

ÁRVORE DA RESISTÊNCIA: A ESCOLA COM CLASSES MULTISSEMIADAS DO CAMPO COMO FRUTO DO ENRAIZAMENTO DOS POVOS-TERRITÓRIOS CAMPONESES

Isaias da Silva¹
Janssen Felipe da Silva²

RESUMO

O presente artigo objetiva estabelecer reflexões teórico-metodológicas sobre a escola com classes multissemiadas no campo como fruto do enraizamento dos povos-territórios camponeses. A área de Estudos Pós-coloniais é a perspectiva teórico-metodológica que ancora este artigo, pois nos dá a oportunidade de questionar e desconstruir as estruturas coloniais, urbanocêntricas e hegemônicas que permeiam o paradigma da Educação do Campo e as escolas com classes multissemiadas do campo. Essa abordagem propõe um olhar para as relações de poder que se estabelecem no contexto educacional, especificamente nas escolas e nos currículos dos territórios camponeses. Utilizamo-nos da pesquisa bibliográfica e da Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 2011; Vala 1990) para contribuir metodologicamente neste estudo. A partir dessa pesquisa, consideramos que a escola com classes multissemiadas do campo emerge como uma expressão do enraizamento dos povos-territórios ao estabelecer práticas curriculares que dialogam com a realidade de seus sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Árvore da resistência; Educação do Campo; Escola com classes multissemiadas do campo; Enraizamento; Estudos Pós-coloniais.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1455-9836> Filiação institucional: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA) e Cenzero Universitário Facol (Unifacol) E-mail: isaias.silva2@ufpe.br

² ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8113-3478> Filiação institucional: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA) E-mail: janssen.silva@ufpe.br

TREE OF RESISTANCE: THE SCHOOL WITH MULTIGRADE CLASSES IN RURAL AREAS AS A RESULT OF THE ROOTING OF PEASANT PEOPLES-TERRITORIES

ABSTRACT

This article aims to establish theoretical-methodological reflections on the school with multigrade classes in rural areas as a result of the rooting of peasant peoples-territories. The field of Postcolonial Studies is the theoretical-methodological perspective that supports this study, as it allows us to question and deconstruct the colonial, urban-centric, and hegemonic structures that permeate the paradigm of Rural Education and schools with multigrade classes in rural areas. This approach proposes a focus on power relations that are established within the educational context, specifically in schools and curricula of peasant territories. We used bibliographic research and Content Analysis through Thematic Analysis (Bardin, 2011; Vala 1990) to contribute methodologically to this study. Based on this research, we consider that the school with multigrade classes in rural areas emerges as an expression of the rooting of peoples-territories due to its curricular practices that engage with the reality of its subjects.

KEYWORDS: Tree of resistance; Rural Education; School with multigrade classes in rural areas; Rooting; Postcolonial Studies.

ÁRBOL DE LA RESISTENCIA: LA ESCUELA CON CLASES MULTISERIADAS DEL CAMPO COMO FRUTO DEL ARRAIGO DE LOS PUEBLOS-TERRITORIOS CAMPESINOS

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo establecer reflexiones teórico-metodológicas sobre la escuela con clases multiseriadas en el campo como fruto del arraigo de los pueblos-territorios campesinos. El campo de los Estudios Postcoloniales es la perspectiva teórico-metodológica que sustenta este estudio, ya que nos permite cuestionar y deconstruir las estructuras coloniales, urbanocéntricas y hegemónicas que atraviesan el paradigma de la Educación del Campo y las escuelas con clases multiseriadas del campo. Este enfoque propone una mirada hacia las relaciones de poder que se establecen en el contexto educativo, específicamente en las escuelas y los currículos de los territorios campesinos. Utilizamos la investigación bibliográfica y el Análisis de Contenido a través del Análisis Temático (Bardin, 2011; Vala, 1990) para contribuir metodológicamente en este estudio. A partir de esta investigación, consideraremos que la escuela con clases multiseriadas del campo emerge como una expresión del arraigo de los pueblos-territorios al contar con prácticas curriculares que dialogan con la realidad de sus sujetos.

PALABRAS CLAVE: Árbol de la resistencia; Educación del Campo; Escuela con clases multiseriadas del campo; Arraigo; Estudios Postcoloniales.

1 INTRODUÇÃO

“Por que ocupamos?”

Ocupamos por que (sic) poucos têm muito e muitos têm pouco,
Ocupamos pra derrubar as cercas que aprisionam...
Ocupamos pra cortar as cercas...
Ocupamos pra derrubar as cercas...
Ocupamos em nome da mãe vida...[...]
(Apiaim, 2015, p. 52)¹.

Este trabalho emerge dos estudos e reflexões forjados no contexto de uma pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O estudo buscou refletir sobre as práticas curriculares docente-gestoras protagonizadas por professores responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo. Nesse sentido, consideramos que o trecho do poema de Adilson de Apiaim (2015), que abre esta seção introdutória, apresenta uma narrativa de luta, de resistência e de esperança em nome da dignidade e justiça social. É a partir dessa perspectiva que este texto se desenvolve, advogando por uma proposta diferente, símbolo de emancipação e libertação das amarras que impedem os povos-territórios camponeses de terem escolas e práticas curriculares que sejam realizadas a partir de suas marcas identitárias.

Essa oposição às cercas que aprisionam as comunidades camponesas é um grito contra as injustiças e desigualdades sociais, culturais, territoriais e educacionais. Queremos aqui derrubar as cercas que separam as escolas de suas comunidades camponesas. Partimos do pressuposto que as escolas com classes multisseriadas do campo são frutos da luta pela permanência no território e pela construção de uma educação dialógica. Desse modo, evitar a separação entre escola e comunidade é lutar por uma proposta curricular decolonial que reconheça seus povos-territórios como protagonistas e sujeitos curriculantes (Ferreira, 2018).

1 Três seções deste texto iniciam-se com fragmentos do poema “Por que ocupamos?”, de autoria de Adilson de Apiaim, um militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra desde 1988. Ele é licenciado em Letras (Português) pela Universidade Federal do Pará (campus de Marabá) e tem especialização em “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais” pela Fundação Osvaldo Cruz (Fiocruz/RJ). Transcritos aqui sempre na sua ortografia original, os trechos do poema citado nos encorajam a continuar resistindo e tecendo possibilidades de seguir no mundo.

O presente texto tem como objetivo estabelecer reflexões teórico-metodológicas sobre a escola com classes multisseriadas no campo enquanto fruto do enraizamento dos povos-territórios camponeses. A luta por uma educação do campo específica e diferenciada visa garantir condições para que os povos do campo permaneçam em seus territórios como sujeitos de direito. Se desejamos contribuir na construção de uma sociedade outra, em que o campo seja reconhecido como espaço-tempo desenvolvido, produtor de saberes, de culturas e de organizações sociais próprias, precisamos compreender a escola como uma instituição aliada na formação dos sujeitos protagonistas dessa construção.

A escola, ao promover práticas curriculares centradas na identidade de seus sujeitos, potencializa o orgulho e o pertencimento de ser do campo. Concordamos com Caldart (2003, p.70) quando pontua que a escola, quando não considera e não respeita “a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços”.

Assim, refletimos sobre a escola com classes multisseriadas do campo a partir da lógica do enraizamento (Caldart, 2003), como possibilidade de manter viva sua identidade. Enraizar aqui não é vincular-se à perspectiva do fixar-se em algo sem questionar ou posicionar-se diante da realidade (im)posta. Ter raiz é ter laços, sentir-se pertencente a algo, aqui especificamente, ao território camponês. Uma escola que tem em suas práticas curriculares as raízes de seu povo contribui na transformação social.

Do ponto de vista teórico e metodológico, aproximamo-nos da área dos Estudos Pós-coloniais, que possibilitam questionar as estruturas hegemônicas, coloniais e urbanocêntricas das escolas com classes multisseriadas do campo (Silva, 2021). Essa opção político-pedagógica propõe que os povos-territórios camponeses sejam referenciados para pensar, sentir e viver as práticas curriculares no contexto da escola e comunidade do campo. Enraizar-se é seguir lutando por uma educação do campo decolonial, pois são as raízes que sustentam e absorvem as forças necessárias para que as árvores da resistência cresçam, desenvolvam-se, floresçam e deem frutos.

Segundo Santos e Silva (2020, p.395), “a teoria pós-colonialista de currículo vai de encontro aos princípios do colonialismo, na medida em que pretende analisar as complexas relações de poder entre nações que constituem o legado econômico, político e cultural da conquista colonial europeia”. Isso leva em consideração que o currículo decolonial visa desestabilizar as heranças coloniais, trazendo à tona as relações de poder, de dominação e de exploração impostas aos camponeses, ao classificar o campo como

um território inferior em relação ao cenário urbano. Logo, os sujeitos do campo e seus saberes são tidos como inferiores, não desenvolvidos.

Desse modo, os Estudos Pós-coloniais possibilitam desafiar as perspectivas coloniais, urbanocêntricas e hegemônicas que se enraizaram nas políticas e práticas educacionais, e que promovem uma visão única e essencialista de currículo. Aqui propomos desobedecer a essa lógica e evidenciar narrativas outras, a partir das vozes, saberes e territórios dos povos que historicamente foram (e ainda são) marginalizados. Uma característica que estrutura o currículo decolonial é a desconstrução do eurocentrismo, que tradicionalmente definiu e estruturou os currículos escolares, negando, silenciando e apagando as propostas curriculares dos “outros” — os não europeus, os negros, os quilombolas, os indígenas, os camponeses.

Dessa forma, levantamos a possibilidade de um currículo forjado na diferença colonial que se constitua como uma proposta educacional que questiona, tensiona e propõe ações outras que não reforcem as desigualdades criadas pelo colonialismo e que são mantidas pela colonialidade. Assim, “um currículo forjado na diferença colonial não entrega nem impõe conhecimentos, mas diante da insurgência e mobilização dos sujeitos outros, abre-se para outras formas de saber, de poder e de ser [...]” (Ferreira; Silva; Feitosa, 2024, p.12). Esse tipo de currículo sustenta uma posição de resistência e advoga o direito de narrar histórias sem ser unicamente pela ótica do colonizador/caçador.

Nesse sentido, sinalizamos que esse texto se inscreve na contramão da lógica moderna colonial, urbanocêntrica, patriarcal e racista de se fazer pesquisa e produzir conhecimento. Buscamos aqui, ao reconhecer os povos-territórios camponeses como referência e produtores de conhecimentos, apresentar outras possibilidades de sentir-pensar-viver epistemologias transgressoras. Concordamos com Silva e Santos (2023, p.7), ao denunciarem que:

[...] fazer ciência somente é possível na modernidade-colonial-patriarcal-racista se estiver circunscrita na memória e história permitida colonial. Por isso que histórias outras e conhecimentos outros sofrem da tentativa contínua de apagamentos da “memória humana”, não podendo, assim, servir de referência para produção e socialização de ciência.

Assim, é possível estabelecermos relações entre a produção de ciências e a Educação do Campo, pois são marcadas pela lógica moderna, colonial, patriarcal e racista que sistematicamente negou e marginalizou saberes e histórias das comunidades camponesas. Essa dinâmica serviu para apagar de forma contínua os conhecimentos

locais e tradicionais, os quais são inferiorizados e negligenciados nos discursos dominantes e perpetuados nos materiais escolares como, por exemplo, os livros didáticos. Ao ignorarem os saberes, fazeres e modos de vida dos povos do campo, negam seus saberes tradicionais e ancestrais. Portanto, é imperativo promover transgressões teórico-metodológicas para que seja possível construir uma educação que valorize, respeite e valide as diferenças e pluri-identidades dos povos-territórios camponeses.

Metodologicamente, este estudo constitui-se como uma pesquisa bibliográfica. Essa abordagem é uma das formas possíveis de iniciar um estudo buscando identificar as aproximações e os distanciamentos entre os artigos/textos e documentos de referência. Nessa direção, a análise das fontes possibilita ao pesquisador(a) refletir sobre as produções existentes e sinalizar diálogos e novas produções. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Assim, neste estudo, o propósito da pesquisa bibliográfica é seguir problematizando e produzindo significados outros para os estudos sobre Educação do Campo, escolas com classes multisseriadas do campo e práticas curriculares.

Como procedimento de análise de dados nos aproximamos da Análise de Conteúdo que tem como objetivo a “manipulação de mensagens para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2011, p. 52), contribuindo nas produções de redes e núcleos de sentido a partir dos textos analisados. Assim, vinculada à Análise Temática (Vala, 1990), essa abordagem analítica permite ir além da simples descrição dos dados, contribuindo para a geração de novos saberes e estudos.

Diante do exposto, este texto contém além da introdução, das considerações finais e referências, uma seção com a descrição e análises deste estudo. Nessa construção, refletimos, a partir da chamada “árvore da resistência”, os processos de enraizamentos e das lutas na produção de projetos de Educação do Campo e de escolas com classes multisseriadas que sejam sentidos-pensados-vividos a partir das marcas identitárias, históricas e culturais dos povos-territórios camponeses.

2 ENRAIZAMENTO E RESISTÊNCIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS COM CLASSES MULTISERIADAS

[...] Ocupamos em nome da mãe vida...
Se perguntarmos de novo: - por que ocupamos?
Respondemos com toda a convicção:
Ocupamos em nome da liberdade de viver.
[...] Ocupamos em nome da justiça social,
Ocupamos por que somos desgarrados da terra,
Por que somos marginalizados pelo sistema,
Por que somos desgarrados de direito.
Por que ocupamos?
Ocupamos por que somos guilhotinados pelo Estado,
Por que sentimos o fio da vida ameaçado.
Ocupamos em nome da liberdade de existir. [...] (Apiaim, 2015, p.53)

A Educação do Campo que emerge das lutas dos povos-territórios campone-
ses, torna-se um espaço-tempo vital de resistência e enraizamento identitário de suas
comunidades, onde o ato de “ocupar” se configura enquanto uma metáfora potente
para os povos que lutam pela justiça social e pela condição de sujeitos de direito. Nesse
sentido, ao debatermos sobre o trecho acima retirado do poema de Apiaim (2015),
“ocupamos em nome da liberdade de viver”, reconhecemos que as escolas com classes
multiseriadas do campo desempenham um papel importante na luta por uma educação
do campo socialmente referenciada em seus sujeitos, tornando-se um território de (re)
afirmação identitária e de resistência ao sentir-pensar-viver práticas curriculares que
reconheçam e valorizem seus saberes e fazeres.

As escolas com classes multiseriadas do campo, ao reunirem estudantes de
diferentes idades, anos/séries e níveis de ensino-aprendizagem, refletem a heterogenei-
dade e a pluri-identidade presentes nos modos de ser e nas experiências de seus povos-
territórios. Nesse contexto, a educação não ocorre através da transmissão de conteúdos,
mas na socialização, na partilha e na produção de conhecimentos que abarquem as
vivências, as culturas e as histórias dos sujeitos do campo. Através de um currículo que
valorize, reconheça e inclua as histórias-saberes e lutas das comunidades camponesas, as
instituições escolares se tornam territórios de identidade político-cultural, promovendo
o pertencimento e enraizamento dos(as) estudantes do campo.

Enraizar-se é seguir lutando por uma educação do campo decolonial, pois são
as raízes que sustentam e absorvem as forças necessárias para que as árvores da resis-

tência cresçam, desenvolvam-se, floresçam e deem frutos. A Figura 1 busca retratar a árvore da resistência, centrada no processo de enraizamento da Educação do Campo.

Figura 1- Árvore da resistência: o enraizamento na Educação do Campo

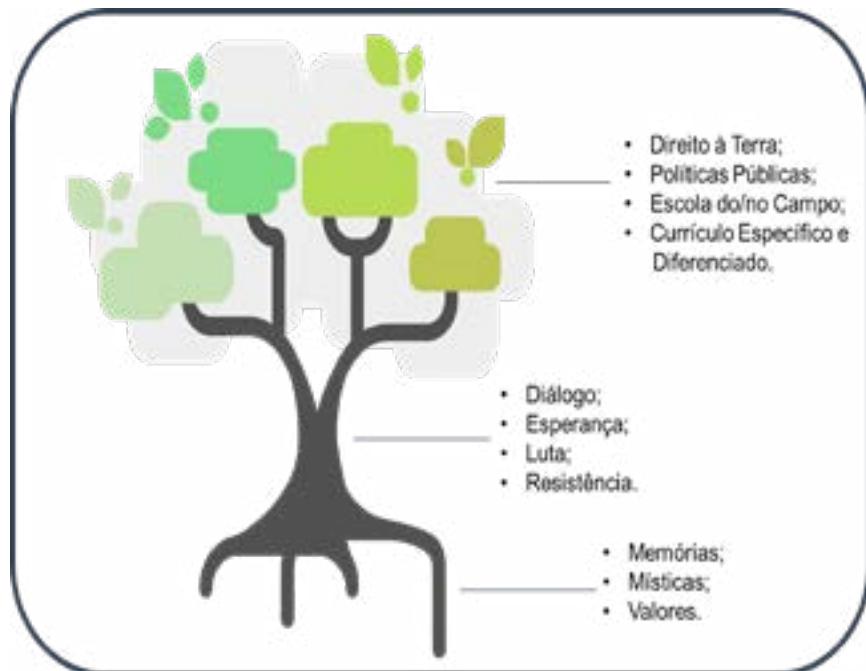


Ilustração: Os autores (2022)

A escola contextualizada e crítica é fruto do enraizamento e pode também contribuir no fortalecimento da árvore da resistência. Essa árvore tem em suas raízes as memórias de seus sujeitos que coletivamente fazem e fizeram histórias. A relação com a ancestralidade e a religiosidade dão formas às lembranças e experiências da comunidade do campo.

A mística retrata as lutas e resistências protagonizadas pelos povos-territórios camponeses que passam a ser materializadas em símbolos, rituais e músicas. A esperança de uma sociedade outra, transgressora, é traduzida em forma, conteúdo e voz pela mística que mantém viva o legado dos movimentos sociais do campo, sobretudo pelo direito à terra e a uma educação específica e diferenciada.

Os valores construídos socialmente nas comunidades camponesas, a partir de suas identidades e diferenças, enraízam a árvore da resistência da Educação do Campo.

A formação povo do campo enquanto sujeito de direito, crítico, reflexivo, dialógico e propositivo envolve valores como humanização, coletividade, democracia, justiça social, identidade, pertencimento, dentre outros que são construídos pelos povos-territórios do campo.

As raízes das memórias, das místicas e dos valores estão diretamente articuladas ao caule forjado pelo diálogo, pela esperança, pela luta e pela resistência, garantindo a sustentação da árvore e permitindo a elevação das folhas, flores e dos frutos. Nesse sentido, consideramos que

os movimentos sociais apontam por onde avançar. Na diversidade de fronteiras de suas lutas – terra, território, espaço, trabalho, renda... – colocam com destaque o direito à escola, à universidade, à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores produzidos pela humanidade, é um direito atrelado a essas bases materiais do viver (Arroyo, 2015, p.53-54).

A persistência dos povos-territórios camponeses, presente em seus movimentos, potencializa a necessidade de uma educação do campo decolonial. Ao reconhecer as heranças coloniais, que negaram e silenciaram suas marcas identitárias, a comunidade camponesa, nessa perspectiva, segue (re)existindo e sendo produtora de identidades e culturas contra-hegemônicas. Assim, destacamos que o direito à terra, às políticas públicas, à escola do/no campo e ao currículo específico e diferenciado, que constituem esta árvore, são de fato, resultados das lutas, embates e conquistas de todos que militam por um campo fértil e potente para a educação do campo. Metaforicamente, reconhecemos que essas conquistas e bandeiras de lutas são as folhas, as flores e os frutos da árvore da resistência da Educação do Campo.

Nesse sentido, a Escola do Campo pode contribuir no enraizamento dos povos-territórios camponeses quando propõe práticas curriculares articuladas com sua realidade e reconhece o potencial de sua comunidade. Reconhecemos que as instituições de ensino, ao atestar a importância de cultivar a árvore da resistência, podem:

[...] oferecer bons resultados, pois a qualidade está muito mais relacionada à formação inicial e continuada de professores e à assistência permanente por serviços de supervisão, complementados por prédios especialmente planejados, equipamentos adequados, material didático específico e alimentação escolarpropriada. Tudo isso envolvido pela participação das famílias e da comunidade local (Brasil, 2007, p.6).

Nessa direção, a escola do campo passa a ser um espaço-tempo de articulação e fortalecimento de um projeto societal diferente, pautado no diálogo e na participação ativa de toda a comunidade e na formação de seus sujeitos. No entanto, faz-se necessário compreender que esta mesma instituição, por ser um território em disputa, “pode ajudar a enraizar ou a desenraizar; pode ajudar a cultivar utopias ou um presenteísmo de morte” (Caldart, 2003, p.70). Assim, necessitamos deixar cada vez mais evidente o projeto de sociedade, de educação e de sujeito que defendemos e queremos construir. Aqui advogamos por uma forma outra de ser-estar no mundo, centrada no respeito, no reconhecimento e na validação das diferenças.

A construção de uma escola do campo que tenha sua organização e seu funcionamento pautado no respeito à cultura, às atividades econômicas e às tradições do povo do campo é reforçada pela Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, do Ministério da Educação. Esta legislação estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. A referida resolução aborda elementos referente às instituições escolares que se organizam de forma multisseriada, sinalizando que

[...] as escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (Brasil, 2008, p.4).

Historicamente, as escolas organizadas na perspectiva da multisseriação surgem para garantir a democratização da educação, possibilitando que os povos-territórios do campo possam ter acesso à escolarização em suas comunidades, mesmo com um número reduzido de sujeitos. No entanto, esta concepção contribuiu no processo de marginalização da multissérie e na precarização das escolas, pois a lógica capitalista, urbanocêntrica e seriada atribuiu a estas instituições um olhar inferiorizado, por atender a um quantitativo menor de estudantes, bem como o processo de ensino e aprendizagem descontextualizado, desconsiderando os distintos processos/níveis de aprendizagem das(os) estudantes. A essas escolas eram ofertadas as sobras/restos e/ou propostas curriculares prontas oriundas das escolas seriadas localizadas no território urbano.

Assim, reconhecemos a escola com classes multisseriadas do campo como um território potente, não apenas para garantir que todos os estudantes possam acessar à escola em suas comunidades. Compreendermos a multissérie como uma prática

curricular transgressora que rompe as barreiras da seriação e comprehende o estudante como sujeito integral, heterogêneo e capaz de ensinar-aprender de forma contextualizada e contínua.

A legislação específica da Educação do Campo segue advogando por uma escola de qualidade social centrada nos estudantes e na sua aprendizagem. Essa compreensão é ressaltada na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, do Ministério da Educação, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. A construção de uma Escola do Campo que garanta a qualidade social pressupõe alguns requisitos prescritos na resolução. Dentre eles podemos citar:

I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante; [...] (Brasil, 2010a, p.3).

A Escola do Campo, e aqui em específico, as organizadas na perspectiva das classes multisseriadas, é um espaço-tempo de potencialização das marcas identitárias culturais e sociais das comunidades camponesas. Desse modo, as instituições escolares necessitam superar a perspectiva capitalista, instrumentalista e bancária implantada pela lógica colonial e passar a promover práticas curriculares interculturais, fortalecendo o diálogo, a partilha, o afeto e o pertencimento da comunidade camponesa, com a escola e seu território.

Uma escola do campo construída em diálogo com a realidade das(os) estudantes do campo é um dos princípios da Educação do Campo evidenciados no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Os movimentos sociais do campo defendem:

valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação

do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010b, p.2).

Compreendemos que a Escola do Campo é fruto das práticas decoloniais ao promover metodologias que contribuem na construção de uma outra sociedade, centrada na justiça social. Todavia, ao refletirmos sobre o assunto, a política de Educação do Campo se materializa quando garante o direito à escola pública, gratuita e de qualidade social, referenciada em seus povos-territórios.

As instituições escolares localizadas nos territórios camponeses, construídas no movimento e na resistência ao que é imposto colonialmente e favoráveis ao que é ressignificado/proposto de forma decolonial, constituem-se como um revide civil e epistêmico que oportuniza espaços de sentir-pensar-viver de formas outras, fora dos cânones coloniais, capitalistas e urbanocêntricos. No entanto, faz-se necessário considerar que “as fronteiras sempre irão existir, pois a opção decolonial não apaga a diferença, porém esses limites não significam dizer que estar de um lado ou de outro da fronteira denota uma posição melhor ou pior” (Silva; Torres, 2019, p.87).

Torna-se urgente e emergente lutas constantes na construção de uma educação do campo que atenda aos anseios de seus povos-territórios. É nessa perspectiva que se propõe refletir acerca dos processos de fechamento das escolas do campo que são reforçados pela lógica urbanocêntrica ao relegar os povos-territórios camponeses a planos inferiores, a partir da concepção de que no campo não se faz necessário investir em escolas.

Assim, destacamos a conquista da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. A partir desta legislação, fica determinado que

o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014, p.1).

Dessa forma, ficou determinado que o processo de fechamento de escolas do campo não pode ocorrer sem um estudo diagnóstico e sem uma análise criteriosa

dos impactos que essa ação vai gerar na comunidade e em seus sujeitos. O processo de fechamento e/ou qualquer procedimento que venha ocorrer nas escolas do campo necessita ser dialogado com a população. Todavia, lutamos contra o encerramento das atividades pedagógicas nas escolas dos territórios camponeses. Fechar uma escola é desenraizar as(os) estudantes do campo, obrigando a tomarem o território urbano como referência de sua formação. O fechamento das escolas localizadas nos territórios camponeses provoca o enfraquecimento da comunidade. As instituições nestas localidades funcionam como elemento da árvore da resistência, trazendo vida e atribuindo sentido à comunidade.

Estudos de Hage (2014, p.1173) indicam que “em grande medida, as escolas fechadas no campo, são as multisseriadas, envolvidas em uma complexidade de aspectos que implicam em sua existência e atuação [...]. Defendemos o processo de criminalização do fechamento indevido e irregular das escolas. A iniciativa da campanha realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), no ano de 2011, intitulada “Fechar escolas é crime”, com o objetivo defender a educação pública como um direito de todos, contribui nos processos de denunciar os excessivos fechamentos de escolas, as condições precárias e os massacres vividos pelos povos do campo, bem como, reivindicar melhores condições para manutenção das escolas dos territórios camponeses. Pontuamos que, apesar disto e do aparato legal, as escolas continuam sendo fechadas. Entre os anos de 2018 e 2021 foram fechadas um total de 4.052 escolas do campo no Brasil.¹

A escola é um espaço-tempo de resistência e fortalecimento das raízes culturais e identitárias de um coletivo. Seguimos questionando: o que se faz legalmente quando uma instituição escolar não possui estudantes para ofertar uma educação básica, no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA)? A solução seria fechar e/ou desativar? Defendemos que não. As instituições escolares localizadas no campo, ao invés de serem fechadas, sob a alegação de falta de estudantes, seguem sendo, no território, um local de socialização, aprendizagem e coletividade. Desse modo, poderiam ser ressignificadas e reutilizadas pela comunidade como espaços educativos e formativos, de lazer, com atividades culturais, esportivas, bibliotecas e cursos livres, dentre outros.

Em suma, o projeto de Educação do Campo, na perspectiva decolonial, tem sido uma luta constante dos povos-territórios camponeses. As legislações específicas para o campo representam as conquistas dos movimentos sociais na garantia de uma escola específica e diferenciada no território camponês. No cenário de negação e inferio-

¹ Dados disponíveis em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v24n72/1982-0305-teias-24-72-0330.pdf>

rização sofrido pelos(as) camponeses(as), a escola com classes multisseriadas, tecida na fronteira das atitudes coloniais e decoloniais, necessita ser pensada como promotora de práticas curriculares centradas nos interesses sociais, políticos, culturais e educacionais das comunidades campesinas.

Assim, consideramos que a escola com classes multisseriadas do campo, caracterizada pela junção de estudantes de diferentes anos/séries, processos de aprendizagens em uma mesma classe escolar, sob a responsabilidade de um(a) único(a) docente, é uma organização curricular muito comum nos territórios camponeses, em especial nas regiões Norte e Nordeste do Brasil (Moura; Santos, 2012). Essa organização curricular também chamada de unidocentes (Hage, 2014), vai na contramão da lógica colonial, capitalista e urbanocêntrica que as consideram como um problema no sistema que necessita ser corrigido a partir da lógica da seriação. Desse modo, seguimos argumentando que o problema não está no processo de multisseriação, mas sim, na ausência de propostas curriculares e de políticas de formação docente que versem sobre o trabalho político-didático-pedagógico nas classes multisseriadas.

É importante salientarmos que a lógica da multisseriação não é uma organização curricular que se dá unicamente no Brasil. Parente (2014, p.82) pontua que

apesar de o discurso sobre o fechamento das escolas do campo articular-se à lógica econômica, tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, há evidências de que a multisseriação, como forma de organização escolar, no primeiro caso, não se atrelou a um empobrecimento da oferta educacional. Já em países em desenvolvimento, como no caso brasileiro, a multisseriação, articulada à oferta educacional tardia às populações do campo, assim o fez de maneira empobrecida, a começar pelas condições materiais das próprias escolas.

Assim, consideramos que em países desenvolvidos, a multisseriação é uma opção metodológica que não compromete a prática curricular e nem o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Isso pode ser atribuído, sobretudo, à compreensão e à implementação de políticas e práticas que reconhecem a importância de ciclos formativos específicos e diferenciados, investimento na infraestrutura das instituições, currículo e materiais didático-pedagógicos próprios para multisseriação.

Por outro lado, em países em desenvolvimento, como o caso do Brasil, a proposta da multisseriação é geralmente associada a uma oferta educacional não desenvolvida e empobrecida. Essa compreensão é expressão da “colonialidade do poder,

do ser, do saber e da mãe natureza” presente nas escolas-territórios camponeses, que historicamente têm sido vistos como inferiores e não produtores de saberes válidos.

As escolas com classes multisseriadas do campo assumem um papel político-sócio-pedagógico transgressor, na medida que seguem oportunizando aos povos-territórios do campo o acesso à escolarização. Concordamos com Moura e Santos (2012, p.71) ao sinalizarem que se não fossem essas escolas, “os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seriam ainda mais alarmantes”. No entanto, consideramos que a organização das classes multisseriadas marcada pela heterogeneidade é uma proposta curricular contextualizada que reconhece nas diferenças a possibilidade de práticas outras forjadas na coletividade.

Consideramos que o caráter heterogêneo das classes multisseriadas potencializa os processos de ensino e de aprendizagens. No entanto, as reflexões teórico-práticas que fundamentam nossos estudos sinalizam a necessidade de superar/transgredir o modelo seriado urbano de ensino, ou seja, romper a lógica homogênea presente na proposta curricular estruturada por anos e séries. Segundo Hage (2014, p. 1175), é

a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários à sua implementação.

A multisseriação centra-se em práticas coletivas, realizadas em diversos tempos e espaços curriculares dentro e fora da escola. É, portanto, um lugar onde se reconhece outras formas de se produzir conhecimento, valorizando os saberes e histórias de seus sujeitos. Torna-se urgente problematizar e investir na infraestrutura e nas práticas curriculares e pedagógicas das escolas com classes multisseriadas do campo. Para Hage (2014), a superação do paradigma seriado urbano de ensino ocorre com a participação autoral individual e coletiva de toda comunidade escolar no sentir-pensar-viver do seu projeto político pedagógico, do currículo, do planejamento, da didática, da gestão e dos processos avaliação forjados na escola.

Nesse sentido, o saber-fazer no contexto das classes multisseriadas sinalizam formas outras de se ensinar e aprender, ações estas mediadas por práticas curriculares específicas e diferenciadas, fundamentadas nas realidades de seus sujeitos e comunidades. Santos e Moura (2012) ao refletirem sobre as experiências, os saberes, as práticas

e as resistências realizadas no contexto dessas escolas, apontam a existência de uma pedagogia das classes multisseriadas.

A escola com classes multisseriadas do campo “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” (Silva, 2021, p.116). O cotidiano da escola e da sala de aula, estruturada na perspectiva da multisseriação, acontece na relação indissociável entre teoria e prática. É com este entendimento que consideramos a escola com classes multisseriadas do campo como um projeto centrado no pensamento de fronteira (Mignolo, 2008), pois emerge das feridas coloniais e resistências dos povos-territórios do campo, na busca de uma instituição escolar que os representem. Assim,

considerando a existência de uma pedagogia própria das classes multisseriadas, fruto dos saberes e experiências cotidianas dos professores que atuam nessas classes, é preciso defender a construção de políticas públicas de formação docente que respeitem as singularidades do multisseriamento e da Educação do Campo (Santos; Moura, 2012, p.80).

Nesse sentido, a pedagogia das classes multisseriadas busca romper a lógica urbanocêntrica da seriação e propõe às escolas um currículo contextualizado e práticas pedagógicas e processos formativos de professores(as) que reconheçam a multisseriação como espaço-tempo formativo. No intuito de destacar inicialmente quatro características que constituem a escola com classes multisseriadas do campo que sinalizam pedagogias, conhecimentos e outras formas e conteúdos, construímos a Figura 2.

Figura 2- Características da escola com classes multisseriadas do campo



Ilustração: Os autores (2022)

Assim, a heterogeneidade, a interculturalidade, o protagonismo e o pertencimento são características que constituem a escola com classes multisseriadas do campo voltada para a garantia do direito de os estudantes acessarem processos educacionais crítico-reflexivos. A escola com essa tessitura está voltada para a formação humana. Isso significa dizer que suas práticas curriculares necessitam atender as (inter)realidades de seus sujeitos.

A escola com classes multisseriadas do campo, por ser fronteiriça, é gestada com a desobediência civil e epistêmica (Mignolo, 2008) dos povos-territórios do campo. O revide político-pedagógico proposto pela Educação do Campo, configura-se como uma proposta de ruptura dos processos de negação e silenciamento dos modos de sentir-pensar-viver nas comunidades camponesas. Desse modo, defendemos a existência de escolas localizadas no campo, fundamentada em uma pedagogia das classes multisseriadas, fora da lógica da precarização, subalternização e descontextualização. Militamos por uma escola que esteja vinculada à realidade e interesses de seus povos-territórios e comprometida com sua emancipação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CULTIVANDO E COLHENDO FRUTOS DA ÁRVORE DA RESISTÊNCIA A PARTIR DA ESCOLA COM CLASSES MULTISERIADAS DOS POVOS-TERRITÓRIOS CAMPONESES

[...] Se insistirem em perguntar por que ocupamos?
Ocupamos pra produzir o pão da vida,
Ocupamos pra matar a fome de milhões de bocas famintas,
Ocupamos pra semear vida nos quatro cantos da nação.
Ocupamos pra produzir a existência,
Ocupamos pra libertarmos a mãe de nossa gente
Das cercas da morte da morte do capital
Ocupamos a escola pra tirar o conhecimento das cercas da morte
Ocupamos a educação para sair da escravidão
Ocupamos a sabedoria pra derrubar as cercas da ignorância,
Se voltarem a perguntar: por que ocupamos?
Em luta ocupamos pra desarmar os fuzis da morte
Ocupamos pra destruir o capital da morte
Enfim, ocupamos simplesmente em nome da vida
Por que do Estado, não nascem sementes [...]
(Apiaim, 2015, p.52)

Com esse fragmento poético de Apiaim (2015), que para nós é um manifesto de luta e resistência dos povos-territórios camponeses, ergue-se a bandeira de luta por dignidade e justiça social das/nas comunidades camponesas. Ao afirmar que “ocupamos simplesmente em nome da vida”, ele reflete a luta, a resistência e a determinação dos povos do campo de seguir construindo projetos sociais diferentes, centrados em suas raízes. Assim, a partir da pergunta do autor/poeta “Por que ocupamos?”, gostaríamos fazer uso da licença poética para seguirmos indagando: Os povos-territórios camponeses estão ocupando as escolas com classes multisseriadas do campo na condição de protagonistas ou coadjuvantes? Os saberes-histórias das comunidades camponesas ocupam lugares e papéis de referência nas políticas e práticas curriculares?

Ao perguntarmos “Por que ocupamos?”, a resposta se divide em múltiplas dimensões, incluindo o compromisso de seguir cultivando e semeando a árvore da resistência que brota das ações-reflexões-ações dos movimentos sociais camponeses e de todos os sujeitos, instituições e coletivos que defendem um projeto de educação no/do campo. A escola com classes multisseriadas do campo configura-se como um território emblemático de resistência onde “ocupamos a escola pra tirar o conhecimento das cercas da morte”. Desse modo, esta instituição escolar é um espaço-tempo de vida, que promove um currículo em movimento que respeita, valoriza e dialoga com a cultura e as identidades de suas comunidades.

Consideramos que a árvore de resistência da Educação do Campo é fruto de um trabalho coletivo que atua pela força das memórias, místicas e valores de seus povos-territórios. Portanto, esses elementos se fortalecem a cada geração, e são enraizados/nutridos pela sabedoria ancestral e pelas experiências das comunidades camponesas. Um dos frutos da Educação do Campo é um projeto político-pedagógico-epistêmico de mudança e emancipação, onde os saberes-histórias dos povos-territórios sejam valorizados e incluídos nas escolas.

Essa árvore ganha caule, ou seja, sustenta-se por meio do diálogo, da esperança, da luta e da resistência dos povos e comunidades camponesas, que advogam a condição de ser-estar no mundo como sujeitos de direito. A metáfora do caule como símbolo de sustentação reflete a força e os esforços coletivos que constituem as propostas de uma educação do campo socialmente referenciada nas marcas identitárias de seus povos-territórios.

Como frutos dessa árvore, podemos sinalizar o direito à terra, a conquista de políticas públicas e a constituição de escolas do/no campo, que possuem currículos específicos e diferenciados. Esses frutos são vitórias e conquistas que foram e são obtidas ao longo da luta dos movimentos sociais ligados à Educação do Campo. A menção

às escolas do/no campo, com uma proposta curricular autoral é um fruto importante que por vezes ainda “não amadureceu” completamente. Mas queremos evidenciar aqui a importância de se sentir-pensar-viver escolas que sejam nos territórios e de seus povos. Essa proposta é um ainda-não que necessita ser cada vez mais reforçada e advogada. Assim, seguimos esperando escolas que se constituam em diálogo com as suas comunidades, que promovam uma educação contextualizada, comprometida com o enraizamento de seus sujeitos.

A escola com classes multisseriadas do campo constitui-se aqui como um espaço-tempo que pode somar na árvore de resistência da Educação do Campo, alinhada com o enraizamento e pertencimento dos povos camponeses. Desse modo, essa instituição estrutura-se através do pertencimento, do protagonismo, da interculturalidade e da heterogeneidade. Portanto, a escola do/no campo representa uma opção decolonial e intercultural crítica, pois é compreendida enquanto um território de ensino-aprendizagem, um campo de luta, de (re)afirmação de direitos e de enraizamentos identitários.

Convidamos a todos, especialmente a comunidade acadêmica/científica, para nos unirmos no cultivo de árvores de resistência que representam as lutas por direitos, valorização e reconhecimento das pluri-identidades camponesas. Juntos, podemos contribuir na construção de uma educação do campo que se torne um projeto de transformação político-social. Sendo assim, vamos juntos plantar e cultivar essa resistência junto aos movimentos sociais do campo.

REFERÊNCIAS

- APIAIM, Adilson de. “Por que ocupamos?” In: APIAIM, Adilson de; BILHA, Elemar Luciano Pereira. *Armas, flores e amores: a luta que se faz poesia e a poesia que se faz luta*. Cachoeira do Sul: Editora Monstro dos Mares, 2015. p.52.
- ARROYO, Miguel González. “Os movimentos sociais e a construção de outros currículos”. *Educar em Revista*. Editora UFPR, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan.-mar. 2015.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). 2010b.
- BRASIL. *Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010a.
- BRASIL. *Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. 2014.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB Nº 23, de 12 de setembro de 2007*. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. 2007.
- BRASIL. *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008.
- CALDART, Roseli Salete. “A Escola do Campo em movimento”. *Curriculum sem Fronteiras*. v.3, n.1, p.60-81, jan.-jun. 2003.
- FERREIRA, Michele Guerreiro. “Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na Unilab”. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.
- FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da; FEITOSA, Saulo Ferreira. “Descolonizando o currículo: reflexões a partir da contribuição de Enrique Dussel para a construção de um currículo antirracista”. *Revista Cocar*, [S. l.], n. 24, 2024.

HAGE, Salomão Mufarrej. “Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

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

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

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. “A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente”. *Debates em Educação*. Maceió, Vol. 4, nº 7, jan./jul. 2012.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. “Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan.-mar. 2014.

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. “Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis”. *Debates em Educação*, Maceió, Vol. 12, número especial, 2020.

SILVA, Isaias da. “Escola, território de direito: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo”. 2021. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2021.

SILVA, Janssen Felipe da; SANTOS, Aline Renata dos. “Tensão entre memória colonial e a memória decolonial na construção do currículo escolar: uma problematização das heranças coloniais”. *Revista Espaço do Currículo*, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023.

SILVA, Janssen Felipe; TORRES, Denise Xavier. “Passos em direção a uma perspectiva pós-colonial de avaliação da aprendizagem: fundamentos, planejamento e práticas”. *LES - Linguagem Educação Sociedade*. Teresina, ano 24, n. 42, mai.-ago. 2019.

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.