**OBJETIVO:** Caracterizar a comunidade campesina, território da referida pesquisa, considerando os elementos históricos, culturais, geográficos, socioeconômicos, religiosos e educacionais.

### IDENTIFICAÇÃO:

Nome da Comunidade:

Município:

Estado:

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 há algum povo tradicional? Se sim, qual povo?

A comunidade tem ou teve alguma personalidade? Se sim, quem? Por que é considerando 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?                                                                                                 |
| <b>ELEMENTOS POLÍTICOS E SOCIOECONÔMICOS:</b>                                                                                                                                                      |
| Qual a quantidade de moradores/as na comunidade atualmente?                                                                                                                                        |
| Na comunidade existem pessoas com deficiências? 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 tem alguma associação ou cooperativa da comunidade?<br>( )Sim ( )Não. Se sim, qual? _____                                                                                            |
| Na comunidade tem energia elétrica? ( )Sim ( )Não                                                                                                                                                  |
| Na comunidade tem ou funciona radio comunitária? ( )Sim ( )Não                                                                                                                                     |
| Na comunidade tem poço comunitário em funcionamento? ( )Sim ( )Não                                                                                                                                 |
| A comunidade dispõe de:<br><br>Posto de saúde ( )Sim ( )Não / Sistema de segurança ( )Sim ( )Não<br>Áreas de lazer ( )Sim ( )Não. Se sim, quais? _____<br>Estradas em boas condições ( )Sim ( )Não |
| Na comunidade tem abastecimento de água? ( )Sim ( )Não                                                                                                                                             |
| Na comunidade existe coleta de lixo? Se não, o que os moradores faz com o lixo produzido pela sua família?                                                                                         |
| A comunidade produz algum produto agrícola? ( )Sim ( )Não. Se sim, quais? _____                                                                                                                    |
| Quais as principais fontes de renda das famílias na comunidade?                                                                                                                                    |
| Na comunidade tem 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 ( )Ateu

( )Judaica ( )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 tem 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 E - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA COM TURMAS MULTISSERIADAS

**OBJETIVO:** Caracterizar a instituição escolar da comunidade campesina, território dessa pesquisa, através dos elementos organizacionais e estruturais.

|                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>NOME DA INSTITUIÇÃO:</b>                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                  |
| <b>LOCALIZAÇÃO:</b>                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                  |
| <b>MATRÍCULA:</b>                                                                                                                                                                                              | <b>PORTARIA:</b>                                                                                                                                                                 |
| <b>FONE:</b>                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                  |
| <b>E-MAIL:</b>                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                  |
| <b>GESTOR/A:</b>                                                                                                                                                                                               | <b>CATEGORIA FUNCIONAL:</b><br><input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> Contratado <input type="checkbox"/> Celetista <input type="checkbox"/> Outro            |
| <b>ANO DE FUNDAÇÃO:</b>                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                  |
| <b>TURNO DE FUNCIONAMENTO:</b><br><br><input type="checkbox"/> Matutino<br><br><input type="checkbox"/> Vespertino<br><br><input type="checkbox"/> Noturno                                                     |                                                                                                                                                                                  |
| <b>QUANTIDADE DE ESTUDANTES MATRICULADOS/AS:</b>                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                  |
| <b>QUANTIDADE DE DOCENTES:</b>                                                                                                                                                                                 | <b>CATEGORIA FUNCIONAL:</b><br><br><input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> Contratado<br><br><input type="checkbox"/> Celetista <input type="checkbox"/> Outro |
| <b>TIPO DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA POR TURMA:</b><br><br><input type="checkbox"/> Seriada/Ano - Qual série/Ano? _____<br><br><input type="checkbox"/> Multisseriada/ Multianos - Quais são as séries/Anos? _____ |                                                                                                                                                                                  |
| <b>NÍVEL DE ENSINO OFERTADO:</b><br><br><input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Anos Iniciais <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental                       |                                                                                                                                                                                  |

|                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                 |                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Anos Finais ( ) Ensino Médio ( ) Educação de Jovens e Adultos- EJA                                                                                                                                                                                           |                                                                 |                          |
| <b>QUANTIDADE DE TURMAS EM FUNCIONAMENTO:</b>                                                                                                                                                                                                                |                                                                 |                          |
| <b>QUANTIDADE DE FUNCIONÁRIOS/AS:</b>                                                                                                                                                                                                                        |                                                                 |                          |
| Coordenador/a: ____ Secretário/a Escolar: ____ Merendeiro/a: ____ Porteiro/a: ____<br>Aux. Serviços Gerais: ____ Bibliotecário/a: ____ Profissional de Apoio: ____                                                                                           |                                                                 |                          |
| Possui transporte para os/as estudantes?<br>( ) Sim ( ) Não                                                                                                                                                                                                  | Possui transporte para os/as professores/as?<br>( ) Sim ( ) Não |                          |
| <b>ESTRUTURA FÍSICA:</b>                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                 |                          |
| 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?            |
| <b>MOBILIÁRIOS E OUTROS:</b>                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                 |                          |
| Possui computadores? ____ Possui acesso à internet? ____ Possui impressora? ____ Possui lousa digital? ____ Possui quadro? ____ Possui acesso à internet? ____ Possui bancas para todos os/as estudantes? ____ Possui bebedouro? ____ Possui televisor? ____ |                                                                 |                          |
| Possui aparelho de DVD? ____ Possui aparelho de som? ____                                                                                                                                                                                                    |                                                                 |                          |
| <b>OBSERVAÇÕES:</b>                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                 |                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                 |                          |

## APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA:

- a) caracterizar a comunidade e sujeitos investigados;
- b) caracterizar a escola com turmas multisseriadas do campo investigada;
- c) identificar e caracterizar as expectativas da comunidade campesina em relação à escola com turmas multisseriadas do campo no que se refere à função da escola, os saberes a serem tratados na escola; como deveriam ser tratados; e o tempo curricular desses saberes.

### EIXO: Comunidade e sujeitos

#### PERGUNTAS:

1. Para o/a senhor/a o que representa essa comunidade?
2. Quais elementos culturais em sua opinião constituem a comunidade?
3. Quais memórias lhe vêm à mente quando se fala da comunidade?
4. Existe na comunidade algum espaço e/ou acontecimento que marca sua história de vida aqui na comunidade?
5. Quais elementos/ acontecimentos constituem sua história de vida?
6. Como é ser morador dessa comunidade?
7. Quais os desafios de ser morador dessa comunidade?

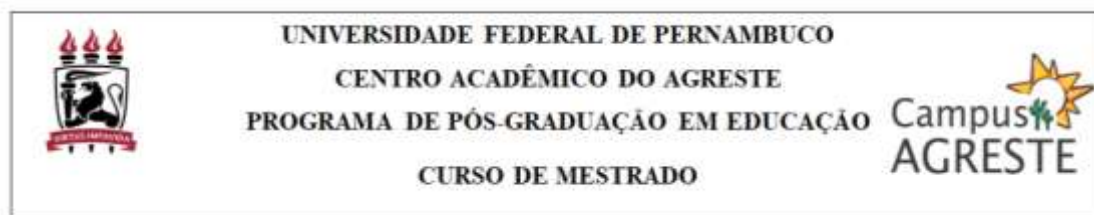
### EIXO: Escola com Turmas Multisseriadas

8. O/a senhor/a já estudou na escola da comunidade? Se sim, conta como foi sua experiência.
9. Já fez parte de alguma turma multisseriada do campo? Se sim, (re)memore suas lembranças e partilhe suas lembranças.
10. Atualmente o/a senhor/a é pai/responsável de algum/a estudante da escola com turmas multisseriadas da comunidade? Se sim, quantos e qual turma ele/a faz parte? Qual seu grau de parentesco com o/a estudante?
11. O/a senhor/a considera que há a participação da comunidade campesina (pais/responsáveis) dos/as estudantes na escola? Por quê?

|                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12. O/a senhor/a acredita que a participação da comunidade traz contribuições à escola? Por quê?                                                                                                                      |
| 13. Como o/a senhor/a fica sabendo das práticas pedagógicas que acontecem na escola?                                                                                                                                  |
| 14. O/a senhor/a costuma ir à escola? Em que momentos? O/a senhor/a participa dos plantões pedagógicos/ reuniões de pais e mestres? O que acha deles? Qual é a frequência desses encontros?                           |
| 15. A escola tem conselho escolar? A comunidade participa do conselho escolar? O/a senhor/a faz parte ou conhece os representantes dos pais/responsáveis no conselho/? Quais as ações que o conselho escolar promove? |
| <b>EIXO: Função da escola</b>                                                                                                                                                                                         |
| 16. Qual(ais) sua(as) compreensão(ões) sobre o que é a escola?                                                                                                                                                        |
| 17. A escola da comunidade se diferencia das escolas situadas na urbana? Em quê?                                                                                                                                      |
| 18. Para o/a senhor/a o que representa ter uma escola na comunidade?                                                                                                                                                  |
| 19. Qual(ais) função(ões) da escola na comunidade ?                                                                                                                                                                   |
| <b>EIXO: Os saberes a serem tratados na escola</b>                                                                                                                                                                    |
| 20. O que são saberes? O que são saberes da comunidade campesina? Com são construídos? Como identificá-los?                                                                                                           |
| 21. Na sua compreensão existe(em) algum (uns) saber(es) específico da comunidade?                                                                                                                                     |
| 22. Quais saberes da comunidade o/a senhor/a considera que deveriam ser tratados na escola com turmas multisseriadas?                                                                                                 |
| <b>EIXO: Como os saberes deveriam ser tratados</b>                                                                                                                                                                    |
| 23. Na sua compreensão como esses saberes deveriam ser abordados na escola?                                                                                                                                           |
| 24. Quais as possibilidades e os desafios que em sua opinião podem existir no que se refere ao trato dos saberes da comunidade no chão da escola?                                                                     |
| 25. O/a senhor/a enquanto pai/responsáveis de estudantes que constituem as turmas multisseriadas, considera que é possível ensinar-aprender no contexto da multisseriação? Se sim, por quê?                           |

|                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 26. O/a senhor/a acompanha as práticas pedagógicas docentes realizadas na turma multisseriada de seu/a filho/a-responsável? Como ocorre esse acompanhamento? |
| <b>EIXO: EIXO: O tempo curricular dos saberes</b>                                                                                                            |
| 27. Na sua compreensão em quais momentos na escola, os saberes da comunidade deveriam ser tratados?                                                          |
| 28. O/a senhor/a acredita que os saberes campestinos deveriam ser tratados em alguma disciplina? Por quê?                                                    |
| 29. Quais estratégias o/a senhor/a considera serem importantes que a escola adote para que o tempo curricular desses saberes seja otimizado?                 |

## APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa (título da pesquisa) que está sendo realizada no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea- PPGEduC/UFPE-CAA. O Sr(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O Sr(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a sua recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de qualquer benefício. Seu nome, ou qualquer material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. O Sr(a) será identificado(a) no contexto desse estudo caso tenha autorizado.

### DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, (nome do participante da pesquisa), fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações para motivar minha decisão, se assim o desejar. O pesquisador/mestrando (nome do mestrando) certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão utilizados para realização de estudos científicos e acadêmicos. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador/mestrando no telefone \_\_\_\_\_ e e-mail: \_\_\_\_\_.

Vitória de Santo Antão- Pernambuco (data)

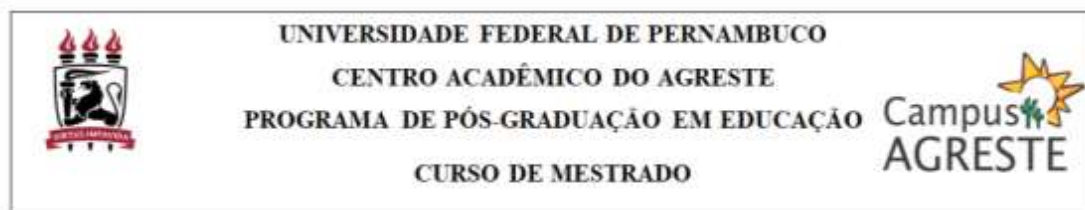
---

Assinatura do/a participante da pesquisa

---

Assinatura do/a pesquisador/a responsável

## APÊNDICE H - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, (nome do participante da pesquisa), depois de entender o objetivo e as contribuições que a pesquisa intitulada (título da pesquisa) poderá trazer e, compreender especialmente os instrumentos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, o pesquisador/mestrando (nome do mestrando), do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea- PPGEduC/UFPE-CAA a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte. Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso do pesquisador acima citado em garantir-me os seguintes direitos:

- I. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
- II. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, livros, congressos e jornais;
- III. Minha identificação será revelada mediante minha autorização;
- IV. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Vitória de Santo Antão - Pernambuco (data)

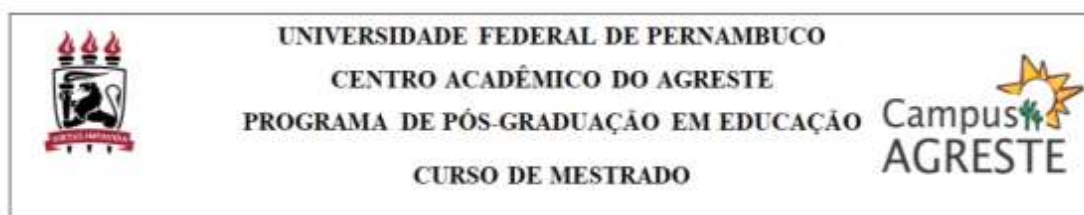
---

Assinatura do/a participante da pesquisa

---

Assinatura do/a pesquisador/a responsável

## APÊNDICE I - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E NOME



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E NOME

Eu, (nome do participante), **AUTORIZO** o pesquisador/mestrando (nome do mestrando), do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea- PPGEduC/UFPE-CAA, responsável pela pesquisa intitulada: (título da pesquisa) a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotografias, bem como a identificação de meu nome, com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, livros, congressos e jornais.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada. Assegurei-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Vitória de Santo Antão - Pernambuco, (data)

---

Assinatura do/a participante da pesquisa

---

Assinatura do/a pesquisador/a responsável