

Saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas: reflexões outras a partir das expectativas da comunidade campesina

 Isaias da Silva¹,  Janssen Felipe da Silva²

^{1, 2} Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC). Avenida Marielle Franco, s/n - Km 59. Bairro Nova Caruaru. Caruaru - PE. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: isaiaasilva-@hotmail.com

RESUMO. Este artigo apresenta uma interlocução entre escola com turmas multisseriadas e saberes campesinos. Assim, esse estudo tem como objetivo identificar e caracterizar os saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas a partir das narrativas da comunidade campesina. A lente teórica utilizada fundamenta-se nos Estudos Pós-Coloniais. Metodologicamente este estudo constitui-se a partir das narrativas realizadas com moradores(as) campesinos(as) do Engenho Galileia, localizado no município de Vitória de Santo Antão-PE. As análises evidenciam que a comunidade campesina tem muito a dizer sobre os saberes que podem/poderiam fazer parte das práticas pedagógicas e curriculares da escola com turmas multisseriadas do campo, contribuindo assim na construção de uma instituição no viés decolonial, ao reconhecer os saberes próprios da comunidade em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: educação do campo, escola com turmas multisseriadas, saberes campesinos, estudos pós-coloniais.

Knowledge to be treated in school with multi-seriated classes: other reflections from the expectations of the peasant community

ABSTRACT. This article presents an interlocution between school with multigrade classes and peasant knowledge. Thus, this study aims to identify and characterize the knowledge to be treated at school with multigrade classes based on the narratives of the peasant community. The theoretical lens used is based on Postcolonial Studies. Methodologically, this study is based on narratives carried out with peasant residents of Engenho Galileia, located in the municipality of Vitória de Santo Antão-PE. The analyzes show that the peasant community has a lot to say about the knowledge that can/could be part of the school's pedagogical and curricular practices with multi-grade classes from the countryside, thus contributing to the construction of an institution in the decolonial bias, by recognizing the specific knowledge of the community in their pedagogical practices.

Keywords: rural education, school with multigrade classes, peasant knowledge, post-colonial studies.

Saberes a tratar en la escuela con clases multiseriadas: otras reflexiones desde las expectativas de la comunidad campesina

RESUMEN. Este artículo presenta una interlocución entre la escuela con clases multigrado y el saber campesino. Así, este estudio tiene como objetivo identificar y caracterizar los saberes a tratar en la escuela con clases multigrado a partir de las narrativas de la comunidad campesina. El lente teórico utilizado se basa en los Estudios Postcoloniales. Metodológicamente, este estudio se basa en narrativas realizadas con campesinos residentes de Engenho Galileia, ubicado en el municipio de Vitória de Santo Antão-PE. Los análisis muestran que la comunidad campesina tiene mucho que decir sobre los saberes que pueden/podrían ser parte de las prácticas pedagógicas y curriculares de la escuela con clases multigrados del campo, contribuyendo así a la construcción de una institución en el sesgo decolonial, al reconocer los saberes específicos de la comunidad en sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: educación rural, escuela con clases multigrado, saberes campesinos, estudios poscoloniales.

Introdução

*A escola de meus sonhos
É aquela que respeita a existência, faz renascer o brilho da esperança.
A escola de meus sonhos
É aquela que conecta sujeitos e expectativas.
A escola de meus sonhos
É aquela que faz sentirmos prazer de chegar e ocupar o latifúndio do SABER.
(Adilson de Apiaim)ⁱ*

Este artigo constitui-se através de estudos realizados no contexto da dissertação em Educação Contemporânea, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC/UFPE/CAA, que tencionaram refletir sobre as expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas. Nessa direção, evidenciamos no contexto de suas lutas, que os Movimentos Sociais Campesinos advogam por uma “Escola do Campo dos sonhos” como é referenciada no poema de Adilson de Apiaim, militante do Movimento dos Trabalhadores(as) Rurais Sem Terra, desde 1988. Sonho que expressa a reivindicação de uma escola que seja sentida-pensada-vivida nos seus territórios e construída com/pelos povos do/no campo. Essa é uma demanda dos movimentos no cenário das políticas públicas ao exigirem o direito de protagonizarem suas histórias.

Desse modo, este texto tem como objetivo identificar e caracterizar os saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas a partir das narrativas da comunidade campesina. Ao problematizarmos a definição da identidade da escola do campo, evidenciada pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, que é “definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros ...” (Brasil, 2001, p. 22), supomos que a escola com turmas multisseriadas vem promovendo suas práticas pedagógicas coletivamente com os povos do campo. 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.

Teórico-metodologicamente aproximamo-nos dos Estudos Pós-Coloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2008 & Walsh, 2008), por nos possibilitarem refletir sobre as heranças coloniais impostas pela lógica moderna/colonial/capitalista/patriarcal/urbanocêntrica. Esses Estudos emergem dos processos de luta e resistência dos povos que foram/são classificados e hierarquizados como inferiores e que reivindicam sócio-politicamente o seu reconhecimento

enquanto sujeitos de direito e produtores de epistemes válidas. Nesse sentido, os Estudos Pós-Coloniais, ao instigar e problematizar as heranças coloniais, ajuda-nos a “... desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (Mignolo, 2008, p. 305), tencionando a lógica colonial e compreendendo que os povos do campo são sujeitos-territórios de direitos e produtores de saberes.

Este trabalho, para além da introdução, apresenta a seguinte estrutura: a) Educação do Campo e Saberes Campesinos: reflexões Pós-Coloniais; b) Percurso Metodológico; c) Saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas do campo: reflexões outras sentidas-pensadas-vividas por sujeitos outros; d) Considerações Finais e; e) referências.

Educação do Campo e Saberes Campesinos: reflexões Pós-Coloniais

*...A escola de meus sonhos
É aquela que mexe com nossas inquietações e que nos faz ousar na arte de PENSAR.
A escola de meus sonhos
É aquela que dialoga com as necessidades e reorganiza a nossa capacidade de AGIR.
A escola de meus sonhos
É aquela que faz renascer as emoções com prazer de APRENDER.
Na escola de meus sonhos
Não há lugar para o autoritarismo e nem para a paranoia do egoísmo ...
(Adilson de Apiaim)*

Nesta seção, refletimos sobre Educação do Campo a partir de olhares outros para a escola com turmas multisseriadas do campo e os saberes que são forjados nas/pelas comunidades campesinas. Essa discussão é alicerçada nos Estudos Pós-Coloniais, através dos conceitos de Colonialização, Colonialismo, Racialização, Racionalização, Colonialidade e seus eixos: Poder, Saber, Ser e Natureza e, Decolonialidade (Quijano, 2005, 2007; Mignolo, 2008 & Walsh, 2008).

Os Estudos Pós-Coloniais nascem e se fortalecem mediante as lutas dos povos-territórios que foram/são historicamente silenciados, formados em especial pelos Indígenas, Negros, Feministas e Campesinos que foram/são subalternizados pelo processo do Colonialismo e da Colonialidade. Esses Estudos possibilitam-nos questionar os processos de silenciamentos e negação dos povos e territórios por meio da lógica da Modernidade/Colonialidade, bem como os processos de enfrentamento e resistência.

A Abya Yalaⁱⁱ foi invadida e colonizada, tendo como base os processos de Racialização e Racionalização. Essa lógica colonial constrói e implementa uma nova ordem de poder configurada entre o dominante-dominado, a partir da qual, os povos superiores e produtores das epistemologias válidas (Os europeus) e os povos inferiores, incapazes de produzir saberes (Os não europeus) constituem a sociedade moderna/colonial.

O processo de Racialização forja-se na construção da ideia de raça como construção mental e social. Centrado em elementos biológicos, se constrói o novo padrão mundial de poder que institui o modelo de sujeito superior, apresentando as seguintes características: homem, heterossexual, europeu, branco, cristão e urbano. Todos os demais sujeitos que não atendam esses elementos são hierarquizados e classificados como sujeitos inferiores (Quijano, 2005). Nessa lógica, os povos localizados nos territórios campesinos são considerados subalternos, por não pertencerem ao território urbano, que no viés colonial, passa a se autodenominar como lócus do avanço, do desenvolvimento e da ascensão social. Desse modo, “segundo a ideologia dominante, o camponês sempre foi considerado como matuto, analfabeto, fraco, atrasado, um ‘jeca tatu’; em síntese: o que necessita ser modernizado para ser socializado” (Silva; Rodrigues & Lima, 2013, p. 130).

O processo de Racionalização caminha nessa mesma perspectiva, objetivando consolidar o novo padrão de poder, passando a determinar uma única epistemologia válida. Os povos europeus passam a ser os únicos detentores e legitimadores dos conhecimentos, inferiorizando e negando os demais povos-territórios e seus saberes. No contexto da Racionalização, instituíram-se os territórios e sujeitos produtores de conhecimentos.

O território campesino e seus sujeitos não são considerados como referências, nem produtores de epistemologias válidas, e quando esses chegam a ter acesso à escola, se deparam com uma realidade que destoa da sua, por ter como matriz de referência a cultura urbana, que na lógica colonial, configura-se enquanto superior. Nessa direção, evidenciamos que “a cultura hegemônica trata os valores, as crenças e os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos” (Arroyo, 2009, p.79).

Consideramos que o Colonialismo, cunhado nos pilares da Racialização e da Racionalização, deixa suas heranças mesmo depois que as colônias ficaram “independentes”. A lógica moderna/colonial é ressignificada e passa a manifestar-se através da Colonialidade à medida que continua hierarquizando, subalternizando, ditando os valores tidos como únicos/

verdadeiros (europeu) e negando os demais povos, saberes e territórios. Desse modo, a Colonialidade é concebida como

uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (Quijano, 2005, p. 342).

A herança do Colonialismo, permanecida através da Colonialidade, vai configurando-se enquanto um processo de exploração e dominação que penetra na estrutura social, na dimensão material e imaterial, quando dita lugares e papéis que os sujeitos irão ocupar e na dimensão subjetiva, ao legitimar comportamentos e epistemologias válidos. Essa herança vai se manifestando e se constituindo no mínimo por quatro eixos: Colonialidade do Poder, Colonialidade do Saber, Colonialidade do Ser (Quijano, 2005) e a Colonialidade da Mãe Natureza (Walsh, 2008).

A Colonialidade do Poder busca hierarquizar de forma racial os povos entre inferiores e superiores, baseada na imposição da ideia de raça como fator determinante para eleger os sujeitos superiores e inferiores (Quijano, 2005). Esta lógica, impõe aos povos do campo o não-lugar, enquanto os povos do território urbano autodenominam-se seres superiores. Arelado a essa hierarquização, que classifica os sujeitos superiores e inferiores, a Colonialidade do Saber manifesta-se legitimando uma razão hegemônica, única e eurocêntrica de produzir e difundir conhecimentos.

A partir desta lógica colonial, é instituída uma relação assimétrica entre os saberes do território campesino, considerados como inválido e não saberes, frente aos que são produzidos no território urbano, tidos como válidos e de referência. A escola do campo, nessa perspectiva, é compreendida como um não-lugar, sem identidade e que se faz necessário tomar como modelo as escolas localizadas no território urbano.

Na relação constante entre a Colonialidade do Poder e do Saber, constitui-se a do Ser, com a internalização da subalternidade do não europeu/superior/colonizador. Nessa vertente, “la colonialidad del ser apunta hacia el «exceso ontológico» que ocurre cuando seres particulares imponen sobre otros y, más allá de esto, la efectividad potencial o actual de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del Encuentro” (Escobar, 2003, p. 62). Essa dimensão consolida a condição do povo campesino como sujeitos

inferiores, o não-epistêmico, o não-urbano e a não-referência para pensar uma escola. A Colonialidade do Ser desconsidera que os saberes dos povos do/no campo “envolvem as diferentes formas de compreender o território rural, pois os povos campesinos não anulam os saberes já existentes, mas os compreendem tomando como lente os seus saberes, as suas epistemes” (Lemos, 2013, p. 84).

A Colonialidade da Mãe Natureza coloca em evidência a relação de exploração entre o homem e a natureza, centrada na concepção mercantil, contribuindo para o desenvolvimento do território do agronegócio. De acordo com Girardi e Fernandes (2013, p. 36), o território do agronegócio “é caracterizado pela exploração do trabalho assalariado, mecanização intensa, grandes propriedades de terra, especulação imobiliária, danos ambientais em grande escala, monocultura, produção”. Em nome do desenvolvimento e da modernidade, a Natureza é silenciada e compreendida como moeda de troca passiva de negociação. Segundo Walsh (2008, p. 138), a Colonialidade da Mãe Natureza “encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que do sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma”.

A inferiorização e mercantilização da Natureza desconsideram a dimensão ancestral, espiritual, religiosa, cultural e identitária dos povos do/no campo com a terra. Na direção da Colonialidade da Mãe Natureza, a relação de pertencimento dos campesinos com a terra não se enquadra nos padrões coloniais capitalistas. Dessa forma, a Natureza é violada constantemente e através da lógica colonial é coisificada, justificando-se assim a sua exploração.

No tocante às forças que contrariam as heranças coloniais, manifestadas pela Colonialidade, é necessário considerar que os povos subalternizados, a exemplo dos povos que foram/são silenciados, como os povos do/no campo, lutam e resistem a esse processo de controle e dominação, compreendido aqui como Decolonialidade. Mignolo (2008, p. 304) ao refletir sobre opções descoloniais, nos possibilita compreender que “descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, elege um exterior a fim de assegurar sua interioridade”.

O território de disputa forjado na relação de dominado-dominador, imposta pela Colonialidade, passa a ser questionado e coloca em evidência a necessidade de considerar territórios, sujeitos e saberes outros que foram sonogados e invalidados pela cultura

eurocêntrica, moderna, colonial e urbanocêntrica. Concordamos com Bernardino-Costa & Grosfoguel (2016, p. 20), ao argumentarem que a decolonialidade

não se constitui num projeto acadêmico que obrigaria aqueles que a adotassem a citar seus autores e conceitos-chaves, nem se constitui numa espécie de universalismo abstrato (um particular que ascende à condição de um desígnio universal global). Caso isso ocorresse, estaríamos nos deparando com um novo colonialismo intelectual não mais da Europa, mas da América Latina.

Assim, os povos do campo, ao apresentarem os saberes que são produzidos em suas comunidades e reivindicarem que tais saberes sejam trabalhados nas escolas, estão, sobretudo, protagonizando ações decoloniais, reivindicando assim, um projeto de Educação do e no Campo a partir de seus saberes e histórias. No tocante à concepção de Escola do Campo, Molina e Sá (2012, p. 326) evidenciam que “nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação”. Essa concepção materializa-se como bandeira de luta e resistência dos povos do campo que reconhecem a escola como um direito e um *lócus* de afirmação identitária. A escola do campo estrutura-se pelos processos de lutas dos/as trabalhadores/as do campo contra à lógica moderna/colonial que historicamente os tratava/trata como massa de manobra para manter o sistema capital.

Assim, consideramos que

os saberes dos povos campesinos correspondem às epistemes dos povos subalternizados, ou seja, saberes que têm especificidades tanto nas relações socioculturais, políticas e econômicas quanto na organização, nas suas experiências e nas vivências em sociedade, ou seja, saberes fronteiriços, Epistemologias de Fronteira. Logo, são saberes que resultam do diálogo entre os saberes do território rural e os outros saberes, constituindo com isso epistemologias Outras, conteúdos de aprendizagem Interculturais (Lemos, 2013, p.79).

No bojo das Escolas do Campo, as turmas multisseriadas constituem-se como uma possibilidade para o desenvolvimento de uma formação educativa nos territórios campesinos, a partir da qual os(as) discentes de diferentes faixas etárias constroem aprendizagens e conhecimentos coletivamente. A existência dessas turmas, principalmente no território brasileiro, ocorre em decorrência da baixa densidade populacional nas comunidades do campo que passam a frequentar a escola.

Hage (2015, p. 4) evidencia que a identidade das escolas com turmas multisseriadas centra-se na heterogeneidade, quando em uma única sala de aula reúnem-se “estudantes de

diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de unidocentes”. É assim, reconhecendo as diferenças que perpassam na construção dos povos-territórios campesinos, que compreendemos a importância de seguirmos decolonizando as escolas do campo, ao reivindicarmos que os saberes campesinos constituam as práticas pedagógicas e curriculares das instituições de ensino.

Atrelada a essa reflexão, compreendemos que as comunidades campesinas se constituem por indivíduos ou por grupos que “se identificam por um sentimento de pertencimento comum, de partilha e de coesão social, com valores e tradições, sendo passados de geração a geração, reforçando os laços de pertencer a um grupo com o qual se identificam e se reconhecem” (Silva & Hespanhol, 2016, p. 365). É mediante suas marcas culturais e identitárias que as comunidades campesinas vão se organizando e produzindo saberes específicos e diferenciados.

Percurso Metodológico

*... A escola de meus sonhos
É aquela que tem todos como gente, é humana, solidária e companheira.
A escola de meus sonhos
É aquela que aprende com o outro,
É aquela que constrói sua própria caminhada.
A escola de meus sonhos
É verdadeira, honesta e expande a arte, o ouvir e escutar a beleza do belo.
A escola de meus sonhos
Não é essa que molda o ser humano, mas capacita interação e transforma o SER...
(Adilson de Apiaim)*

Esta seção constitui-se através dos procedimentos teórico-metodológicos desta pesquisa a partir dos seguintes elementos: instrumentos de coleta de dados; sujeitos e lócus da pesquisa e; procedimento de análise dos dados. Consideramos que os processos aqui adotados configuram-se como um ato político-ideológico e compreendemos a metodologia “como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, que indaga e questiona acerca de seus limites e possibilidades; e o reconhecimento de que todo conhecimento sociológico tem, como fundamento, um compromisso com valores” (Martins, 2004, p. 289). Alicerçamos nosso compromisso com este estudo à medida que não buscamos respostas prontas e

absolutas, mas ao refletir teórico-metodologicamente acerca da(s) realidade(s), considerando seus aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, entre outros.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas, que “incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza-a apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado” (Lankshear & Knobel, 2008, p. 174). Desse modo, contamos com a colaboração de três lideranças da comunidade como sujeitos-vozes-saberes, identificados neste estudo por: Zito da Galileia, Mauricéia e Wilson; e com quatro mães/responsáveis de estudantes que fazem parte das turmas multisseriadas, identificadas por: Adenísia, Damiana, Maria Celma e Marilene. Os sete sujeitos deste estudo fazem parte da comunidade do Engenho Galileiaⁱⁱⁱ, localizado no território campesino do município de Vitória de Santo Antão-PE, compreendido aqui como um território multidimensional que vai se forjando a partir das interrelações pensadas-sentidas-vividas pelos povos campesinos.

As entrevistas foram realizadas no mês de agosto de 2020 de forma presencial, buscando respeitar todos os protocolos de segurança e prevenção da Covid-19, a exemplo: o distanciamento, o uso de máscaras e álcool em gel. Destacamos também que as gravações das entrevistas ocorreram sob o consentimento de todos(as) por meio do termo de autorização para gravação de voz, bem como as transcrições, que foram realizadas respeitando a forma-saber de escolha vocabular e dicção de cada sujeito colaborador(a) do referido estudo.

Para tratar os dados utilizaremos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 2011; Vala, 1999), por nos possibilitar acessar os núcleos de sentido que constituem o nosso objeto. Nessa direção, compreendemos que

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

Adotamos a técnica de Análise de Conteúdo por possibilitar que o(a) pesquisador(a) possa realizar inferências a partir dados coletados, considerando a base teórica na qual estão alicerçados. A pesquisa configura-se enquanto um espaço-tempo de reflexões acerca dos documentos, considerando o contexto histórico-político-social no qual foram forjados. Segundo Vala (1999, p. 104), “o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção”.

Evidenciamos que a Análise do Conteúdo via Análise Temática, segundo Bardin (2011), ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências. A pré-análise materializa-se por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos e dos pressupostos iniciais da pesquisa. Nesse estudo, temos como materiais/fontes da pesquisa as narrativas dos sujeitos colaboradores(as) da referida pesquisa. A exploração do material corresponde a codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão, para deles inferirmos significados.

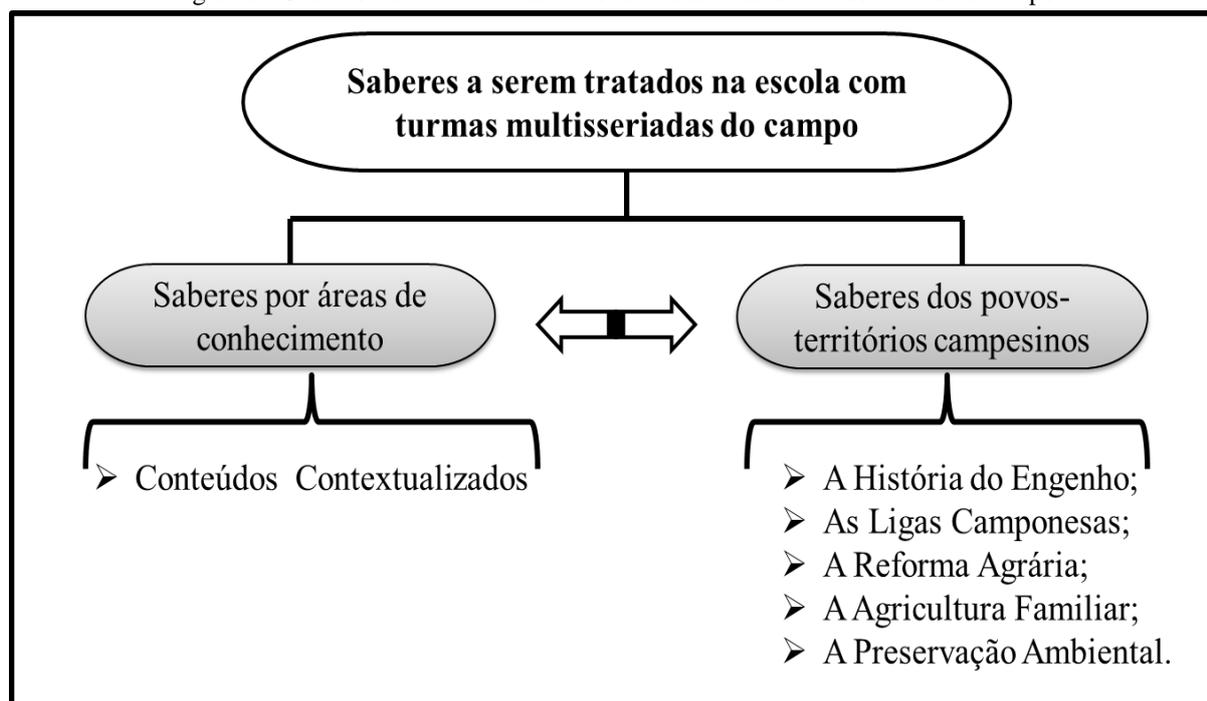
O tratamento e inferências se referem à construção de uma rede de sentidos e de significados em torno da temática em questão, através de uma perspectiva teórica, considerando os contextos em que os dados foram produzidos. Nessa pesquisa, o tratamento e inferências ocorreram com base na abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais, evidenciando o contexto em que os discursos dos(as) moradores(as) da comunidade campesina foram construídos.

Saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas do campo: reflexões outras sentidas-pensadas-vividas por sujeitos outros

*...A escola de meus sonhos
É aquela que ama seus agentes e propicia alegria de ser gente.
A escola de meus sonhos
É mais do que escola, é mais que ler e escrever, mais do que calcular a realidade,
A escola de meus sonhos
É aquela que estimula a capacidade de brincar, desenhar, pintar e esculpir a vida.
(Adilson de Apiaim)*

Esta subseção configura-se através dos achados apresentados pelos(as) moradores(as) do Engenho Galileia no que se refere aos saberes a serem tratados na escola. Ao objetivarmos compreender as expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo, consideramos que os sujeitos do campo têm muito a nos dizer sobre os saberes que necessitam/necessitariam fazer-se presentes na escola. Nesse sentido, trataremos os seguintes Núcleos de Sentido identificados nos discursos da comunidade campesina: a) Saberes por áreas de conhecimento, caracterizados por: Conteúdos Contextualizados; b) Saberes dos povos-territórios campesinos, compostos pelos seguintes elementos: a História do Engenho, as Ligas Camponesas, a Reforma Agrária, a Agricultura Familiar e a Preservação Ambiental, como podemos observar a seguir na Figura 1:

Figura 1 - Saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas do campo.



Fonte: Os pesquisadores.

Esses saberes, identificados nas narrativas da comunidade do Engenho Galileia, ancoram-se na compreensão de saberes como sendo “aquilo que a gente aprende, eu sei de uma coisa, você sabe de outra e assim a gente vai aprendendo junto” (Maria Celma, agosto, 2020), e “é tudo que a gente aprende nos lugares, que vai passando de geração em geração, e vai ficando na história” (Marilene, agosto, 2020). Esses discursos reconhecem que o saber é algo construído e validado coletivamente, e assim analisamos essas concepções no viés da Ecologia de Saberes que se refere ao reconhecimento e à valorização dos saberes que foram historicamente negados, a exemplo dos povos-territórios campesinos.

Segundo Santos (2010, p. 48), “na ecologia de saberes ... a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica”. Trata-se, assim, de promover um diálogo crítico-reflexivo entre a escola e os povos-territórios, construindo (inter)relações outras na elaboração e vivência de práticas pedagógicas socialmente referenciadas nos saberes dos sujeitos.

- **Saberes por áreas de conhecimento**

No que diz respeito aos saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriada do campo, os discursos dos(as) moradores(as) do Engenho Galileia evidenciam que **os saberes por áreas de conhecimento** façam-se presentes na instituição escolar, constituídos pelos **conteúdos contextualizados**. Essa concepção pode ser notada na narrativa apresentada por Adenísia (agosto, 2020):

a escola tem que trabalhar as matérias, né? Português, matemática, a ciência, geografia, história. É bom que ensine tudo, os meninos precisam saber. Tem assunto que é importante pra vida, né? Saber ler, escrever, conhecer as coisas do mundo. Cada matéria dessa é importante, a professora trabalha isso com os alunos, puxa pra realidade dele e isso é bom.

O destaque sobre as matérias apresentadas no discurso da moradora acima pode ser compreendido aqui como sendo as áreas de conhecimento que compõem a proposta curricular da escola. É nessa direção que reconhecemos que os saberes a serem tratados no contexto dessas áreas sejam selecionados e tratados em diálogo com a realidade dos(as) estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9.394/96, ao abordar a oferta dos conteúdos curriculares, no contexto da educação básica para a população campesina, determina que “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (Brasil, 1996, p. 21).

Ressaltamos que os conteúdos curriculares que compõem as áreas do conhecimento são frutos de lutas e tensões, pois o currículo é um território em disputas (Arroyo, 2013). Desse modo, advogar propostas curriculares outras que a escola trabalhe de forma contextualizada corrobora com a construção de uma escola com turmas multisseriadas do campo específica e diferenciada. Nessa mesma perspectiva, Damiana (agosto, 2020) argumenta que “os assuntos que as professoras trabalham é importante, o aluno tem que aprender e conhecer, um aprende com o outro. A escola aqui é multisseriada é muito importante estudar todas as matérias como a escola da rua”.

A moradora segue reforçando a relevância de ser trabalhado na escola os conteúdos que perpassam as áreas de conhecimento, configurando-se assim, como um direito dos povos do campo a terem um processo formativo que não seja inferior aos do território urbano. É nesse

contexto que se insere a construção de uma escola que reconhece a importância de tratar os conteúdos contextualizados e vividos a partir das áreas de conhecimento sem serem engessados e/ou folclorizados. Nessa direção,

não podemos separar os conteúdos em fronteiras disciplinares rígidas, ainda que as disciplinas sejam importantes, precisam organizar formas de comunicação entre as disciplinas, e compreender também que existem conhecimentos que não fazem parte de nenhuma fronteira disciplinar (Jesus, 2004, p. 72).

A escolha intencional e planejada dos conteúdos, visando atender às reais necessidades dos(as) estudantes, necessita fazer parte do trato com os saberes que são/serão abordados no chão da escola. Chamamos a atenção para uma seleção centrada no diálogo entre escola-comunidade onde os conhecimentos eleitos para compor o currículo escolar sejam enraizados e protagonizados pelos seus sujeitos. Refletimos sobre os saberes por áreas de conhecimento, na perspectiva da Ecologia de Saberes que “procura dar consistência epistemológica ao pensamento plural e propositivo” (Santos, 2010, p. 47), ao reconhecer que os conteúdos a serem enfatizados na escola, sejam contextualizados, tomando como referência a realidade territorial, social e cultural dos sujeitos. Diante desses dados, concluímos que os saberes por áreas de conhecimento, e que emergem das expectativas da comunidade ao refletirem sobre a escola com turma multisseriada, são relevantes na medida em que são materializados por conteúdos contextualizados, ou seja, que dialoguem com o espaço-tempo dos sujeitos ensinantes-aprendentes.

- **Saberes dos povos-territórios campesinos**

A respeito dos saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas do campo trazidos nos discursos dos(as) moradores(as) do Engenho Galileia, evidenciamos também os **saberes dos povos-territórios campesinos** que se vinculam à realidade da comunidade campesina. Assim, identificamos e caracterizamos os seguintes saberes: a) a História do Engenho; b) as Ligas Camponesas; c) a Reforma Agrária; d) a Agricultura Familiar; e) a Preservação Ambiental.

O primeiro tipo de saber dos povos-territórios campesinos que a comunidade espera ser tratado na escola é a **História do Engenho**, como podemos ver no discurso de Zito da Galileia (agosto, 2020), “todo mundo tem o direito de conhecer sua história. Eu acho que conhecer as pessoas que lutaram pra gente está aqui hoje, a história de Galileia. A escola tem

que ensinar aos alunos a conhecer sua história, a história de suas famílias”. Essa reivindicação do trato da história da comunidade na escola também é pontuada por Damiana (agosto, 2020), ao destacar que “a história aqui de Galileia, as lutas dos trabalhadores daqui na época do trabalho no engenho. O povo mais antigo conta que lutaram com Julião e conseguiram sua independência. É importante né, os alunos conhecerem a sua própria história”.

Ao tomar a História do Engenho como saber a compor as práticas pedagógicas da escola multisseriada do campo, a comunidade campesina reconhece que seu território constitui-se como sendo um espaço-tempo de conhecimentos próprios que necessitam ser evidenciados na/pela escola. Caldart (2003, p. 70), argumenta que sempre que “uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços”.

A escola, ao reconhecer a história da comunidade como sendo um dos saberes que se faz necessário tratar, possibilita que cada vez mais estudantes possam (re)afirmar sua identidade como sujeitos do campo, compreendendo-se como sujeitos de direito. Mauricéia (agosto, 2020), nessa mesma perspectiva, pontua que

saber é aquilo que a gente vai construindo de geração em geração. São as coisas que marca a história do engenho, do povo que mora aqui. Essa história não pode morrer, a gente tem que repassar. Se você perguntar aos mais novo daqui quase não sabe sobre a história da comunidade, a luta pelo direito da terra. Por isso que eu acho importante a escola fala da história da gente. Por que o povo mais velho vai morrendo e as coisas que aconteceu aqui se acaba se nós não falar, né?

Nesse discurso fica evidente a importância de manter viva a história construída pelos sujeitos-territórios, bem como a relevância de ouvir os mais velhos, que sentiram-viveram experiências culturais e políticas que marcam a comunidade. Nessa vertente, a escola torna-se aliada da construção de um projeto educacional que toma a história da comunidade campesina como sendo um conhecimento *outro* que fortalece o pertencimento dos(as) estudantes no campo. Essa é uma das formas de ação decolonial (Mignolo, 2008) que se distancia da Colonialidade do Saber, validando que o território campesino é produtor de epistemologias outras.

As narrativas apresentadas pelos(as) moradores(as) do Engenho Galileia ao reconhecerem a história da comunidade como sendo um saber a ser tratado na escola, são retratos dos processos de pertencimento e respeito com a sua história. Podemos concluir que é

tarefa da escola contribuir na construção de “um Ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem ... enraizar as pessoas na história, para que se compreendam como parte de um processo histórico” (Caldart, 2004, p. 25). A comunidade campesina passa, assim, a ocupar um lugar de protagonismo quando tem sua história sistematizada e referenciada na escola pelos seus próprios sujeitos.

O segundo saber, as **Ligas Camponesas**, ganha relevo nos discursos da comunidade campesina, pois considera que o Engenho Galileia foi um dos principais territórios que protagonizou as lutas das Ligas Camponesas. Assim, os(as) moradores(as) destacam a relevância desse saber ser tratado na escola, já que se relaciona estritamente com as histórias dos(as) estudantes da comunidade. Essa afirmação ganha corpo no discurso de Zito da Galileia (agosto, 2020) ao pontuar que

a escola precisa trabalhar com os alunos a história das Ligas Camponesas, se você perguntar aos meninos o que foi as Ligas, não vão saber dizer. E foi aqui no nosso Engenho que em 1955 teve a criação da Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco. Então, foi aqui em Galileia que começou no Nordeste as Ligas Camponesas, as lutas pelo direito da terra, pelo direito do homem do campo ser visto como gente. Ai a gente tem Francisco Julião, José dos Prazeres, nossos parentes, meu avô, os trabalhadores de Galileia que fizeram parte dessa história.

O destaque para as Ligas Camponesas, como sendo um dos saberes dos povos-territórios campesinos a serem trabalhados na escola, nos instiga a refletir sobre a importância de conduzir os processos de ensino e aprendizagens a partir da realidade (Freire, 1987). Assim, tomamos o conhecimento das Ligas Camponesas na perspectiva da Ecologia de Saberes que “expande o carácter testemunhal dos conhecimentos de forma a abarcar igualmente as relações entre o conhecimento científico e não-científico, alargando deste modo o alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa” (Santos, 2010, p. 49-50). Para uma ecologia de saberes, conhecimentos como esses necessitam compor os saberes e conteúdos trabalhados na escola, possibilitando que sujeitos outros se percebam sujeitos da história.

Ao seguirmos questionando sobre quais saberes da comunidade os(as) moradores(as) consideram que deveriam ser tratados na escola com turmas multisseriadas, Wilson (agosto, 2020) reforça dizendo que

é justamente esse saber, a história aqui das Ligas Camponesas que aconteceu aqui em Galileia, entender como essa luta aconteceu, quem fez parte dessas coisas e continuar mantendo viva nossa história. Meu pai Cícero Anastácio fez parte dessa história, foi ele que foi um dos fundadores da Associação, ele era articulador nessa luta junto aos camponeses.

Nesse sentido, é pertinente frisar que a comunidade campesina reconhece as histórias de lutas e resistências protagonizadas pelos povos-territórios campesinos como saberes válidos a serem tratados na escola. Assim, a história das Ligas Camponesas, que ocorre no Engenho Galileia, representa um marco histórico-político na organização social da comunidade. As Ligas Camponesas deixam lições que seguem influenciando movimentos sociais que lutam pelo direito e permanência na terra, “com sua esperança animam os sujeitos concretos e singulares, que se organizam, se transformam, baseando a sua ação no fazer político-pedagógico cotidiano em favor dos direitos da coletividade” (Silva & Torres, 2015, p. 608).

Assim, reconhecer que as Ligas Camponesas contribuíram político-pedagógicamente nas lutas dos povos do campo é, sobretudo, reivindicar que esse saber se faça presente na escola localizada no Engenho Galileia, como também em todas as instituições de ensino, já que esse fato histórico faz parte da formação do povo-campo brasileiro. Cabe à escola o trato específico e diferenciado desse saber, promovendo assim, práticas pedagógicas decoloniais, estabelecendo diálogos com os saberes-histórias dos povos do campo. Nesta perspectiva, a escola se distancia da percepção colonial, onde “os sujeitos são chamados à escola e nelas se encontram com práticas que frequentemente negam suas diferenças, reduzem a alteridade à mímica, enfatizam a normalização e celebram a diversidade, instituindo discursos em que o outro perde o direito de narrar-se” (Esteban, 2010, p. 51).

Arelado ao saber referente às **Ligas Camponesas**, emergem as narrativas da comunidade campesina, o saber sobre a **Reforma Agrária** que está relacionado diretamente às conquistas dos(as) trabalhadores(as) do Engenho Galileia, como podemos observar em Zito da Galileia (agosto, 2020),

a História das Ligas Camponesas, as questões da Reforma Agrária, por que Galileia foi um primeiro exemplo de Reforma Agrária, aqui. Tudo isso a escola deveria trabalhar. Porque muitos pais nunca falaram dessas histórias para seus filhos e o que acontece é que se não falarmos esse saber vai sendo esquecido. E tem que ser trabalhado com orgulho porque faz parte de nossa história.

Para Zito de Galileia (agosto, 2020), a discussão sobre Reforma Agrária é um conhecimento outro que necessita ser abordado na escola, oportunizando que os(as) estudantes conheçam os processos de lutas vividos pelos(as) trabalhadores(as) do campo, sobretudo, pelo direito à terra. Segundo Julião (2013, p. 167), o Engenho Galileia passou a ser um território “para forjar, na consciência dos camponeses da região, a ideia de que a reforma agrária não consiste na pura e simples desapropriação da terra, mas na sua entrega a quem nela trabalha sem outro ônus que não seja o de seguir cultivando-a com suas próprias mãos”. Podemos considerar, então, que os(as) moradores(as) do Engenho Galileia ao pontuarem a Reforma Agrária como sendo um saber dos povos-territórios do Engenho Galileia, reforçam a construção de um projeto de sociedade, no qual suas bandeiras de lutas sejam referenciadas e abordadas na escola.

Esse saber pode ser notado também no contexto dos elementos culturais que constituem a história do Engenho Galileia quando Wilson (agosto, 2020), afirma que

as lutas dos agricultores aqui de Galileia, junto com Julião é um acontecimento no contexto da Reforma Agrária e que é na minha opinião é um elemento de nossa cultura, né, que também faz parte dos conhecimentos daqui. Essa luta em busca do direito da terra, aqui a muitos anos atrás meu pai contava que os trabalhadores aqui trabalhavam na terra e pagava por ela, pagava um dia de foro ao dono do engenho, eram muitos massacrados, meu pai contava que quando alguém morria aqui pegava um caixão na prefeitura emprestado para enterrar o cidadão. Então é justamente essa luta que faz parte daqui da cultura e da história de Galileia, a vitória do povo pelo direito da terra. Aí, acho que isso tem que ser estudado na escola também, para ajudar aos alunos a também lutarem por seus direitos.

Nesse caso, a escola passa a configurar um projeto de intencionalidade política e pedagógica junto aos trabalhadores(as) do campo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e militantes. Assim, conhecer sua história e fomentar saberes outros que vão gerando inquietações, tende a confrontar os processos da subalternização (Quijano, 2005), onde os povos-territórios campesinos passam a combater os mecanismos de silenciamento, reivindicando suas condições epistêmicas para terem seus saberes-histórias referenciados na escola. Em vista disso, concordamos com Fernandes (2008, p. 5), ao pontuar que “política de reforma agrária não é somente uma ação do Estado. É antes uma ação dos movimentos camponeses. Sem luta pela terra não há reforma agrária”. Desse modo, é possível concluir que os(as) moradores(as) ao destacarem a Reforma Agrária como sendo um saber a ser abordado

na escola, advogam por uma educação crítica que se constrói no diálogo entre os diferentes saberes, dentre eles, os locais vividos pelos sujeitos do campo.

Outro tipo de saber identificado nas narrativas dos(as) moradores(as) é a **Agricultura Familiar**, que é apresentada como um elemento presente na comunidade que possui conhecimento próprio e que necessita ser trabalhada na escola, como bem nos sinaliza Wilson (agosto, 2020), ao dizer que “a escola devia trabalhar mais a importância da agricultura, reconhecer o valor da agricultura. A importância de plantar e cultivar, tem que valorizar o que vem da terra, as nossas plantações”. Com isso, compreendemos a escola como um lugar que forma pessoas em diálogo com sua realidade. Nesse sentido, a agricultura é um elemento que constitui a comunidade do Engenho Galileia.

Para Neves (2012, p. 35), a Agricultura Familiar “corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas”. Essa compreensão é referenciada também no discurso de Mauricéia (agosto, 2020), quando nos diz que

a agricultura aqui é muito forte, né? A gente mesmo trabalha na terra, a gente planta, cultiva milho, feijão macaxeira. Tem morador que tem plantação de hortaliça, tudo em família, pai e filho trabalha junto. A gente mesmo vende milho, as coisas são pra gente mesmo e também aqui o povo vende. Eu mesmo nasci e vou morrer agricultora, é isso, e eu acho que a escola tem que ensinar os alunos a ter orgulho da terra, da agricultura, que seus pais, são da agricultura também.

O trato da Agricultura Familiar, presente no discurso da moradora, conota uma concepção de protagonismo dos(as) agricultores(as) que são sujeitos da terra e que têm suas fontes de renda atreladas ao trabalho com as plantações. Assim, o reconhecimento da Agricultura configura-se como um elemento importante a ser trabalhado na escola, contribuindo, desse modo, no fortalecimento dessa identidade e profissão.

Ao ser questionada sobre os saberes presentes na comunidade, que em sua perspectiva poderiam ser abordados, Marilene (agosto, 2020) também faz menção à Agricultura Familiar, ao destacar que “a importância da agricultura, ensinar que cada plantação tem um tempo e também a dizer que ser agricultor não é algo ruim”. Essa compreensão nos possibilita evidenciar que o projeto da Agricultura Familiar se enraíza na contramão da Colonialidade, ao tomar os sujeitos-territórios como produtores(as) e floresce contrapondo-se ao capitalismo

que explora assimetricamente a natureza e os(as) trabalhadores(as) do campo. A Agricultura Familiar, conforme Wanderley (2000, p. 36), foi

oficialmente reconhecida como um ator social. Antes vistos apenas como os pobres do campo, os produtores de baixa renda ou os pequenos produtores, os agricultores familiares são hoje percebidos como portadores de uma outra concepção de agricultura, diferente e alternativa à agricultura latifundiária e patronal dominante no país.

Nesse processo de reconhecimento dos sujeitos-territórios outros pelas vias da Agricultura Familiar que, por sua vez, propõe formas outras com o trato com a terra, constrói-se um projeto de Educação do/no Campo atento aos cuidados com a natureza. A escola do campo passa a ser aliada a esse projeto ao trabalhar os princípios políticos e pedagógicos que ancoram a Agricultura Familiar, que vão desde uma posição contrária ao agronegócio, até o repensar sobre o lugar-papel do(a) trabalhador(a) do campo no trato com a terra.

É atrelado ao trato específico e diferenciado com a terra, presente na Agricultura Familiar, que outro saber emerge nos discursos da comunidade do Engenho Galileia, a **Preservação Ambiental**, compreendida como uma pauta a ser tratada para além dos componentes de Ciências e História, mas como ato político dos(as) moradores(as) do campo. Nesse sentido, em discursos como “a gente tem que cuidar da natureza, preservar o que é nosso” (Maria Celma, agosto, 2020), e “cuidar do ambiente não é só uma matéria que o aluno estuda e pronto, tem que servir pra cuidar da natureza aqui mesmo, aí eu acho que a escola tem que ensinar isso aos alunos também” (Mauricéia, agosto, 2020), ao conceber a importância de cuidar da natureza, reconhece, sobretudo, que a preservação ambiental é algo que ultrapassa o espaço-tempo da sala de aula e constitui-se como uma demanda coletiva.

Essa concepção apresenta-se como uma opção decolonial, ao se contrapor com a Colonialidade da Mãe Natureza (Walsh, 2008), denunciando os modos-fazeres de tratar a natureza impostos pelos colonizadores, que viam a terra como algo utilitarista para a exploração. A Preservação Ambiental sinaliza uma dimensão outra no que se refere ao relacionamento com a natureza. A inserção desse saber no chão da escola torna-se uma possibilidade de formar estudantes mais conscientes sobre seu papel na preservação do meio ambiente, como podemos observar quando Zito da Galileia (agosto, 2020) assinala que

as vezes a gente vê pessoas vindo aqui desmatar as árvores aqui, a gente denuncia, por que tudo que a gente tem é essa terra, foi tanta luta pra gente tá aqui. A gente tem que valorizar, tem que preservar. Aí eu acho importante a escola ensinar isso aos alunos, eles são os futuros, tem que cuidar disso tudo que a gente tem, é nosso.

Nota-se que os discursos dos(as) moradores(as) do Engenho Galileia demonstram a relevância de preservar o ambiente e, por sua vez, contribuir na formação dos(as) estudantes com o objetivo de assumirem uma postura política que seja voltada para a proteção e o cuidado com o seu território. A partir dessa compreensão, concordamos com Fernandes (2002, p. 63) ao considerar que “o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar e a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras”. Assim, o modo de pensar-sentir-viver a natureza, perpassa pela dimensão ancestral, espiritual e de pertencimento, pelas quais os povos se fazem coletivamente.

Podemos afirmar, a partir das análises realizadas, que a comunidade campesina ao compreender que o “saber é aquilo que ninguém tira da gente. São as coisas que a gente aprende né? na escola, em casa, no engenho, em todo lugar” (Damiana, agosto, 2020), reconhece a necessidade da relação entre escola e comunidade. Segundo Arroyo (1999, p. 17), “temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira”. Essa lógica serviu historicamente para fundamentar a visão utilitarista da escola e justificar as práticas pedagógicas desenvolvidas de forma descontextualizada da(s) realidade(s) dos povos do campo. Assim, sinalizamos que os saberes trabalhados nas áreas de conhecimento, traduzidos pelos conteúdos prescritos na escola desde que sejam contextualizados, são importantes tanto quanto os saberes dos povos-territórios campesinos que protagonizam lutas por uma Educação do/no Campo.

Considerações finais

*... A escola de meus sonhos
É aquela que cria e recria o mundo para CRIAR e recriar a própria existência.
É aquela que muda a lógica de viver e conviver
A escola de meus sonhos
É aquela que aguça e transforma o conteúdo e seu objeto.
(Adilson de Apiaim)*

Para finalizar esta discussão, seguimos sonhando e esperando por uma escola do campo que de fato gere possibilidades outras de criação e recriação junto aos povos-territórios do campo e seus saberes. Consideramos que este estudo caminha na contramão da negação e silenciamento das diferenças e passa a ocupar político-pedagogicamente um espaço-tempo de possibilidades outras.

Assim, ao refletirmos sobre às lutas dos Movimentos Sociais Campesinos por uma Educação do/no Campo específica e diferenciada, principalmente as que se referem a construção de uma “escola dos sonhos”, como evidenciada no poema de Adilson de Apiaim. Escola essa, que seja construída por várias mãos e referenciada em seus sujeitos e territórios.

A partir das reflexões e análises realizadas ao longo da pesquisa, ao buscarmos identificar e caracterizar os saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas a partir das narrativas da comunidade campesina, identificamos os seguintes núcleos de sentido: a) Saberes por áreas de conhecimento, caracterizados por: Conteúdos Contextualizados; b) Saberes dos povos-territórios campesinos, compostos pelos seguintes elementos: a História do Engenho, as Ligas Camponesas, a Reforma Agrária, a Agricultura Familiar e a Preservação Ambiental.

Esses elementos, evidenciam que a comunidade campesina compreende o potencial formador da escola, bem como considera que os(as) estudantes das escolas do campo, enquanto sujeitos de direito, necessitam acessar e produzir saberes vinculados às áreas de conhecimento, ou seja, os componentes curriculares, porém de forma contextualizada. Esse processo necessita ocorrer em diálogo com a realidade da comunidade e considerando seus saberes. Atrelada a essa reflexão, os(as) moradores(as) da comunidade campesina, consideram que os saberes próprios da comunidade necessitam fazer parte da proposta curricular e pedagógica da escola, sem serem folclorizados, mas construídos a partir dos saberes-histórias narrados e vividos pela comunidade.

Desse modo, consideramos também que ao consultarmos a comunidade campesina sobre suas expectativas para a escola com turmas multisseriadas, questionando quais os saberes deveriam/necessitariam ser tratados na escola, realizamos um giro decolonial, pois reconhecemos que os povos-territórios campesinos são sujeitos produtores de saberes. Assim, a relevância deste estudo desenvolvido para a área do conhecimento, neste caso para a Educação do Campo, centra-se no reconhecimento das escolas com turmas multisseriadas enquanto território de direito e produtor de saberes específicos e diferenciados. Nesse sentido,

destacamos que ao buscarmos pensar-sentir-viver uma escola do campo em diálogo com os saberes de sua comunidade, caminhamos coletivamente rumo à construção de uma educação do/no campo decolonial, ao respeitar e lidar criticamente com as diferenças.

Referências

Arroyo, M. G. (1999). educação básica e o movimento social do campo. In Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (Orgs.). *Por uma educação do Campo* (s./p.). Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo.

Arroyo, M. G. (2009). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do Campo* (s./p.). 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bernardino-Costa, J., & Grosfoguel, R. (2016) Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), s./p. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>

Brasil. (1996). *Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB.

Brasil. (2001). *Parecer N° 36 de 4 de 12 de 2001*. Propõe a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Caldart, R.S. (2003). A Escola do Campo em Movimento. *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 60-81.

Caldart, R. S. (2004). Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo* (pp. 10-31). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, n° 5.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de outro modo. *Revista Tabula Rasa*, 1, 51-86. <https://doi.org/10.25058/20112742.188>

Esteban, M. T. (2010). Diferenças, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In Esteban, M. T., & Afonso, A. J. (Orgs.). *Olhares e Interfaces – reflexões críticas sobre avaliação* (s./p.). São Paulo: Cortez.

Fernandes, B. M. (2002). Diretrizes de uma caminhada. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo (pp. 60-70). (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 4).

Fernandes, B. M. (2008). Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In Santos, C. A. (Org.). *Educação do Campo: campo - políticas públicas – educação* (pp. 29-67). Brasília: Incra, MDA.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Girardi, E. P., & Fernandes, B. M. (2013). Campesinato, Agronegócio e Latifúndio: territórios da questão agrária e a fronteira agropecuária brasileira. In Fernandes, B. M. (Org.). *Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico* (s./p.). Presidente Prudente: [s.n], v.1-2.

Hage, S. M. (2015). Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo e da cidade. *Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade. EdUECE - Livro 3*.

Jesus, S. M. S. A. (2004). Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo* (pp. 63-74). Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo.

Julião, F. (2013). *Cambão: a face oculta do Brasil*. Recife: Bagaço.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Pesquisa Pedagógica - do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed.

Lemos, G. T. (2013). *Os saberes dos povos camponeses tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Martins, H. H. T. S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>

Mignolo, W. (2008). Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política. *Cadernos de Letras da UFF*, 34, 287-324.

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2012). Escola do Campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B. P. Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 326-333). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Neves, D. P. (2012). Agricultura Familiar. In Caldart, R. S. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 34-42). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Porto-Gonçalves, C. W. (2009). Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, n. 20. <https://doi.org/10.5380/dma.v20i0.16231>

Quijano, A. (2005). Colonialidade do Poder. In Lander, E. (Org). *A Colonialidade de Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas* (s./p.). Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Santos, B. S. (2010). Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In Santos, B. S., & Meneses, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). São Paulo: Cortez. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>

Silva, J. F., & Torres, D. X. (2019). Passos em direção a uma perspectiva Pós-Colonial de Avaliação da Aprendizagem: fundamentos, planejamento e práticas. *Linguagens Educação Sociedade – LES*, n. 24, s./p.. <https://doi.org/10.26694/les.v0i43.9637>

Silva, E. J. L., Silva, N. S. S., Rodrigues, A. C. S., & Lima, G. M. L. (2013). Relato de Experiências com Educandos da Educação Escolar do Campo. In Silva, E. J. L., Silva, N. S. S., Rodrigues, A. C. S., & Lima, G. M. L. (Orgs.). *Educação do Campo: relatos de experiências* (pp. 129-150). João Pessoa: Editora da UFPB.

Silva, J. M., & Hespanhol, R. A. M. (2016). Discussão sobre comunidade e características das comunidades rurais no município de Catalão (GO). *Soc. & Nat.*, 28(3), 361-374. <https://doi.org/10.1590/1982-451320160303>

Vala, J. (1999). A Análise de Conteúdo. In Silva, A. S., & Pinto, J. M. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152. <https://doi.org/10.25058/20112742.343>

Wanderley, M. N. B. (2000). A valorização da agricultura familiar e a reivindicação da ruralidade no Brasil. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*. Editora da UFPR. <https://doi.org/10.5380/dma.v2i0.22105>

ⁱ Livro: *Armas, Flores e Amores: a luta que se faz poesia e a poesia que se faz luta*. (Organização e autoria de Adilson de Apiaim e Elemar Luciano Pereira Bilha). Cachoeira do Sul: Editora Monstro dos Mares, 2015. Estrato do poema: A escola de meus sonhos, p.57.

ⁱⁱ Este é um dos nomes da América, utilizados pelos indígenas antes da invasão dos europeus. Termo de língua kuna que significa Terra madura, Terra viva ou Terra em florescimento (Porto-Gonçalves, 2009).

ⁱⁱⁱ Evidenciamos que foi no Engenho da Galileia que ocorreu o primeiro caso de Reforma Agrária no Brasil, após o fim da 2ª Guerra Mundial. Esse caso repercutiu nacional e internacionalmente. Vários setores da sociedade foram conhecer essa ação realizada pelos(as) galileus e assim, passou a se pensar em um projeto de Reforma Agrária que contemplasse o Brasil inteiro.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 25/04/2022

Aprovado em: 15/02/2023

Publicado em: 11/03/2023

Received on April 25th, 2022

Accepted on February 15th, 2023

Published on March, 11th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, I., & Silva, J. F. (2023). Saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas: reflexões outras a partir das expectativas da comunidade campesina. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8 e14312. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14312>

ABNT

SILVA, I.; SILVA, J. F. Saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas: reflexões outras a partir das expectativas da comunidade campesina. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 8, e14312, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14312>