DOI: https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2025.v34.n77.p208-223

PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTE-GESTORAS DECOLONIAIS NAS CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO

*Isaias da Silva**
Centro Universitário FACOL- UNIFACOL
https://orcid.org/0000-0003-1455-9836

*Janssen Felipe da Silva***
Universidade Federal de Pernambuco -UFPE
https://orcid.org/0000-0001-8113-3478

*Michele Guerreiro Ferreira****
Universidade Federal da Paraíba -UFPB
https://orcid.org/0000-0002-7394-1149

RESUMO

O presente texto versa sobre práticas curriculares docente-gestoras que vêm sendo protagonizadas nas escolas do campo com multisseriadas com base em reflexões do currículo pós-colonial. Assim, objetivamos evidenciar as possibilidades e tensões político-práticas na construção de currículos específicos e diferenciados no contexto da multisseriação. Metodologicamente, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a Análise de Conteúdo para estabelecermos diálogos sobre a prática curricular docente-gestora decolonial. Concluímos que a prática curricular docente-gestora, no cenário de possibilidades e tensões, constrói seus saberes ancorados em princípios que se articulam política e pedagogicamente com as reais demandas do cenário escolar. Isso abrange os processos formativos, os recursos didáticos, os processos metodológicos e avaliativos, bem como outros contextos internos e externos ao território escolar, visando romper a inferiorização imposta às escolas e classes multisseriadas do campo.

Palavras-chave: Prática Curricular Docente-Gestora; Estudos Pós-Coloniais; Educação do Campo; Escolas do Campo com Classes Multisseriadas.

ABSTRACT

DECOLONIAL TEACHING AND MANAGEMENT CURRICULAR PRACTICES IN MULTI-GRADE RURAL CLASSROOMS

This text discusses teacher-managerial curricular practices that have been

* Doutor em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do curso de Pedagogia no Centro Universitário FACOL (UNIFACOL). Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil. E-mail: isaias.silva@unifacol.edu.br

** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Associado do IV do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE no curso de licenciatura em Pedagogia. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do CAA. Caruaru, Pernambuco, Brasil. E-mail: janssen.silva@ufpe.br

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora adjunta e coordenadora do curso de Pedagogia no Departamento de Educação, do Campus IV da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: michele.guerreiro@academico.ufpb.br

implemented in rural schools with multi-grade classrooms based on reflections from post-colonial curriculum studies. Thus, the aim is to highlight the possibilities and political-practical tensions in the construction of specific and differentiated curricula in the context of multi-grading. Methodologically, we used bibliographic research and content analysis to establish dialogues about decolonial teacher-managerial curricular practices. We conclude that these practices, in the midst of possibilities and tensions, build knowledge based on principles that are politically and pedagogically aligned with the real demands of the school environment. This includes formative processes, teaching resources, methodological and assessment processes, and other internal and external contexts to the school territory, aiming to break the marginalization imposed on rural schools with multi-grade classrooms.
Keywords: Teacher-Managerial Curricular Practice; Post-Colonial Studies; Rural Education; Rural Schools with Multi-Grade Classrooms.

RESUMEN

PRÁCTICAS CURRICULARES DOCENTE-GESTORAS DECOLONIALES EN LAS CLASES MULTIGRADO DEL ÁMBITO RURAL

Este texto aborda las prácticas curriculares docente-gestoras implementadas en escuelas rurales con clases multigrado, desde la perspectiva del currículo poscolonial. El objetivo es analizar las posibilidades y tensiones político-prácticas en la construcción de currículos específicos y diferenciados en el contexto de la multigradación. Metodológicamente, se empleó la investigación bibliográfica y el análisis de contenido para establecer un diálogo sobre las prácticas curriculares decoloniales docente-gestoras. Se concluye que estas prácticas, situadas entre posibilidades y tensiones, construyen saberes basados en principios que se articulan política y pedagógicamente con las demandas reales del entorno escolar. Esto abarca los procesos formativos, los recursos didácticos, los enfoques metodológicos y evaluativos, así como otros contextos internos y externos al territorio escolar, con el objetivo de cuestionar la marginalización impuesta a las escuelas rurales y a las clases multigrado.
Palabras clave: Práctica Curricular Docente-Gestora; Estudios Poscoloniales; Educación Rural; Escuelas Rurales Multigrado.

Introdução

Este artigo[1] é fruto de inquietações, provocações e estudos realizados em uma pesquisa de doutorado em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Campus Acadêmico do Agreste (CAA). Essa tese versa sobre as práticas curriculares de professores(as) responsáveis, ou seja, aqueles(as) que acumulam a função da docência e da gestão em escolas do campo e atuam em classes multisseriadas. Daí porque suas práticas curriculares são denominadas docente-gestoras, uma vez que articulam simultaneamente essas duas dimensões que constituem o saber-fazer da educação escolar.

Nessa direção, este texto tem o objetivo de evidenciar as possibilidades e tensões

1 Texto revisado, normatizado e traduzido pela Profa. Dra. Patrícia Azevedo Gonçalves, da empresa Texto Certo Assessoria Linguística (www.textocerto.net | @textocerto).

político-práticas na construção de currículos específicos e diferenciados no contexto da multisseriação. Pressupomos que, no cenário de disputas políticas, pedagógicas, culturais, sociais, identitárias, territoriais, entre outras, o currículo é um espaço-tempo de possibilidades e tensões de um (re)pensar outro para as escolas, aqui, em específico, as escolas do campo com classes multisseriadas.

No cenário dessas escolas, consideramos que o exercício da prática no viés da multisseriação é atravessado pela imposição de um currículo urbanocêntrico e seriado, pela falta de infraestrutura das escolas, pela ausência de materiais didático-pedagógicos e pela inexistência de formações continuadas. Esses atravessamentos impactam direta e/ou indiretamente nas experiências curriculares sentidas-pensadas-vividas nas escolas do campo com classes multisseriadas.

Consideramos que a Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária[2]. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento (Molina, 2010). Esta perspectiva centra-se no Paradigma da Educação do Campo Crítico ao evidenciar que não é possível pensar educação, sem seus sujeitos e territórios. Lutar pela Reforma Agrária é advogar o direito pela terra, mas também por condições dignas de saúde, educação, trabalho, segurança e, principalmente, pela resistência contra a perspectiva colonial/capitalista que tenta dominar e inferiorizar os povos-territórios camponeses.

A Educação do Campo e, por sua vez, as escolas dos territórios camponeses não pode ser uma (re)produção da escola urbana, mas sim, um espaço crítico, colaborativo e criativo que se articule com as experiências e resistências de seus coletivos. Nesse sentido, consideramos que os princípios que sustentam a educação escolar dos povos-territórios camponeses centram-se na luta por direitos, no respeito às diferenças e no trato equânime entre campo e urbano. Assim, escola do campo com classe multisseriada constitui-se enquanto um território outro de enraizamento de seus sujeitos à sua identidade e ao seu modo de vida.

O posicionamento político-epistêmico que ancora este texto centra-se nos Estudos Pós-Coloniais e nas faces e interfaces da Educação do Campo, principalmente no que se refere às práticas curriculares docente-gestoras presentes nas escolas do campo com classes multisseriadas. Essa perspectiva teórico-metodológica nos acena a possibilidade da existência de um currículo Pós-Colonial, que anuncia as heranças coloniais e propõe um giro político-epistêmico ao reconhecer os povos-territórios camponeses como referência para pensar seus processos formativos dentro e fora do espaço escolar.

Morais (2018) evidencia como a história oficial distorceu a narrativa dos povos negros e indígenas, perpetuando marginalizações e desigualdades políticas, sociais, culturais e educacionais. Dessa maneira, visamos desafiar essas representações coloniais/dominantes, promovendo diálogos outros que reconhecem e valorizam os saberes-fazeres das escolas-territórios camponeses.

A presente discussão possibilita, por um lado, compreender e questionar os processos de opressão, negação, silenciamento e subalternização dos povos-territórios denominados pela lógica colonial enquanto inferiores e/ou não sujeitos. Por outro lado, evidencia as lutas e resistências protagonizadas por esses povos marcados pela herança colonial, na busca da condição de sujeitos de direito e autores(as) de seus saberes-histórias. Nessa perspectiva, consideramos que "a Escola do Campo, socialmente referenciada em seus povos-territórios, passa a configurar-se enquanto um espaço-tempo fértil para reconhecer e produzir os saberes próprios da comunidade campesina" (Silva; Silva, 2023, p. 4).

2 No cenário de uma reflexão mais ampla acerca das lutas que promovam a democratização do acesso à terra, bem como, melhores condições de vida no campo, as ações das Ligas Camponesas são iniciativas pioneiras da Reforma Agrária no Brasil. Esse movimento ocorre nas décadas de 1950 e 1960, no Engenho Galileia, localizado no município de Vitória de Santo Antão, no Estado de Pernambuco (Silva, 2021).

Os Estudos Pós-Coloniais questionam e interpretam a Modernidade através de uma lógica-lugar outra, sinalizando a urgência de realizarmos uma nova leitura do processo de colonização. O (re)conhecimento de perspectivas outras de ser-estar no mundo ancoradas em outros sujeitos-territórios vai gerando um giro político-epistêmico protagonizado pelos "condenados da terra" (Fanon, 1968). Assim, ao nos aproximarmos dessa abordagem teórico-metodológica para refletir sobre a Educação do Campo, propomos fomentar debates outros que objetivem o desmonte das narrativas colonizadoras, nas quais os povos-territórios camponeses têm suas histórias anuladas/silenciadas e inferiorizadas.

A perspectiva outra, movida pelos Estudos Pós-Coloniais, colabora no sentir-pensar-viver de um sistema-mundo e de processos educacionais nos quais os sujeitos-territórios sejam autores(as) de suas histórias e possam ter suas vozes-saberes ouvidos e (re)conhecidos. A proposta de narrar e protagonizar saberes-histórias fora dos cânones coloniais exige que novos povos-territórios-saberes participem dessa construção – e aqui em especial chamamos atenção para os povos-territórios camponeses. Com base nessa lógica outra, objetivamos romper as heranças coloniais (Quijano, 2002), que impuseram uma relação assimétrica entre campo e cidade, concebendo os povos do campo e seus territórios como inferiores e não desenvolvidos em comparação aos povos dos centros urbanos.

Nessa direção, o currículo pós-colonial é fruto da desobediência civil e epistêmica (Mignolo, 2008), por questionar as heranças coloniais, hegemônicas, padronizadas, presentes em uma proposta curricular engessada e descontextualizada quanto aos saberes, fazeres e territórios. O currículo forjado nessa perspectiva caminha na direção oposta da interculturalidade funcional (Walsh, 2008), ao advogar por práticas que não se limitem apenas à integração e à oficialização da diferença. Essa abordagem reconhece o currículo enquanto um território de disputas (Arroyo, 2013), que questiona os processos de negação e silenciamento e propõe formas outras de sentir-pensar-viver as práticas curriculares socialmente referenciadas nos povos-territórios, os quais são vistos como sujeitos curriculantes (Ferreira, 2018), ou seja, são os sujeitos que não se restringem à execução/tradução do currículo, mas agem também como autores(as)/produtores(as) curriculares.

Esse currículo é tecido por formas e povos-territórios outros de construir saberes, sendo centrado, assim, na perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2008). As práticas curriculares, nessa perspectiva, são movimentos que questionam as hierarquias sociais, políticas, sociais etc. e propõem proposições que rompam o cânone eurocêntrico, visando a (re)construção de uma escola-vida, na qual os saberes-histórias das comunidades camponesas tenham um lugar-tempo de referência no contexto escolar. Segundo Santos e Silva (2020, p. 359):

> O currículo pós-colonial realiza dois movimentos simultâneos: a) o primeiro desvela as heranças coloniais que ainda sobrevivem na atualidade e estão presentes nos currículos escolares; e, b) o segundo assinala para as possibilidades de rupturas com os currículos colonizados e para a construção de currículos descolonizados, por conseguinte, as práticas docentes são relevantes tanto na construção desses currículos quanto para a materialização deles.

Nesse viés, refletimos sobre o currículo pós-colonial para escolas do campo com classes multisseriadas, compreendendo que romper a lógica da seriação e compreender o conhecimento de modo contínuo e integral é uma prática decolonial. Concordamos com Hage (2014) ao questionar as barreiras da seriação presentes nas classes multisseriadas. Logo, superar a perspectiva seriada urbana de ensino que se mantém viva nas escolas com classes multisseriadas é potencializar formas outras de ensinar e aprender de maneira heterogênea, participativa e significativa.

A prática curricular, compreendida como práxis (Ferreira, 2018), constitui-se em um

espaço-tempo específico e diferenciado, no qual o processo de ação-reflexão-ação ocorre de modo interdependente. As práticas curriculares docente-gestoras são elementos que se manifestam de forma indissociável e são realizados de maneira interseccionada. Um exemplo dessa perspectiva são as escolas com classes multisseriadas, onde os(as) professores(as) desempenham o papel de docentes e de gestores(as) simultaneamente, constituindo-se enquanto "Professor(a) Responsável"[3], conciliando a docência e a gestão escolar, como nos referimos anteriormente.

O percurso metodológico que estrutura este estudo se dá através de uma pesquisa bibliográfica, que nos oportunizou acessar produções teórico-científicas que constituem esta investigação. Segundo Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo acesso a produções já socializadas, decorrentes

> [...] de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.

O(a) pesquisador(a) nessa direção segue refletindo e produzindo novos estudos e problematizações de forma crítica e analítica. Assim, nos propomos a estudar seriamente os textos com a finalidade de evidenciar as possibilidades e tensões político-práticas na construção de currículos específicos e diferenciados no contexto da multisseriação. Concordamos com Freire (2006, p. 10), ao sinalizar que "estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento".

Como procedimentos de análise, utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 2011; Vala, 1990). A Análise de Conteúdo estrutura-se em torno de três procedimentos: a pré-análise; a análise do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2011). No entanto, vale considerar que essas etapas não são lineares e acontecem de maneira interligada desde a coleta dos documentos/mensagens, até os processos de análises, interpretações e inferências. Desse modo, a Análise de Conteúdo é "uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica" (Vala, 1990, p. 104).

Na pré-análise, reunimos produções científicas/textos que consideramos representativos e que contribuiriam para atender o objetivo deste artigo – arcabouço que pode ser observado nas referências deste trabalho. Em relação à fase de exploração do material, evidenciamos os conceitos que contribuíram para o sentir-pensar-viver de uma prática curricular docente-gestora decolonial: Diferença Colonial; Pensamento de Fronteira; Desobediência Civil e Epistêmica; Interculturalidade Crítica; Identidade na Política; Currículo Pós-Colonial; Educação do Campo; e Escolas do Campo com Classes Multisseriadas. Por fim, no tratamento e nas inferências, realizamos uma teia de sentidos e significados outros que sinalizam possibilidades e tensões para práticas curriculares docente-gestoras decoloniais gestadas nas escolas do campo com classes multisseriadas.

Para fins de organização, o artigo contém, além de introdução, considerações finais e

3 Como já pontuado, este texto é fruto de uma pesquisa de doutorado que versou sobre as práticas curriculares docente-gestoras realizadas por professores(as) responsáveis em escolas do campo com classes multisseriadas na rede municipal de Vitória de Santo Antão, Pernambuco. Desse modo, sinalizamos que o Estatuto do Magistério da Rede Pública de Vitória de Santo Antão, ao tratar das funções dos cargos do Magistério, apresenta em seu artigo 11 o que seria o(a) professor(a) responsável: "Art. 11 – Considera-se como professor responsável pela unidade escolar aquele lotado na escola rural e mais antigo, que tenha condições de assumir a função e que seja efetivo, garantindo-lhe a gratificação de 20%" (Vitória de Santo Antão, 2015a, p. 13). Essa função se aplica às escolas do campo de pequeno porte, com quantitativo de 12 a 99 estudantes (Vitória de Santo Antão, 2015b).

referências, uma seção que trata das práticas curriculares docente-gestoras decoloniais nas escolas do campo com classes multisseriadas, e outra que versa sobre as possibilidades e tensões político-práticas na construção identitária do(a) professor(a) responsável nas escolas do campo com classes multisseriadas. Este estudo desobedece à lógica colonial/urbanocêntrica ao tratar de possibilidades e tensões político-práticas na construção identitária do(a) professor(a) responsável.

Escolas do campo com classes multisseriadas: possibilidades e tensões político-práticas na construção identitária do(a) professor(a) responsável

O currículo pós-colonial forjado nas lutas e resistências dos sujeitos representa uma possibilidade outra de transformar os processos sociais e educacionais considerando os saberes -histórias dos povos-territórios que foram/são marginalizados pela lógica colonial. A escola do campo com classes multisseriadas passa a se constituir enquanto um território de direito (Silva, 2021), onde os(as) estudantes podem acessar o processo de escolarização em seus territórios, na condição de sujeitos que ensinam-aprendem de forma integral e contextualizada, rompendo a lógica da seriação.

Neste estudo, apresentamos o desafio de discutir o currículo centrado na perspectiva da prática curricular que advém da contradição à concepção de um currículo que, ancorado na lógica técnica, se reduz a um conjunto de disciplinas/conteúdos a serem ministrados. A concepção de currículo na qual nos inscrevemos considera que o contexto político, social, cultural e econômico influencia diretamente a construção das práticas curriculares presentes nas escolas. Assim, admitimos que todos os que compõem a instituição escolar são sujeitos curriculantes (Ferreira, 2018; Macedo, 2013), ou seja, são autores(as) autorizados(as) a pensar, elaborar e ressignificar o currículo. Não são meros operadores de currículos pensados por teóricos nas universidades e gestores públicos que elaboram teses e políticas em gabinetes, distantes da realidade concreta da escola.

Por essa razão, o currículo enquanto prática não se realiza fora do contexto das políticas educacionais e curriculares que direta e indiretamente influenciam as práticas curriculares no chão das escolas. As práticas curriculares pensadas aqui perpassam pelas políticas públicas educacionais em currículo, que são fruto das tensões e desobediências da lógica colonial/capitalista pelos Movimentos Sociais do Campo, os quais militam por processos educacionais e formativos outros. Nesse contexto, as políticas-práticas curriculares estão comprometidas e envolvidas com a realidade de seus sujeitos. Portanto, consideramos que

> [...] só é possível política pública de educação quando se dirige a *todos* distintamente ou ainda distintivamente, menos porque são realidades, grupos, ou identidades diferentes e heterogêneos que tornam impossível a direção projetada. Antes, o público exige e mantém ecoando a força generativa da diferença ontológica relacional como lhe sendo inerente em suas derivadas direções, arriscando-se a não ser aquilo que se deseja e sonha. O compromisso da política educacional com o público – e se quisermos, com a escola pública – é, antes de tudo, um compromisso com o próprio processo de diferenciação, com as singularidades indomáveis que podem emergir (Macedo; Ranniery, 2018, p. 751-752).

O campo das políticas públicas educacionais, ao ser permeado pela validação das diferenças, assume um lugar outro nas produções curriculares, pois o "público" deixa de ocupar o lugar-papel de receptor/destinatário das políticas-práticas e assume uma postura autoral. Os povos-territórios camponeses, ao militarem por um currículo específico e diferenciado referenciado em suas marcas culturais e identitárias, estão tensionando a política oficialmente instituída e propondo formas outras de sentir-pensar-viver as práticas em suas escolas.

Nesse sentido, é no contexto da escola que as políticas curriculares são interpretadas, recriadas e transgredidas, através das práticas dos sujeitos curriculantes que imprimem suas lutas, identidades, histórias e saberes. A Escola do Campo é, afinal, uma instituição que ajuda a "fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito" (Caldart, 2003, p. 66).

A escola construída político-pedagogicamente pelos seus povos-territórios em movimento promove práticas curriculares centradas nas diferenças interculturais de seus sujeitos. Porque não é possível pensarmos na transformação político-social se não reconhecermos que a comunidade camponesa tem muito a dizer sobre a escola e suas práticas (Silva; Silva, 2022). O currículo das escolas do campo com classes multisseriadas é constituído coletivamente pelos povos-territórios que se movimentam e lutam por um projeto de sociedade outro, centrado na formação crítico-emancipatória dos(as) estudantes do campo.

As práticas curriculares enquanto processos e campos que gerenciam (re)contextualizações das políticas e produções de saberes-fazeres outros no cenário educacional são tecidas e influenciadas pelos contextos e sujeitos que as constituem. A busca por significação e representatividade na escola e em suas práticas curriculares é materializada pelas ações promovidas pelos(as) docentes, equipe gestora, discentes, comunidade extraescolar e até pela Secretaria de Educação.

Assim, assumimos como "concepção de prática curricular a garantia da vivência de objetivos previamente estabelecidos, mas que não seriam totalmente previstos, dando possibilidade para a realização de experiências que não estivessem planejadas" (Melo, 2019, p. 62). Dito isso, consideramos que as práticas curriculares vão sendo constituídas na fronteira do que é (im)posto e (re)criado aos/pelos sujeitos curriculantes que constituem o cotidiano escolar. Desse modo, todas as ações político-pedagógicas articuladas ao contexto educacional e escolar são práticas curriculares, pois são experiências pensadas-sentidas-vividas visando a promoção de processos formativos.

Nesse sentido, nos aproximamos das produções teóricas de Tardif e Raymond (2000), no que se refere aos saberes que forjam a(s) identidade(s) docente(s). Promovemos também diálogos ancorados em Charlot (1979, 1996), no tocante à concepção de escola, considerando que o(a) docente estabelece relações no chão da escola, no contexto da prática curricular, que são mobilizadas com base na realidade sociopolítica em que o sujeito se encontra inserido. Para Tardif (2000), a prática docente é constituída por diferentes saberes que se relacionam entre si. Desse modo, o saber assume um caráter plural, que vai se forjando por meio dos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais.

A prática curricular enquanto práxis desenvolve-se em um espaço-tempo que tem suas especificidades, que concebe a relação teoria e prática de forma interdependente. É nessa direção que compreendemos as práticas curriculares docente-gestoras como elementos que se materializam de maneira interdependente e interseccionada, pois são norteadas por ações políticas e pedagógicas que problematizam a realidade, aqui, em específico, as escolas do campo com classes multisseriadas nas quais os(as) professores(as) desempenham a função de "Professor(a) Responsável", ou seja, assumem a docência em paralelo à gestão escolar.

Concebemos professores(as) e estudantes enquanto protagonistas de suas práticas curriculares em diálogo com os povos do campo. Refletimos que a prática curricular docente-gestora se inscreve no contexto teórico-prático das escolas do campo com classes multisseriadas, tecida nas disputas, prescritas no viés das normatizações e políticas educacionais que constituem a educação e a escola, a exemplo

do currículo, do livro didático, dos programas e projetos, dentre outros processos.

A prática curricular docente-gestora se inscreve na trajetória profissional, permeada pelas mudanças e proposições sociopolíticas em que o exercício se materializa. Assim, refletimos sobre a teoria da ação docente, baseada nos saberes. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 217),

> [...] os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças.

Nessa direção, consideramos que a noção de "saber" constitui-se em diálogo com os conhecimentos específicos da área de conhecimento, as atitudes e habilidades que forjam sua prática curricular. Portanto, nos interessa compreender como são forjadas as práticas curriculares docente-gestoras no que tange às suas ações político-pedagógicas no contexto das escolas do campo com classes multisseriadas. Também buscamos nos aproximar das reflexões de saberes apresentadas por Tardif (2000), pois julgamos que tanto o(a) docente quanto o(a) gestor(a) lançam mão de saberes específicos no exercício teórico-prático de sua profissão.

Desse modo, entendemos que as práticas curriculares se centram na concepção de uma educação reflexiva e problematizadora, fundada no diálogo e comprometida com os processos de reflexão e de humanização dos sujeitos. Assim, centramos nossas compreensões sobre a prática pedagógica, aqui entendida enquanto uma prática pedagógica que se forja na relação teoria-prática.

Essa discussão propõe e evidencia as práticas curriculares que caminham na contramão do silenciamento dos povos-territórios camponeses e segue nos processos de formação das comunidades camponesas. Compreendemos que essas comunidades, suas lideranças e seus representantes, também são povos-territórios produtores de práticas curriculares que contribuem para a construção de uma escola com suas marcas identitárias e influenciam as práticas curriculares docente-gestoras. A relação dialógica entre escola-comunidade corrobora o planejamento e a realização do saber-fazer docente e gestor.

É considerando essa dimensão da prática curricular que se forja no chão da escola por professores(as)-gestores(as) e estudantes que buscamos tecer reflexões sobre como são pensadas-sentidas-vividas no contexto da Educação do/no Campo, evidenciando as especificidades das escolas do campo com classes multisseriadas. Alicerçamos nossas compreensões na concepção da Educação do Campo enquanto uma bandeira de luta político-cultural-pedagógica, que reconhece, entre outros elementos, a importância de uma Escola do Campo que promova práticas curriculares centradas na realidade da/com comunidade.

Escolas do campo com classes multisseriadas: possibilidades e tensões político-práticas na construção identitária do(a) professor(a) responsável

Como vimos na seção anterior, no contexto da escola do campo com classes multisseriadas, concebemos que o(a) gestor(a), bem como o(a) docente, junto dos demais sujeitos, a exemplo de discentes, comunidade e outros(as) servidores(as) que compõem a escola, protagonizam práticas que dizem dos seus processos formativos, dos saberes da experiência e de como compreendem e exercem sua prática curricular. Nessa direção, chamamos atenção para o caráter de rotinização que estrutura as escolas; no entanto,

> [...] não acreditamos que a rotinização do ensino seja apenas uma maneira de controlar os acontecimentos na sala de aula. Enquanto fenômeno de base que fundamenta a vida social, a rotinização significa que os atores agem através do tempo, fa-

> zendo de suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades (Tardif; Raymond, 2000, p. 233).

A rotina pedagógica-curricular integra a prática curricular docente-gestora. Porém, consideramos que os sujeitos no desenvolvimento de suas ações imprimem suas formas de ser-saber-fazer sua profissão. Assim, a dimensão sociotemporal que compõe o cotidiano escolar vai exigindo que estratégias/táticas sejam forjadas para que tanto o(a) docente quanto a equipe gestora possam ser autores(as) de suas práticas.

Com base nos saberes da experiência (Tardif, 2000), identificamos, no chão das escolas do campo com classes multisseriadas, que a organização da sala diz muito sobre as práticas curriculares pensadas-sentidas-vividas na instituição. Por isso, reconhecemos a diferença e a heterogeneidade dos princípios fundantes que estruturam as classes multisseriadas. Charlot (1979, p. 164), ao analisar e refletir sobre a estrutura tradicional das salas de aula, destaca:

> A organização material da própria classe traduz essa estrutura relacional. A classe tradicional é um espaço orientado segundo um eixo de trás para diante. Na frente, o mestre, empoleirado em seu estrado, que lhe permite ver cada um e ser visto por cada um, e dispondo do quadro-negro sobre o qual se inscreve a verdade. Em face do mestre as crianças, que não são separadas dele senão por contas; assim se realiza materialmente do face a face do mestre e da verdade com cada criança, vendo cada um apenas o mestre.

Desse modo, compreendemos que a teoria da ação docente-gestora vai sendo constantemente construída, sem uma definição única, porém com sentidos demarcados, sem sua concepção final. Também compreendemos que o (re)pensar a estrutura organizacional do espaço escolar revela sentido e posicionamentos político-práticos acerca da educação.

Nessa direção, a prática curricular docente-gestora se inscreve no contexto da autonomia e regulação político-pedagógica. Tardif e Raymond (2000, p. 234) consideram que,

> [...] a menos que o ator se torne um autômato, a rotinização de uma atividade, isto é, sua estabilização e sua regulação, que possibilitam a sua divisão e sua reprodução no tempo, repousam em um controle da ação por parte do professor, controle esse baseado na aprendizagem e na aquisição temporal das competências práticas.

Ao relacionarmos o saber e o protagonismo com a dimensão da autonomia e da regulação que perpassa a política-prática curricular docente-discente-comunidade campesina, compreendemos que os sujeitos-saberes-territórios se religam na direção de pensar-viver as práticas que são desenvolvidas na escola. Ao evidenciarmos o saber-fazer docente e gestor, consideramos que se constituem de saberes profissionais personalizados e situados individual e coletivamente.

Quando problematiza a escola como um meio educativo de finalidades culturais, Charlot (1979, p. 162) destaca que "a escola foi, portanto, de início, um lugar de aquisição das técnicas fundamentais e de transmissão do saber e não um meio que visava a formação sistemática e integral da personalidade". Assim, destacamos a importância da escola se mover no contexto das diferenças, nas tensões, nos antagonismos, para (re)pensar suas ações político-práticas buscando atender suas demandas e realidades.

Desse modo, julgamos que esses saberes "são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos" (Tardif, 2000, p. 14). O caráter político-pedagógico presente nas práticas curriculares docente-gestoras perpassa pela discussão teórico-prática sobre o papel da escola e de suas interrelações com os saberes que são produzidos. Portanto, consideramos que

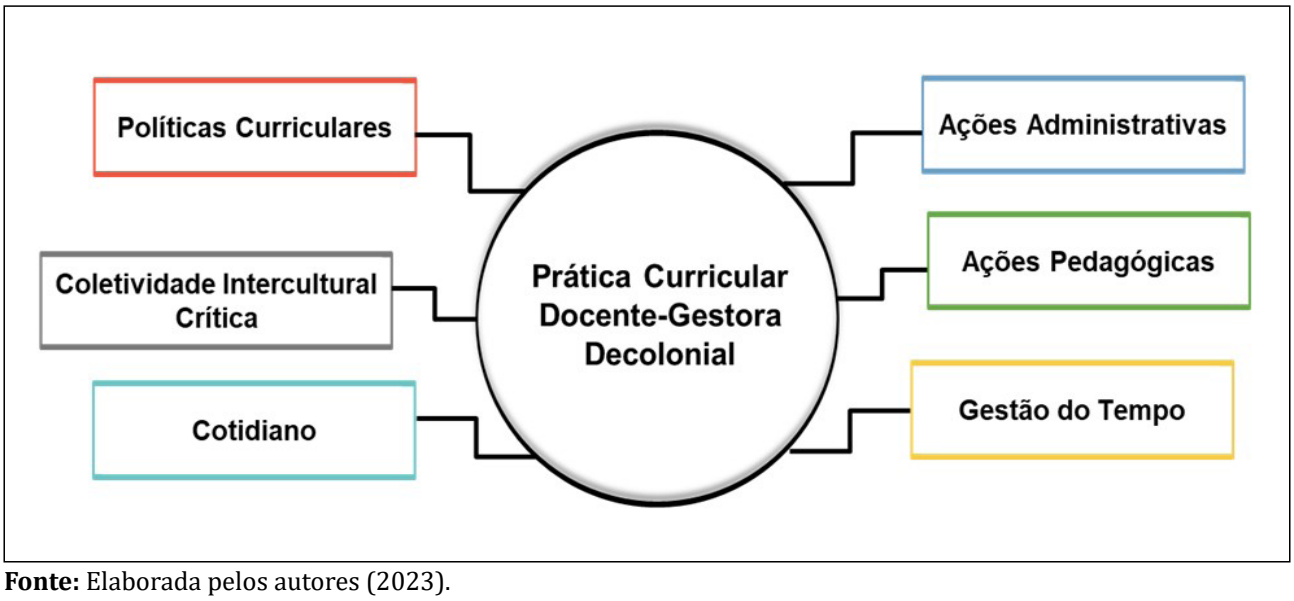
> [...] a relação com a escola e com o saber é uma relação de sentido engendrada e alimentada pelos móbiles que se enraízam na vida individual e social, mas é também relação com um saber que a criança, para se formar, deve se apropriar de

> maneira eficaz. Se a teoria esquece que a relação como saber lança suas raízes no social, ela sucumbe à ingenuidade "meritocrática" (Charlot, 1996, p. 50).

É a partir da relação entre a escola e o saber que vão se forjando as interações e as reinvenções promovidas pelos sujeitos que compõem a escola, e problematizamos a necessidade de pensarmos as práticas curriculares específicas e diferenciadas no chão das escolas do campo com classes multisseriadas. Partimos da noção de que todos(as) que compõem o campo têm o direito de uma educação que vise o reconhecimento de seu contexto/realidade, onde tenham autonomia e sejam reconhecidos como sujeitos ativos.

Nessa direção, compreendemos que o saber docente-gestor é constituído e entendido na associação entre o saber forjado nas relações com o trabalho no chão da sala de aula e o saber advindo dos demais sujeitos, discentes, comunidade escolar. Na Figura 1, apresentamos os elementos que constituem a prática curricular docente-gestora decolonial.

Figura 1 – Elementos que constituem a prática curricular docente-gestora decolonial



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

A prática curricular docente-gestora decolonial tem como princípio a realização de saberes-fazeres transgressores à lógica colonial e homogeneizante. Assume um espaço-tempo de criação de ações propositivas em diálogo com as realidades de seus sujeitos. Desse modo, essa prática se constitui na Diferença Colonial, nutrida pelo Pensamento de Fronteira, forjado às margens da Colonialidade. Compreendemos que "toda mudança de descolonização política (não racista, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica" (Mignolo, 2008, p. 287).

A prática curricular docente-gestora decolonial desafia as estruturas eurocêntricas de produção/validação de epistemologias, reconhece as diferenças e promove práticas interculturais críticas. Nessa direção, Políticas Curriculares, Coletividade Intercultural Crítica, Cotidiano, Ações Administrativas, Ações Pedagógicas e Gestão do Tempo são elementos que constituem as práticas curriculares docente-gestoras decoloniais. Essa prática é entendida aqui como um projeto coletivo, comunitário e contínuo, que se alinha à ideia da decolonialidade e da interculturalidade enquanto projetos em constante construção. Concordamos com Ferreira e Silva (2023, p. 15-16), ao sinalizarem que,

> [...] assim como a decolonialidade, a interculturalidade crítica também é um ainda-não. É um horizonte que vislumbra por meio da práxis decolonial a construção social, ética e epistêmica de projetos políticos que sejam capazes de modificar as relações e as estruturas de poder que

> cristalizaram a hierarquização, a racialização, a discriminação e a subalternização.

Esses elementos representam um ainda -não, uma opção outra que vislumbra, por meio da prática colonial, a construção de uma escola do campo com classes multisseriadas, enraizada nas marcas culturais e identitárias de seus territórios. Desse modo, no que se refere às Políticas Curriculares, torna-se necessário mantermos uma posição crítico-reflexiva para sua construção, considerando que são constituídas a partir de processos de contradições, impasses, avanços e recuos. Nessa direção, não existe neutralidade alguma no campo das Políticas Curriculares, mas sim tensões político-ideológicas permeadas pelo contexto político-social instituído.

Dessa maneira, compreendemos que as práticas curriculares docente-gestoras decoloniais estão inscritas na relação direta e indissociável das Políticas Curriculares, atuando diretamente no contexto da (re)contextualização e/ou (re)elaboração. A escola, nesse sentido, é o território onde políticas e práticas curriculares se fundem através dos saberes-fazeres de seus sujeitos. Lopes (2004, p. 111) destaca que

> [...] toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e, como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capazes de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado.

As Políticas Curriculares são, pois, políticas de constituição de saberes educacionais, porque se estruturam simultaneamente com as experiências realizadas dentro e fora da escola. Nessa mesma direção, atuam diretamente no campo cultural, tendo em vista que o currículo é um território produtor de identidades culturais.

As práticas curriculares docente-gestoras decoloniais preocupam-se com a promoção de ações que compreendam as relações políticas estabelecidas pela lógica colonial, bem como buscam superar o universalismo presentes nas políticas e propostas curriculares, negando, assim, as diferenças presentes nos povos-territórios. Ao referenciarmos as Políticas Curriculares, torna-se urgente compreendermos que elas não se restringem a documentos prescritos e/ou marcos normativos produzidos nas instâncias governamentais. Incluem a necessidade de pensarmos nos processos realizados através das experiências dos diversos e diferentes povos-territórios escolares, pois "as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares" (Lopes, 2004, p. 112).

Desse modo, destacamos a Coletividade Intercultural Crítica como um elemento fundante na materialização de práticas curriculares docente-gestoras decoloniais, pois se centra no trabalho colaborativo, por meio da participação ativa de cada sujeito que constitui o contexto escolar. Diante disso, é preciso construir discursos outros, contra-hegemônicos, decoloniais e de resistência, que assumam o coletivo como um elemento potente na produção de práticas curriculares que representem suas diferenças.

Nesse sentido, compreendemos que a Coletividade Intercultural Crítica é constituída por povos-territórios que desafiam a lógica colonial/moderna e homogeneizante, estabelecendo formas outras de atuar na sociedade, sem negar suas raízes. Torres (2018, p. 103) considera:

> A articulação de coletivos sociais, culturais, políticos e epistêmicos, que, ao transgredir a linearidade posta pela distinção e pelo estabelecimento das fronteiras, gera inevitavelmente a proposição de ideias e formas outras de conceber a educação, a cultura, a política, a economia, de narrar e de interpretar muitos enredos.

No campo da Coletividade, diferentes sujeitos estruturam (inter)relações que visam dar sentido e significações às práticas curriculares pensadas-sentidas-vividas no chão das escolas. Assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP),

como prática social, estrutura-se coletivamente através da colaboração, da participação ativa e das demandas reais evidenciadas pelos(as) gestores(as), docentes, discentes, pais/responsáveis e pela comunidade em geral.

No contexto da gestão democrática e participativa, a escola torna-se um território coletivo, onde os sujeitos em suas diferenças e especificidades colaboram para a construção de práticas curriculares à luz de suas experiências, saberes e identidades. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 357),

> [...] com a disseminação das práticas de gestão participativa, foi-se consolidando o entendimento de que o projeto pedagógico deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente, também como forma de construção da autonomia da escola, por meio da qual toda a equipe é envolvida nos processos de tomada de decisões sobre aspectos da organização escolar e pedagógico-curricular.

A participação coletiva de todos(as) que compõem a comunidade escolar, analisando criticamente sua(s) realidade(s), contribui para a construção de práticas curriculares centradas nas demandas baseadas em suas perspectivas. A prática curricular docente-gestora decolonial, a partir da Coletividade Intercultural Crítica, centra-se no respeito às diferenças, tornando possível o diálogo entre as Culturas, possibilitando o rompimento das estruturas de poder, dentro e fora da escola.

Atrelado à Coletividade Intercultural Crítica, destacamos o Cotidiano enquanto um elemento estruturante da Prática Curricular Docente-Gestora. Cotidiano como espaço-tempo contínuo, inconcluso e criador de possibilidades outras por meio da atuação dos sujeitos. Vida-escola, ou seja, seu cotidiano é um espaço curricular e formativo, na medida em que seus povos-territórios pensam-sentem-vivem práticas constituem e são constituídos pelo cotidiano.

No cenário da Educação do Campo, ao potencializarmos a discussão sobre escolas do campo com classes multisseriadas, concebemos o Cotidiano enquanto movimento atravessado pelas ações criadas pela humanidade, ou seja, compreendemos o cotidiano escolar perpassado pela realidade social, cultural, política, econômica, religiosa, entre outras que compõem as práticas curriculares.

Assim, o(a) docente-gestor(a) assume um lugar-papel que objetiva potencializar o cotidiano escolar ao reconhecer o protagonismo de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, "o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente" (Certeau, 1994, p. 31). Portanto, consideramos que a prática curricular docente-gestora decolonial é um campo repleto de movimentos, desdobramentos, tensões e desobediências civis e epistêmicas (Mignolo, 2008), decorrentes das relações conflitantes que envolvem os cotidianos das escolas.

Dessa forma, as práticas curriculares docente-gestoras decoloniais ocorrem no contexto de articulações e negociações entre as Ações Administrativas, realizadas pela gestão escolar, e as Ações Pedagógicas, promovidas no chão da sala de aula pelo(a) docente. O(a) Professor(a) Responsável tem sua prática curricular atravessada por essas duas perspectivas, visando, portanto, garantir o funcionamento político-pedagógico e curricular da escola. Essa relação revela o currículo em ação, que, segundo Santos (2022, p. 109), "pode ser a expressão de uma prática curricular descolonial, uma vez que essa fase do currículo diz respeito à prática real, momento em que o prescrito, o apresentado e o moldado são postos em ação".

Articulações e negociações entre as Ações Administrativas e Pedagógicas realizadas pelo(a) Professor(a) Responsável no contexto das escolas do campo com classes multisseriadas são desafiadoras e exigem do profissional a Gestão do Tempo, para que possa conduzir as duas áreas sem comprometimentos. Assim, é necessário administrar a escola na dimensão da gestão escolar, permeada pela tomada de decisões, o que direta e/ou indiretamente influencia na realização de sua prática enquanto

docente, bem como nas de seus/suas colegas, caso atue em uma escola com mais algum(a) professor(a).

A prática curricular docente-gestora decolonial estrutura-se na relação dialógica entre os sujeitos que constituem a escola e a comunidade à qual pertence. Promove propostas curriculares com a participação de todos(as), desde o planejamento até o desenvolvimento e os processos de avaliação. Essa prática está diretamente associada a uma visão de gestão democrática da escola.

O(a) Professor(a) Responsável, ao assumir a Prática Curricular Docente-Gestora, apresenta-nos saberes-fazeres outros, que forjam identidades profissionais no atravessamento entre ações administrativas e pedagógicas. Seguimos, dessa maneira, nos inquietando: que saberes-fazeres são esses? Quais desafios e/ou potencialidades estão presentes no trabalho do(a) docente-gestor(a)? Concordamos com Gatti (1996, p. 85) ao afirmar que

> [...] a identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional.

Nesse sentido, caminhamos na direção de processos que descortinam, transgridem a lógica linear e reconhecem as identidades como construções político-culturais. É a partir do poder de agência – que está "relacionado com a capacidade dos indivíduos agirem reflexivamente em contextos de prática, limitados pelos enquadramentos impostos pelos ambientes sociais e materiais" (Santos; Leite, 2020, p. 6) – que os(as) professores(as) traduzem e atribuem sentido aos processos de regulação presente nas políticas-práticas curriculares. Assim, o(a) Professor(a) Responsável que atua em escolas do campo com classes multisseriadas vai construindo e desconstruindo sua identidade individual e coletivamente, tendo suas práticas curriculares constituídas no espaço-tempo de tensão, resistências e (re) contextualizações.

Considerações finais

O objetivo deste texto foi evidenciar as possibilidades e tensões político-práticas na construção de currículos específicos e diferenciados no contexto da multisseriação. Desse modo, sinalizamos que a prática docente-gestora decolonial não apenas visa questionar as epistemologias e práticas hegemônicas, mas também propõe uma transformação outra nos modos de sentir-pensar-viver o cotidiano das escolas do campo com classes multisseriadas e suas comunidades.

Este estudo, portanto, nos possibilita considerar que os elementos que integram as práticas curriculares docente-gestoras decoloniais – Políticas Curriculares, Coletividade Intercultural Crítica, Cotidiano, Ações Administrativas, Ações Pedagógicas e Gestão do Tempo – consistem em uma possibilidade de romper com os currículos colonizadores e urbanocêntricos. Nesse sentido, julgamos que o currículo, enquanto um território atravessado por desafios, tensões, disputas e proposições, não se restringe a um mero aglomerado de conteúdos a serem alienadamente seguidos. Podemos compreender que, neste estudo, o currículo ocupa um espaço-tempo de validação das diferenças, que questiona quais rostos, corpos, vozes, saberes e territórios são ocultados pela lógica colonial/moderna. A proposta curricular representa uma possibilidade de sentir-pensar-viver uma escola enraizada em suas marcas político-culturais.

O currículo decolonial constitui-se e é constituído pelos saberes-histórias dos sujeitos que foram/são historicamente negados, explorados e violados. Os povos-territórios camponeses são um desses sujeitos que a colonialidade oprimiu, silenciou e subalternizou. Essa lógica se potencializa nas escolas, à medida que são sucateadas, precarizadas, fechadas e/ou submetidas à imposição de materiais curriculares, a exemplo do livro didático descontextualizado da realidade dos(as) discentes e da comunidade camponesa.

No contexto das escolas do campo, romper a lógica colonial no campo do currículo exige que nos distanciemos das perspectivas de currículos que tomam a cidade como referência e a organização da seriação enquanto única estrutura de excelência e válida para o processo de ensino e aprendizagem. Defendemos um currículo que não oculta a realidade de seus sujeitos, mas que revela rostos, vozes e formas outras de ser-estar no mundo e de produzir conhecimentos.

A escola do campo com classes multisseriadas que assume um currículo construído com a participação dos sujeitos que constituem o cotidiano escolar possibilita que os(as) estudantes se reconheçam durante as aulas. Assim, as práticas curriculares que reconhecem os saberes-histórias das comunidades camponesas e dos territórios potencializam a construção de uma Educação do Campo Crítica, centrada nas reais demandas de seus sujeitos. A escola, nessa perspectiva, trata os saberes e os valores dos povos-territórios do campo de maneira autoral e como referência. Nesse viés, o currículo das escolas do campo com classes multisseriadas questiona a lógica colonial que impõe para o território camponês o currículo das escolas urbanas. Desse modo, reconhecemos o lugar -papel da escola enquanto formadora do sujeito crítico-reflexivo e emancipatório.

Pensar o currículo e seus desdobramentos decoloniais na escola pressupõe uma construção coletiva, em que os povos-territórios desobedeçam à lógica colonial/capitalista e reconheçam formas outras de promover práticas curriculares e produzir conhecimentos. É considerando essa dimensão da prática curricular decolonial forjada no chão da escola que buscamos tecer reflexões sobre como são sentidas-pensadas-vividas no contexto da Educação do Campo, levando em conta as especificidades das escolas com turmas multisseriadas.

Essa discussão propõe e evidencia práticas curriculares que caminham na contramão do silenciamento dos povos-territórios e seguem nos processos de formação dos(as) discentes do campo em diálogo com suas comunidades camponesas. A educação pensada nesse viés contribui para a superação da dicotomia existente acerca do rural-urbano e para pensarmos em propostas curriculares que reconheçam o campo enquanto lugar de tradição cultural, de identidades e de produção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, [*s. l.*], v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1.

CHARLOT, Bernard. A escola: liberação ou alienação? *In:* CHARLOT, Bernard. **A mística pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 150-218.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/803/814. Acesso em: 16 set. 2024.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32814/1/TESE%20Michele%20Guerreiro%20Ferreira.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Teorias Pós-Colonialistas e Currículo: apontamentos para construção de uma pedagogia decolonial e antirracista. **Revista TOMO**, São Cristóvão, v. 42, e17890, 2023. DOI: https://doi.org/10.21669/tomo.v42i.17890. Disponível

em: https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/17890/13540. Acesso em: 16 set. 2024.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. *In:* FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 9-13.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/798/809. Acesso em: 16 set. 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, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531. Disponível em: www.scielo.br/j/es/a/ wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-183, maio/ago. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/ bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 set. 2024.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas Públicas de Currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, [*s. l.*], v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/macedo-ranniery.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, [*s. l.*], v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/ files/roberto_sidnei.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35261/1/TESE%20Maria%20Júlia%20Carvalho%20de%20Melo.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão II. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. p. 137-149.

MORAIS, Pedro Humberto Ferrer. **Cristais fissurados**. Vitória de Santo Antão: Editora do Autor, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, São Paulo, ano 17, n. 37, 2002. DOI: https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812. Acesso em: 16 set. 2024.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; LEITE, Carlinda. Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal. **Magis**, Bogotá, v. 13, p. 1-21, 2020. DOI: https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.padc. Disponível em: www.redalyc.org/journal/2810/281068067009/html/. Acesso em: 16 set. 2024.

SANTOS, Aline Renata dos. **Recontextualizações dos princípios da educação escolar do campo, indígena e quilombola nas fotografias dos livros didáticos**: disputas entre visualidades colonial e transgressor. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/44079/1/TESE%20-%20Aline%20Renata%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 387-407, 2020. DOI: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEspp387-407. Disponível em: www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9630/pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

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

SILVA, Isaias da. **Escola, território de direito**: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/40959/1/DISSERTAÇÃO%20Isaias%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

SILVA, Isaias da; SILVA, Janssen Felipe da. Educação do Campo no contexto da América Latina e Escola com Turmas Multisseriadas: reflexões outras a partir dos estudos pós-coloniais. **Abatirá**: Revista de Ciências Humanas e Linguagens, Eunápolis, v. 3, n. 5, p. 155-178, 2022. Disponível em: www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14162/9940. Acesso em: 16 set. 2024.

SILVA, Isaias da; SILVA, Janssen Felipe da. Saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas: reflexões outras a partir das expectativas da comunidade campesina. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 8, p. 1-27, 2023. DOI: https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e14312. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/14312/21055. Acesso em: 16 set. 2024.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/ n13/n13a02.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013. Disponível em: www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

TORRES, Denise Xavier. **Tensões entre avaliações e educação do campo**: disputas nas fronteiras da validação do currículo. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32468. Acesso em: 24 set. 2024.

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

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO. **Lei Municipal n. 4.001/2015**. Estatuto do Magistério de Vitória de Santo Antão-PE. Vitória de Santo Antão: Prefeitura, 2015a.

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO. **Lei Municipal n. 4.002/2015**. Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério (PCCR). Vitória de Santo Antão: Prefeitura, 2015b.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, 2008. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909. Acesso em: 16 set. 2024.

Recebido em: 30/09/2024
Aprovado em: 07/03/2025

(cc) BY-NC Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.