

PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTE-GESTORAS EM ESCOLAS DO CAMPO: ENTRE A COLONIALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE PERSPECTIVAS CRÍTICAS E DECOLONIAIS

Isaias da Silva¹

Janssen Felipe da Silva²

Michele Guerreiro Ferreira³

Resumo: O presente artigo analisa as práticas curriculares docente-gestoras desenvolvidas em escolas do campo com classes multisseriadas, à luz das teorias críticas e decoloniais do currículo. A pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativa, foi realizada em duas escolas municipais situadas em territórios camponeses no município de Vitória de Santo Antão/PE, utilizando análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos, questionários e observações *in loco*. Os resultados evidenciam que, embora persistam elementos do paradigma tradicional, há movimentos significativos de resignificação curricular, especialmente na valorização da realidade comunitária, no fortalecimento das relações horizontais e na construção de práticas dialógicas. Destaca-se o papel estratégico dos(as) professores(as) responsáveis, que articulam funções docentes e gestoras, promovendo a mediação entre escola e comunidade. Conclui-se que a consolidação de práticas curriculares críticas e decoloniais depende do fortalecimento de políticas públicas, da valorização docente e do reconhecimento das especificidades dos territórios camponeses, contribuindo para uma educação socialmente referenciada, democrática e emancipatória.

Palavras-chave: currículo; educação do campo; práticas docente-gestoras; decolonialidade; classes multisseriadas.

1 Professor – Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

2 Universidade Federal de Pernambuco/Docente.

3 Universidade Federal da Paraíba/Docente.

TEACHER-MANAGEMENT CURRICULAR PRACTICES IN RURAL SCHOOLS: BETWEEN COLONIALITY AND THE CONSTRUCTION OF CRITICAL AND DECOLONIAL PERSPECTIVES

Abstract: This article analyzes the curricular practices of teachers and managers developed in rural schools with multigrade classes, in the light of critical and decolonial theories of the curriculum. The research, of a qualitative and interpretative nature, was carried out in two municipal schools located in peasant territories in the municipality of Vitória de Santo Antão/PE, using documentary analysis of the Political-Pedagogical Projects, questionnaires and on-site observations. The results show that, although elements of the traditional paradigm persist, there are significant movements of curricular resignification, especially in the valorization of the community reality, in the strengthening of horizontal relations and in the construction of dialogical practices. The strategic role of the responsible teachers, who articulate teaching and management functions and promote mediation between school and community, is highlighted. It is concluded that the consolidation of critical and decolonial curricular practices depends on the strengthening of public policies, the valorization of teachers and the recognition of the specificities of peasant territories, contributing to a socially referenced, democratic and emancipatory education.

Keywords: curriculum; rural education; teaching-management practices; decoloniality; multigrade classes.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que teve como objeto de estudo as práticas curriculares docente-gestoras de professoras(es) responsáveis por escolas com classes multisseriadas do campo. A discussão acerca do currículo escolar insere-se em um campo de disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas que ultrapassam a dimensão técnica da organização dos conteúdos. Nesse contexto, compreender as teorias de currículo implica reconhecer que elas expressam projetos de sociedade, modos de produção de conhecimento e formas de constituição dos sujeitos. Assim, o currículo deixa de ser entendido como um instrumento neutro e passa a ser analisado como um território de tensões, seleções e exclusões que refletem relações de poder historicamente situadas.

Historicamente, as Teorias Tradicionais de Currículo consolidaram uma perspectiva técnico-instrumental, centrada na transmissão de conteúdos e na formação de sujeitos ajustados à lógica produtiva dominante. Tal modelo, ao privilegiar a racionalidade técnica e a neutralidade aparente, desconsidera as dimensões sociais, culturais e políticas que atravessam os processos educativos, promovendo, frequentemente, a invisibilização de saberes e identidades não hegemônicas, especialmente no contexto das escolas do campo.

Em contraposição, as Teorias Críticas de Currículo emergem como um movimento de resistência e problematização dessas bases tradicionais, propondo uma leitura do currículo como prática social situada, atravessada por contradições e potencialidades emancipadoras. Fundamentadas em referenciais como a Educação Popular e a pedagogia freiriana, essas teorias defendem a construção de práticas curriculares dialógicas, contextualizadas e comprometidas com a transformação social.

Diante desse panorama, o presente estudo tem como objetivo analisar as práticas curriculares docente-gestoras em escolas com classes multisseriadas do campo, considerando suas articulações com os pressupostos das teorias críticas e decoloniais. A investigação busca compreender como tais práticas se materializam no cotidiano escolar, evidenciando os desafios, as potencialidades e os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo enquanto um território forjado nas disputas político-pedagógico-ideológicas revela que sua construção não se dá de forma linear e neutra. Refletir sobre as teorias de currículo torna-se importante na compreensão e na análise das práticas curriculares que foram/vão sendo (res)significadas socialmente, pois não se trata de um mero acúmulo de teorizações, mas, sim, de um campo tenso e extenso de possibilidades socialmente referenciadas.

As teorias de currículo estão diretamente ligadas ao que vai ser ensinado e aprendido pelos estudantes, bem como à concepção de sujeito que será formado. Nesse sentido, consideramos que

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (Silva, 2005, p. 15).

Assim, as teorias de currículo apontam que as práticas curriculares são frutos das relações de poder, que visam imprimir verdades, produzir saberes e legitimar identidades hegemônicas e negar outras. O currículo não é atemporal, institui-se nas tensões e fronteiras protagonizadas ao longo da história.

As teorias curriculares, em determinado contexto político-social e histórico, contribuíram/contribuem para a discussão no campo curricular. Para Silva, Silva e Ferreira (2026, p. 3), “as teorias de currículo apontam que as práticas curriculares são frutos das relações de poder, que visam imprimir verdades, produzir saberes e legitimar identidades hegemônicas e negar outras”.

Desse modo, buscaremos refletir sobre os contextos em que foram forjadas essas teorias e os pressupostos que as fundamentam. Essas teorias são compreendidas aqui por nós enquanto paradigmas, frutos das representações, construções e

posicionamentos político-teórico-práticos de representatividade de um coletivo em um dado contexto histórico (Morin, 2001).

As Teorias Tradicionais de Currículo centram-se na lógica técnico-convencional na elaboração curricular, não objetivando problematizar a realidade de seus sujeitos. Essa perspectiva provoca processos de negação e silenciamento acerca dos contextos social, político, cultural, econômico e religioso que constituem os sujeitos e comunidades que formam a escola. O currículo nessa direção é reduzido a um amontoado/conjunto de conteúdos que deverão ser transferidos pelo(a) professor(a).

Na Teoria Tradicional de Currículo, subjaz uma educação acrítica. O ensinar e o aprender centram-se na ótica da reprodução e no controle de uma prática curricular técnica que não pode ser questionada. Para Lopes e Macedo (2011), o currículo nessa perspectiva contribui para a formação tradicional e conservadora dos sujeitos e assume um papel burocrático e mecânico. A escola, por sua vez, é o espaço-tempo de promoção de práticas mecanizadas e reprodutoras da estrutura social e econômica dominante e capitalista.

O modelo instrumental, instituído pelo paradigma tradicional, impõe um currículo tecnicista que se evidenciou na primeira metade do século XX e prevalece até os dias atuais, quando desconsidera, por exemplo, a escola como um território que forma o sujeito crítico-reflexivo e emancipatório. Segundo esse viés, as práticas curriculares não se preocupam em refletir sobre quais conhecimentos podem ser eleitos como “dignos” e/ou “impróprios” de serem ensinados em contextos peculiares, além de não considerarem os povos-territórios que deveriam fazer essa seleção/exclusão.

No cenário das Teorias Tradicionais de Currículo, a organização da educação fundamenta-se em uma racionalidade técnico-instrumental que tende a naturalizar a escola como espaço neutro e linear. O currículo é entendido como um conjunto de conteúdos previamente definidos, voltado à preparação dos sujeitos para atender às demandas do sistema produtivo. Essa perspectiva privilegia a padronização, a eficiência e o controle, deslocando a centralidade da formação humana integral para a adaptação às exigências do mercado e à manutenção da ordem social vigente (Silva; Silva; Ferreira, 2026).

No caso da Educação do Campo, por exemplo, reforça-se a invisibilização das culturas camponesas ao impor referenciais urbanocêntricos e descontextualizados. Assim, o currículo tradicional se articula a um projeto de sociedade excludente e colonial, evidenciando a necessidade de sua problematização em direção a práticas educativas mais críticas, contextualizadas e socialmente comprometidas.

Genericamente, o currículo das escolas do território camponês é visto como uma lista de conteúdos geopoliticamente referenciados na cidade e que deve ser seguida e implementada pelos(as) gestores(as), professores(as) e estudantes, sem diálogo com a comunidade. Nessa perspectiva, o currículo reduz o território camponês a um mero perímetro rural que não produz cultura, saberes e identidades válidas. Assim, as práticas curriculares vinculam-se ao projeto capitalista/

urbanocêntrico do agronegócio e do latifúndio. Desse modo, Arroyo (2015, p. 65-66) considera que o currículo se constitui enquanto:

[...] um espaço de ocultamentos, de apagar suas existências e seus conhecimentos aprendidos em sua resistência. Ao chegarem às escolas não reconhecem nos currículos e no material didático suas identidades sociais, políticas, éticas, estéticas culturais. Por exemplo, os currículos cultuam as cidades e apagam os campos, a agricultura camponesa, o trabalho. Com o culto à industrialização, ao agronegócio se ocultam e inferiorizam outras formas de produção como ultrapassadas, em extinção. Decreta-se o desaparecimento dos coletivos humanos.

A educação tradicional concebe o currículo como um instrumento com métodos que institucionalmente propagam a cultura de um coletivo/sociedade. Nesse viés, o currículo das escolas do campo passa a desenraizar as crianças, jovens e adultos camponeses(as), inferiorizando suas marcas culturais e identitárias e naturalizando a condição de subalternidade imposta a eles(as) e a seus territórios.

De modo geral, consideramos que o modelo de currículo tradicional está centrado na Colonialidade (Quijano, 2005), pois classifica, nega, subalterniza os sujeitos, os saberes e os territórios que estão à margem da lógica colonial/moderna, aqui em específico, os povos-territórios camponeses. Assim, pode-se considerar que as teorias tradicionais tomam o currículo como grades que segregam e excluem saberes-fazeres e moldam seus sujeitos à luz do sistema colonial/capitalista.

No entanto, faz-se necessário compreender que esse paradigma, centrado na imposição de uma verdade absoluta, na racionalidade técnica e em processos educacionais pautados na competência e na eficiência, fatores que especificamente na década de 1960 influenciaram a construção do currículo das escolas brasileiras, passa a ser, com o tempo, questionado/tensionado. Nesse mesmo período, no campo de disputa, ações de resistência passam a ser protagonizadas pelos movimentos sociais, políticos e epistêmicos, de modo a desestabilizar as Teorias Tradicionais de Currículo, delineando outros contextos e possibilidades no campo das teorias curriculares.

As Teorias Críticas de Currículo, no contexto dos anos de 1960, a partir das lutas dos movimentos sociais, passam a questionar o modelo tradicional/técnico/industrial de currículo voltado para a formação do sujeito acrítico e reprodutor da lógica hegemônica. Ao buscarmos apresentar os movimentos sociais e culturais que protagonizaram processos de rupturas e transformação na sociedade, podemos citar:

[...] os movimentos de independência das antigas coloniais europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (Silva, 2005, p. 29).

Nesse cenário, torna-se necessário analisarmos as perspectivas teóricas que estruturam as críticas ao sistema capitalista e elitista e propõem transformações

da estrutura educacional, bem como da concepção de currículo tradicional. Esses processos são denominados nos Estados Unidos de movimentos de reconceptualização, a partir das contribuições de Michel Apple (1999), ao questionar a lógica técnico-industrial que permeava os sistemas educacionais.

O currículo, nessa direção, constitui-se simbolicamente enquanto um ambiente “material e humano que é constantemente reconstruído. Esse processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social” (Apple, 1999, p. 210). Desse modo, a escola é um território de contradições e conflitos estruturados na realidade política, cultural e econômica da sociedade.

Na esteira das Teorias Críticas, são forjados os pressupostos filosóficos da “Nova Sociologia da Educação”. Sob a influência de Michael Young (2014), na Inglaterra, essa perspectiva propõe novos processos político-pedagógicos centrados na reflexão social de seus sujeitos e na construção do conhecimento poderoso. Nesse sentido, Young (2014, p. 198) sinaliza que o conhecimento que constitui o currículo é

[...] um conhecimento especializado, em geral (mas nem sempre) organizado para ser transmitido de uma geração a outra. Uso o verbo “transmitir” sem presumir que seja um processo de mão única, como pode insinuar a metáfora.

A escola, enquanto um aparelho ideológico do Estado, passa a ser evidenciada na França a partir das contribuições de Louis Althusser (1980). Nessa direção, passou-se a denunciar que essa estrutura (re)produz a desigualdade via Capital Cultural. Desse modo, as práticas curriculares passam a contribuir para a consolidação dos sujeitos. Assim,

[...] na ideologia, o que é representado não é o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem (Althusser, 1980, p. 82).

No contexto das críticas às Teorias Tradicionais, destacamos as contribuições de Paulo Freire, o Patrono da Educação Brasileira, que, através da Educação Popular, buscou a formação crítica e a emancipação dos sujeitos. Desse modo, a educação bancária é questionada e denunciada como um processo que contribui para a manutenção do sistema capitalista e opressor. Na contramão dessa perspectiva, anuncia-se uma educação crítica, reflexiva e libertadora.

Segundo Paulo Freire (1987, p. 39), uma educação centrada na Pedagogia da Autonomia e da Liberdade “não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente”. A perspectiva freiriana concebe o diálogo enquanto um ato que contribui para a formação do sujeito crítico e emancipado. A prática dialógica corrobora a construção de práticas curriculares críticas e emancipatórias, ao reconhecer a escola enquanto um território que potencializa os saberes-fazer de seus sujeitos.

Menezes e Santiago (2014), ao refletirem sobre o paradigma do currículo crítico, reconhecem que Paulo Freire, a partir de suas produções teórico-práticas acerca da educação na perspectiva libertadora, contribui para a problematização de um currículo crítico-emancipatório, que reconhece a autonomia e a autoria dos sujeitos em sua construção e materialização. Nesse sentido, o pensamento freiriano apresenta

[...] princípios norteadores para a construção de um currículo que atenda aos pressupostos da educação libertadora, destaca a relevância do conteúdo programático e marca o lugar do conteúdo da educação no currículo crítico (Menezes; Santiago, 2014, p. 56).

Assim, a escola, na perspectiva crítica, não transmite conteúdos, mas, sim, cria, de forma consciente e dialógica, possibilidades de produção de conhecimentos centrados nas realidades dos(as) estudantes. Nessa perspectiva, o currículo constitui-se como um espaço de diálogo, problematização e emancipação, valorizando os saberes historicamente produzidos pelos diferentes povos-territórios.

As críticas realizadas às Teorias Tradicionais assumem um caráter de resistência, denunciando e questionando o *status quo* imposto e a manutenção da lógica hegemônica e opressora das classes dominantes. O papel do currículo escolar enquanto aparelho ideológico que contribui para a constituição de uma sociedade hierárquica é problematizado. Segundo Silva (2005, p. 30, grifos do autor), “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*”.

Diferentemente das Teorias Tradicionais que objetivam ajustar, adequar e adaptar os métodos a serem aplicados nas escolas, centradas em currículos técnicos, as Teorias Críticas se propõem a compreender, questionar e propor práticas curriculares voltadas para a formação crítico-reflexiva de seus(as) estudantes. Centradas na transformação social, as Teorias Críticas de Currículo tornam-se uma perspectiva para compreender as práticas político-pedagógicas que constituem os processos de ensino e aprendizagem que passam os currículos escolares.

As bases que estruturam o currículo tradicional, sobretudo sua neutralidade, são criticadas, e os conhecimentos são problematizados e (re)significados nas práticas curriculares, considerando a realidade política, social e cultural de seus sujeitos. Segundo Pacheco e Pereira (2007, p. 204), a teoria crítica:

[...] é situada mais no lado das racionalidades contextuais e menos no lado das racionalidades técnicas, pois trata-se de uma abordagem conceitual que consiste em olhar para a possibilidade de transformação da prática na base de dois princípios estruturantes: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico.

A orientação para a emancipação e o comportamento crítico evidenciados nas Teorias Críticas são estruturados a partir de práticas curriculares centradas na transformação social. Esses processos consideram a escola enquanto um espaço complexo, permeado por elementos políticos, sociais e culturais que implicam diretamente a formação do(a) estudante crítico(a) e emancipado(a).

No contexto das Teorias Críticas de Currículo, a escola é compreendida como um espaço social e político de produção de sentidos, no qual se tornam possíveis processos de emancipação, problematização das desigualdades e construção de práticas democráticas. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser um instrumento neutro para assumir-se como uma prática intencional, comprometida com a transformação social.

A instituição escolar se constitui como um campo que materializa as Teorias Críticas de Currículo a partir de suas práticas reflexivas e dos lugares-papéis emancipatórios que seus sujeitos ocupam. Assim, a contestação das desigualdades sociais impostas e a possibilidade de manter um outro olhar para a realidade contribuem para a construção de uma sociedade crítica e democrática.

No contexto da Educação do Campo, milita-se por um processo de educação voltado para a formação humana, construída a partir das marcas culturais e políticas de seus povos-territórios. Os Movimentos Sociais do Campo se organizam e passam a reivindicar seu lugar-papel na sociedade de forma crítica e emancipada.

Os estereótipos de inferiorização e subalternização atribuídos aos povos do campo a partir do paradigma da Educação Rural/Teoria Tradicional são questionados e a escola se insere nessa luta e contribui para a construção de um projeto crítico da Educação do Campo. A reivindicação por uma escola específica nos territórios camponeses se configura enquanto uma postura crítica, ao reconhecer as diferenças que constituem as comunidades camponesas. Desse modo, as Teorias Críticas compreendem que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2013, p. 71, grifo do autor).

Essa ótica destaca o currículo como uma arena de tensão que elege os saberes-fazeres a serem ensinados e aprendidos. Nesse sentido, o paradigma da Educação do Campo/Teoria Crítica passa a questionar: quais os saberes e os conhecimentos eleitos como válidos? Quem valida os saberes-fazeres presentes nos currículos? Que saberes-fazeres são negados e/ou marginalizados nas propostas curriculares? Qual o lugar dos saberes-fazeres dos povos do campo no currículo escolar? Essas questões potencializam as discussões e as reivindicações da Educação do Campo por uma proposta curricular que seja socialmente referenciada em seus sujeitos.

Diante dessas reflexões, as Teorias Críticas de Currículo geraram análises críticas acerca dos processos educacionais, sinalizando que as estruturas sociais, políticas, culturais e econômicas estão vinculadas diretamente ao processo formativo dos sujeitos. Nesse sentido, a partir dos desafios, crises e transformações vivenciadas na/pela sociedade contemporânea, torna-se necessário evidenciar e problematizar perspectivas educacionais e curriculares outras.

A partir desse movimento, emergem as Teorias Pós-Críticas de Currículo, que ampliam e complexificam as análises ao incorporar contribuições dos estudos culturais, do pós-estruturalismo e das teorias da diferença. Essas abordagens deslocam o olhar para a multiplicidade de identidades e subjetividades, problematizando noções universais de conhecimento e sujeito. O currículo passa a ser entendido como um texto cultural, atravessado por discursos que produzem significados, identidades e relações de poder.

Sob a perspectiva das Teorias Pós-Críticas, o currículo deixa de ser concebido como um simples instrumento de transmissão de conhecimentos e passa a ser entendido como um dispositivo cultural que produz sentidos, regula discursos e constitui subjetividades. Nessa perspectiva, ele opera diretamente na construção de identidades de gênero, raça, classe, sexualidade, entre outras, evidenciando que os processos educativos estão profundamente atravessados por relações de poder. Desse modo, rompe-se com a ideia de neutralidade curricular, ao revelar que determinados saberes e narrativas são historicamente legitimados enquanto outros são invisibilizados, silenciados ou marginalizados.

Ao enfatizar a diferença, a diversidade e a pluralidade, as Teorias Pós-Críticas tensionam os mecanismos de normalização que buscam homogeneizar sujeitos e experiências. Nesse movimento, ampliam o campo do currículo ao incorporar debates sobre multiculturalismo, reconhecimento e justiça social, problematizando as bases que sustentam desigualdades e exclusões. O currículo, assim, passa a ser compreendido como um espaço de disputa simbólica e política, no qual se produzem significados, se confrontam discursos e se abrem possibilidades para a emergência de vozes historicamente subalternizadas, favorecendo processos de resistência, reconfiguração identitária e afirmação da diferença.

No que se refere às Teorias Pós-Críticas, o currículo não apenas transmite conhecimentos, mas também produz modos de ser, ao operar na constituição de identidades de gênero, raça, classe e sexualidade. Ao enfatizar a diferença, a diversidade e a pluralidade, essas teorias denunciam processos de normalização e exclusão, ampliando o campo curricular, possibilitando debates outros, que se distanciam de uma verdade absoluta.

Em diálogo com essas abordagens, ganha força a perspectiva decolonial do currículo, que problematiza a crítica às heranças coloniais presentes na educação (Quijano, 2005). Essa perspectiva denuncia a centralidade das epistemologias eurocêtricas e reivindica a valorização de saberes historicamente subalternizados. O currículo decolonial propõe uma ruptura com essa lógica, defendendo a construção de práticas curriculares baseadas na pluralidade epistemológica, na justiça cognitiva e no reconhecimento dos saberes dos povos indígenas, afrodescendentes, camponeses e de outros grupos marginalizados.

No viés das Teorias Pós-Críticas de Currículo, especialmente em diálogo com o pensamento decolonial, a escola passa a ser compreendida como um espaço de disputa de sentidos, identidades e epistemologias, no qual se tensionam as heranças da modernidade/colonialidade. Assim, o currículo deixa de ser entendido como um

conjunto estável de conhecimentos e passa a ser concebido como um (con)texto cultural, atravessado por discursos que produzem e regulam diferenças. Assim,

[...] o currículo pós-colonial e intercultural crítico é ação que vai se desenvolvendo cotidianamente, seja pelas políticas públicas, pelas ações prescritas ou pelas práticas vividas pelos sujeitos que rompem os essencialismos e o daltonismo impostos à escola pela lógica colonial/capitalista (Silva; Silva; Ferreira, 2026, p. 18).

Nessa perspectiva, problematizam-se as bases eurocêntricas que historicamente orientaram a seleção e a legitimação dos saberes escolares, denunciando a colonialidade do saber, do poder e do ser (Quijano, 2005). No plano pedagógico, as práticas curriculares deslocam-se de uma lógica de transmissão para uma perspectiva de produção situada de conhecimentos, reconhecendo a centralidade das experiências, das identidades e dos territórios dos sujeitos. Os saberes dos povos indígenas, afrodescendentes, camponeses e de outros grupos historicamente subalternizados deixam de ocupar um lugar periférico e passam a ser compreendidos como constitutivos do currículo. O ensino, nessa direção, assume um caráter problematizador e desestabilizador, ao questionar narrativas únicas e ao abrir espaço para múltiplas vozes e formas de conhecer. Os(as) estudantes são reconhecidos(as) como sujeitos de enunciação, capazes de produzir sentidos, resistir às imposições hegemônicas e construir outras formas de existência. Assim, o currículo, sob o viés pós-crítico decolonial, configura-se como um espaço de (re)existência, no qual se articulam memória, identidade, diferença e luta por justiça cognitiva e social.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza interpretativa, uma vez que busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas curriculares desenvolvidas no contexto das escolas do campo. Essa abordagem possibilita uma análise aprofundada das relações sociais, culturais e pedagógicas que constituem o cotidiano escolar, considerando a complexidade dos fenômenos investigados.

O estudo foi realizado em duas escolas municipais situadas em territórios camponeses, ambas organizadas em classes multisseriadas. A escolha dos lócus de pesquisa deu-se em função de suas especificidades organizacionais e de sua inserção em comunidades rurais, o que permite problematizar as práticas curriculares à luz das discussões sobre Educação do Campo, decolonialidade e teorias críticas do currículo.

Para a produção dos dados, foram utilizados múltiplos instrumentos, a saber: análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), aplicação de questionários de caracterização dos sujeitos curriculantes e realização de observações *in loco* registradas em diário de campo. Essa triangulação metodológica possibilitou uma compreensão mais ampla e consistente das práticas curriculares docente-gestoras, articulando diferentes fontes de informação.

Os dados foram analisados por meio de uma abordagem interpretativa, orientada pelos referenciais teóricos das teorias críticas e decoloniais do currículo. A análise buscou identificar categorias emergentes relacionadas às práticas pedagógicas, à gestão escolar, à relação com a comunidade e às formas de construção do conhecimento, evidenciando como esses elementos se articulam na constituição de práticas curriculares contextualizadas e emancipadoras.

O município de Vitória de Santo Antão, localizado no Planalto da Borborema, encontra-se a 46 km do Recife, capital do estado de Pernambuco, a uma altitude média de 157 metros acima do nível do mar. Em 2022, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estimou sua população em cerca de 134.110 habitantes. Considerando o Censo Demográfico, Vitória de Santo Antão é o décimo município mais populoso de Pernambuco, o quarto mais populoso do interior do estado e o mais populoso da Zona da Mata.

No município, nas escolas de pequeno porte com quantitativo de 12 a 99 estudantes, um(a) dos(as) professores(as) que atuam na instituição assume, paralelamente à docência no contexto das classes multisseriadas, também as demandas da gestão escolar, especificamente as ações de gerenciar a unidade escolar na perspectiva burocrática e as ações administrativas. Essa função, denominada professora(or) responsável, encontra-se prescrita no Estatuto do Magistério e no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério do município.

Para os objetivos deste estudo, que integram a pesquisa de doutoramento do autor, focalizaram-se os dados relativos a duas escolas participantes da pesquisa: Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes e Dona Natércia Carneiro Pereira, as quais são ilustrativas das realidades e conceitos aqui debatidos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes

Nesta subseção, apresentamos as análises realizadas através do Projeto Político-Pedagógico-PPP da escola, dos questionários de caracterização e das observações *in loco* (diário de campo). O contato com a Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes nos possibilitou identificar as caracterizações do PPP, da escola com classes multisseriadas e do território camponês.

Ao analisarmos o PPP da escola, identificamos que esse instrumento tem como caracterização a **Realidade da Comunidade Escolar**. Essa compreensão ganha sentido quando o documento da escola sinaliza que:

A definição de objetivos e metas do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes deve resultar da identificação das necessidades, expectativas e *realidade da comunidade escolar em correlação com a observação dos diferentes aspectos da realidade* (PPP da Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes, 2023, p. 2, grifo nosso).

O Projeto Político-Pedagógico, ao delinear seus princípios, objetivos, metas e práticas alinhados com a realidade da comunidade escolar, potencializa a construção de processos educacionais contextualizados. O PPP, ao estar alinhado com a realidade da comunidade escolar, fortalece o pertencimento dos sujeitos curriculares ao território camponês, refletindo os desafios e as expectativas dos povos-territórios. Desse modo, consideramos que:

[...] é praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoas, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações (Vasconcellos, 2009, p. 15).

Assim, vale ressaltar que o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento que busca engajar todos os sujeitos nas práticas curriculares da escola, promovendo uma educação democrática e participativa. Ao considerar a realidade em que a comunidade escolar se encontra inserida, o PPP pode abordar elementos sociais, culturais e étnicos, que promovam uma educação intercultural crítica aos povos-territórios camponeses.

A Escola Municipal Severino Ferrer de Morais encontra-se organizada curricularmente com três classes multisseriadas no turno da manhã, com aproximadamente 45 estudantes. O PPP da escola registra que “lá pelos meados de 1974 esta escola foi localizada na sede do engenho Pitú, com o nome do sócio Severino Ferrer de Morais, pai de um dos ex-prefeitos de Vitória, o senhor José Augusto Ferrer” (Escola Municipal Severino Ferrer de Morais, 2023, p. 5).

Nessa direção, identificamos que a escola é caracterizada como um **Espaço Acolhedor**. O PPP da instituição sinaliza que:

[...] a escola busca estratégias em sala de aula com o intuito de promover *um ambiente acolhedor para que as crianças e adolescentes possam evoluir academicamente*. A nossa escola preza que pais/responsáveis dos alunos, os professores e todos os servidores da escola sintam-se acolhidos (Escola Municipal Severino Ferrer de Morais, 2023, p. 23, grifo nosso).

Desse modo, evidenciamos que uma escola acolhedora promove relações interpessoais pautadas no respeito no trato das diferenças. O diálogo entre os sujeitos constrói um ambiente acolhedor onde seus saberes-fazerem são valorizados. Nessa perspectiva, segundo Freire (1996, p. 53):

Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente.

Assim, na escola que é compreendida enquanto um espaço-tempo em que corpos, mentes e corações são acolhidos e nutridos, os processos de ensino e aprendizagem acontecem de forma crítica e transformadora. O acolhimento na

escola se reflete em práticas curriculares decoloniais, reconhecendo e respeitando as especificidades de todos os sujeitos.

A instituição de ensino tem nove funcionários(as): um Porteiro; três Auxiliares de Serviços Gerais; uma Merendeira; um Auxiliar Administrativo; duas Professoras e uma Professora Responsável. O Quadro 3 abaixo apresenta a caracterização das(os) funcionárias(os) que atuam na escola.

Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes

Sujeito curricular: Porteiro		
Sexo: Masculino	Idade: 27anos	Categoria funcional: Contratado
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão/PE	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Fundamental Incompleto
Tempo de atuação como servidor: 3 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 3 anos	Tempo de atuação nesta escola: 3 anos
Sujeito curricular: Auxiliar de Serviços Gerais		
Sexo: Feminino	Idade: 23 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão/PE	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Graduanda em Pedagogia (UNIASSELVI).
Tempo de atuação como servidor: 4 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 4 anos	Tempo de atuação nesta escola: 4 anos
Sujeito curricular: Auxiliar de Serviços Gerais		
Sexo: Feminino	Idade: 39 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão/PE	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Fundamental Incompleto
Tempo de atuação como servidor: 3 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 3 anos	Tempo de atuação nesta escola: 3 anos
Sujeito curricular: Auxiliar de Serviços Gerais		
Sexo: Feminino	Idade: 40 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão/PE	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Fundamental incompleto
Tempo de atuação como servidor: 10 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 10 anos	Tempo de atuação nesta escola: 2 anos

Sujeito curricular: Merendeira		
Sexo: Feminino	Idade: 53 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão/PE	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Ensino Fundamental incompleto
Tempo de atuação como servidor: 3 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 3 anos	Tempo de atuação nesta escola: 3 anos
Sujeito curricular: Auxiliar Administrativo		
Sexo: Feminino	Idade: 39 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão/PE	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: Graduação em Assistência Social pela UNOPAR, concluída em 2022
Tempo de atuação como servidor: 6 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 6 anos	Tempo de atuação nesta escola: 6 anos
Sujeito curricular: Professora		
Sexo: Feminino	Idade: 42 anos	Categoria funcional: Celetista
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão/PE	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		
Escolaridade: Graduação em Pedagogia pela UNOPAR, concluída em 2021; está cursando Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia.		
Atua como docente em outra escola? Não	Classe multisseriada em que atua: 2º e 3º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Tempo de atuação como docente: 12 anos
Tempo de atuação em escola do campo: 12 anos		Tempo de atuação como professor(a) nesta escola: 12 anos
Sujeito curricular: Professora		
Sexo: Feminino	Idade: 44 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Urbano	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão/PE	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		
Escolaridade: Graduação em Pedagogia pela UNOPAR, concluída em 2021; Especialização em Educação Especial pela Faculdade Serra Grande, concluída em 2021; Especialização em Psicopedagogia, concluída em 2023 pela Faculdade Serra Grande; está cursando Letramento.		
Atua como docente em outra escola? Não	Classe multisseriada em que atua: 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Tempo de atuação como docente: 6 anos
Tempo de atuação em escola do campo: 6 anos		Tempo de atuação nesta escola: 6 anos

Sujeito curricular: Professora Responsável		
Sexo: Feminino	Idade: 34 anos	Categoria funcional: Efetiva
Território onde reside: Urbano	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão/PE	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		
Escolaridade: Graduação em Pedagogia pela UVA, concluída em 2015; Especialização em Gestão Educacional com ênfase em RH, pela UNIVISA, concluída em 2018.		
Atua como docente em outra escola? Não	Classe multisseriada em que atua: Educação Infantil (Pré I e Pré II) e 1º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais).	Tempo de atuação como docente: 15 anos
Tempo de atuação em escola do campo: 7 anos	Tempo de atuação como Professor(a) Responsável: 3 anos	

Fonte: Dados da Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes (2023).

A partir das caracterizações dos sujeitos, é possível estabelecermos reflexões sobre as suas experiências práticas e formativas, no que se refere ao cotidiano da escola com classes multisseriadas do campo. Nesse sentido, evidenciamos que, ao longo do exercício que gera o domínio e a experiência da prática, possibilita-se que os sujeitos curriculares construam suas aprendizagens, saberes e tenham segurança no domínio de suas funções.

Assim, consideramos que:

Construir o ambiente educativo de uma escola é conseguir combinar num mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais que já sabemos ser educativas, exatamente porque cultivam a vida como um todo: a luta, o trabalho, a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais, o cultivo da terra, da memória, dos afetos... Numa escola este movimento se traduz em tempos, espaços, formas de gestão e de funcionamento, métodos de ensino e opções de conteúdos de estudo, processos de avaliação, jeito da relação entre educandos e educadores... (Caldart, 2003, p. 74).

Ao refletirmos sobre o cotidiano escolar, atrelamos a experiência e a atuação da Professora Responsável à construção de uma escola com classes multisseriadas com práticas curriculares específicas e diferenciadas, em diálogo com a comunidade camponesa. Desse modo, compreendemos que articular as demandas voltadas para a docência e a gestão escolar vai compor a carreira das(os) profissionais que exercem a prática curricular docente-gestora.

No coletivo de nove servidoras(es), apenas uma, a Professora Responsável, é efetiva, garantindo, assim, condições favoráveis à estabilidade profissional e à prática contínua. Nessa direção, pressupomos que a condição de docente efetiva permite que a Professora Responsável exerça sua prática curricular docente-gestora com mais autonomia, mesmo sabendo que atua no contexto das políticas e práticas curriculares nacionais e locais. Desse modo, o concurso público viabiliza a valorização e o reconhecimento profissional a partir dos planos de cargos e carreiras,

que, por sua vez, são frutos das lutas e resistências da categoria que reivindica melhores condições trabalhistas.

Conhecer os sujeitos curriculantes da escola nos possibilitou compreender o contexto em que as práticas curriculares docente-gestoras vêm sendo realizadas. A Professora Responsável, no decorrer de nossos contatos com a escola, foi nos evidenciando que a parceria entre as professoras e demais servidoras(es) da escola faz toda a diferença na construção de práticas curriculares humanizadoras e contextualizadas. Esse apontamento pode ser observado no seguinte recorte:

[...] conhecer a realidade da escola e de suas(seus) profissionais nos ajuda a compreender que a(o) professora(or) responsável não atua sozinha(o). Durante o diálogo na comunidade escolar, a Professora Responsável define que: “Meu trabalho ocorre na perspectiva de uma gestão humanizada, uma vez que o professor está envolvido em todas as esferas da escola e trabalhamos juntos. Na escola buscamos melhores condições para todos os envolvidos, pois faz-se necessário que a equipe caminhe junto e considere a realidade da comunidade” (Diário de Campo, 2023).

Assim, a escola, ao assumir um caráter humanizador, prioriza a formação humana das(os) estudantes, respeitando as marcas identitárias da comunidade. Incentiva a autonomia, propondo práticas curriculares em que a instituição possa refletir criticamente sobre a realidade e coletivamente possa intervir. A educação humanizadora proporciona saberes-fazeres outros centrados na Identidade em Política (Mignolo, 2008), ao buscar superar as desigualdades e garantir processos educacionais relacionados às especificidades de seus povos-territórios do campo.

Segundo Freire (2007, p. 51), “O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização”. A Educação do Campo na perspectiva humanizadora respeita e valoriza as diferentes e as diversas formas de produção de conhecimento protagonizadas nas/pelas comunidades e escolas do campo.

No que se refere à estrutura física, a escola conta com catorze cômodos: três salas de aula; seis banheiros; uma cozinha; um refeitório; uma secretaria; um pátio e uma biblioteca. Vale salientar também que a instituição possui acesso à internet e computador. Na Fotografia 1, apresentamos a fachada da escola.

Fotografia 1 – Fachada da Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes



Fonte: Acervo do autor (2023).

A Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes localiza-se no Engenho Pitú, situado a 20 km de distância em relação à sede do município. Segundo os(as) moradores(as) da comunidade, residem no engenho cerca de 100 famílias. Quanto à caracterização do território camponês, no decorrer do contato com os sujeitos desse espaço-tempo, percebemos que o Engenho Pitú constitui-se enquanto **Espaço de Coletividade**. A partir do contato com a comunidade, sistematizamos os seguintes elementos:

Em diálogo com os(as) moradores(as) da comunidade Engenho Pitú, ficou evidente a importância da coletividade. A Professora Responsável da escola pontua que: “Os pais dos alunos se identificam muito com esse local, *eles são muito unidos, um sempre ajuda o outro. É sempre no coletivo que as coisas se resolvem aqui*” (Diário de Campo, 2023, grifos nossos).

A construção de identidade no território camponês, no contexto da coletividade, está diretamente ligada à preservação de tradições locais, por isso seguimos reafirmando a importância de um olhar outro para a comunidade e suas marcas culturais. Assim, visando conhecer o Engenho Pitú, destacamos que a cana-de-açúcar é um dos produtos agrícolas produzidos na comunidade e seus(as) moradores(as) trabalham na usina. O Engenho Pitú (Fotografia 2) torna-se, assim, um território de moradia e de trabalho para os sujeitos que nele habitam.

Fotografia 2 – Comunidade do Engenho Pitú



Fonte: Acervo do autor (2023).

Assim, “este engenho era movido a roda d’água, não havia carros, carregavam canas em burros, carros de boi e os bagaços de canas eram carregados nos banguês (feitos de cipó), e a fabricação de aguardente era toda natural” (Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes, 2023, p. 5). No tocante à existência de estabelecimentos comerciais, na comunidade existe um bar. Não existe posto de saúde. No quesito áreas de lazer, o engenho conta com campo de futebol e açude. Possui duas igrejas, sendo uma católica e uma evangélica.

Desse modo, o PPP da escola, visando apresentar elementos históricos e políticos que caracterizam o território de que faz parte, pontua que:

Hoje a comunidade não conta com a presença da família Ferrer, e sim a destilaria alcoolquímica grupo JB, com mais de 40 anos de experiência, o Grupo JB destaca-se no segmento agroindustrial pela diversidade e capacidade produtiva atendendo aos mercados nacional e internacional de açúcar, álcool, gás carbônico, energia, combustíveis, armazenagem e indústria química. Um dos requisitos para se morar na comunidade é ser trabalhador desta empresa onde ela disponibiliza moradias aos familiares. Os moradores mais antigos continuam morando na comunidade pois se aposentaram e ganharam o direito de permanecerem em suas casas (Escola Municipal Severino Ferrer de Moraes, 2023, p. 6-7).

O Engenho Pitú, segundo as narrativas dos(as) moradores(as), é um território que possibilita que possam trabalhar e que seus(as) filhos(as) possam estudar na própria comunidade. Desse modo, destacamos a importância do acesso e da permanência dos(as) estudantes na escola como garantia de direito a uma educação socialmente referenciada em seus povos-territórios.

A perspectiva decolonial reconhece a ecologia de saberes como uma proposta outra para sentir-pensar-viver as práticas curriculares realizadas no cotidiano escolar. Segundo Silva e Santos (2023, p. 9), podemos observar exemplos de ecologias de saberes

[...] nas escolas do e no campo [...], quando as mesmas constituem suas educações escolares e não escolares firmadas em pedagogias específicas, diferenciadas, interculturais e intepistêmicas.

As práticas curriculares, nessa lógica, têm como alicerce o diálogo crítico-reflexivo com a realidade em que os povos-territórios camponeses estão inseridos.

4.2 Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira

Esta subseção apresenta as análises realizadas a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola, dos questionários de caracterização e das observações *in loco* (diário de campo) na Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira. A caracterização e a análise do PPP da escola com classes multisseriadas e do território camponês nos possibilitaram refletir sobre o espaço-tempo de atuação do Professor Responsável que realiza a prática curricular docente-gestora.

Em relação ao PPP da escola, identificamos que é caracterizado enquanto um **Instrumento de Gestão Democrática**. Essa concepção pode ser percebida na seguinte afirmação:

O PPP é fruto das ações que realizamos na escola. *Prezamos por uma gestão de cunho democrática*, todo mundo é ouvido e juntos planejamos o que é melhor para todos. Em suma, o PPP funciona como um mapa para orientação da instituição de ensino, adequando-se e contribuindo para o desenvolvimento de seus alunos, sempre de *forma democrática* (Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira, 2023, p. 5, grifos nossos).

Nessa direção, evidenciamos que o PPP revela o perfil da gestão escolar. Esse instrumento, ao ser elaborado com a participação ativa de todos os sujeitos da escola, contribui para a realização de uma gestão escolar democrática sensível às especificidades da comunidade. Além disso, o Projeto Político-Pedagógico é um mecanismo de transparência na gestão escolar, ao promover espaços-tempos de planejamento e avaliação das práticas curriculares no cotidiano escolar.

Desse modo, o “Projeto político-pedagógico da escola e gestão democrática traz intencionalmente em seus termos a articulação e o significado postulados para a construção dos marcos da educação de qualidade” (Veiga, 2009, p. 163). A gestão escolar democrática, nessa perspectiva, proporciona um ambiente que potencializa práticas de liderança, autonomia e colaboração nas escolas.

A Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira conta com duas classes multisseriadas, atendendo da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), atendendo aproximadamente 25 estudantes no turno da manhã. Segundo o PPP da instituição:

[...] a escola funciona em um prédio cedido pela Usina Alcoolquímica da JB atendendo a comunidade do engenho São José que fica a 26km da sede do município. Consta registro de atas a partir de 1984 indicando que a escola funciona oficialmente há 36 anos. Alguns moradores informam que iniciou suas atividades em outro prédio ainda no mesmo engenho, mas não sabem informar ao certo em que momento. Porém ainda não encontramos informações exatas sobre sua história (Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira, 2023, p. 8).

Assim, ressaltamos que a escola transcende as salas de aula e desempenha um papel identitário na comunidade camponesa. Ao promover práticas curriculares decoloniais, a escola contribui para o fortalecimento e enraizamento cultural e reforça o orgulho e o pertencimento dos(as) estudantes ao território.

Ao buscarmos caracterizar e analisar a escola no contexto do PPP, identificamos que a instituição se constitui enquanto um **Espaço Questionador**. Essa concepção é identificada quando o PPP pontua que

[...] a Escola tem por fins educativos *questionar a realidade que [sic] estamos inseridos*. A função da escola é realizar um trabalho pedagógico comprometido com a *construção do conhecimento a partir do questionamento* (Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira, 2023, p. 4, grifos nossos).

A escola, compreendida como um espaço questionador, rompe com a lógica bancária (Freire, 1987) centrada na mera transmissão de conhecimento e torna-se um território reflexivo que estimula uma formação crítica. A partir dessa perspectiva, assume um papel na desconstrução de narrativas hegemônicas e coloniais impostas aos povos-territórios camponeses. Na lógica decolonial, a escola torna-se um ambiente que potencializa o questionamento sobre os conteúdos/saberes ensinados, as metodologias de ensino, os procedimentos avaliativos e as inter-relações entre escola e comunidade camponesa.

A instituição conta com a atuação de três funcionários(as): uma Profissional que exerce a dupla função de Merendeira e Auxiliar de Serviços Gerais; uma Professora e um Professor Responsável. O Quadro 4, a seguir, apresenta elementos que caracterizam os sujeitos curriculantes da escola.

Quadro 4 – Caracterização dos sujeitos curriculantes da Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira

Sujeito curricular: Profissional que exerce a dupla função de Merendeira e Auxiliar de Serviços Gerais		
Sexo: Feminino	Idade: 51 anos	Categoria funcional: Contratada
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão/PE	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		Escolaridade: EF Incompleto
Tempo de atuação como servidor: 3 anos	Tempo de atuação em escola do campo: 3 anos	Tempo de atuação nesta escola: 3 anos

Sujeito curricular: Professora		
Sexo: Feminino	Idade: 22 anos	Categoria funcional: Estagiária
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão/PE	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		
Escolaridade: Graduanda em Pedagogia pela UNIASSELVI		
Atua como docente em outra escola? Não	Classe multisseriada em que atua: EI (Pré I e Pré II)	Tempo de atuação como docente: 1 ano
Tempo de atuação em escola do campo: 1 ano	Tempo de atuação como professor(a) nesta escola: 1 ano	

Sujeito curricular: Professor Responsável		
Sexo: Masculino	Idade: 30 anos	Categoria funcional: Contratado
Território onde reside: Campo	Cidade onde reside: Vitória de Santo Antão/PE	
Turno(s) de atuação nesta escola: Manhã		
Escolaridade: Graduação em Pedagogia pela UNIASSELVI, concluída em 2023.		
Classe multisseriada em que atua: 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais)		Tempo de atuação como docente: 4 anos
Tempo de atuação em escola do campo: 4 anos	Tempo de atuação como Professor(a) Responsável: 3 anos	

Fonte: Dados da Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira (2023).

As(Os) três profissionais que atuam na escola são moradoras(es) da própria comunidade camponesa. Esse aspecto pode contribuir para o processo de fortalecimento entre escola e território, promovendo um ambiente escolar enraizado na realidade das(os) estudantes. A escola, ao promover suas práticas em diálogo com a comunidade, pode construir um currículo outro que reflita suas necessidades e contextos.

Desse modo, é possível considerarmos que morar no território camponês não determina que as(os) profissionais defendam e potencializem o senso de pertencimento à escola. No entanto, conhecer os saberes-fazeres que constituem a comunidade permite que os sujeitos curriculares realizem suas práticas contextualizadas. Assim, a escola torna-se um espaço-tempo ativo na comunidade, contribuindo para a formação de sujeitos crítico-reflexivos e buscando a construção de uma Pedagogia Decolonial (Walsh, 2008).

A Educação do Campo, na perspectiva decolonial, distancia-se de modelos curriculares padronizados e urbanocêntricos, priorizando a contextualização dos processos de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento significativo e transformador para/nas escolas com classes multisseriadas do campo. A partir desse cenário curricular, a organização da escola com classes multisseriadas em que o Professor Responsável atua assume um caráter heterogêneo e plural que perpassa as práticas curriculares sentidas-pensadas-vividas no contexto da multisseriação. Assim, consideramos que:

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas. Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da pré-escola e do ensino fundamental concomitantemente (Hage, 2011, p. 100).

Nesse sentido, reconhecemos a importância de a(o) Professora(or) Responsável exercer uma prática curricular docente-gestora transgressora que transite entre a gestão da escola e a gestão da sala de aula. A prática curricular nas classes multisseriadas exige planejamentos, metodologias e procedimentos avaliativos específicos para cada realidade. Desse modo, a partir dos saberes-histórias desses profissionais, refletimos sobre as práticas curriculares docente-gestoras de escolas com classes multisseriadas do campo contextualizadas e dialógicas.

Através do contato com a escola e o território camponês, o Professor Responsável foi pontuando que uma de suas principais responsabilidades na instituição é manter a relação entre escola e comunidade. Essa reflexão pode ser evidenciada no fragmento a seguir:

No decorrer das observações junto à escola, o Professor Responsável pontua que: “Aqui temos muitos desafios, mas eu acho que a minha maior responsabilidade, aqui na escola, é fazer com que a comunidade chegue mais junto e participe das atividades da escola”. Após esse momento, conhecemos a estrutura física da escola (Diário de Campo, 2023).

Desse modo, destacamos que a parceria entre família e escola torna-se importante na realização de práticas curriculares docente-gestoras contextualizadas, democráticas e participativas. A participação e a colaboração dos pais/responsáveis dos(as) estudantes nas ações escolares criam um espaço-tempo propício ao ensino-aprendizado e comprometido com a formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

No que se refere à estrutura física, a escola possui cinco cômodos: duas salas de aula; dois banheiros e uma cozinha. A escola possui também acesso à internet e computadores. Na Fotografia 3, apresentamos a fachada da escola.

Fotografia 3 – Fachada da Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira



Fonte: Acervo do autor (2023).

A Escola Municipal Dona Natércia Carneiro Pereira localiza-se no Engenho São José, situado a 32 km de distância em relação à sede do município. Segundo os(as) moradores(as), a comunidade conta com 38 casas, com aproximadamente 62 habitantes. Ao refletirmos sobre o território camponês, identificamos que é caracterizado pela **Agricultura Familiar**, uma prática presente no Engenho São José. Durante o contato com a comunidade, foi possível observarmos que:

Os(as) moradores(as) da comunidade mantêm viva *a cultura do cultivo da agricultura*. O professor responsável da escola ressaltou durante nossos diálogos que os pais dos estudantes e até mesmo eles *ajudam suas famílias na agricultura*. Mesmo com o trabalho na usina, a agricultura é presente na comunidade (Diário de Campo, 2023, grifo nosso).

Nesse viés, identificamos que a agricultura familiar é uma prática presente na comunidade, contribuindo para a renda das famílias e também promovendo a sustentabilidade ambiental e a preservação da natureza. Nessa perspectiva, pontuamos que a concepção de Agricultura Familiar é uma forma distinta de Agronegócio. Na lógica da Agricultura Familiar, a ênfase se dá na produção sustentável, na diversidade de culturas e na preservação do modo de ser-estar no território camponês. Já o Agronegócio foca na eficiência produtiva e na produção em larga escala, de modo que sua prioridade é a maximização dos lucros.

Nessa vertente, sinalizamos que a Agricultura Familiar Campesina caminha na direção da decolonialidade, pois respeita os saberes-fazer dos povos-territórios camponeses e a Mãe Natureza (Walsh, 2008). Portanto, é um território de pertencimento. Essa abordagem mantém um enfoque em práticas agrícolas que respeitam e reconhecem as marcas culturais, promovendo também a autonomia da

comunidade. Na contramão dessa lógica, a Agricultura Familiar Capitalista centra-se no Agronegócio alimentado pela colonialidade, ao visar o território como um campo lucrativo e de exploração.

Assim, o Engenho São José (Fotografia 4) segue na perspectiva da Agricultura Familiar campesina cultivando e cuidando da natureza. Nesse viés, essa comunidade torna-se um território que aproxima e fortalece os(as) moradores(as) de forma coletiva a partir de suas necessidades.

Fotografia 4 – Comunidade do Engenho São José



Fonte: Acervo do autor (2023).

A comunidade produz os seguintes produtos agrícolas, entre outros: banana, cana-de-açúcar e mandioca. A principal fonte de renda dos(as) moradores(as) é oriunda do trabalho na usina de cana-de-açúcar. O Engenho São José não possui posto de saúde nem coleta de lixo. Os(As) moradores(as) queimam todo o lixo produzido no território. No aspecto religioso, destacamos que na comunidade há uma igreja evangélica (Assembleia de Deus).

Na perspectiva de uma pesquisa outra, atravessada pelos contextos históricos, políticos, sociais e culturais, a abordagem constitui-se enquanto uma opção decolonial, pois se propõe a aprender e construir epistemologias centradas nas especificidades de seus povos-territórios. Nesse sentido, Silva e Santos (2023, p. 2) afirmam que:

[...] tal ruptura nos abre caminhos para questionar ideias hegemônicas como civilização, cultura, ciência, conhecimento e, principalmente, história e memória e suas relações com educação escolarizada e currículo.

Assim, faz-se necessário considerarmos as tensões entre a colonialidade e a decolonialidade a partir das ações que, por vezes, são impostas às escolas e das estratégias realizadas no chão da escola. Nesse prisma, conhecer os espaços-tempos

em que os(as) professores(as) responsáveis exercem suas práticas curriculares docente-gestoras corrobora a realização de pesquisas, reflexões e problematizações à luz de suas marcas identitárias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que as práticas curriculares nas escolas do campo investigadas não podem ser compreendidas a partir de uma lógica homogênea ou exclusivamente técnica. Ao contrário, elas se configuram como processos dinâmicos, atravessados por tensões entre modelos tradicionais e perspectivas críticas e decoloniais, refletindo as disputas presentes no campo educacional.

Nesse sentido, observamos que, apesar das permanências de elementos associados ao paradigma tradicional, como a organização por conteúdos e certas práticas burocráticas, há um movimento significativo de ressignificação curricular. Esse movimento se expressa, sobretudo, na valorização dos saberes locais, na construção de relações mais horizontais entre os sujeitos e na busca por práticas pedagógicas contextualizadas e dialógicas, alinhadas às demandas das comunidades camponesas.

Destacamos, nesse processo, o papel dos(as) professores(as) responsáveis, que articulam funções docentes e gestoras, assumindo uma posição estratégica na mediação entre escola e comunidade. Sua atuação evidencia a importância de uma prática docente-gestora comprometida com a realidade local, capaz de promover processos educativos que dialoguem com as identidades, os saberes e as necessidades dos sujeitos do campo.

Por fim, concluímos que a consolidação de práticas curriculares críticas e decoloniais nas escolas do campo depende do fortalecimento de políticas públicas, da valorização dos profissionais da educação e do reconhecimento das especificidades desses territórios. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de ampliar pesquisas que problematizem o currículo a partir de contextos situados, contribuindo para a construção de uma educação mais justa, democrática e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- APPLE, M. W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARROYO, M. G. Os Movimentos Sociais e a construção de Outros Currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832/24739>. Acesso em: 1 abr. 2026.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/a-escola-do-campo-em-movimento.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2026.

ESCOLA MUNICIPAL SEVERINO FERRER DE MORAIS. **Projeto Político-Pedagógico**. Vitória de Santo Antão, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

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

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2026.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2026.

MIGNOLO, W. 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_epistêmica_mignolo.pdf. Acesso em: 9 abr. 2026.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. Dossiê: O campo do currículo hoje: debates em cena. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 197-221, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/m4k387MDxgC3ytSjPHVT7LD/?format=pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A Colonialidade de Saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SILVA, I. **Escola, território de direito**: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/40959/1/DISSERTAÇÃO%20Isaías%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SILVA, I.; SILVA, J. F.; FERREIRA, M. G. Currículo, educação do campo e interculturalidades: rasuras curriculares nas escolas do campo com classes multisseriadas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, n. 24, e70619, 2026. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/70619/49727>. Acesso em: 12 abr. 2026.

SILVA, J. F.; SANTOS, A. R. Tensão entre memória colonial e a memória decolonial na construção do currículo escolar: uma problematização das heranças coloniais. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/65089/37176/195145>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109/298>. Acesso em: 13 abr. 2026.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, 2008. Disponível em: <https://revistatabularasa.org/numero-9/08walsh.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2026.

YOUNG, M. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2026.