

Escola com turmas multisseriadas do campo

decolonial:

expectativas da comunidade campesina

SILVA, Isaias da¹

Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, Brasil

SILVA, Janssen Felipe da²

Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, Brasil

RESUMO

¹ Doutorando em Educação Contemporânea, PPGEduC-UFPE/CAA. Mestre em Educação Contemporânea, PPGEduC-UFPE/CAA. Email: isaiassilva-@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1688042279649916> . Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1455-9836> .

² Professor Associado do IV Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Intercultural Indígena. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do CAA. Email: janssenfelipe@hotmail.com . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7400508587983938> . Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8113-3478> .



Interterritórios | Revista de Educação

Universidade Federal de Pernambuco,

Caruaru, BRASIL | V.8 N.17: e255080 [2022]

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2022.255080>

Este artigo tem por objetivo identificar e caracterizar as expectativas da comunidade campesina acerca da(s) função(ões) da escola com turmas multisseriadas. Nessa vertente, salientamos que nos aproximamos da perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais (MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2005; WALSH, 2008). No tocante aos sujeitos/colaboradores da pesquisa contamos com a participação de 7 moradores(as) da comunidade. Como procedimento de análise utilizamos a Análise de Conteúdo, via Análise Temática (BARDIN, 2011; VALA, 1999). Apontamos como resultados que a comunidade campesina tem muito o que dizer sobre a escola. Assim, à medida que reconhecemos os saberes-histórias dos povos-territórios campesinos, como referências para pensar-sentir-viver as práticas pedagógicas, caminhamos na construção de uma escola com turmas multisseriadas do campo decolonial.

Palavras-chave: Escola multisseriada do campo. Expectativas. Comunidade Campesina. Estudos Pós-Coloniais.

**School with multigrade classes from the decolonial field:
expectations of the peasant Community**

ABSTRACT

This article aims to identify and characterize the expectations of the peasant community about the role(s) of the school with multigrade classes. In this regard, we emphasize that we approach the theoretical-methodological perspective of Post-Colonial Studies (MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2005; WALSH, 2008). Regarding the subjects/collaborators of the research, we had the participation of 7 residents of the community. As an analysis procedure, we used Content Analysis, via Thematic Analysis (BARDIN, 2011; VALA, 1999). We point out as results that the peasant community has a lot to say about the school. Thus, as we recognize the knowledge-histories of peasant peoples-territories, as references for thinking-feeling-living pedagogical practices, we move towards the construction of a school with multigrade classes in the decolonial field.

*Keywords: Multigrade rural school. Expectations. Peasant Community.
Postcolonial Studies.*

Escola con clases multigrado desde el campo decolonial:

expectativas de la comunidad campesina



Interterritórios | Revista de Educação

Universidade Federal de Pernambuco,

Caruaru, BRASIL | V.8 N.17: e255080 [2022]

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2022.255080>₃

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo identificar y caracterizar las expectativas de la comunidad campesina sobre el(los) rol(es) de la escuela con clases multigrado. En este aspecto, destacamos que nos acercamos a la perspectiva teórico-metodológica de los Estudios Poscoloniales (MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2005; WALSH, 2008). En cuanto a los sujetos/colaboradores de la investigación, contamos con la participación de 7 vecinos de la comunidad. Como procedimiento de análisis se utilizó el Análisis de Contenido, vía Análisis Temático (BARDIN, 2011; VALA, 1999). Señalamos como resultados que la comunidad campesina tiene mucho que decir sobre la escuela. Así, al reconocer los saberes-historias de los pueblos-territorios campesinos, como referentes para las prácticas pedagógicas de pensar-sentir-vivir, avanzamos hacia la construcción de una escuela con clases multigrado en el campo decolonial.

Palabras clave: Escuela rural multigrado. Expectativas.

Comunidad Campesina. Estudios poscoloniales.

INTRODUÇÃO

O referido texto é fruto da pesquisa de mestrado concluída, 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. Tal estudo buscou refletir sobre as expectativas que a comunidade campesina tinha/tem para as escolas com turmas multisseriadas do campo. Assim, seguimos com o objetivo de identificar e caracterizar as expectativas da comunidade campesina acerca da(as) função(ões) da escola com turmas multisseriadas. Este recorte versa sobre o projeto social, político e educacional dos povos do campo em prol da construção de uma escola do/no campo socialmente referenciada em seus sujeitos-territórios, centrado nas especificidades da multisseriação.

Nessa vertente, salientamos que nos aproximamos da perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais (MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2005; WALSH, 2008), pois 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 enquanto sujeitos-territórios de enunciação e produtores de epistemologias.

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 modernidade³, 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). Esses processos coloniais chegam na comunidade campesina e nas escolas com turmas multisseriadas do campo e passam a classificar e hierarquizar os povos-territórios campesinos enquanto inferiores e não desenvolvidos e o território urbano e seus sujeitos tornam-se “modelo” para pensar-sentir-viver, por exemplo, as escolas do campo.

A colonialidade passa a se manifestar nas estruturas sociais e subjetivas dos sujeitos, minimamente através de quadro eixos principais: colonialidade do poder; colonialidade do saber; colonialidade do ser (QUIJANO, 2005); e

3 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)”.

colonialidade da natureza (WALSH, 2008). A colonialidade do poder atua diretamente na estrutura social, classificando e hierquizando os sujeitos entre: superiores/ opressores e inferiores/oprimidos, a partir das relações de trabalho, de raça, gênero e território. Sendo assim, os povos do campo, a partir do padrão imposto, configuram-se enquanto inferiores/oprimidos.

A colonialidade do ser constitui-se a partir das imposições de inferiorização dos sujeitos, bem como a naturalização da condição do não-ser. A partir dessa classificação justificam-se os estereótipos dos povos do campo enquanto caipiras, jeca-tatu etc., ou seja, o sujeito inferior, o não-sujeito, a não-referência. Atrelado a esse eixo, a colonialidade do saber, materializa-se e passa a instituir os povos-territórios que são e/ou não produtores de conhecimento. Assim, no viés colonial/capitalista/eurocêntrico/urbanocêntrico os povos do campo e suas comunidades não são sujeitos produtores de epistemes válidas, ficando assim, reféns aos saberes produzidos no território/escolas urbanas, assumindo a condição de que replica/copia.

A colonialidade da mãe-natureza, passa assim, a se constituir e justificar pela exploração da natureza, pois a “terra” na lógica colonial/capitalista é meramente um perímetro geográfico para ser explorado, negando assim as relações de pertencimento identitário, cultural e espiritual que os povos do campo estabelecem com a mãe-natureza. No entanto, reconhecemos que os Movimentos Sociais Campesinos seguem desobedecendo a lógica colonial, e cotidianamente, no contexto de suas lutas e resistências, protagonizam um projeto decolonial que tende a romper com a herança colonial imposta aos

povos-territórios do campo. Uma dessas lutas e resistências são as escolas com turmas multisseriadas do campo enquanto um espaço de referência para pensar-sentir-viver suas práticas pedagógicas em diálogo com a realidade de suas comunidades.

Assim, ao refletirmos sobre as escolas com turmas multisseriadas do campo compreendemos que a multisseriação “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). 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 uma instituição que soma no fortalecimento das identidades e saberes dos povos camponeses.

Na perspectiva decolonial (QUIJANO, 2005), da qual nos aproximamos neste estudo, nos possibilita considerar que os povos-territórios camponeses são referências para pensar-sentir-viver seus processos educacionais. Assim, a construção de uma escola específica e diferenciada é uma das bandeiras de lutas dos Movimentos Sociais Camponeses ao compreenderem que os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nos espaços escolares, ao dialogarem com as especificidades de seus sujeitos contribuem na formação dos(as) camponeses(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 campestinos vão se construindo político-pedagogicamente para transformar as escolas com turmas multisseriadas do campo em uma terra de direito.

Através das narrativas dos(as) sujeitos/colaboradores(as) dessa pesquisa nos debruçamos sobre suas expectativas para a escola com turmas multisseriadas, considerando que a comunidade campestina tem muito a nos dizer sobre a escola e suas práticas pedagógicas. Compreendemos que as expectativas para a instituição escolar se associam as 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 campestina, compreendendo que os povos do campo têm consciência da importância da escola, como também sabem seu papel na formação dos(as) estudantes campestinos(as).

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.

(Des)caminhos metodológicos



Interterritórios | Revista de Educação

Universidade Federal de Pernambuco,

Caruaru, BRASIL | V.8 N.17: e255080 [2022]

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2022.255080>₉

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.

Esta pesquisa ocorreu no município de Vitória de Santo Antão, a terra das Tabocas⁴, 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 estimou que em 2020 sua população vitoriense em 139 583 habitantes⁵. Nessa direção, salientamos que esse estudo assumiu como locus de pesquisa a comunidade do Engenho Galileia que possui uma forte atuação política e tem um grande valor histórico-cultural para os(as) vitorienses e para o Brasil, por ter sido na década de 1950 importante na história das lutas dos(as) camponeses(as) e das Ligas Camponesas.

No tocante aos sujeitos/colaboradores da pesquisa contamos com a participação de 7 moradores(as) da comunidade. 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

4 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).

5 Dados do Censo 2010 disponíveis em www.censo2010.ibge.gov.br.

e ter parentesco com os(as) discentes da escola pesquisada (pai/responsável).

Desse modo, a título de organização os sujeitos ao longo deste trabalho foram identificados pelos nomes que são conhecidos na comunidade⁶: Zito da Galileia, Wilson; Mauriceia (lideranças da comunidade) e Maria Celma, Adenísia, Damiana, Marilene (mãe/responsável de estudantes matriculados(as) na escola).

Como instrumento de coleta de dados utilizamos 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). Realizamos entrevistas com as lideranças e os(as) moradores(as) da comunidade campesina-pais/responsáveis dos/as estudantes que fazem parte das turmas multisseriadas 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.

Como procedimento de análise utilizamos a Análise de Conteúdo, via Análise Temática (BARDIN, 2011; VALA, 1999), por possibilitar que acessemos os núcleos de sentido que constituem o fenômeno em estudo, que neste caso,

⁶ Estamos expondo os seus nomes sob o consentimento dos mesmos.

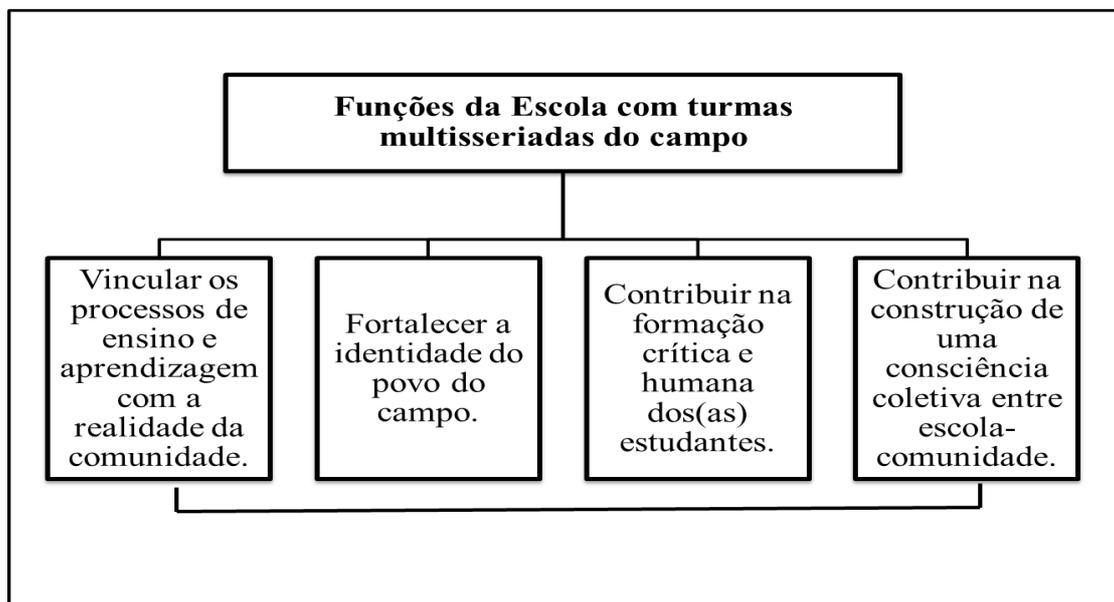
são as expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo, focando a função da escola. Assim, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37).

Evidenciamos que a Análise do Conteúdo, via Análise Temática, segundo Bardin (2011), ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências. A pré-análise se materializa por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos e dos pressupostos iniciais da pesquisa. Nessa pesquisa temos como materiais as entrevistas semiestruturadas realizadas junto à comunidade campesina. A exploração do material corresponde a codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão para deles inferirmos significados. O tratamento e inferências se referem à construção de uma rede de sentidos e de significados em torno da temática em questão através de uma perspectiva teórica, considerando os contextos que os dados foram produzidos. O tratamento e inferências, neste estudo, ocorreram com base na abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais, levando em consideração o contexto histórico, social, político e educacional em que os(as) sujeitos/colaboradores(as) estavam/estão coexistindo, a exemplo, da pandemia da Covid-19, onde tornou-se emergencial repensar as (inter)relações no mundo.

Funções da escola com turmas multisseriadas do campo: reflexões realizadas pela comunidade campesina

Esta subseção constitui-se através dos resultados e discussões que foram sendo tecidas a partir das narrativas dos sujeitos/colaboradores da pesquisa, no tocante às 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.

FIGURA 1 - Funções da Escola com turmas multisseriadas do campo



Fonte: Os Autores (2020).

Nessa direção, identificamos e caracterizamos as expectativas da comunidade do Engenho Galileia sobre a Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas considerando a(s) função(ões) da escola. Conforme podemos observar na Figura 1, 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.

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 promotora da educação escolarizada que destacamos a sua relevância nas comunidades camponesas.

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 quê: 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 camponeses 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, 2009) 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 à escola. Por que é nela que a gente aprende muita coisa, as professoras ajudam 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 à 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 e 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, onde 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 no fortalecimento da(s) identidade(s) 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 cá, pra biblioteca da comunidade. Elas vêm dá aula aqui, já aconteceu.

A escola tomada como aliada no processo de fortalecimento da(s) identidade(s) 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 a 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 mesmos direitos 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 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 origens. 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 está aqui hoje e seguir mantendo vivo tudo isso” (ZITO DA GALILEIA, agosto, 2020).

Assim, a escola como uma instituição que corrobora no 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 sujeito de direito, que sabe se colocar criticamente no mundo, corresponde diretamente ao projeto de Educação do/no Campo protagonizado pelos Movimentos Sociais Campesinos 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 campesinos ao promover práticas pedagógicas críticas e reflexivas, possibilitando que os(as) estudantes sintam 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 campesina, 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, 2004, 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 à 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) à 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 campestres 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 da formação crítica e humana dos(as) estudantes, como sendo uma das funções da escola. 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 campestinos. Nessa direção, passa a contribuir na construção de uma Educação do/no Campo que se movimenta e se traduz por suas práticas pedagógicas.

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, fala 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 juntam 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 “sem movimento não há escola do campo em movimento. Por isto não se trata de construir modelos de escola ou de pedagogia, mas sim de desencadear processos, movidos por valores e princípios, estes sim referências duradouras para o próprio movimento”. Dessa forma, consideramos que a escola quando permite-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 decolonial.

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 considere os sujeitos-territórios como produtores de conhecimentos. 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 aprendizagem centrados na realidade dos(as) estudantes, fortalecendo a(s) identidade(s) dos povos do campo, bem como a formação crítica e humana dos sujeitos e a construção coletiva entre Escola-Comunidade.

Considerações Finais

Os povos-territórios campestinos enquanto sujeitos de direito seguem lutando por um projeto educacional onde suas marcas identitárias sejam referências para pensar-sentir-viver as práticas pedagógicas no chão das instituições de ensino e que se estende na comunidade. Essa compreensão, sinaliza a construção de uma perspectiva outra ao reconhecer que a escola se constitui para além de seus muros e que o território campestino é um espaço-tempo de produção de saberes, valores identitários e culturais. A Educação do/no Campo se funda no viés da interculturalidade crítica, pois segue constituindo-se a partir do respeito às diferenças e reconhecendo que os(as) moradores(as) do campo são sujeitos outros e protagonistas de saberes-histórias outros que necessitam fazer parte das escolas.

O paradigma da Educação do/no Campo ao respeitar as diferenças que constituem os povos-territórios do campo contribui também para a construção de instituições escolares em diálogo com seus sujeitos. Desse modo, ao buscarmos identificar e caracterizar as expectativas que a comunidade campestina tem sobre a escola com turmas multisseriadas do campo, consideramos que os povos do campo têm muito a dizer sobre a escola e compreendem suas funções. A escola com turmas multisseriadas do campo nasce e vai ganhando formas outras nas lutas e reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo por compreenderem que os povos do campo necessitam ser formados a partir das experiências e reconhecendo a importância de fortalecer suas pautas de lutas, a exemplo, o direito pela terra e de processos formativos socialmente referenciados em seus territórios.

A comunidade campesina ao demonstrar que sabe o que espera da escola com turmas multisseriadas, sinaliza a importância de rompermos os processos de hierarquização de saberes e reconhecermos que todos(as) possuem saberes e podem contribuir de forma autoral para que a instituição de ensino possa contribuir na formação humana dos povos-territórios do campo a partir de suas realidades.

Assim, a partir das narrativas da comunidade campesina, as escolas com turmas multisseriadas apresentam as seguintes ações: 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, apontam que os(as) moradores(as) do campo compreendem que a escola é um espaço-tempo para contribuir na formação dos sujeitos em diálogo com suas raízes identitárias. Dessa forma, a escola passa a ocupar um espaço outro na formação de seus sujeitos-territórios a partir de práticas pedagógicas planejadas e realizadas com a participação de todos(as) que constituem a escola-comunidade.

Por fim, consideramos que a escola do campo estrutura-se pelos processos de lutas dos(as) trabalhadores(as) do campo contra a lógica moderna/colonial que historicamente os tratavam/tratam 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 reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo. Desse modo,

reconhecemos a importância da multisseriação como possibilidade de seguir metodologicamente organizando práticas pedagógicas de formas heterogêneas, onde estudantes de diferentes anos/séries/idades podem ensinar-aprender a partir de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

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.

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. 2004, p. 54-62.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Por uma teoria da expectativa. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p. 118-126, jul./dez. 2014.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLE, Paulo Ricardo, osfs; 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 (Org.). **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.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n. 1: 51-86, enero-diciembre de 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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.

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.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica** - do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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.

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.

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, 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.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1990. p. 101-128.

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

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Primera edición: Universidad Andina Simón Bolívar: Ediciones Abya-Yala, Quito, marzo 2009.

Submissão em 08 de setembro de 2022.

Aceite em 18 de novembro de 2022.



Esta obra está licenciada sob uma Licença
Creative Commons Atribuição 4.0
Internacional. Texto da Licença:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

0/