



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Rute Elena Alves de Souza

**UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DESCOLONIAL SOBRE O CURRÍCULO DE
TURMAS MULTISSERIADAS NA REGIÃO DO COREDE CAMPANHA-RS**

Santa Cruz do Sul

2024

Rute Elena Alves de Souza

**UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DESCOLONIAL SOBRE O CURRÍCULO DE
TURMAS MULTISSERIADAS NA REGIÃO DO COREDE CAMPANHA-RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado Educação, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação - ETE, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para o título de Doutora em Educação.

Prof.^a Orientadora: Cheron Zanini Moretti

Santa Cruz do Sul

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Souza, Rute Elena Alves de
UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DESCOLONIAL SOBRE O CURRÍCULO DE
TURMAS MULTISSERIADAS NA REGIÃO DO COREDE CAMPANHA-RS / Rute
Elena Alves de Souza. – 2024.
188 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do
Sul, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Cheron Moretti.

1. Currículo. 2. Educação do Campo. 3. Multisseriação. 4.
Descolonialidade. I. Moretti, Cheron . II. Título.

Rute Elena Alves de Souza

**UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DESCOLONIAL SOBRE O CURRÍCULO DE
TURMAS MULTISSERIADAS NA REGIÃO DO COREDE CAMPANHA-RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado e Doutorado Educação, Área de Concentração em Educação,
Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação - ETE,
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para
o título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Dr^a Cheron Zanini Moretti
Professora orientadora -
UNISC

Dr. Éder da Silva Silveira
Professor Examinador -
UNISC

Dr. Everton Luiz Simon
Professor Examinador
-UNISC

Prof.^a Dr.^a Maria Julieta Abba - UNISINOS
Professora Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Maria Silvana Gritti - UNIPAMPA
Professora Examinadora Externa

DEDICATÓRIA

Às participantes e aos participantes desta pesquisa.

A todas e todos as educadoras e educadores que dedicam a vida à educação nos mais remotos rincões deste país, onde a multisseriação se faz presente e necessária.

Às minhas mestras e aos meus mestres, pois foi através deles que cheguei até aqui.

Aos meus amores, Joel Mansur, a, Olívia e o Heitor¹ que sempre estiveram comigo e tornaram essa caminhada mais leve.

¹ Olívia é uma *Border Collie blue merle* e Heitor é um *Sheepdog*.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pela vida e pelas conquistas;

À minha mãe, e ao meu pai *in memoriam*, um homem com posicionamento firme e por acreditar que neste mundo *“Hay que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás”* (Ernesto Che Guevara, 1928-1967);

Agradeço à Escola Simões Pires, que possibilitou o acesso ao campo empírico, o que tornou possível a execução da pesquisa;

À Secretaria Municipal de Bagé, na pessoa do Secretário de Educação Prof. Ms. Omar Guilhano Soares e da Prof.^a Ms. Carmem Bueno, pela autorização institucional, permitindo o acesso à escola;

Às alunas e aos alunos da turma multisseriada, gratidão pela acolhida, pelas partilhas, pelos jogos e brincadeiras... Vocês moram no meu coração!

À professora Sônia Dias, uma educadora amorosa, que se emociona com cada conquista de suas educandas e de seus educandos, principalmente aquelas e aqueles que pela primeira vez desvendam o mundo da leitura e a quem as alunas e os alunos, carinhosamente, chamam de tia Soninha;

À diretora da escola, Professora Adriana Pinto, mulher engajada na luta por uma escola para todos, pois acredita no “ser-mais” (Freire, 2021);

Ao Seu Harry, motorista da SMED, que com alegria transporta sonhos, e tem entusiasmo em mostrar o lugar, para aqueles que ali chegam, pois conhece cada canto, do que denominam Coxilha das Flores, Palmas, Bagé, RS;

Às Educadoras Dirce e Genessi, que preparam o alimento com muita dedicação, usando os temperos e as hortaliças produzidas na escola;

Às demais educadoras com as quais convivi nesse curto período que lá estive, mas valeu a pena;

Agradeço à Gestão e à Coordenação Pedagógica da Escola de Educação Profissional de Dom Pedrito, EEEPDP, em especial à professora Adriana Saraiva, uma educadora que faz acontecer, gratidão por arrumar o meu horário para que eu pudesse estudar, pois acredita na formação continuada e, na Escola Pública de qualidade para todos;

Ao CIEP, aos gestores que, da mesma forma, sempre organizaram os meus horários para que esse percurso fosse por mim realizado;

À Professora Maria Delurdes Paleo, uma educadora dedicada, por haver me

liberado todas as vezes em que eu precisei;

Ao meu colega, amigo Jucenir Rocha, como qual pude compartilhar os dilemas que se atravessaram, os quais são inerentes aos rituais da academia me acompanharam nessa trajetória de 4 anos;

A Unisc pelo apoio financeiro através da bolsa PPGSS, que me possibilitou realizar o curso;

Aos colegas Diovane Dill, Roberto Pohlmann, e ao Willian Pollow, grata pela parceria;

À banca de qualificação e defesa a qual contribuiu para a realização desta pesquisa;

À minha orientadora, prof^a Dr.^a Cheron Zanini Moretti, mulher ecofeminista, freireana, decolonial, engada por um projeto de sociedade que respeite as diferenças e valorize as singularidades, minha gratidão pela parceria e companheirismo durante essa jornada da construção da trama, auxiliando-me a enfrentar com amorosidade os desafios que a vida acadêmica nos impõe;

Gratidão àqueles que não nomeei, pois são muitas pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram para que os dias fossem menos cinza;

Ao meu parceiro de vida, que não mede esforços para que eu possa estudar, divide as tarefas domésticas, algo que é tão caro para um homem vindo de uma cultura árabe. Alguém que me diz que resistir é preciso, a você, gratidão!

E, por mencionar os árabes, o momento em que encerro esta escrita, é infinitamente triste, pois muitos palestinos, principalmente mulheres e crianças estão sendo vítimas do exército de Israel. A Palestina Livre é a nossa bandeira contra o colonialismo. Resistir é preciso

*“Gracias a la vida, que me ha dado tanto
ha dado el sonido y el abecedario
Con él, las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano, y luz alumbrando
[...].” Mercedes Sosa*

EPÍGRAFE

Viver profundamente as tramas que a nossa experiência social nos coloca e assumir a dramaticidade da existência na busca da reinvenção do mundo são caminhos de juventude. Envelhecemos quando, reconhecendo a importância que temos em nosso meio, pensamos que ela se deve a nós mesmos, que ela se constituiu em nós e não nas relações entre nós, os outros e o mundo. O orgulho e a autossuficiência envelhecem; só na humildade me abro à convivência em que ajudo e sou ajudado. Não me faço só, nem faço as coisas só. Me faço com os outros e com os outros faço coisas. Tão mais juventude tenha o educador ou a educadora quanto mais possibilidade terá de se comunicar com jovens com quem, de um lado, se ajudam a manterem-se jovens, de outro, a quem ajudam a não perder a juventude. Freire - Lições do Exílio, (2015)

RESUMO

UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DESCOLONIAL SOBRE O CURRÍCULO DE TURMAS MULTISSERIADAS NA REGIÃO DO COREDE CAMPANHA-RS

A reorganização curricular da Escola Simões Pires estabelece relações com uma certa emergência pedagógicas e aproximações descoloniais, esta é a tese sustentada neste estudo. A investigação se configurou como uma pesquisa qualitativa em educação. O tema é o currículo de turmas multisseriadas e como objeto de estudo apresentamos: o currículo de turmas multisseriadas localizadas no campo na região do Corede campanha. Como problema de pesquisa se configurou a partir do seguinte questionamento: De que forma a colonialidade do poder, ser e saber se manifesta no currículo das turmas multisseriadas do campo e quais implicações para a perspectiva descolonial? No que tange ao objetivo Geral buscamos compreender como as colonialidades do Poder, do Ser e do Saber se manifestam no currículo de turmas multisseriadas de escolas do campo e quais seriam suas possibilidades de descolonização. No que tange aos objetivos específicos elencamos dois, ou seja: 1) Identificar e analisar a presença da colonialidade do Poder, do ser e do Saber no currículo escolar de turmas multisseriadas de escolas do campo; e o objetivo 2) Identificar e discutir os espaços e possibilidades para descolonizar esse currículo a partir de seus elementos teórico-práticos. Para a construção desta tese não utilizamos hipótese, mas sim questões de pesquisa. A metodologia utilizada para a produção de dados foi a técnica da triangulação, constituindo-se em três elementos que denominamos de procedimento 1 – constituído por todos os dados elaborados pelo contexto do sujeito, já o procedimento 2, constitui-se a partir dos dados centrados nos sujeitos, ou seja, nas participantes e nos participantes e por fim o procedimento 3 o qual se configura na estrutura socioeconômica onde os sujeitos estão inseridos. Com relação aos participantes, totalizaram em 12, sendo dez entre alunas e alunos de primeiro a quinto ano e a professora da turma e a ex.coordenedora pedagógica da SMED/Bagé. Com relação a análise dos dados se constituiu a partir da análise de conteúdo. O referencial teórico conceitual que sustentou a tese teve como referência os autores do grupo Modernidade/Colonialidade e de autores que trabalham com o currículo. Os resultados da pesquisa apontou para importantes elementos que se aproximam de emergências pedagógicas a partir da reestruturação do currículo, contudo apresenta algumas contradições.

Palavras-chaves: Currículo; Educação do Campo, Multisseriação, Descolonialidade

ABSTRACT

AN ANALYSIS IN THE DECOLONIAL PERSPECTIVE ABOUT THE CURRICULUM OF MULTIGRADE CLASSES IN THE COREDE CAMPANHA-RS REGION

The curricular reorganization of the school “Simões Pires” establishes relations with certain pedagogical urges and decolonial approximations; the thesis is sustained in this study. The investigation was defined as a qualitative research in education. The theme is the curriculum of multigrade classes, and as object of study, we present the curriculum of multigrade classes located in rural areas in the region of “Corede Campanha”. The research problem was based on the following question: In what ways does the coloniality of power, being, and knowing manifests in the curriculum of multigrade classes in rural areas, and what are the implications for the decolonial perspective? Regarding the general goal, we seek to understand how the coloniality of power, being, and knowing manifests in the curriculum of multigrade classes in rural schools and what their possibilities of decolonization would be. Concerning the specific objectives, we list two, them being: 1) Identify and analyze the presence of the coloniality of power, being, and knowing in multigrade rural school’s curriculum; and 2) Identify and discuss the spaces and possibilities to decolonize this curriculum based on its theoretical-practical elements. For the construction of this thesis, we did not use hypotheses, but rather research questions. The methodology used for data production was the triangulation technique, consisting of three elements that we denominate as procedure 1 - formed by all data made by the context in which the subject is in, while procedure 2 consists of data centered on the subjects, i.e., on the participants, and finally, procedure 3, which is focused on the socio-economic structure where the subjects are inserted. Regarding the participants, there were a total of 12, including ten students from first to fifth grade, the teacher of the class, and the former pedagogical coordinator of SMED/Bagé. Regarding data analysis, it was formed from content analysis. The theoretical-conceptual framework that sustained the thesis was based on the authors of the Modernity/Coloniality group and authors that work with the curriculum. The research results pointed to important elements that approach pedagogical urges as from the restructuring of the curriculum; however, it presents some contradictions.

Keywords: curriculum; rural education; multigrades, decolonization.

RESUMEN

UN ANÁLISIS EN LA PERSPECTIVA DESCOLONIAL ACERCA DEL CURRÍCULO DE LAS CLASES MULTIGRADO EN LA REGIÓN DEL COREDE CAMPANHA-RS

La reorganización curricular de la Escuela “Simões Pires” establece relaciones con ciertas emergencias pedagógicas y aproximaciones decoloniales; esta es la tesis sustentada en este estudio. La investigación se configuró como una investigación cualitativa en educación. El tema es el plan de estudios de clases multigrado y como objeto de estudio presentamos: el currículo de clases multigrado ubicadas en el campo en la región del “Corede campanha”. El problema de la investigación se configuró a partir del siguiente cuestionamiento: ¿De qué manera se manifiesta la colonialidad del poder, ser y saber en el currículo de las clases multigrado del campo y cuáles son las implicaciones para la perspectiva decolonial? Con respecto al objetivo general, buscamos comprender cómo las colonialidades del poder, del ser y del saber se manifiestan en el currículo de clases multigrado de escuelas del campo y cuáles serían sus posibilidades de descolonización. En cuanto a los objetivos específicos, enumeramos dos, o sea: 1) Identificar y analizar la presencia de la colonialidad del poder, del ser y del saber en el currículo escolar de clases multigrado de escuelas del campo; y 2) Identificar y discutir los espacios y posibilidades para descolonizar este currículo a partir de sus elementos teórico-prácticos. Para la construcción de esta tesis no utilizamos hipótesis, sino preguntas de investigación. La metodología utilizada para la producción de datos fue la técnica de triangulación, constituyéndose en tres elementos que denominamos procedimiento 1 - constituido por todos los datos elaborados por el contexto del sujeto, mientras que el procedimiento 2 se constituye a partir de los datos centrados en los sujetos, o sea, en los participantes y finalmente el procedimiento 3 que se configura en la estructura socioeconómica donde los sujetos están insertos. En cuanto a los participantes, totalizaron en 12, siendo diez entre alumnas y alumnos de primero a quinto año y la profesora de la clase y la ex coordinadora pedagógica de SMED/Bagé. Con respecto al análisis de datos, se constituyó a partir del análisis de contenido. El marco teórico conceptual que sustentó la tesis tuvo como referencia a los autores del grupo Modernidad/Colonialidad y autores que trabajan con el plan de estudios. Los resultados de la investigación señalaron importantes elementos que se acercan a emergencias pedagógicas a partir de la reestructuración del plan de estudios, aunque presenta algunas contradicciones.

Palabras-claves: plan de clases, educación rural, multigrado, descolonización,

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COREDE	Conselhos Regionais de Desenvolvimento
DCEBC	Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Campo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOM	Documento Orientador Municipal
E-Tec	Programa Escola Técnica Aberta do Brasil
FEE	Fundação de Economia e Estatística
Fepagro	Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária
FIC	Cursos de Formação Inicial e Continuadas
G.E	Grupo Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MST	Movimento Sem Terra
OP	Orçamento Participativo
PEA	Programa Escola Ativa
PEDRR	Plano Estratégico de Desenvolvimento Regional da Região da Campanha do Rio Grande Do Sul
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU -	Programa de Pós Graduação em Educação
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPP	Processo Participativo Popular
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade

TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAEM	Universidad Autónoma Del Estado de México
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Artigos e Teses selecionados para a revisão de literatura.....	27
Figura 02 - Mapa da Região Funcional 6 e o COREDE CAMPANHA.....	39
Figura 03 - Mapa com a localização da Escola Simões Pires, Palmas, Bagé, RS.....	41
Figura 04 – Mapa ilustrativo do trajeto entre a EMREF Simões Pires e a Comunidade Quilombola de Palmas, Bagé, RS.....	42
Figura 05 - Bloco Educação.....	45
Figura 06 - Idese do COREDE CAMPANHA X Idese do Estado do Rio Grande do Sul (2013 a 2020).....	46
Figura 07 - Critérios de inclusão e Exclusão do Lócus da Pesquisa.....	50
Figura 08 - Procedimentos de produção dos dados que constituiu o Corpus Empírico da Pesquisa.....	57
Figura 09 - Passos para executar análise de conteúdo.....	68
Figura: 10 – Autores do Grupo Modernidade/Colonialidade.....	76
Figura 11 - Eixos Estruturantes do Poder.....	85
Figura 12 - Os distintos momentos coloniais (Mignolo, 2015, p. 23).....	88
Figura 13 – Características do Sistema Plantation.....	97
Figura 14 – Elementos constituinte do sistema educacional do Brasil Colonial modelo colonial.....	110

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: TRAMANDO O AMANHECER.....	17
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	22
2.1 A revisão de literatura - redalyc.org e catálogo de teses e dissertações da capes.....	22
3. AS TRAMAS METODOLÓGICAS.....	36
3.1 Contextualização da estrutura socioeconômica e cultural: onde os sujeitos estão inseridos.....	36
3.2. As participantes e os participantes.....	47
3.3 Critérios de inclusão e exclusão do locus da pesquisa.....	48
3.4. Triangulação de dados do corpus empírico.....	54
3.4.1 Procedimento 1 – Corpus Documental - Dados Elaborados - pelo contexto do sujeito.....	56
3.4.1.1 Projeto Político Pedagógico.....	57
3.4.1.2 Documento Orientador Curricular do Território Municipal de Bagé: Matriz referência.....	59
3.4.2 Procedimento 2 - Dados centrados nos sujeitos.....	60
3.4.2.1 Planos de Aula.....	60
3.4.2.2 – Caderno dos Alunos.....	60
3.4.3 Dados produzidos pela pesquisadora.....	61
3.4.3.1. Observações.....	61
3.4.3.2. Entrevistas.....	64
3.5 A análise dos dados do corpus empírico.....	66
3.5.1 Categoria Currículo.....	67
3.5.1.1 Sub-categoria Multisseriação.....	68
3.5.1.1 .2 Sub-categoria Tempo Escolar.....	69
3.5.1.2 Sub-categoria Classe/Raça/Religião.....	69
3.5.2.2 Categoria Formação de Professores.....	69
4. REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL.....	74
4.1 Colonialidade.....	80
4.2 Educação do Campo.....	92
4.2.1 Formação de Professores.....	98
4.3 Currículo.....	100
4.4 Multisseriação.....	107
5. Emergências pedagógicas e aproximações descoloniais na Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Simões Pires.....	116
5.1 Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber no currículo escolar de turmas multisseriadas de escolas do campo.....	121
5.2. Possibilidades para descolonizar o currículo a partir de seus	

elementos teórico-práticos.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	136
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	149
APÊNDICE B – TCLE – Professora.....	150
APÊNDICE C – TCLE – Pais/Responsáveis.....	154
APÊNDICE D - TCLE - COORDENADORA PEDAGÓGICA SMED/BAGÉ.....	157
APÊNDICE E – TALE.....	161
APÊNDICE F – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL.....	169
APÊNDICE G - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DOCENTE.....	170
APÊNDICE H – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO.....	170
APÊNDICE I - ROTEIRO DE ANÁLISE DO PPP.....	171
APÊNDICE J - QUADRO COM OS TRABALHOS ENCONTRADOS NO REDALYC. ORG E NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	172
APÊNDICE K - FOTOS DO CONTEXTO DA ESCOLA.....	180
APÊNDICE L - FOTOS DA TURMA.....	181
APÊNDICE M – QUADRO COM OS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	183
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE BAGÉ PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA NA ESCOLA MUNICIPAL SIMÕES PIRES, PALMAS, BAGÉ, RS.....	184
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA ESCOLA MUNICIPAL SIMÕES PIRES, PALMAS, BAGÉ, RS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA NA TURMA MULTISSERIADA.....	185
ANEXO C – AULA DO DIA 30 DE OUTUBRO - PRIMEIRO ANO.....	185
ANEXO D – AULA DO DIA 30 DE OUTUBRO - TERCEIRO ANO.....	186
ANEXO E - AULA DIA 30 DE OUTUBRO – QUARTO – ANO.....	187

1. INTRODUÇÃO: TRAMANDO O AMANHECER

“Viver profundamente as tramas que a nossa experiência social nos coloca a assumir a dramaticidade da existência na busca da reinvenção do mundo [...] (Freire, 2015, p. 68) é uma tarefa que nos move enquanto pesquisadoras e pesquisadores. Esta pesquisa traz intencionalmente o verbo “*tramar*” em vários momentos da escrita, pois a partir de Freire (2015), as tramas são parte das nossas experiências sociais, culturais, políticas e econômicas e não é possível nos destituirmos delas.

As tramas sempre foram presentes em minha infância, pois estavam no campo, onde eu costumava passar as férias na casa de meus avós maternos. Mas a ideia de tramas que eu tinha, eram apenas aquelas que constituíam as cercas as quais estabeleciam limites entre a propriedade do meu avô e a do lindeiro², ou seja, o dono do campo que com o dele fazia divisa.

As tramas têm sentido polissêmico, visto que elas vão além desse conjunto de fios, entrelaçados sim, mas que são usados para separar. Elas constituem urdiduras que se entrelaçam construindo um grande tecido. Elas podem representar uma metáfora da vida.

Podemos dizer que as tessituras iniciam com o nascimento e seguem tramando a existência como se fosse uma teia construída pela aranha. E utilizando essa referência, posso dizer que venho tramando a vida a partir do meu nascimento, em um lugar chamado Dom Pedrito, no interior do Rio Grande do Sul, filha de uma camponesa e de um trabalhador artesão, que com os seus saberes e habilidades transformava a matéria-prima em arte e assim tirava o seu sustento.

No entanto, ao mesmo tempo em que era um artesão, meu pai tinha um posicionamento político muito aguçado, visto que sua família fora forçada a migrar para o Uruguai, fugindo da perseguição do governo do presidente Getúlio Vargas, na década de 1930. Herança essa que influenciou na escolha da minha formação.

Aluna de escola pública durante toda a minha vida escolar, na graduação ingressei no curso de Licenciatura na Universidade da Região da Campanha (Urcamp) com bolsa Integral do Programa Universidade para todos (PROUNI), concluída no primeiro semestre de 2009, porém não fiquei restrita a esta

² Segundo o dicionário Michaelis, (2024, *on-line*) o adjetivo “lindeiro é relativo: 1) a linda ou a linde; 2) Diz-se de terreno que é vizinho a outro; limítrofe”.

graduação. Em 2009, ingressei no curso de licenciatura em Sociologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, em 2013 concluí a mesma com êxito. Em 2012, ingressei em um curso de especialização em História na Universidade da Região da Campanha – Urcamp, concluído em 2013. Nesse mesmo ano fui chamada para ser docente em uma escola pública periférica, que atendia alunos em situação de vulnerabilidade social.

Em 2015, participei da seleção para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, Campus - Jaguarão (RS). Tendo sido aprovada, desenvolvi um projeto na Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação orientada pelo professor Doutor Jefferson Marçal, a quem admiro pelo profissionalismo, responsabilidade e ética, elementos orientadores de seu trabalho. O fruto desse projeto foi a dissertação cujo lócus da pesquisa foi a escola onde eu era docente.

Em 2017, prestei concurso para o município de Dom Pedrito e fui nomeada para desempenhar as minhas atividades em uma escola localizada a 15 quilômetros do município, no turno da manhã. Na rede estadual de educação, houve a necessidade de trocar de escola, ou seja, na parte da tarde passei a desempenhar minhas funções em uma escola de Ensino Médio integrado ao Técnico em Agropecuária, localizada a 7 quilômetros da sede do município, com a disciplina de História.

Ser designada para trabalhar no campo foi um desafio, embora as tramas da minha existência sejam constituídas pelo campo, conforme já foi dito no início. O campo, esse lugar de resistência, onde a minha mãe nasceu, cresceu e estudou em uma escola com turma multisseriada. Situada nos Campos de Ponche Verde, subdistrito do município, a “escola da tia Ilca” a que ela se refere carinhosamente com nostalgia, hoje é uma tapera.

A minha tia-avó também se dedicou anos como docente na escola de uma localidade chamada Encruzilhada que funcionava junto à Estação Experimental da Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária Fepagro, em Dom Pedrito. A escola foi fechada, restando apenas o prédio como sinal que ali fora um espaço de “diálogo” (Freire, 2021, p. 114). Ela residia na escola, desempenhava diversas funções, como diretora, secretária e docente. Sempre contava como organizava a turma, dividia o quadro em partes, porque trabalhava com várias turmas. Ela relatava, que, principalmente, algumas famílias que plantavam, ou seja, os “donos

de terras” transferiram as filhas e os filhos para as escolas urbanas porque ali, segundo eles o “ensino era fraco”. No entanto, rompendo com o estereótipo da escola com turma multisseriada, muitos de seus alunos, hoje ocupam postos de destaque.

Já onde minha mãe estudou, a multisseriação - esse arquétipo presente nos remotos vazios que constituem a campanha, sinaliza a singela presença do Estado e do direito subjetivo à educação das filhas e dos filhos das camponesas e camponeses que ali vivem e trabalham hoje, deu lugar à nucleação escolar, que consiste em reunir “várias pequenas escolas em unidades escolares maiores, com o correspondente transporte de alunos para longe de suas localidades” (Henriques, *et al*, 2007, p. 39).

Durante a minha permanência na Escola Anna Riet Pinto, de 2017 a 2018, busquei conhecer os fios que a partir daquele momento iriam fazer parte daquele tecido. Dessa forma, aproveitei a oportunidade da oferta por parte da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) de um curso de extensão em Educação do Campo, onde pude, a partir dos referenciais teóricos e de autoras como Mônica Molina, Roseli Caldart e autores como Miguel Arroyo, Freire, *et al*, identificar as diferenças de uma escola do campo, de uma escola no campo e de uma escola rural.

Entretanto, percebo a necessidade de compreender o currículo como uma trama que representa a realidade daquele sujeito que vive e constrói essas urdiduras, e, é a partir dessa percepção que chego à seleção de doutorado, após entender que as realidades vivenciadas nesses contextos, muitas vezes, não dialogam com a realidade da comunidade. É um currículo com o qual as alunas e alunos não se identificam, um calendário que não condiz com as experiências vivenciadas por educandas e educandos. Descolonizar o currículo é necessário, além disso, “descolonizar implica a luta incessante pela humanização” (Streck; Moretti; Adams, 2019, p.14).

Esta tese apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Unisc tem como tema o currículo das turmas multisseriadas, e como objeto de estudo o Currículo de Turmas Multisseriadas localizadas no campo, na Região do Conselho de Desenvolvimento Regional da Região da Campanha (COREDE Campanha).

É importante ressaltar que a perspectiva de currículo que foi adotada nesta

tese é a de que o “Currículo se configura como um território em disputa” (Arroyo, 2011, p.17). Como problema de pesquisa, trouxemos o seguinte: De que forma a colonialidade do poder, ser e saber se manifesta no currículo das turmas multisseriadas do campo e quais implicações para a perspectiva descolonial?

O objetivo Geral, Compreender como as colonialidades do Poder, do Ser e do Saber, manifesta-se no currículo de turmas multisseriadas de escolas do campo e quais seriam suas possibilidades de descolonização. No que tange aos objetivos específicos elencamos dois, ou seja: 1) Identificar e analisar a presença da colonialidade do Poder, do Ser e do Saber no currículo escolar de turmas multisseriadas de escolas do campo; e o objetivo 2) Identificar e discutir os espaços e possibilidades para descolonizar esse currículo a partir de seus elementos teórico-práticos.

Nesta tese, não utilizamos hipóteses, mas questões de pesquisa, segundo Trivinos, (1987, p. 106) “são utilizadas em trabalhos de pesquisa na área de educação. Elas se constituem em questões de pesquisa ou perguntas orientadoras”. Outrossim, conforme Tonet, (2013, p. 57) a ciência moderna, principalmente, os positivistas tinham como premissa a existência de uma igualdade, “homologia” entre as ciências naturais e as ciências da sociedade “sendo esta última regida por leis tão invariáveis como aquelas da natureza” e diante disso para os defensores dessa corrente de pensamento,

Nada mais razoável, pois, do que afirmar o caráter conservador – em sentido positivo – da nova cientificidade. Por isso mesmo, também nada mais razoável do que afirmar que o mesmo método de conhecimento deveria ser comum tanto às Ciências da Natureza quanto às Ciências da Sociedade. Isso significaria, em síntese, elaborar hipóteses e colher dados para comprová-las (Tonet, 2013, p.57).

Destarte a ciência moderna cartesiana, principalmente a premissa da “homologia” entre as ciências da natureza e as ciências sociais defendida pelos teóricos do positivismo, os quais os cânones da modernidade científica pressupõe que,

O conhecimento, para ser verdadeiro, tem que partir dos dados empíricos e nunca ir para além deles. **Qual o método para isso?** Partir das sensações, estabelecer hipóteses, realizar experiências para confirmá-las ou negá-las. Permanece, contudo, aqui também, o problema de como chegar a uma lei universal, pois, por mais que se recolham dados empíricos, eles sempre constituirão um universo limitado. Nesses termos, torna-se impossível alcançar uma lei de caráter universal (Tonet, 2013, p.85).

Diante da “impossibilidade de galgar uma lei universal” (Tonet, 2013), e por não ser uma tese construída e defendida na perspectiva que é retroalimentada pelas correntes que utilizam-se de abstrações e da necessidade de comprovar os dados empíricos, que justificam-se utilização de questões orientadoras referentes a cada um dos objetivos. A justificativa para tal utilização se configura a partir das orientações de Trivinos (1987, p. 106), o qual afirma que elas, ou seja, as questões de pesquisa, representam os possíveis resultados que o pesquisador busca alcançar. Passamos então a explicitá-las a seguir:

Objetivo 1 - De que forma podemos identificar e analisar a presença da colonialidade do Poder, do Ser e do Saber no currículo escolar de turmas multisseriadas de escolas do campo?

Objetivo 2 - Através de quais elementos podemos identificar e discutir os espaços e possibilidades para descolonizar esse currículo a partir de seus elementos teórico-práticos?

A tese se constitui a partir da seguinte afirmação: A reorganização curricular da Escola Simões Pires estabelece relações com uma certa emergência pedagógica e aproximações descoloniais. Os resultados e discussões relacionadas à pesquisa apontaram para certas emergências pedagógicas descoloniais no currículo da escola participante em que pese a coexistência de determinadas contradições.

Esta tese está organizada em seis capítulos, quais sejam: Capítulo 1, Introdução; Capítulo 2, Revisão de Literatura; Capítulo 3, Referencial Teórico- Metodológico; Capítulo 4, Referencial Teórico- conceitual; Capítulo 5, Objetivos e Capítulo 6, Considerações Finais.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A revisão de literatura - redalyc.org e catálogo de teses e dissertações da capes

Este capítulo aborda a revisão de literatura realizada a partir de trabalhos científicos disponíveis em dois importantes repositórios, ou seja, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes³, que é um repositório digital de busca de teses e dissertações produzidas nas principais instituições de ensino superior do Brasil e também através do Sistema de Informação Científica que se configura como uma Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal - (Redalyc),⁴ e, estão ligados à Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). O critério de inclusão e exclusão dos repositórios se deu a partir dos seguintes elementos:

Critério de Inclusão: Trabalhos que estivessem disponíveis em:

1 – Repositório Nacional de teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* das universidades brasileiras;

2 – Sistema Internacional informação – repositório online de revistas científicas;

Critério de Exclusão:

1. Bibliotecas online onde são armazenados livros, capítulos de livros;
2. Repositório de Jornais;
3. Repositórios online onde os artigos não são avaliados por pares

No entanto, antes de partir para descrever o método que se utilizou para tal realização, entende-se ser necessário destacar o que é uma revisão de literatura e qual a sua função.

A Revisão de literatura constitui-se, conforme Moreira (2004), como um texto que reúne e discute informações produzidas na área de estudo”. Sobre essa importante etapa de revisar a literatura, Creswell (2010, p. 52) enfatiza que ela cumpre vários propósitos, entre eles, “compartilhar com o leitor resultados de outros estudos que estão intimamente relacionados àqueles que estão sendo realizados”.

O objetivo desta revisão é justificar academicamente a importância desta

³ Link de acesso: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

⁴ Link de acesso: <https://www.redalyc.org/home.oan>

tese a partir da revisão de trabalhos acadêmicos disponíveis nos repositórios acima citados. Para tal levantamento utilizaram-se os seguintes filtros:

1) Área de Concentração: Educação para a busca em ambos os repositórios. Para as buscas realizadas no catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o filtro selecionado com relação às buscas somente levou em considerações teses e dissertações acadêmicas e de mestrados profissionais;

2) Período: Quanto à delimitação das buscas, levou-se em consideração o período de 2013 a 2022, justificando-se a escolha deste espaço de tempo por ser nesse intervalo que estão concentrados a maior parte dos trabalhos relacionados à temática da pesquisa. Também porque uma década é um período atual e permite aprender sobre o fenômeno sobre o qual estamos investigando.

3) Com relação aos descritores, utilizou-se uma tríade, ou seja, três palavras-chave mediadas pelo operador booleano “AND”, termo bastante específico que significa “E”, no sentido aditivo da conjunção. Ou seja, adição de um descritor *mais* outro. Dessa maneira, a busca leva em consideração apenas as palavras determinadas pela pesquisadora.

Nessa procura pelas obras, utilizamos como descritor inicial “Currículo”, pois ele é o foco principal da investigação, seguido das combinações, “Escolas do Campo” e as três variações das perspectivas Decolonial, descolonial e (des)colonial. O segundo conjunto de combinações tem como descritor principal “Currículo” seguido pelos descritores “Educação do Campo” AND Multisseriação” e o terceiro se constitui pelos descritores: “Currículo” seguido pelos descritores “Escolas do Campo” AND “Turmas Multisseriadas”. Observe o esquema a seguir que ilustra de uma forma mais didática a combinação de descritores utilizados na investigação da temática de pesquisa:

Quadro 1 - A tríade de descritores mediados pelo operador booleano AND

Descritores
“Currículo” AND “Escolas do Campo” AND “Decolonial”
“Currículo” AND “Escolas do Campo” AND “Descolonial”
“Currículo” AND “Escolas do Campo” AND “(Des)colonial”
“Currículo” AND “Escolas do Campo” AND “Multisseriação”
“Currículo” AND “Educação do Campo” AND “Turmas Multisseriadas”

Fonte Elaborado pela autora, 2024.

Na busca, foram encontrados um total de 61 trabalhos, sendo 56 artigos no

Sistema Redalyc e 05 teses no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. É importante ressaltar que esses números são relativos e não absolutos, visto que alguns trabalhos aparecem em mais de um conjunto de descritores no momento da busca na tabela 1, apresentamos o total de trabalhos distribuídos por repositórios e no referido espaço temporal, ou seja, de 2013 a 2022. Confirma-se ainda que os trabalhos apresentados no quadro representam a totalidade, sem a exclusão de artigos e teses que não dialogam com este projeto.

Tabela 1 - Número de Total de Artigos e Teses – Redalyc.Org e Capes

Descritor	"Currículo" AND "Escolas do Campo" AND "Decolonial"										Total
Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
Redalyc.	-	-	-	-	-	03	-	02	02	03	10
CAPES	-	-	-	-	-	-	01	01	-	01	03
Descritores	"Currículo" AND "Escolas do Campo" AND "Descolonial"										Total
Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
Redalyc.	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	01
CAPES	Não foram encontrados trabalhos a partir dessa combinação de descritores - Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/										-
Descritor	"Currículo" AND "Escolas do Campo" AND "(Des)colonial"										Total
Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
Redalyc.	Não foram encontrados trabalhos a partir dessa combinação de descritores - Disponível em: https://www.redalyc.org/busquedaArticuloFiltros.oa?q=%22Currículo%22%20AND%20%22Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%22%20AND%20%22(Des)colonialidade%22										-
CAPES	Não foram encontrados a partir dessa combinação de descritores Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/										-
Descritor	"Currículo" AND "Educação do Campo" AND "Multisseriação"										Total
Disponível em: https://www.redalyc.org/busquedaArticuloFiltros.oa?q=%22Currículo%22%20AND%20%22Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%22%20AND%20%22Turmas%20Multisseriadas%22											
Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
Redalyc.	03	02	001	08	02	01	02	03	03	02	27
CAPES	-	-	-	-	-	-	01	01	-	-	02
Descritor	"Currículo" AND "Escolas do Campo" AND "Multisseriação"										Total
Disponível em: https://redalyc.org/busquedaArticuloFiltros.oa?q=%E2%80%9C%20Curr%C3%ADculo%E2%80%9D%20AND%20%E2%80%9CEduca%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%E2%80%9D%20AND%20%E2%80%9CMultisseria%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D											
Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
Redalyc.	02	03	-	04	03	-	02	02	01	01	18
CAPES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Descritor	"Currículo" AND "Educação do Campo" AND "Turmas Multisseriadas"										Total
Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
Redalyc.	03	02	01	08	2	01	02	03	03	02	27
CAPES.	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01

Após realizar o levantamento tanto dos artigos quanto de dissertações e teses nos repositórios já citados, partimos para a leitura e a realização de uma filtragem, para o qual foram definidos os seguintes parâmetros:

- Artigos e Teses/Dissertações que contêm os descritores elencados para a busca;
- Artigos e Teses/Dissertações que se inserem na reta da linha do tempo, ou seja, 2013 a 2022, a escolha desse marco temporal justifica-se pela atualidade, visto que uma década é um período necessário/satisfatório para aprender sobre o comportamento de um fenômeno sobre o qual estamos estudando.
- Artigos e Teses/Dissertações que representam a área de concentração Educação;
- Artigos completos e Teses/Dissertações Acadêmicos e de mestrados profissionais.

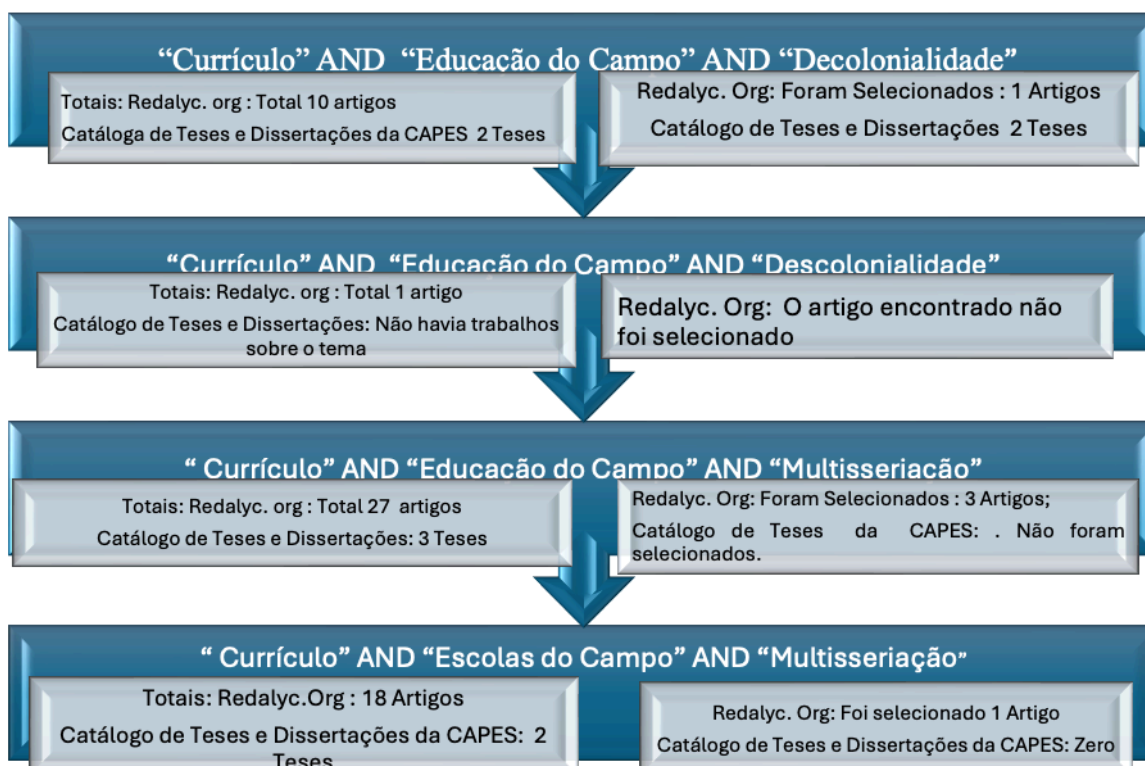
Exclusão: os parâmetros de exclusão foram os seguintes:

- Artigos e Teses que não contêm os descritores elencados para a busca;
- Artigos e teses não inseridos no espaço temporal de 2013 a 2022;
- Artigos e Teses que se repetem a partir das variações dos descritores;
- Artigos que não dialogavam com a temática da tese.

Após a leitura prévia, a fim de identificar e relacionar os trabalhos aos parâmetros elencados anteriormente, realizamos a exclusão dos artigos e teses que não correspondiam à tríade de descritores definidos para a busca. Apresenta-se, a seguir, o esquema que destaca o número de documentos selecionados.

No campo da esquerda, destaca-se o total de artigos e teses que foram encontrados nos repositórios: Redalyc.org (artigos) e no Catálogo de teses e dissertações da CAPES. No campo direito, destacam-se os números de trabalhos selecionados.

Figura 01 - Artigos e Teses selecionados para a revisão de literatura



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Uma observação importante é sobre a Tríade de descritores: "Currículo" AND "Educação do Campo" AND "Turmas Multisseriadas". Ao realizar a busca no sistema Redalyc.Org aparecem 27 trabalhos para esse escritor, assim como para o descritor "Currículo" AND "Educação do Campo" AND “Multisseriação” também aparecem os mesmo número.

Para a orientação e escrita da revisão de literatura, elaboramos um roteiro que serviu de linha condutora tanto para a leitura quanto para a escrita deste importante trabalho de levantamento das produções realizadas sobre a temática:

- Título
- Objetivo
- Problema
- Metodologia
- Perspectiva teórica
- Resultados

Para a tríade “Currículo” AND “Escolas do Campo” AND “Decolonial” foram

selecionados alguns artigos cuja fonte é sistema Redalyc.org, sendo intitulado “Diálogos entre as escolas e os saberes das comunidades quilombolas: a descolonização/decolonização do currículo a partir da Lei n. 10.639/2003”. Segundo Brazano, Sampaio e Melo o objetivo do trabalho é apresentar:

uma reflexão sobre experiências ocorridas entre escolas e comunidades quilombolas baianas, a partir da Lei Nº 10.639/2003, que se refere à articulação entre os processos educativos que ocorreram em escolas e comunidades, sobretudo em relação ao campo do currículo (Brazano; Sampaio; Melo, 2022, p. 24).

Nesse sentido, este trabalho dialoga com o projeto de tese, visto que ele tem foco no currículo, pois Compreender como as colonialidade do Poder, do Ser e do Saber se manifesta no currículo de turmas multisseriadas de escolas do campo e quais seriam suas possibilidades de descolonização. Outro elemento convergente são os sujeitos da pesquisa, visto que o lócus empírico tem em seu corpo discente alunas e alunos remanescentes de povos ancestrais. E a escola lócus desta pesquisa está localizada em um território onde se situa o Quilombo de Palmas, Bagé (RS).

Sobre a metodologia utilizada pelos autores, a partir de uma abordagem “qualitativa e como instrumento de coleta de materiais, utilizaram a entrevista semiestruturada. Os sujeitos foram as professoras e os professores” (Brazano; Sampaio; Melo, 2022, p. 24). Nesse caso, a metodologia converge com este projeto no que diz respeito à abordagem, e com um dos instrumentos que vamos utilizar, que é a entrevista semiestruturada. Com relação aos sujeitos, convergem em parte, pois o nosso foco são as professoras e os professores das turmas multisseriadas e as/os discentes.

No que tange à perspectiva teórica, Brazano, Sampaio e Melo, (2022) afirmam que o referencial teórico adotado é a partir de uma perspectiva decolonial. Já o resultado foi que as:

propostas de educação comprometidas com a justiça cognitiva/social e com a vida em sua diversidade, a participação e a representação dos sujeitos não deve ser reduzida apenas à pura formalidade, pois é necessário criar condições reais de participação efetiva das comunidades em relação às escolas, seja na elaboração, seja na implementação e na avaliação de políticas curriculares específicas em seus territórios. (Brazano; Sampaio; Melo, 2022, p. 24).

Ainda sobre os trabalhos dos autores acima citados, o que não ficou bem

explicitado foi com relação à pergunta de pesquisa, elemento que deve estar bem evidenciado, não somente no corpo do texto, mas no resumo. E a contribuição do trabalho de Brazano, Sampaio e Melo (2022), para este trabalho insere-se na discussão que tem sido pauta por parte das comunidades ancestrais, da necessidade de uma maior participação no que diz respeito às escolas e à construção de um currículo que as represente de fato.

O segundo trabalho constitui-se de uma tese disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes como título: “Decolonizando o Currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professoras indígenas Gavião em Rondônia”. Foi apresentado na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A tese teve como objetivo geral compreender e analisar as perspectivas dos docentes indígenas da Escola Gavião, em relação à interculturalidade presente em seus processos formativos, bem como nos contextos da sua atuação docente” (Pereira, 2019, p. 8). A abordagem constitui-se de uma pesquisa qualitativa. Todavia, a pergunta de pesquisa não está destacada no resumo do trabalho. E não foi possível acessar esse documento na íntegra, pois não possui permissão para a divulgação. A autora se valeu de uma perspectiva teórica “interculturalidade crítica e decolonial, da abordagem dialógica freireana” (Pereira, 2019, p. 8). Com relação aos resultados da tese após a análise, Pereira (2019) concluiu que a escola indígena a qual foi o lócus desta pesquisa apresenta práticas decoloniais no currículo a partir do trabalho dos/das docentes e com a participação da comunidade.

A segunda tese foi apresentada na linha de pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), na área de Educação, tendo como título: “As manifestações Decoloniais no Currículo da Educação do/no Campo Escola Nova Sociedade Território de (RE)Existência”. Segundo a autora o problema de pesquisa se constitui a partir desta pergunta: “que manifestações da tensão colonialidade e decolonialidade são evidenciadas na intersecção dos contextos do ciclo das políticas no currículo da Educação do Campo?” (Oliveira, 2020, p. 16). Sobre o objetivo do trabalho a autora afirma que:

[...] centra-se em compreender e descrever a complexidade na constituição do currículo da Educação do/no Campo, seus processos de formulação, sua materialização, seus componentes institucionais, sobretudo políticos, manifestados no cotidiano escolar da Escola de Educação Básica Nova Sociedade (Oliveira, 2020, p. 16).

Sobre o aspecto metodológico a autora corrobora que:

Trabalhou uma pesquisa qualitativa crítica, como instrumentos de coleta utilizou-se da entrevista semiestruturada participante, da observação *in loco*, assim como da pesquisa documental. Os sujeitos da pesquisa foram diversos, entre eles agricultores, assentados e educadores” (Oliveira, 2020, p. 16).

Segundo a autora, os 17 sujeitos da pesquisa, de uma forma ou outra, fazem parte do processo de construção da escola.

A perspectiva teórica que possibilitou o “suporte epistemológico está ancorado na abordagem decolonial, em uma compreensão ontologicamente crítica das imposições raciais/étnicas, sociais, políticas, econômicas e culturais” (Oliveira, 2020, p. 16). Sobre os resultados de tese, a autora, após realizar a análise dos dados chegou à seguinte conclusão: “podemos perceber manifestações decoloniais no currículo da Educação do/no Campo presentes nos textos escolares, na ocupação do espaço e na metodologia de ensino com ênfase na formação humana integral” (Oliveira, 2020, p.16).

Ao realizar a leitura desta tese, percebe-se alguns elementos que convergem com o nosso projeto no que diz respeito aos aspectos metodológicos, assim como o foco da pesquisa, o currículo. Porém, apresenta aspectos divergentes quanto aos sujeitos da pesquisa, que neste projeto tem foco apenas nos docentes e discentes.

O lócus da nossa investigação são escolas com turmas multisseriadas na Região do COREDE Campanha (RS). Tem-se como um dos objetivos da pesquisa relacionar e analisar elementos prático-teóricos que se apresentam no currículo dessas turmas multisseriadas. Contudo, este trabalho poderá contribuir com o referencial teórico conceitual deste projeto de tese.

Para o conjunto de descritores “Currículo” AND “Educação do Campo” AND “Multisseriação” dos 27 trabalhos catalogados, apenas três atendiam aos critérios definidos para a realização desta revisão. Todos eles configuram-se em artigos disponíveis no Sistema Redalyc.Org. Encontramos também uma tese no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. No entanto, ao utilizamos a tríade de descritores, “Currículo” AND “Escolas do Campo” AND “Decolonial” encontramos

uma dissertação de mestrado profissional, cujo título é: “Saberes e Sabores Culturais no Ensino da Cultura Sul-Matogrossense: Educação, Arte e Gastronomia” de autoria de: Ana Carolina Pereira de Souza. A pesquisa teve como objetivo Geral,

desenvolver o ensino da cultura sul-mato-grossense através dos saberes e sabores culturais (educação, arte e gastronomia) a partir de uma proposta epistemológica outra: Arte-Educação Descolonial como uma maneira de produzir conhecimento na Educação Básica, com práticas culinárias regionais através de pratos que remetem a cultura sul-mato-grossense, do município de Maracaju com o Bolo Souza, a tradicional linguíça de Maracaju e o doce pantaneiro Furrudum, para reforçar as memórias e histórias locais (Souza, 2020, p. 137).

No que nos remete à metodologia, ela se constitui a partir de uma “pesquisa-ação” e o referencial teórico do trabalho alude aos autores do grupo modernidade/colonialidade, o que contribuiu para o referencial desta tese. No entanto, a pesquisa em si diverge com muitos aspectos desta tese, pois a autora direciona sua pesquisa para a área da gastronomia. Um dos artigos encontrados tem como título: “A Organização de Uma Classe Multisseriada de Novo Hamburgo/RS inserida no Programa Escola Ativa”. Quanto ao objetivo da investigação que a autora se propôs a realizar não é explicitado no texto. Porém a partir de uma afirmação observada no resumo entende-se que Jungues (2011, p. 80) busca “compreender como é organizada, do ponto de vista pedagógico, uma classe multisseriada inserida no Programa Escola Ativa do MEC”. E para essa compreensão de organização a autora utilizou-se de entrevistas com a docente da turma e a observação das aulas. Não fica destacado qual o instrumento para registro das observações, apenas a pesquisadora destaca que as entrevistas por ela realizadas foram gravadas.

O referencial teórico se configurou segundo Jungues (2013, p. 84) nas “posições de Michel Foucault sobre poder”. Nas considerações finais da investigação a autora faz um importante apelo. Observe na citação a seguir:

Em consonância com o que foi observado na pesquisa, mostra-se relevante, no cenário nacional de políticas públicas para as escolas do campo com classes multisseriadas, analisar as posições e proposições do Estado enquanto vivemos em um momento de borramento e mudança de ênfase nas tecnologias de condução e nos sistemas de poder de uma sociedade que ainda é disciplinar, mas que se torna cada vez mais flexível. (Jungues, 2013, p. 92).

Após discorrer sobre o texto de Jungues, (2013) percebemos elementos divergentes, tais como o *corpus* empírico, ou seja, turmas multisseriadas localizada

em Novo Hamburgo, (RS), a qual a autora chama “classes”. O sujeito da investigação converge em parte, pois a autora delimitou a figura do docente. Com relação ao referencial teórico, este tem sua importância justificada no que diz respeito às perspectivas teórico-conceituais que os pesquisadores estão trabalhando. Mas ele diverge com relação ao referencial deste projeto de tese que propõe uma perspectiva crítica e descolonial com autores como Arroyo, Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres e Lander.

No que diz respeito ao trabalho cujo título é: “Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro”, Parente tem como objetivo:

O presente estudo tem a intenção de discorrer sobre o tema da multisseriação, trazendo à tona questionamentos relativos aos seus aspectos político-pedagógicos, chamando a atenção para seus vínculos diretos com a organização dos tempos e espaços educativos (Parente, 2014, p. 57).

A metodologia se configurou a partir de uma revisão de literatura internacional sobre as “*multigrade schools*” (Parente, 2014, p. 57). Entretanto, as questões levantadas pela autora sobre a multisseriação são várias e, entre esses questionamentos a autora chama a atenção da seguinte forma:

Por que o desejo de eliminá-la? Por que considerá-la como causa de todas as mazelas existentes nas escolas que a adotam? Por que ela tem sido vista como vilã no alcance dos objetivos educacionais? Quais são os reais limites e possibilidades da organização da escolarização em multisséries? (Parente, 2014, p. 57).

É evidente a importante contribuição que a revisão de literatura realizada por Parente (2014) traz para a elaboração deste projeto, e na escrita final da tese, pois ele nos remete a autores que discutem sobre a temática em nível internacional, como Angela Little (2005), que elaborou um documento sobre o tema, disponível na biblioteca da *United⁵ Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, UNESCO. Assim como Pat Pridmore (2007), discorrendo sobre o currículo em escolas com turmas multisseriadas de vários países, tanto na América, ou seja, no Peru, assim como na Ásia, destacando-se o Nepal, Sri Lanka e o Vietnã. Ainda há outras referências, como Lemos (2001) que realizou um estudo de caso na Austrália, além de autores, como Fagundes e Martini, os quais são destacados no texto (Parente, 2014).

A partir dos resultados apontados na revisão, a autora afirma que a

⁵ Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura - UNESCO.

multisseriação se faz presente tanto em países desenvolvidos, quanto em países não desenvolvidos. Cabe elencar que existem: “diferenças, quanto à concepção e ao tratamento dado a elas. Parece haver uma relação intrínseca entre as condições materiais da escola construídas historicamente e o direito à educação” (Parente, 2014, p. 82).

O terceiro artigo selecionado tem como título: “Transgressão do Paradigma da (Multi)Serição como referência para a Construção da Escola Pública do Campo”. A pesquisa segundo Hage:

analisa a realidade das escolas públicas do campo, inserindo suas particularidades nos desafios mais abrangentes que enfrentam os movimentos sociais populares do campo para assegurar o direito à universalização da Educação Básica, com qualidade socialmente referenciada e afirmativa da diversidade sociocultural e territorial que constitui o campo no Brasil (Hage, 2014, p. 35).

Esta investigação tem sua gênese no grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz) ligado à UFPA. Sobre uma pergunta de pesquisa o texto não evidencia, mas destaca que é importante “transgredir, superando o paradigma seriado urbano de ensino, efetiva-se com a participação coletiva de todos os segmentos escolares na construção do projeto pedagógico, do currículo [...]” (Hage, 2014, p. 117).

Pensando com Hage (2014) pode-se perceber que este projeto de tese converge no que diz respeito às escolas do campo, principalmente porque se entende que, em sua grande maioria, organizam-se sob a multisseriação. “Elas se configuram como espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade”. Outro fator relevante de destacar é que a multisseriação, mesmo esquecida pelas políticas públicas, muitas vezes, representa a única alternativa para os sujeitos que vivem e trabalham nos lugares mais remotos. Hage (2014) elenca elementos que podem contribuir para a superação deste paradigma de esquecimento e para isso é necessário:

Construir e implementar as proposições, as políticas e as ações com os sujeitos do campo envolvidos com as escolas e não para eles, se apresenta como um caminho apropriado para a materialização das mudanças que estamos perseguindo nesse cenário (Hage, 2014, p. 117).

Dito isto, reafirma-se a importância da participação ativa dos povos do campo na construção de pautas que os representem, sendo a educação e a multisseriação uma delas.

Por fim, passamos a apresentar o artigo selecionado a partir da tríade “Currículo” AND “Escolas do Campo” AND “Multisseriação”. Nessa busca, encontramos 18 documentos, porém apenas um foi selecionado, visto que os demais documentos não se inseriram nos critérios definidos pela busca, ou estavam duplicados, ou seja, na busca em outros descritores eles estavam presentes. Fato esse que ocorreu tanto na busca no Redalyc. Org quanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

O trabalho teve como título: “Classes multisseriadas em escolas da roça: Lócus das práticas contextualizadas pela diferença”. Teve como objetivo:

buscar compreender como as práticas docentes são desveladas e se constituem como modos de narrar, fazer e formar-se nas acontecências da profissão docente, evidenciando como professores e professoras lidam com a diferença em classes multisseriadas nas escolas da roça (Mota; Silva; Rios, 2020, p. 20).

A questão de pesquisa apresentada foi a seguinte: “como é que os professores de classes multisseriadas concebem a diferença em sala de aula? Como lidam com tal questão?” (Mota; Silva; Rios, 2020, p. 20). A metodologia teve como abordagem qualitativa a partir da “narrativas autobiográficas”. Os sujeitos da pesquisa constituíram-se de cinco docentes, sendo duas professoras e três professores, os quais eram residentes nas “comunidades rurais do município de Várzea do Poço/BA, interior da Bahia-Brasil” (Ibid).

Como resultado de pesquisa segundo, Mota, Silva e Rios (2020, p. 21) foi que a experiência é um dos principais elementos da produção docente nas turmas multisseriadas das escolas do campo, e o métodos de contar histórias, atuar e treinar são as condições para a produção docente nesses espaços.

O trabalho destes autores converge com este projeto no sentido de ter foco de investigação nas turmas multisseriadas e com os sujeitos da pesquisa. O que diverge é o espaço geográfico e a metodologia, pois eles utilizam as narrativas autobiográficas. No entanto, o trabalho tem uma potência no sentido que dialoga com as experiências, com as histórias, com as vivências para o fazer pedagógico, elementos basilares para a construção de escolas, e currículos em que estejam representadas a vida e o cotidiano das camponesas e camponeses.

Após realizarmos esta tarefa, podemos dizer que não somos mais as mesmas pessoas, pois conhecemos uma infinidade de trabalhos. Diferentes formas de reflexões sobre o currículo, sobre a escola do campo, sobre educação do

campo, sobre a multisseriação que nos foi através desta revisão nos importantes repositórios que escolhemos para esta prospecção de trabalhos que viessem a contribuir com esta a metodologia e com o referencial teórico conceitual a ser definido durante o processo de construção da tese. Esse exercício oportunizou refletir sobre quais contribuições estes trabalhos trazem, não somente para a Educação do Campo, mas para a construção de políticas públicas que são tão necessárias à educação do campo, à formação de professoras e professores com o objetivo de atuarem nas escolas no campo com turmas multisseriadas. Outro elemento importante a destacar é que a revisão da literatura permitiu conhecer vários teóricos que discutem essa temática além das fronteiras do Brasil.

Com relação aos trabalhos que não foram elencados para a leitura, destacam-se as seguintes linhas temáticas:

- Políticas Públicas;
- Educação e Alfabetização em Matemática;
- Trabalho Docente;
- Escola das águas;
- Educação de Jovens e Adultos
- Infâncias;
- Nucleação;
- Gestão e Organização do Trabalho Docente;
- Educação Superior;
- Teoria Freireana;
- Ensino Médio;

Sobre as perguntas que não foram realizadas pelas autoras e autores e que podem ser realizadas por outras e outros pesquisadores:

- De que forma? E como pode ser desconstruído o estereótipo da multisseriação a fim de que professoras e professores possam compreender a turma multisseriada como grupo e com isso superar a fragmentação proposta pela seriação?
- Como superar a premissa do modelo seriado urbano que atravessa as turmas multisseriadas a partir da fragmentação proposta pela seriação?
- Quais são as diferenças e semelhanças entre as escolas com turmas multisseriadas na América Latina?

E a pergunta que se fez é a seguinte: De que forma a colonialidade do poder, ser e saber se manifesta no currículo das turmas multisseriadas do campo e quais implicações para a perspectiva descolonial?

Diante do exposto, podemos destacar que a revisão de literatura contribuiu para o arcabouço teórico que sustenta esta tese, ou seja, a utilização do referencial teórico conceitual do grupo Modernidade/Colonialidade, assim como para a elaboração do referencial teórico metodológico, principalmente no uso de instrumentos para a produção de dados referente ao campo empírico.

Outra importante contribuição foi com relação à construção dos objetivos gerais e específicos.

Ao realizar a busca, não encontramos nenhum trabalho relacionado ao *corpus* empírico e ao currículo das turmas multisseriadas nas escolas do campo localizadas no COREDE Campanha, o que caracteriza a originalidade desta tese.

Com relevância social e acadêmica destaca-se que este trabalho contribui para construção de políticas públicas para a educação do campo na perspectiva das turmas multisseriadas, outrossim colabora para dar visibilidade à importância da multisseriação como possibilidade de romper com a seriação, inclusive em turmas de escolas urbanas.

No entanto, para esta tese, entendemos que o trabalho de revisão foi muito importante, e cabe destacar que uma revisão de literatura, não é fechada em si mesma, mas apresenta possibilidades de ser ampliada e atualizada. Outrossim, optamos por usar este design de revisão, pois poderíamos ter realizado um mapeamento a partir dos trabalhos do grupo de pesquisa Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos descoloniais, assim como mapear os trabalhos da Linha de Pesquisa a qual esta tese se insere, ou seja, na Linha Educação, Trabalho e Emancipação, mas como já fora realizado este trabalho, o qual foi feita a revisão partindo desse critério, ou seja, a partir do grupo e da linha, por outras egressas justifica a não realização a partir desses pontos de partidas.

3. AS TRAMAS METODOLÓGICAS

Este capítulo tem por objetivo descrever o processo metodológico utilizado para a elaboração, desenvolvimento e execução desta tese. Um dos elementos importantes a ser destacado quando desenhamos uma metodologia, é explicitar o “enfoque da investigação, que se refere à forma como serão tratados os dados da investigação científica [...]” (Parovano, 2006, p. 151). Nesse sentido, este percurso metodológico se configurou como uma pesquisa qualitativa em educação. Essa abordagem se consagra a partir “de um processo de pesquisa que envolve as questões e os procedimentos de onde emergem os dados tipicamente coletados no ambiente do participante [...]” (Creswell, 2010, p. 25).

Com relação aos procedimentos, os quais serviram como base para a produção dos dados, seguiram-se as orientações de Trivinos, as quais se constituíram como: Procedimento 1, que são os dados produzidos pelo contexto das participantes e dos participantes; Procedimento 2, que se constitui pelos dados centrados nas participantes e nos participantes e, por fim; Procedimento 3 que é a contextualização da estrutura socioeconômica onde as participantes e os participantes estão inseridos. No entanto, para facilitar a leitura e também situar o leitor no contexto do *corpus empírico*, iniciaremos com o procedimento 3.1

3.1 Contextualização da estrutura socioeconômica e cultural: onde os sujeitos estão inseridos

Este subcapítulo tem por objetivo situar os leitores no contexto socioeconômico e social onde as/os participantes da pesquisa estão inseridos. Diante disto, a pesquisa foi realizada em uma escola situada na região de abrangência de um dos Conselhos de Desenvolvimento da Região da Campanha (COREDE Campanha), que se “constituem como fórum de discussões para a promoção de ações que visam ao desenvolvimento regional” (ATLAS, [2023], *on-line*).

Os Conselhos Regionais de Desenvolvimento foram criados pela Lei n. 10.283 de 10 de outubro de 1994, abrangendo *a priori* 21 regiões e tendo, conforme o art 2º, por objetivo:

a promoção do desenvolvimento regional, harmônico e sustentável, através da integração dos recursos e das ações de governo na região, visando à melhoria da qualidade de vida da população, à distribuição equitativa da riqueza produzida, ao estímulo à permanência do homem em sua região e à preservação e recuperação do meio ambiente.

Atualmente, o COREDE é constituído por 28 regiões, visto que em 1998, acrescentou-se aos outros membros o Corede Metropolitano do Alto do Jacuí. Em 2004, também houve alteração, quando foram inseridos os COREDEs Alto da Serra do Botucaraí e Jacuí Centro. Posteriormente, as alterações continuaram, sendo que em 2008, o decreto 45.436 instituiu mais dois Coredes, ou seja, o do Vale do Jaguari e Celeiro, passando-se, desde então, a um total de 28 conselhos.

Essas mudanças ocorreram regulamentadas por decretos, como por exemplo, o decreto nº 54.572, de abril de 2019 que regulamenta a Lei 10.283/1994, assim como consagra a lei que institucionaliza os “Fórum dos Fóruns do Conselho Regional”. Do mesmo modo, entram em vigor as Regiões funcionais” (Rumos, 2015).

Com relação aos parâmetros levados em consideração para o agrupamento dos municípios nos referidos COREDEs, os mesmos foram definidos pela técnica de clusters⁶ (Rumos, 2015). Essa técnica chamada “*clusters*”, traduzida livremente, significa “agrupamento” e levou em consideração as seguintes variáveis:

espaciais: localização da sede do município, altitude e área em km².
Variáveis políticas: participação em associações de municípios, participação em duas associações ou a participação em mais de duas associações (considerando a mais efetiva) e por fim as variáveis **socioeconômicas:** População no censo de 1980/área em km², quantidade de propriedades rurais/área em km², renda *per capita*. (Rumos, 2015, p. 136).

Esses agrupamentos, construídos a partir dos critérios já citados, definiram os municípios a serem agregados nos referidos Conselhos de Desenvolvimento Regionais, os COREDES.

Não obstante a aglomeração dos municípios e COREDES, em 2004 foi feito um estudo sobre desenvolvimento regional e logística de transportes no Rio Grande do Sul. Esse trabalho foi realizado por um consórcio, o Booz Allen – FIPE – HLC, por intermédio de um processo licitatório a fim de “analisar e propor mecanismos nessas

⁶ Segundo Evangelista *et al.* (2011, p. 1) a técnica de clusters é “uma ferramenta estatística com a qual se formam grupos com homogeneidade dentro do cluster e heterogeneidade entre os clusters”.

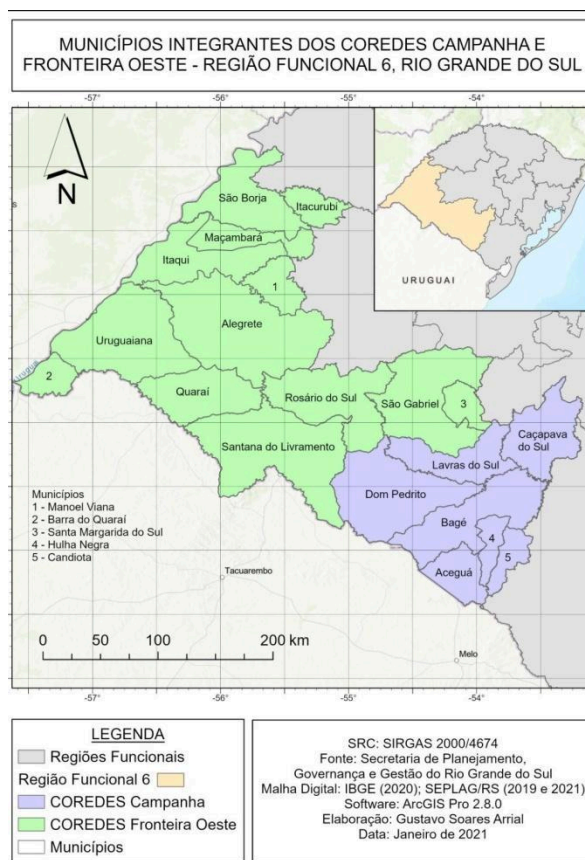
duas áreas, tendo como horizonte o período 2005-2015” (Rumos, 2015, p. 9).

Nesse estudo, definiram-se as Regiões Funcionais, as quais totalizam nove regiões. Essas divisões foram constituídas levando-se em consideração a existência dos COREDES, assim como houve outros elementos determinantes para a consolidação de uma organização regional,

a integração, o respeito e o reconhecimento das semelhanças existentes no âmbito das questões ambientais, econômicas e sociais. Todavia, essa configuração não deveria deixar de perceber as polarizações que poderiam existir nas regionalizações” (Rumos, 2015, p. 39).

O COREDE Campanha está inserido na Região Funcional número 6, sendo esta composta pelo COREDE Fronteira Oeste que agrupa 13 municípios e pelo COREDE Campanha, o qual agrega 7 municípios, sendo eles, Aceguá, Bagé- a sede , Caçapava do Sul, Candiota, Dom Pedrito, Lavras do Sul e Hulha Negra. Observe a seguir o mapa ilustrativo para melhor identificar a região.

Figura: 02 Mapa da Região Funcional 6 e o COREDE CAMPANHA



Fonte: <https://images.app.goo.gl/VDJqwk14vxwnTChjZ>, (2021)

É importante destacar que estamos contextualizando este conselho pela necessidade de situarmos a região e o lócus da pesquisa, pois, “[...] é preciso ressaltar que parece ser frequente a utilização dos COREDEs em óbvias operações de “lobby”, no sentido de criação de lastro para demandas de grande interesse de determinado “segmento [...]” (Veiga, 2006, p. 23).

Germano Rigotto, governador do Estado do Rio Grande do Sul de 2003 a 2006, ao excluir o Orçamento Participativo - instituído em meados dos anos 1990 - e inaugurar o Processo de Participação Popular - PPP fez com que os Conselhos Regionais de Desenvolvimento - COREDES ganhassem notoriedade, visto que “o PPP se constitui nesse novo contexto, através de listas de prioridades apontadas pelo Estado” (González, 2012, p.111). No sentido de melhor compreender esse novo modelo denominado Processo de Participação Popular indireta, é que González explica que:

O diferencial maior entre os mecanismos do OP e do PPP está no fato de o primeiro se basear na realização de assembleias populares, valorizando a participação direta como espaço de debate, fundando-se teoricamente nos valores da democracia grega, enquanto o segundo utiliza procedimentos plebiscitários, conforme experiências desenvolvidas no pós-guerra em diversos países, chamado por alguns autores de “democracia semidireta” (González, 2012, p. 111).

O elemento basilar que pauta a diferença entre o OP é o mecanismo que permite à população eleger seus delegados e elaborar um orçamento, além de fiscalizar a sua execução. Já no PPP, a população vota sobre uma lista de prioridades definidas em “**Assembleias Públicas Regionais**, em cada uma das regiões dos 28 COREDES” (Consulta Popular, 2023, *on-line*) e a metodologia de organização das demandas é fornecida pelo ente detentor do orçamento, no caso, o Estado.

Nesse contexto, pressupõe-se que os COREDES personificam-se como um agente legitimador dos interesses do Estado sobre o manto “do Processo Participativo Popular – o PPP.” O Estado ao proceder , a partir desse modelo, aparenta não estar interessado em saber o que a população ou as regiões mais precisam. No entanto, o COREDE se constitui como uma ferramenta por meio do qual se legaliza a consulta popular colocando em pauta as votações sobre demandas pré-elaboradas pelos conselhos, o que se configura como uma prática colonizadora.

A premissa de imprimir esse modelo indireto de participação, representado

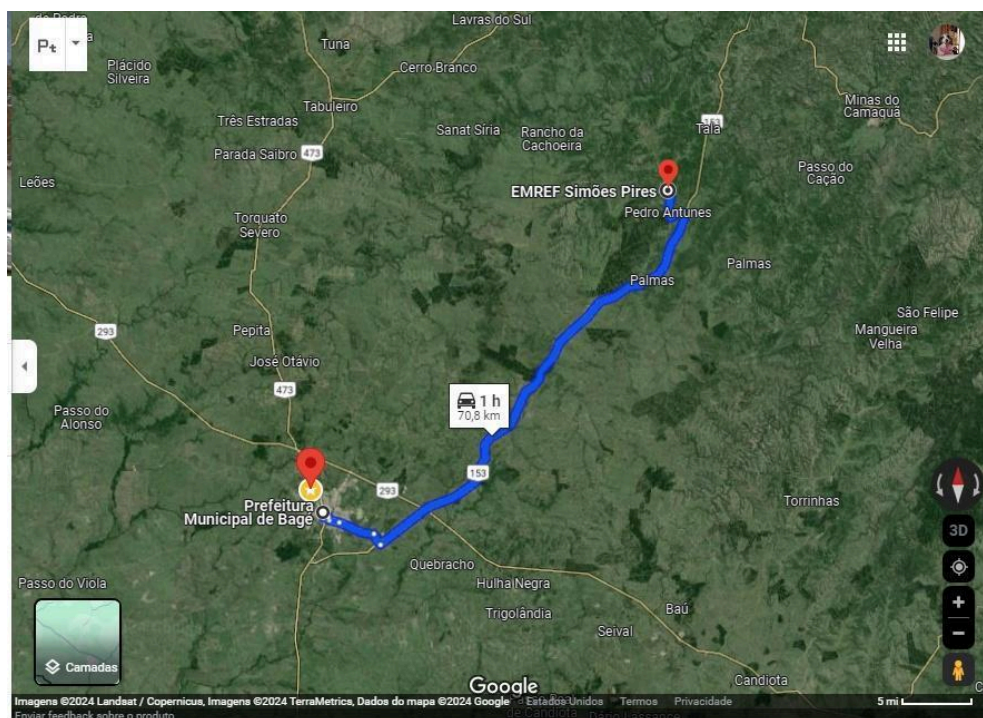
por uma metodologia própria do ente estatal que orienta a elaboração das propostas, corrobora com os escritos de Büttenbender, Siedenberg e Allebrandt no sentido que:

na maior parte das regiões as propostas escolhidas se caracterizam como projetos que atendem, sobretudo, interesses de segmentos corporativos do próprio governo, canalizando poucos recursos orçamentários para suprir custeio e manutenção de setores específicos da máquina pública, em rubricas onde o Estado já tem obrigação legal de investir e atuar. (Büttenbender; Siedenberg; Allebrandt, 2011, p. 99)

Todavia, nesse ínterim de contextualizar o lócus da pesquisa, destaca-se, a partir do estudo de Rumos (2015), que a região do COREDE Campanha tem singularidades muito peculiares, observando que ela “caracteriza-se por grandes vazios demográficos, pontuados por uma estrutura urbana esparsa, sem cidades de maior porte e grande distância dos principais centros consumidores” (SCPRS, 2015, p. 10).

A distância do perímetro urbano, ou seja, município de Bagé, até a escola Simões Pires, é de 70,6 km⁷, um percurso longo, cujas paisagens são marcadas pelas propriedades rurais, ou seja, o latifúndio. Observe o mapa a seguir:

Figura: 03 Mapa com a localização da Escola Simões Pires, Palmas, Bagé, RS



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Google Maps, 2024.

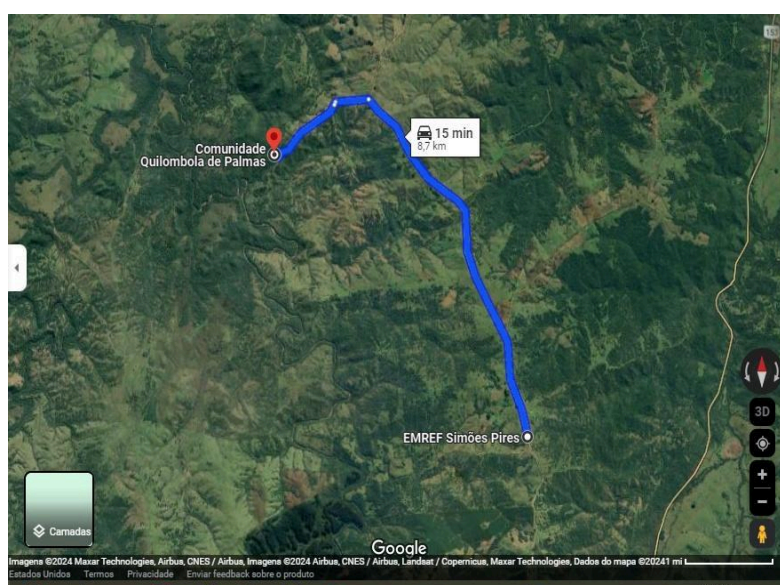
⁷ O ponto de referência de partida foi a sede da Prefeitura de Bagé até a Escola Simões Pires.

Nesses espaços, as atividades remetem ao setor primário, ocupado pela cultura de soja, a qual o mercado do *agrobusiness* denomina de *commodities* e a pecuária.

Ocorre que Freire, (2021, p. 59) chama a atenção sobre ser “o latifúndio uma estrutura vertical, fechada em si mesma, antidialógico”. Isso impossibilita a mobilidade social, constrói hierarquias, divide e classifica as pessoas que pertencem aos estratos mais baixos como “inferiores”, “aqueles que vivem entre o ser e o nada” (Freire, 2021, p. 130). Inobstante, o patrono da educação brasileira vai além ao afirmar que “a estrutura latifundista, de caráter colonial, proporciona ao possuidor da terra, pela força e prestígio que tem, a extensão de sua posse também até os homens.” (Freire, 2021, p. 59).

Por outro lado, nesse mesmo espaço territorial situa-se a comunidade quilombola de Palmas, formada pelas “localidades do Rincão dos Alves, o Rincão da Pedreira, o campo do Sr. Ourique Ribeiro (Campo do Ourique) e Rincão do Inferno” (UFRGS, 2017. p. 17). Algumas alunas e alunos da EMEFR Simões Pires vivem nestas localidades, situadas geograficamente, ao norte do município de Bagé, (UFRGS, 2017. p. 17). O mapa a seguir ilustra a distância entre a Comunidade Quilombola de Palmas até a Escola Simões Pires.

Figura 04 – Mapa ilustrativo do trajeto entre a EMREF Simões Pires e a Comunidade Quilombola de Palmas, Bagé, RS



Elaborado pela pesquisadora através do Google Maps, em 2024.

Esse território constitui um território de resistência frente a espaços de perpetuação do *status quo*, visto que:

a comunidade negra quilombola de Palmas está imersa ainda nas amarras de uma sociedade que reproduz a dominação dos descendentes escravocratas preservados pelas relações que estabelecem na contemporaneidade com os descendentes dos escravizados, destaca-se a exploração da mão de obra barata [...] (Jacinto, 2019, p. 75).

Podemos perceber a partir da leitura do laudo socioantropológico, elaborado pela UFRGS, (2017. p. 49) documento este que vai além quando remete aos edificadores: “constituíram o quilombo de Palmas, estiveram num contexto de escravidão, sobretudo, os pais dos patriarcas e detentores da ancestralidade de matriz africana; outros permaneceram situados e explorados na forma de agregados [...]. Entretanto, não se restringem esse fatos à aurora do período, quando a escravidão era legalizada pelo Estado brasileiro, ou seja, “alguns negros, [...] até hoje permanecem nesta condição de muita penúria e de precariedade” (UFRGS, 2017. p. 49).

Outrossim, é importante mencionar sobre “os espaços territoriais das comunidades quilombolas, os quais continuam sendo alvos constantes de disputas por “grileiros”, bem como pelos donos do latifúndio com o interesse nas terras como “mercadoria” (Santos, 2016, p. 313) (Schimitt; Turatti; Carvalho, 2002, p. 5-6).

Adicionalmente, o estudo além de focar somente no COREDE Campanha, ressalta a localização da Região Funcional 6, pois situa-se na faixa de fronteira, ou seja, a metade sul do estado do Rio Grande do Sul faz divisa com a metade norte do Uruguai. Essa metade do nosso vizinho é pobre, o que não contribui para o desenvolvimento econômico, visto que o “seu centro não chega a formar um mercado local de destaque” (Rumos, 2015, p. 10).

Tendo como referência a localização e a zona de fronteira, com desenvolvimento econômico lento e, por vezes, menor que o esperado, o COREDE Campanha sentiu a necessidade de construir estratégias para superar as condições negativas que afetam a região na esfera econômica, social, ambiental e educacional, e a partir disso, surgiu o Plano Estratégico de Desenvolvimento Regional da Região da Campanha do Rio Grande do Sul para o ano de 2017 a 2030. Nessa perspectiva, o plano estratégico não fica restrito apenas ao COREDE Campanha, mas sim abrange a Região Funcional 6 da qual também faz parte o

COREDE Fronteira Oeste.

As estratégias de desenvolvimento estão relacionadas às demandas educacionais na região, principalmente no que tange à educação básica com ênfase na educação do campo, a qual está posta no plano de desenvolvimento 2017-2030.

Segundo o Plano Estratégico, “a Região da Campanha destaca-se como um polo educacional por concentrar Instituições de Ensino Superior, públicas, privadas e comunitárias, institutos de pesquisa, escolas de formação técnica e a rede de educação básica (Pedro, 2017, p. 6).

Contudo, essa característica ou a presença de várias instituições na área da educação não significa que essa área não careça de investimento e de estratégias para superar os déficits ou mesmo avançar. O documento destaca dados relativos ao IDESE (2013), visto que o Plano de Desenvolvimento construído em 2010 levou em consideração os IDESE de 2008 a 2013. Para a área da educação, o IDESE, alcançou em 2013, a casa dos 0,6784, o que não ficou muito distante do índice estadual que permaneceu na casa dos 0,6790, sendo esta informação referente ao ensino fundamental.

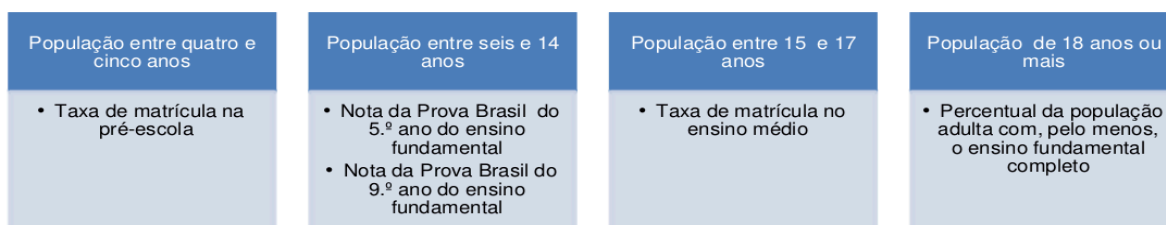
Já no que tange ao Ensino Médio, em 2013 ocorreu o inverso, o índice regional foi maior que o estadual, ou seja, a média da Região do COREDE Campanha foi de 0,8410 (IDESE, 2013) enquanto a do estado do Rio Grande do Sul permaneceu na casa dos 0,752 (IDESE, 2013). Ao serem analisados os dados na fonte, ou seja, na Fundação de Economia e Estatística (FEE) observou-se que esse índice, o IDESE, “é um indicador-síntese que tem o propósito de mensurar o nível de desenvolvimento dos municípios do Rio Grande do Sul” (IDESE, 2015), sendo então esse índice revisado, alterando a informação ora utilizada no Plano Estratégico de Desenvolvimento da Região da Campanha construído pelo CODERE.

O IDESE, além de revisado, disponibilizou também uma série histórica desses indicadores. No entanto, antes de passar para os dados atualizados propriamente, torna-se necessário contextualizar o objetivo da publicação deste indicador, que é “avaliar e acompanhar a evolução dos indicadores socioeconômicos dos municípios do Estado” (FEE, 2015).

A metodologia é outro elemento interessante a evidenciar, pois o IDESE está estruturado a partir de 12 indicadores, os quais se dividem em três grupos:

Educação, Saúde e Renda (FEE, 2015). O indicador da educação se constitui a partir de cinco indicadores subdivididos em "quatro sub-blocos" os quais podemos observar na figura a seguir:

Figura 05 - Bloco Educação



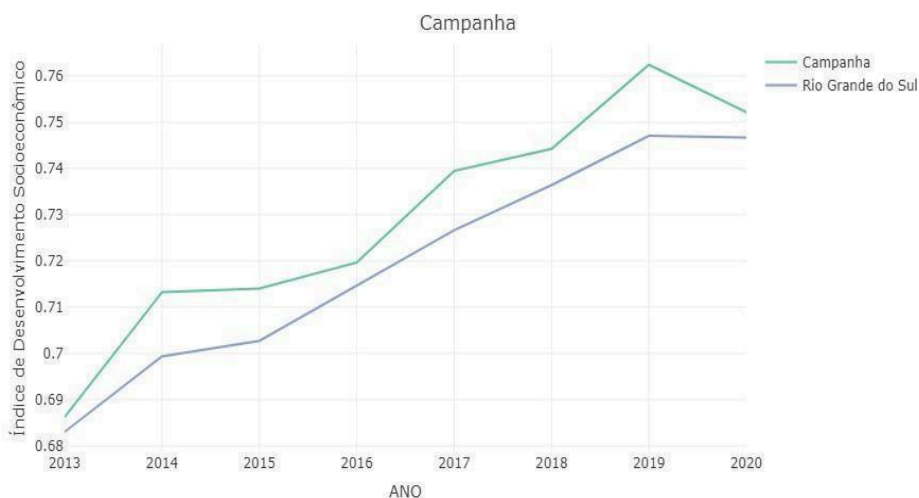
Fonte: FEE, 2015.

O único sub-bloco que tem mais de um indicador é aquele em que está inserida a população entre seis e 14 anos. Dois desses sub-blocos contam com apenas a taxa de matrícula como indicador, a população adulta e conclusão da etapa escolar conhecida como ensino fundamental serve como indicador para outro sub-bloco. Para chegar ao índice final do indicador, o cálculo é a média aritmética dos índices dos sub-blocos (FEE, 2015). Porém, retomando os índices mencionados no plano estratégico de desenvolvimento, ocorreu uma revisão dos mesmos, conforme já foi citado e, em 2013, no que diz respeito à educação no COREDE Campanha, o índice ficou em 0,686, o 17º lugar no ranking dos 28 COREDES; já o Estadual alcançou a casa dos 0,683, configurando uma diferença mínima.

Em 2014, houve um avanço na região em relação ao Estado, pois o IDESE da Campanha alcançou a casa dos 0,713, e o Estado manteve-se abaixo com 0,699. No ano de 2015, o Estado atingiu a pontuação de 0,703 e o COREDE Campanha atingiu a marca de 0,714. Já em 2016, o Estado alcançou a marca dos 0,710 e o Corede Campanha 0,720.

Em 2017, o IDESE referente ao bloco educação foi de 0,739 na região do COREDE Campanha, e no Estado o IDESE fora de 0,727, ano referência ou que marca o início do plano estratégico de desenvolvimento da Região Funcional 6. Observe o gráfico com as variáveis. IDESE Bloco Educação que apresenta os índices do COREDE CAMPANHA e os índices do Estado do Rio Grande do Sul, conforme já foram descritos anteriormente.

Figura:06 Idese do COREDE CAMPANHA X Idese do Estado do Rio Grande do Sul (2013 a 2020)



Fonte: IDESE, 2023 Disponível em: <https://idesevis.dee.rs.gov.br/>

No plano estratégico de desenvolvimento da Região Funcional 6, foram definidas algumas diretrizes, sendo que na “gestão social foram definidas quatro diretrizes”, sendo uma educacional, denominada Educação: D4. Essa diretriz tem como premissa a:

Ênfase na educação, inclusiva e acessível, em todos os níveis, como fonte de perspectivas para o jovem e na educação profissional, formação técnica e superior, orientada para a pesquisa científica e tecnológica e para o desenvolvimento da região (CODERE, 2017, p.8).

No entanto, a Diretriz 4 não se restringe apenas à ênfase, à inclusão e ao acesso às diversas modalidades de ensino aos educandos, mas também prevê uma carteira de projetos para cada diretriz. Nessa carta de projetos foram elaborados 46 no total a fim de atender as demandas de ordens econômica, social, ambiental, infraestrutura e institucional. Para a Diretriz 4, que se refere à educação, foram definidos oito projetos. Observe o quadro a seguir:

Quadro 4 – Projetos da Diretriz 4

D4	<input type="checkbox"/> P 4.1 Educação Itinerante no meio rural
	<input type="checkbox"/> P 4.2 Cursos Técnicos e Profissionalizantes
	<input type="checkbox"/> P 4.3 Programa de formação e aperfeiçoamento de professores da Educação Básica e profissionalizante
	<input type="checkbox"/> P 4.4 Educação Empreendedora
	<input type="checkbox"/> P 4.5 Rede de pesquisa em tecnologia assistiva
	<input type="checkbox"/> P 4.6 Programa de Iniciação Profissional, Científica e Tecnológica da Campanha
	<input type="checkbox"/> P 4.7 Programa de Bolsas para Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação da Campanha
	<input type="checkbox"/> P 4.8 Programa robótica educacional

Fonte: Plano Estratégico Campanha, 2017.

Para o que diz respeito à educação do campo, o Plano Estratégico faz destaque no item P.4.1 Educação Itinerante no meio rural que tem como premissa: “Acesso à educação de ciência, tecnologia e humanidades no meio rural por meio de ônibus equipados com tecnologias voltadas para a inclusão digital, o ensino de Ciências Naturais (Biologia, Química e Física) e o acesso à educação patrimonial e ambiental” (COREDE CAMPANHA, 2017, p. 175).

Esse projeto terá, segundo o plano estratégico, duração de 84 meses e com um investimento de R\$5.100.000,00. Embora seja válido refletir sobre uma educação que tenha como ferramenta o uso da tecnologia, visto que estamos inseridos em um mundo mediado pelas TICs, todavia, no que tange à educação do campo pode-se destacar uma lacuna expressiva no sentido de que o plano estratégico não aborda sobre investimento em revitalização e aparelhamento de escolas localizadas no campo.

Outro ponto a relevar é que o PEC não faz menção a fechamentos de escolas localizadas no campo na região, embora reconheça a precarização das mesmas.

Outro item que o Plano estratégico destaca é na formação continuada de professores, principalmente na área das Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física), sendo este curso oferecido pela UNIPAMPA, tanto no Curso de Licenciatura

em Ciências da Natureza, como na Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) em regime de alternância no *Campus* de Dom Pedrito. Esse curso de:

Licenciatura objetiva formar licenciados em Educação do Campo aptos para docência em Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental e de Química, Física e Biologia no Ensino Médio, contribuindo para gestão de processos educativos e estratégias pedagógicas voltadas para a qualidade de vida no campo. (LECAMPO, 2013, p.17).

Diante do exposto acima, pode-se perceber que a formação na perspectiva das ciências da natureza direcionado à formação de professores que atuam em escolas localizadas no campo já vem sendo oferecido pela UNIPAMPA, ou seja, o que o PEC propõe não representa uma falta de oferta.

Outro exemplo de formação continuada para professores que trabalham em escolas do campo é o “Escola da Terra”, que foi uma demanda da Coordenação Pedagógica do município de Bagé a fim de qualificar os docentes a trabalharem na perspectiva da Educação do Campo. Além desse curso que é oferecido pela UFRGS, há também um curso de extensão em Educação do Campo oferecido pela Unipampa.

Por meio disso, podemos dizer que o COREDE é um conselho reconhecido pelo governo, é um órgão consultivo e deliberativo. Através do conselho se constitui a consulta popular, que não deixa de ser um exercício de cidadania. “Contudo essa participação é limitada a determinados grupos organizados e ativos da sociedade (Büttenbender; Siedenberg; Allebrandt, 2011).

Por outro lado, no que concerne à promoção do desenvolvimento das regiões, “o Processo de Participação Popular desenvolvido no Estado do Rio Grande do Sul tem uma representatividade econômica praticamente insignificante do ponto de vista orçamentário [...]” Büttenbender; Siedenberg; Allebrandt, (2011, p. 99). E do ponto de vista do desenvolvimento regional conforme Veiga, (2006, p. 23 - 4) “Salvo engano, nenhum COREDE chegou a produzir um verdadeiro Plano de Desenvolvimento Regional que tenha resultado de profunda análise objetiva de suas potencialidades, vocações, vantagens, oportunidades, ou chances de médio e longo prazo”.

3.2. As participantes e os participantes

A escola tem, em seu corpo discente, um total de 50% de alunas e alunos remanescentes do Quilombo de Palmas. O educandário possui uma turma

multisseriada com pré-escola, primeiro, terceiro, quarto e quinto ano. No ano de 2023, segundo a diretora da escola, não havia inscritos para o segundo ano. A multisseriação possui essa singularidade, pois em uma turma multisseriada, a cada ano pode variar o número de educandas e de educandos. Contudo, no ano de 2023, a turma tinha 4 alunas e 8 alunos, porém um dos alunos pediu transferência para outra escola, e o outro aluno foi diagnosticado com um tumor e precisou trancar seus estudos, o que totalizou dez alunos cursando.

A equipe de participantes da pesquisa foi composta pela professora - docente na turma multisseriada da referida escola, e as alunas e os alunos discentes das referidas turmas da escola - localizada no campo, na região do Corede Campanha, das séries iniciais, ou seja, de 1º a 5º ano de uma turma multisseriada, participando também do grupo uma educadora que ocupou a coordenação pedagógica do município. A escolha dessas participantes e desses participantes se justifica visto que, “o currículo modela-se dentro do sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por dar o significado real” (Sacristán, 2017, p. 21).

Com relação à professora da Escola Simões Pires, localizada na Coxilha dos Flores, Palmas, Bagé, é efetiva da rede municipal de Bagé, é docente em turma multisseriada desde sua nomeação desde 1992. É docente na Escola Simões Pires há 22 anos.

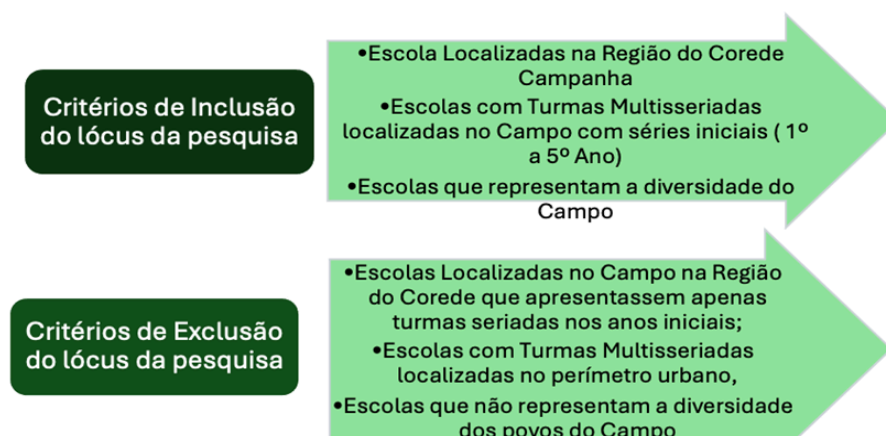
A maioria das/dos discentes são residentes em Palmas, sendo alguns remanescentes do Quilombo de Palmas. A turma multisseriada é constituída por dois alunos da educação infantil (Pré 1 e Pré 2); no primeiro ano há três alunos; no terceiro ano, 2; no quarto ano são quatro alunos; e no quinto ano, dois alunos. Nesta pesquisa somente participaram alunos do primeiro ao quinto ano. Também ao longo da pesquisa foi convidada a ex. Coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Bagé – SMED, visto ter contribuído com as mudanças realizadas no currículo da Escolas Rurais do município de Bagé, sendo uma dessas escolas participante desta pesquisa.

3.3 Critérios de inclusão e exclusão do locus da pesquisa

A pesquisa teve como lócus uma escola com turma multisseriada localizadas

no subdistrito de Palmas, pertencente a de Bagé (RS), município este que faz parte do COREDE Campanha. A referida escola foi selecionada a partir dos critérios de inclusão e exclusão, os quais podemos observar na figura a seguir:

Figura 07 - Critérios de inclusão e Exclusão do Lócus da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir dos critérios, uma escola se destacou na escolha, ou seja, a Escola Simões Pires, localizada na Coxilha das Flores, Palmas, Bagé (RS).

Partindo disso, disponibilizamos os documentos relativos às questões éticas. Para a professora da turma foi disponibilizado um Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme modelo no apêndice B, explicando todos os procedimentos, os riscos e os cuidados que seriam tomados com relação às questões éticas. Para os alunos após eles aceitarem participar foi feito contato com os pais, a fim de explicar o objetivo de pesquisa, os procedimentos, os riscos, e os benefícios da participação, e diante disso foi disponibilizado um documento solicitando a autorização dos pais ou responsáveis, o TCLE conforme modelo no apêndice C.

De posse da autorização da/o responsável pela/o aluna/o disponibilizamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), conforme o apêndice E, em uma versão lúdica, no formato de cartilha, confeccionado pela pesquisadora na ferramenta Canvas, versão grátis, utilizando uma linguagem acessível. Além disso, foi realizada a leitura do documento junto às discentes e aos discentes e à professora da turma. Após, foi destacado que elas e eles estavam sendo convidados e não eram obrigados a participar se não tivessem interesse. A maioria

dos alunos aceitaram participar, assinaram o TALE, apêndice E, o qual foi disponibilizado uma via a cada participante, assim como foi ressaltado que a qualquer momento poderiam desistir da pesquisa.

Sabe-se que reflexões sobre as questões éticas se perpetuam no contexto da história da sociedade Ocidental. Na Grécia Antiga, a preocupação com a ética já se fazia presente naquela sociedade, mas teve inicialmente a sua forma mais “sistemizada” a partir de Sócrates (496-399 a.C) (COTRIM *et al.*, 2020).

Já Aristóteles, na ética do equilíbrio, desenvolveu uma “reflexão ética baseada no racionalismo, mas sem a dualidade corpo-alma” (COTRIM *et al.*, 2020, p.27), significando que o homem alcançaria a virtude se agisse conforme a razão”. O filósofo afirma que a virtude, por exemplo, “é um hábito a ser ensinado, configurando-se talvez a mais importante educação do homem” (Marcondes, 2007, p. 52). Reitera-se a ideia de que a virtude é algo perseguido por muitos filósofos.

Sobre concepções éticas na modernidade, tem-se em Kant a forma mais expressiva da racionalidade do homem. Para Kant, “as normas morais têm a sua origem na razão”, o que significa que o conceito de ética desenvolvido por Immanuel Kant “pressupõe o dever como norma universal” (Cotrim, *et al.*, 2020, p. 35). Contudo, ao se considerar a ética utilitarista de Bentham e Mills, esta é totalmente o antônimo da ética Kantiana, pois o filósofo afirma que “as ações dos indivíduos são determinadas pela utilidade (Cotrim, *et al.*, 2020) e, segundo o autor, a ‘utilidade é o princípio que aprova ou desaprova qualquer ação que tende a aumentar ou diminuir a felicidade da pessoa [...]’ (Bentham, 1979, p. 4).

Todos esses posicionamentos referentes à ética e aos costumes ajudam a compreender determinadas normas presentes na sociedade que regulam as relações e as ações práticas entre os indivíduos. Por exemplo, o ato de se fazer ciência é regulado por normativas e leis que assegurem a minimização ou a ampliação da “felicidade” dos participantes.

Nas Ciências Humanas, no Brasil, mais precisamente no que se refere às pesquisas na área de educação, por exemplo, essas questões são regulamentadas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde – RES 510/2016 (BRASIL CNS, 2016), que orientou todo o processo de construção desta tese. A respectiva resolução resolve:

Art. 1 – [...] sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de

dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução (CNS, 2016, *on-line*).

Diante disso, é importante ressaltar que não há uma resolução ou legislação específica para a área das ciências humanas e sociais no Brasil, pois “as resoluções que se apresentam são a partir das concepções biomédicas e não atendem em grande parte as especificidades das ciências humanas” (Mainardes, 2016, p. 73). Importa, neste aspecto, fazer uma reflexão sobre elementos presentes na Resolução 510/2016, que consagra a ética como uma construção dos seres humanos e, por esse fato, pode ser configurada como sócio-histórica e cultural, tendo como elemento basilar o respeito pela dignidade da pessoa humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas, nas quais haja envolvimento de seres humanos (CNS, 2016).

Para as Ciências Humanas e Sociais, a resolução 510/2016 elenca alguns princípios éticos a serem seguidos pelos pesquisadores, sendo que todos os projetos precisam passar por uma revisão ética. No Brasil, é importante destacar que, a partir de Mainardes e Carvalho (2016, p. 206), essa análise “ocorre por meio do Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CEP/CONEP via Plataforma Brasil”. O CONEP, através da resolução 196/1996, regulamenta e normatiza no país as pesquisas com seres humanos, tanto para as áreas das ciências biomédicas, como para as que dizem respeito às ciências humanas, sociais e aplicadas (Mainardes; Carvalho, 2016).

É possível apontar, contudo, que essa resolução é mais direcionada às ciências biomédicas. O reflexo desta resolução traz implicações a trabalhos nas áreas das ciências sociais e aplicadas, na morosidade da avaliação por parte da instância ou mesmo o indeferimento dos processos a ela submetidos. Isso faz com que as pesquisadoras e pesquisadores não exponham os seus projetos à análise nos referidos comitês para o devido crivo relativo às questões éticas.

Os elementos éticos, no entanto, são aspectos fundamentais a serem considerados quando realizamos nossas pesquisas. É importante a pesquisadora ou pesquisador fazer uma reflexão sobre esse princípio, mesmo que não submeta o seu projeto a ele, e apenas assuma a Autodeclaração de Princípios Éticos.

A declaração se configura em um manifesto, onde o pesquisador deixa bem claro os procedimentos e todos os demais elementos com os quais o participante

estará envolvido na pesquisa. É relevante afirmar que a Autodeclaração de Princípios Éticos não exige o pesquisador de realizar sua submissão à CEP/CONEP, uma vez que, conforme orientação de Mainardes e Carvalho (2016, p. 206), “é fundamental nos casos em que o Projeto de Pesquisa não foi submetido a nenhum processo de revisão ética”, fazê-lo.

Tendo em vista a reflexão sobre este preceito tão importante, assim como levando em consideração o tempo exíguo para a execução da tese não submeti ao CEP/CONEP, contudo, eu, Rute Elena Alves de Souza, assumi a Autodeclaração de Princípios Éticos e me comprometi a tomar todos os cuidados a fim de que os sujeitos participantes pudessem ser preservados de quaisquer eventos que viessem a expô-los ou que lhes causassem desconfortos. Esses cuidados estão descritos nos documentos que formalizaram a pesquisa, ou seja, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Nesta trama tão fundamental, passo a elencar os cuidados que me comprometi a ter, visto que a pesquisa é além do ato de produzir dados, é “uma relação de confiança com os sujeitos”, a qual não deve ser quebrada (Creswell, 2010, p. 116). Essa medida é necessária a fim de protegê-los, bem como a instituição cujas portas foram abertas para a pesquisa. Torna-se relevante pensar a partir de Creswell (2010, p. 116) que “as práticas éticas envolvem muito mais do que apenas seguir um conjunto de diretrizes estáticas, como aquelas proporcionadas pelas associações profissionais”.

O autor ainda destaca “a importância de elencar os possíveis dilemas que poderá encontrar e as soluções para o problema” (2010, p.116). Nesse caso, em primeiro lugar, julga-se interessante começar pelo problema de pesquisa, visto que ele tem uma relevância social e acadêmica, principalmente para a instituição, para os alunos e professores das turmas multisseriadas, pois buscou conhecer, a partir desta tese, de que forma a colonialidade do poder, ser e saber se manifesta no currículo das turmas multisseriadas do campo e quais implicações para a perspectiva descolonial? Tendo em vista que se faz necessário submeter os participantes a um conjunto de procedimento a fim de responder essa inquietação e seguindo as orientações de Creswell (2010, p. 115), assim como de Mainardes e Carvalho, (2021, p. 208) bem como as orientações da linha de pesquisa - na qual se insere este trabalho - sobre as questões éticas, relacionam-se alguns elementos que serão pilares para esta construção coletiva da pesquisa.

Considera-se que a investigação se configura a partir de uma abordagem qualitativa em educação, partindo-se da premissa que os participantes não são meros objetos de investigação e sim sujeitos, participantes deste processo. Diante desse pressuposto, em um primeiro momento, será necessário construir laços de confiança e respeito a partir da aproximação com a instituição e seus representantes, bem como com a professora e as/os discentes da turma.

Outro elemento principal foram as discussões sobre o problema da pesquisa, destacando os pontos importantes e a sua contribuição para as/os participante. Este elemento é de relevância, pois segundo Creswell (2010, p. 116) evita que os participantes se sintam à margem do processo, mas sim parte constituinte e, para isso, se faz necessário que eles conheçam os objetivos da pesquisa da qual fazem parte. Creswell (2010, p. 119) menciona ainda que é possível escrever uma carta com todas as informações sobre a pesquisa explicando aos participantes as intenções, pois muitas vezes o pesquisador tem “um propósito e o participante compreende de uma outra forma” Tendo em vista sanar essas divergências, é importante explicar com clareza as intenções.

Além disso, quanto aos aspectos formais da pesquisa, foi disponibilizado um termo de anuência conforme apêndice F tanto para a mantenedora, quanto para a diretora das referidas escolas, a fim de obter a autorização para a pesquisa. Para a professora foi disponibilizado o TCLE, conforme apêndice B onde se destacam os procedimentos a que serão submetidos para a produção dos dados constituintes do *corpus* documental.

Constaram, nestes termos, os possíveis riscos e os cuidados necessários a fim de evitar desconfortos. Para alunos menores, foi solicitada a autorização dos pais e disponibilizou-se o TALE, apêndice E - que destaca os procedimentos aos quais foram submetidos os participantes, assim como os possíveis riscos e/ou desconfortos. Destaco que o TALE, foi elaborado a partir de uma perspectiva lúdica para que ficasse compreensível aos sujeitos, visto que se situavam na faixa etária igual ou menor a doze anos.

Com relação aos valores que orientam este trabalho, destaca-se a partir de Gewirtz (2007, p. 7) a escolha do *locus* do *corpus empírico* escolhido, levando em consideração os critérios de exclusão e inclusão, os quais elencam a isonomia e a objetividade/imparcialidade na escolha, por serem estes os princípios que devem orientar toda e qualquer ação humana. A opção dos sujeitos também são

orientadas por estes valores, assim como o da equidade, do respeito, da justiça, preceitos aos quais fui fiel. Da mesma forma, em relação à análise dos dados aos resultados da pesquisa e à redação da tese.

Sobre a aproximação com o *corpus empírico*, o primeiro contato foi com a diretora da escola para conversar sobre a pesquisa e sobre quais eram os objetivos de investigação, além de saber se a escola tinha interesse em participar. A professora da turma, bem como os demais discentes foram também consultados. Um dos discentes do quinto ano optou pela não participação. Após esse convite à escola, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Bagé, a fim de solicitar autorização da mesma para que pudesse ser realizada a pesquisa. A partir da permissão da mantenedora através da Carta de Anuência Institucional, conforme Anexo A, assim como a autorização assinada pela diretora da escola, Anexo B.

Com relação à devolutiva da pesquisa, ela será realizada a partir da entrega da versão final no repositório da Universidade assim como no repositório de teses e dissertações da CAPES. Para os participantes da pesquisa, será realizada uma roda de conversa - via Google meeting - para compartilhar os resultados da pesquisa, pois ela é de todas e todos aqueles educadores/educadoras/ educandas/ educandos que juntas e juntos protagonizaram este trabalho.

3.4. Triangulação de dados do corpus empírico

Neste item, buscamos destacar a técnica para a produção dos dados construída a partir do contexto das participantes e dos participantes da pesquisa a fim de que os objetivos fossem atingidos, que foi a triangulação de dados. Sua utilização se justifica por “[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (Trivinos, 1998, p. 38). Outrossim, Trivinos (1998) afirma ser interessante destacar que essa técnica tem como pressuposto que os fenômenos existentes na sociedade não são isolados, mas sim possuem vínculos estreitos com condições sócio-históricas. Diante disso, o uso da triangulação dos dados nesta tese foi organizado a partir das seguintes premissas: como foi proposto a partir do objetivo Geral Compreender como as colonialidade do Poder, do Saber e do Ser se manifesta no currículo de turmas multisseriadas de escolas do campo e quais seriam suas possibilidades de descolonização.

Para isso, tramando com Sacristán (2017, p. 107), que contribui para

sustentar que o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolvem [...]”. E o autor vai além quando tece sobre a importância de analisar a “relação pedagógica professor-aluno, pois a mesma está muito condicionada ao currículo”(p. 31). É irrelevante analisar o currículo de uma instituição escolar sem focar a análise no professor e no aluno, a fim de entender os papéis desses sujeitos.

Desse modo, a partir do que se chamou de procedimento 1, produziu-se-ão os dados que se referem aos processos construídos pelo contexto/meio dos sujeitos, sendo que estes se constituíram através de documentos. No segundo momento, durante o procedimento 2, buscou-se o olhar para os dados produzidos a partir de “processos focados nos sujeitos” (Trivinos, 1997, p.136), que são, os planejamentos da professora, os cadernos dos alunos e os instrumentos produzidos pela pesquisadora, os quais constituíram-se a partir de entrevistas e as observações cujo registro foi em um diário de campo. No que tange ao procedimento 3 é uma contextualização do meio em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa, os quais são frutos de dinâmicas socioeconômicas e políticas.

A seguir apresentamos o esquema construído a partir das orientações de Trivinos (1997, p. 38) sobre a técnica de triangulação de dados com intuito de ilustrar de forma didática como foi realizada a produção dos dados.

Figura 08 - Procedimentos de produção dos dados que constituiu o Corpus Empírico da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024 a partir do Canvas, versão paga.

No entanto, além do esquema apresentado anteriormente, também elaboramos um quadro a fim de esmiuçar cada um dos procedimentos da produção dos dados que constituiu o *corpus empírico*. Denominamos de Procedimento 1 todos os dados elaborados pelo contexto do sujeito, já o procedimento 2, constitui-se a partir dos dados centrados nos sujeitos, ou seja, nas participantes e nos participantes e por fim o procedimento 3 o qual se configura na estrutura socioeconômica onde os sujeitos estão inseridos.

Quadro 2 - Procedimentos Metodológicos para a produção dos dados

<ul style="list-style-type: none"> • Procedimento 1 - <i>Cópus documental</i> Dados Elaborado pelo contexto do sujeito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimento 2 Dados centrado no Sujeito 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimento 3- Contextualização da estrutura socioeconômica e cultural onde os sujeitos estão inseridos
Pesquisa Documental - Leitura do PPP - Leitura da matriz referência disponibilizado pela mantenedora com objetos de conhecimentos a serem trabalhados nos anos iniciais na respectiva rede – O DOM (Documento Orientador Municipal).	Dados produzidos pelos sujeitos: - Rotina Escolar: Cadernos dos/das discentes - Plano de Aula do Regente da Turma Dados produzidos pela pesquisadora: Entrevista com a professora da turma multisseriada da escola. As entrevistas serão gravadas Observações nas turmas multisseriadas com registro em Diário de Campo.	Contextualização das estruturas sócio econômica- cultural e política onde os sujeitos estão inseridos . - Contextualização do COREDE; O Município onde situam-se a escola; Latifúndio; Agronegócio; Quilombo de Palmas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023, baseado a partir das orientações de Trivinos, 1997.

Passamos a detalhar quais documentos constituíram o corpus documental e a importância da escolha desses documentos.

3.4.1 Procedimento 1 – Corpus Documental - Dados Elaborados - pelo contexto do sujeito.

O procedimento 1 foi constituído a partir das orientações de Trivinos, (1997, p.138), ou seja, pelos dados produzidos pelo contexto/meio do sujeito conforme o quadro 2. Esses dados constituem a partir de:

Documentos (internos, relacionados com a vida peculiar das organizações e destinados, geralmente, para o consumo de seus membros; e externos, que

têm por objetivo, principalmente, atingir os membros da comunidade em geral); instrumentos legais: leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos etc.; instrumentos oficiais [...] (Trivinos, 1997, p. 139).

Com relação a documentos, Gil, (2002 p. 45) conceitua a pesquisa documental como aquela que “utiliza dados que não recebem um tratamento analítico e que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Nesse sentido, entende-se por *corpus* documental a partir de Gil na,

pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc (Gil, 2020, p. 46).

Nesta pesquisa que se constituiu também pela análise documental, os documentos são produzidos pela comunidade escolar, por professores, pela mantenedora e pela pesquisadora. Sobre as vantagens da pesquisa documental pode-se dizer que se configuram nos seguintes pontos:

Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo (Gil, 2020, p. 4).

Diante da relevância desta fonte de dados passamos a apresentar o *corpus documental*, ou seja, os documentos a serem utilizados nesta investigação.

Quadro 3 - *Corpus* documental

Projeto Político Pedagógico	Matriz Referência dos conteúdos a ser trabalhado	Planos de Aula da docente da turma multisseriada Caderno dos alunos
-----------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, (2023)

3.4.1.1 Projeto Político Pedagógico

Neste subcapítulo apresentamos um dos documentos que se insere na pesquisa documental que é o Projeto Político Pedagógico (PPP) visto que segundo Veiga (2016, p. 11), ele “é entendido como a própria organização da escola”. Destaca-se que no PPP, segundo a autora, torna-se possível conhecer elementos significativos da instituição, ou seja, as finalidades, o currículo, o tempo escolar, as

avaliações, assim como a estrutura da organização e as relações de trabalho (Veiga, 2016, p. 22).

Quanto ao item finalidade, é considerável fazer uma análise sobre este elemento, pois ele nos fornece pistas para saber quais são os fins e os objetivos que a escola busca a partir das práticas educacionais realizadas pelos/as professores/as. Cabe destacar que “os educadores e educadoras devem ter bem claro as ações como elementos para chegar à finalidade e aos objetivos” (Veiga, 2016, p. 22).

Outro item valioso a ser observado é a estrutura da instituição, ou seja, como estão organizados o calendário, o currículo, o tempo escolar e os dias letivos, as práticas. É interessante analisar se o calendário contempla a lógica das educandas e dos educandos. E por fim, deve-se ter um olhar atento sobre a forma como se apresenta a proposta de avaliação sobre PPP pelos atores sociais da instituição. Isto é bem importante, pois na verdade segundo Veiga (2016, p. 32) “avaliar o PPP é avaliar os próprios resultados da instituição”.

Entende-se, pois, a partir das considerações da autora que a avaliação é “além de um ato dinâmico, pois ela aponta caminhos para as ações dos educadores e educadoras” (p. 32).

Com relação ao acesso ao PPP (2016) da escola participante desta pesquisa, o qual foi um dos documentos que possibilitou conhecer o funcionamento da instituição, diante disso solicitou-se junto ao educandário, para que constituísse o corpus documental da pesquisa. Contudo, houve morosidade por parte da gestão em disponibilizar, visto que o mesmo estava desatualizado, não apresentava uma versão no formato digital, apenas uma versão física. O PPP é constituído dos seguintes elementos: Dados de identificação da Escola, portaria de funcionamento, características, finalidade, filosofia. Perfil das/dos discentes, a descrição do espaço físico da escola, o número de docentes e de funcionárias ou funcionários, os critérios de Avaliação.

Além do PPP, buscou-se encontrar evidências a fim de responder aos objetivos, analisando a matriz de referência fornecida pela mantenedora, sendo esse tópico conceituado e abordado no subtópico Matriz referência. Esses documentos não estarão em anexo, visto que a partir dos critérios éticos da pesquisa, nos comprometemos a ter cuidados também com relação aos documentos pois são de propriedade da instituição.

3.4.1.2 Documento Orientador Curricular do Território Municipal de Bagé: Matriz referência

Passo apresenta neste subcapítulo a matriz referência, que é o documento que aponta as habilidades essenciais a serem desenvolvidas em cada ano e etapa ao longo do ano letivo” (SEDUC, 2023, p. 1). O termo “Matriz de Referência ou Quadro Conceitual (em inglês *Framework*) serve para definir o construto e os fundamentos teóricos de cada teste [...] indicar as habilidades a serem desenvolvidas [...]” (INEP, 2022). As secretarias municipais também elaboram suas matrizes referências a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) as quais servem como “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (MEC, 2013, p. 8).

Esses referenciais são de grande relevância porque nos permitem uma análise sobre o que é orientado com relação aos objetos de conhecimento ou direitos de aprendizagem, que devem ser seguidos pela mantenedora. Todavia, foi importante analisar os planejamentos de aulas trimestrais elaborados pela docente participante da pesquisa para a turma turma multisseriada, pois ali pode tem evidências, principalmente, sobre o que é exigido a partir da matriz referência a ser trabalhada e o que realmente é executado na prática.

As escolas pertencentes à Rede Municipal de Bagé utilizam o documento referência chamado de “Documento Orientador Curricular do Território Municipal de Bagé” (DOM), construído tendo como parâmetros a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG). O DOM em seu texto faz um destaque importante reafirmando seu objetivo, ou seja, “é contemplar de forma participativa, principalmente no que tange às peculiaridades relacionadas à esfera da educação” (SMED, 2022, p.10) Este documento é referência para o currículo das escolas municipais. Ele também serve como bússola para a construção e revisão das “Propostas Pedagógicas e dos Regimentos Escolares, assim como dos Planos de estudos e planejamentos”(SMED, 2022, p.10,) construídos por cada escola.

3.4.2 Procedimento 2 - Dados centrados nos sujeitos

3.4.2.1 Planos de Aula

Segundo as considerações de Libâneo (1994, p. 24), o plano de aula pode ser conceituado como um documento usado para fazer o registro das decisões, ou seja, as formas de: o que se pensa fazer (objeto de conhecimento a ser trabalhado), como fazer (método), quando fazer (Cronograma), com que fazer (materiais/recursos), com quem fazer (sujeitos)". Levando em consideração este conceito observa-se que o plano não é algo construído de forma isolada, uma vez que sua elaboração deve ser orientada pelas matrizes referências e pelos planos de estudo de cada componente curricular. A importância de conhecer esse plano é identificar elementos que são definidos a partir das orientações dos documentos que normatizam e definem o currículo, ou elementos que superam essas determinações.

3.4.2.2 – Caderno dos Alunos

Os cadernos dos discentes constitui como,

[...] instrumentos didáticos presentes nas várias etapas da escolarização, desde a pré-escola até a pós-graduação. Certamente, em cada uma dessas etapas, difere a utilização que se faz desse material, assim como diferem as finalidades e os significados que os cadernos assumem para alunos e professores (Santos; Souza, 2005, p.293).

Nesse sentido os cadernos, são ferramentas presentes, desde a inserção da/do discente à instituição de ensino, até a conclusão de todas as etapas da vida escolar. No que diz respeito às alunas e os alunos da turma multisseriada participantes da pesquisa, um único caderno serve como registro geral de todos os objetos de conteúdo definidos em cada ano escolar. Com relação à organização dos registros nos cadernos ocorrem sem uma separação dos objetos do conhecimento, (matéria), como é o caso do sexto ano que para cada componente curricular existe um caderno específico, ou uma parte, separada por uma folha diferenciada, identificando, por exemplo, História, Geografia, Matemática, Ciência, Arte, etc.

O uso do caderno se difere nos anos iniciais, pois, "de modo geral, nos anos iniciais de escolarização, servem especialmente a funções planejadas pelos docentes e nas séries mais avançadas passam a ter seu uso pelos alunos mais livre

(Santos; Souza, 2005, p. 293).

Nesse contexto as alunas e alunos de primeiro à quinto ano, a professora anuncia sobre qual disciplina vai trabalhar naquele momento, pode haver uma generalidade, ou seja, todas e todos presentes na sala, naquele dado momento vão trabalhar Matemática, o registro é realizado no caderno, posteriormente ao concluir o que foi planejado para àquela disciplina, passa se para a outra, ou seja, português, Arte ou outra e o registro é feito na sequência da aula anterior.

Durante as observações na turma realizamos o registro fotográfico dos cadernos das alunas e alunos, ou seja, um de cada ano escolar, exceto o caderno dos alunos do Pré - A e do Pré-B, pois não eram participantes da pesquisa.

Nos cadernos fotografados encontramos elementos referente aos objetos de conteúdos no formato de manuscritos, e uma gama de elementos que se configuram como xerox (folhas impressas) com atividades ou textos. Algumas folhas com textos eram comum à todos os anos, ou seja, para o 1º, 3º, 4º e 5º ano.

Com relação às alunas e os alunos de cada ano, nem todos estavam no mesmo nível de aprendizagem.

Outro elemento interessante a se destacar é que após a conclusão das atividades por parte dos alunos, a professora corrigia, *no entanto para tal ato não utilizava caneta de cor vermelha, a justificativa é porque esse ato pode inibir o aluno no que tange a aprendizagem* (Diário de Campo, 2023).

3.4.3 Dados produzidos pela pesquisadora

3.4.3.1. Observações

Foram realizadas observações na turma multisseriada da escola que constituem o lócus da Pesquisa escolhida a partir dos critérios de inclusão e exclusão, assim como autorizada pela referida mantenedora e pela respectiva diretora do educandário conforme documentos nos anexos A e B. As observações se configuram como um dos procedimentos que foram realizados para a produção dos dados do campo empírico, ou pesquisa de campo.

O trabalho de campo, segundo Neto (2009, p. 51) “se apresenta como uma possibilidade não só de aproximação com aquilo que desejamos conhecer, mas também de criar um conhecimento partindo da realidade [...]”. Para as observações no lócus da pesquisa definiram oito observações na escola na referida turma, porém

foram um total de 15. A justificativa para este número de observações é que o cronograma era exíguo para a conclusão da pesquisa. As observações ocorreram praticamente às quintas-feiras e sextas-feiras e, em um sábado letivo, onde contou com a presença da comunidade escolar.

O registro das observações foi realizado a partir do diário de campo. Essa ferramenta de registro das observações, conhecida como diário de campo, conforme Neto (2009, p. 63) é: “um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando”. Todavia, neste caso específico de observações, o diário de campo se constitui como ferramenta principal de registro.

É interessante ressaltar que essa ferramenta tem uma função muito importante, pois Weber (2009, p.158-159) afirma que o diário tem um papel muito além do registro pois é através dele que “permitirá não somente descrever e analisar os fenômenos estudados, mas também compreender os lugares que serão relacionados pelos observados ao observador e esclarecer a atitude deste nas interações com aqueles”. Ainda podemos afirmar que o diário de campo é “um amigo silencioso, o qual não pode ser subestimado quanto a sua importância” (Neto, 2009, p. 63).

A escolha do diário de campo nesse contexto da pesquisa se justifica pelo potencial que esta ferramenta possibilita à pesquisadora e aos pesquisadores, no que tange aos registros das impressões, etc...

Com relação às observações, foram realizadas 15, às mesmas ocorreram majoritariamente às quintas e sextas-feiras, sempre respeitando a organização pedagógica da escola. A pesquisadora utilizava o transporte oferecido pelo município, o qual iniciava às 5 horas da manhã, transportando as educadoras. O tempo de permanência na escola era o mesmo das alunas e dos alunos e das professoras. Chegávamos em torno das 7h 10 minutos na escola, porém, é importante ressaltar que desde o momento que a pesquisadora entrava no transporte, o cenário era alterado, visto que a pesquisadora era estranha ao lugar. As observações foram registradas no Diário de Campo. Abaixo segue o quadro com o cronograma das observações realizadas:

Este cronograma tem por objetivo evidenciar as datas e os dias da semana nos quais ocorreram as observações na EMR Simões Pires.

Cronograma das Observações Realizadas na EMREF SIMOES PIRES		
	Data	Dia da Semana
Apresentação do Projeto e Assinatura da documentação	02/08/2023	Quarta-Feira
Observação - 1	03/08/2023	Quinta-Feira
Observação - 2	04/08/2023	Sexta-Feira
Observação - 3	10/08/2023	Quinta-Feira
Observação - 4	11/08/2023	Sexta-Feira
Observação - 5	24/08/2023	Quinta-Feira
Observação - 6	25/08/2023	Sexta-Feira
Observação - 7	01/09/2023	Sexta-Feira
Observação - 8	28/09/2023	Quinta-Feira
Observação - 9	19/10/2023	Quinta-Feira
Observação - 10	26/10/2023	Quinta-Feira
Observação - 11	30/10/2023	Segunda-Feira
Observação - 12	09/11/2023	Quinta-Feira
Observação - 13	11/11/2023	Sábado
Observação - 14	17/11/2023	Sexta-Feira
Observação - 15	24/11/2023	Sexta-Feira

Elaborado pela pesquisadora, 2023

Ao observar o item data no quadro acima, verifica-se que há um espaçamento em algumas, isso ocorreu devido a fatores climáticos, falta de energia, fator recorrente naquele território a partir do processo de privatização da distribuidora de energia.

O total de horas totalizaram 170 horas, pois foi contabilizado desde o período a partir do ponto de onde passava o transporte até o retorno para a cidade.

Nesse período que permanecemos no locus da pesquisa foi observado, o trajeto das docentes até a escola, a chegada das/dos discentes. O momento do café, do almoço, do lanche. Observou-se as alunas e alunos na turma multisseriada durante as atividades de aula. Percebeu-se que há uma diversidade de saberes, alunos em diferentes níveis de aprendizagem, muitas vezes alunos do mesmo ano, mas em níveis diferentes. Foi registrado no Diário de Campo o cotidiano dos alunos

e da professora durante as aulas, assim como em atividades para além da sala de aula. Em algumas atividades e brincadeiras a pesquisadora participou junto com as/os alunos e com a professora. Para os registros do diário de campo elaboramos um roteiro, o qual se encontra no apêndice H.

3.4.3.2. Entrevistas

A outra ferramenta de produção de dados foi a entrevista semi-estruturada que conforme Trivinos (1987, p.147) “é aquela que parte de questionamentos básicos [...]”. Ainda pensando com Trivinos (1987, p. 147) “a entrevista semiestruturada dá melhores resultados ao se trabalhar com diferentes grupos de pessoas, por exemplo, professores e alunos”. No entanto, nesta pesquisa a entrevista teve foco na professora da turma, e a ex-coordenadora pedagógica da SMED/BAGÉ (RS).

Para Neto (2009, p. 57) a entrevista “é a ferramenta mais usual no trabalho de campo e, é através dela que o pesquisador busca obter os informes nas falas dos atores sociais”. Com relação a este procedimento compreendemos a partir do autor que não é um elemento neutro, visto que o diálogo entre entrevistador e entrevistado apresenta interesses, tensões e posições ideológicas.

Quanto à duração da entrevista podemos levar em consideração as orientações de Trivinos, (1987, p. 146) o qual destaca que o tempo não deve ser tão prolongado, visto que, segundo o autor, por experiência, “mais que trinta minutos já se torna repetitiva”.

Diante disso a realizada a entrevista conforme mencionada anteriormente foi a semi-estruturada, com a professora da turma, a qual me recebeu em sua residência. O TCLE, já havia sido assinado por ela no início da pesquisa, em 02 de agosto de 2023, diante disso procedeu-se a entrevista semi-estruturada, a qual foi gravada, transcrita, a partir do conversor de áudio para texto, *Reshape* na versão experimental, também verificamos se o documento transcrito estava fiel ao áudio. As transcrições totalizaram 4 páginas. O roteiro inicial não foi suficiente, precisou ser adaptado, e uma nova entrevista precisou ser realizada, e diante disso foi realizada uma adequação ao roteiro inicial para atender os objetivos da pesquisa. A duração da primeira entrevista foi de 23 minutos, e a segunda de 6 minutos.

A segunda entrevista foi com a ex-coordenadora pedagógica, o dia marcado

foi 29 de novembro de 2023, às 14 horas, na SMED/Bagé, RS. Nesse horário expediente já havia sido encerrado para o público. Tive acesso ao prédio através de uma entrada lateral, que leva a uma porta que dá acesso ao interior do edifício. A sala ficava no segundo andar, algumas pessoas, em uma sala de espera, aguardavam pela ex-coordenadora pedagógica, no momento em que cheguei. Esperei alguns minutos, e fui recebida, antes mesmo das pessoas que ora a aguardavam. Diante disso foi disponibilizado um TCLE, conforme o apêndice D, a entrevista ocorreu no gabinete do secretário de educação do município de Bagé, pois era o local disponível naquele momento. Liguei o gravador, após a autorização, e a entrevista foi realizada, com duração de mais ou menos 27 minutos, a transcrição resultou em 5 páginas, a partir do *Reshape*. Todavia após tivemos o cuidado de escutar atentamente o conteúdo para verificar se a transcrição era fiel a gravação.

A relevância da participação da ex-coordenadora pedagógica, se justifica pelo seguinte fato: Ao iniciar a pesquisa, ouvi os relatos da professora da turma e da gestora da escola sobre o processo de transição de trabalho no contexto do educandário. As educadoras, ressaltaram que havia na gestão municipal, uma educadora, a qual, no ano de 2007 assumiu a função de coordenadora pedagógica da Educação do Campo, na SMED/Bagé e buscou a partir de reuniões com a comunidade escolar realizar mudanças no contexto da escola. A partir dessas informações a pesquisadora percebeu a importância de conversar com essa educadora. Através disso, foi feito o convite a mesma para participar da pesquisa, por meio de uma entrevista semi-estruturada, mesmo que a principal informante seja a professora da turma. O convite foi aceito e, agendado um encontro para que ela pudesse contextualizar os motivos que a levaram a implementar as mudanças no currículo das escolas municipais rurais do município de Bagé, ou seja, o horário diferenciado, as formações continuadas para as professoras na perspectiva da educação do campo, a horta, a pracinha temática, ou seja, elementos que dialogassem com a realidade das alunas e os alunos do campo.

Com relação aos cadernos dos alunos, a pesquisadora durante o período que frequentou a escola, realizou o registro fotográfico dos mesmos. Nos cadernos podemos encontrar os objetos de conhecimento trabalhados pela professora, a partir do Documento Orientador Municipal para cada ano. Contudo, em alguns momentos a professora consegue trabalhar com todos os anos a partir da mesma

temática

Outro documento que foi analisado foi o Planejamento quinzenal disponibilizado pela professora.

3.5 A análise dos dados do corpus empírico

A análise e interpretação dos dados que foram produzidos a partir do campo empírico por meio dos instrumentos já abordados anteriormente, foram interpretados utilizando a análise de conteúdo. Para Bardin (1977, p. 31) “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Entretanto, Trivinos e Bardin destacam sobre a trajetória da Análise de Conteúdo, ao contextualizar que, ela tem uma história comprida. Pode-se dizer que ela nasceu quando os primeiros homens realizaram as primeiras tentativas para interpretar os livros sagrados” (Trivinos, 1987, p. 159) (Bardin, 1977, p. 14). É possível referir também que segundo Trivinos “a análise de conteúdo constitui-se a partir de um conjunto de técnicas, assim como alguns passos são necessários serem realizados” (Trivinos, 1987, p. 160). São eles: “Pré-Análise – Exploração do material – a descrição analítica e, por fim, a interpretação das inferências” (Trivinos, 1987, p. 160).

Os passos necessários para executar a análise de conteúdo:

Figura 09 - Passos para executar análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora (2024), baseado em Trivinos (1987, p. 160)

A Pré- análise segundo Bardin:

é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (Bardin, 1977, p. 95).

Na verdade essa é a fase da seleção e escolha dos documentos. Já a exploração dos materiais se constitui conforme a autora, como “a fase de análise propriamente dita” (Bardin, 1977, p. 101). Posteriormente vem a categorização, que na verdade se configura a partir de,

é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos (Bardin, 1977, p. 117).

E por fim as inferências, que se constituem como a interpretação de dados propriamente dita.

Na análise dos dados produzidos a partir do campo empírico encontramos categorias temáticas, as quais classificamos em categorias prévias e emergentes.

Inicialmente elencamos a categoria currículo como, a priori, pois era central para a investigação, e uma categoria emergente, a qual se constituiu a partir das entrevistas, do referencial teórico conceitual, que é a formação de professores.

Após elencamos as sub-categorias, pois estas adquirem esse *status*, pois se manifestam no interior das categorias acima citadas, todavia não com o intuito de construir hierarquias entre as mesmas.

3.5.1 Categoria Currículo

Neste subcapítulo apresentamos a categoria Currículo, que configurou como a priori, pois já se fazia presente, pois ela tem um papel importante, visto que é através deste dispositivo podemos conhecer as escolhas organizacionais, as pedagógicas, a sua intencionalidade, as estruturas e os princípios operacionais, os quais revelam um projeto de sociedade que estão comprometidos a construir.

Com Relação às sub-categorias do Currículo elencamos as seguintes: Multisseriação, Tempo Escolar, Raça, Género e Sexo. A justificativa das subcategorias apresentadas não se constitui a partir de uma estrutura hierárquica, mas são eixos da categoria central, pois se apresentam ou se personificam a partir

da categoria central.

Já no que diz respeito a categoria Formação de Professores as subcategorias são as seguintes: Formação inicial e formação continuada.

As categorias e subcategorias emergiram do referencial teórico conceitual, das entrevistas, das fontes pesquisadas.

3.5.1.1 Sub-categoria Multisseriação

A multisseriação é uma forma de organização das turmas, principalmente em escolas mais distantes, podem ser chamadas também de escolas isoladas, ou com número reduzido de alunos. A multisseriação abarca a turma do Pré 1 e Pré 2, e os anos iniciais, do primeiro ao quinto ano. Tem peculiaridades, pois nem sempre uma turma se apresenta todos os anos no determinado período letivo, ou seja, é variável.

Santos, *et al*, (2020) a partir do Dossiê em comemoração aos vinte anos da Educação do Campo no Brasil, nos contempla sobre o que diz respeito à multisseriação e a sua relevância, principalmente para a escola situada em espaços onde os povos do campo vivem ou trabalham,

Em 2008, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 3.106 municípios aderiram ao Programa Escola Ativa. As posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica. Reconhecemos, porém, que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. Além disso, existem outros argumentos que nos fazem considerar essa forma de organização escolar ainda necessária no campo. São eles: toda a criança tem direito a estudar próxima a sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; essas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas (Santos, *et al*, 2020, p. 276).

O fragmento acima, nos mostra que um número expressivo de municípios que aderiram ao Programa Escola Ativa, ou seja, um total de 3.106 cidades em um universo de 5.565 (IBGE, 2008, *on-line*) municípios, o que representa um percentual de 55% mais da metade das *urbes* brasileiras aderiram no ano em que o programa foi lançado. Todavia, a multisseriação tem um estereótipo negativo, principalmente nos países subdesenvolvidos ou em transição. Contudo nesta pesquisa ela aparece como subcategoria, pois ela se insere como uma modalidade de organizar o

currículo escolar.

3.5.1.1 .2 Sub-categoria Tempo Escolar

Quanto ao horário de funcionamento da escola, segundo PPP, no item caracterização, a “escola tem o turno da manhã das 8 às 12 horas e o turno da tarde a partir das 12h 30min até as 16h e 30 min, e eventualmente aos sábados” (PPP, 2016, p.10). No entanto, é importante destacar que, segundo Arroyo, (2013, p. 318), as experiências espaciais e temporais são determinantes da percepção humana, da socialização e das aprendizagens. Quando ignoradas entram em tensão com o processo e aprendem [...]. Nesse sentido, principalmente levando em consideração, além das palavras de Santos, *et al*, no Dossiê da educação do Campo é claro nesse sentido de organização do tempo escolar, observe que “precisamos prosseguir inventando um novo jeito: novos tempos, novos espaços, novo jeito de organizar e de gerir o processo educativo” (2020, p. 79).

3.5.1.2 Sub-categoria Classe/Raça/Religião

Apresento aqui as sub-categorias classe, raça e religião, as quais emergiram do referencial teórico, assim como dos documentos orientadores da Escola, o PPP, o DOM e a partir das observações. Nesse contexto da pesquisa, Classe, Raça e Religião se constituem como subcategorias, todavia não em um sentido de hierarquia. Elas se situam no interior da categoria a priori Currículo porque elas se manifestam por meio dele.

3.5.2.2 Categoria Formação de Professores

Apresentamos a categoria Formação de professores e as suas subcategorias, ou seja, formação inicial e formação continuada. Elas emergiram a partir das entrevistas e do referencial teórico. Elencamos como categoria Formação de Professores

Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 57 dispõe em seu artigo “Art. 5º a formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica” (MEC/CNE/CP, 2020, p.

3).

No que tange a formação inicial a resolução dispõe da seguinte forma: “Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas” (MEC/CNE/CP, 2023, p. 5). Com relação a formação continuada, observa-se na Resolução nº 01/2019 sobre:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (MEC/CNE/CP, 2020, p. 103).

No entanto, o que nos interessa destacar é sobre a formação inicial e continuada na perspectiva da Educação do Campo. “O decreto nº 7.352, DE 4 de novembro de 2010 dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010). Nesse ínterim, o decreto 7.352/2010 afirma em seu artigo,

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto (BRASIL, 2010, *On-line*).

Outrossim, o PRONERA, possibilita as seguintes formações:

VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo. VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo (BRASIL, 2010, *On-line*)

Nessa direção, pensando a partir de Santomé, (2013, p. 156) “o professorado é fruto de modelos de socialização profissional que lhes exigem apenas prestar atenção à formulações de objetivos, metodologias [...] não levando em consideração os conteúdos relacionado com local, com as vivências, os quais devem fazer parte do currículo.

Essa premissa de construção de um currículo que dialogue com a realidade e que o aluno/aluna possa se reconhecer nele, a formação inicial e continuada tem um papel muito importante a fim de prepará-la para atuar na escola do campo

dialogando com a realidade daquele contexto. Entretanto, é interessante destacar que a realidade dos profissionais que atuam em escolas localizadas no campo, são precárias, e segundo o Santos, *et al*,(2020), no Dossiê da Educação do Campo (2020, p. 56) ressalta que “PNE, não explicita as condições da formação docente e nem mesmo das condições salariais, contudo o documento destaca o seguinte:

[...] também é ali que se concentra o maior número de professores leigos, que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, e que de modo geral os programas de formação de professores, incluindo os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo (Santos, *et al*, 2020, p. 56-7).

E diante dessa premissa as escolas localizadas no campo, no município de Bagé, entre elas a Simões Pires, até 2007 vivenciaram essa realidade quanto à falta de formação específica para trabalhar em escolas localizadas no campo. Observe o excerto a seguir,

E aí quando eu cheguei em 2007 aqui na Secretaria da Educação pra ser a coordenadora pedagógica, eu comecei a tratar com as quatro escolas rurais que nós tínhamos na época. Hoje diminuiu uma, infelizmente, que é lá na localidade da Joca Tavares, que fechou por falta de alunos. E aí conversando com as colegas, nas reuniões e nos planejamentos, eu comentava e falava das questões da educação do campo, das diretrizes, das necessidades desse vínculo dos alunos com as localidades. E até que um dia percebi, perguntei, né, que tipo de formação que elas tinham recebido em relação a isso. E pra minha surpresa, as colegas relataram que elas nunca tinham recebido nenhuma formação específica pra escola do campo. E eu disse, bom, então nós vamos mudar toda a logística, né., - Para tudo, nós vamos começar a tratar do início, né. E aí começamos, então, a estudar as diretrizes, né, começamos a pegar a legislação adequada. Procurei um curso pra que a secretaria pudesse oferecer pra elas. Elas fizeram um curso inicial que foi no curso de educação do campo, da Unipampa, do campus de Dom Pedrito. Depois surgiu um curso da Escola da Terra, recebemos um convite pra participar da Escola da Terra. A maioria das colegas que estavam atuando na época foram fazer parte, né, participar do curso, eu fui junto também pra poder acompanhar. E agora, recentemente, este ano, nós concluímos uma especialização. Eu estive junto com elas, né, todo esse tempo, também aprendendo, né, me apropriando mais daquilo que eu já pensava, daquela necessidade que existia pra que esses alunos, né, e esses sujeitos, eles não desejem vir embora pra cidade. Porque a gente sabe que o êxodo rural é um problema sério, o Brasil inteiro já passou por isso, e que, no meu ponto de vista, o transporte escolar é um programa necessário, mas que também é um programa que é muito ruim (ex. Coordenadora Pedagógica, 2023).

É elementar após observar a fala acima, pois além de refletir sobre uma realidade ampla, pois o nosso país é extenso, as áreas dos municípios, na maioria

das vezes tem uma vasta área rural. Diante disso é fundamental a presença de escolas, visto ser um direito elementar dos educandos, consagrado na Carta Maior de 1988. Entretanto, é necessário que essa escola não seja somente uma forma de assistencialismo por parte do Estado, mas de fato ofereça condições mínimas, não só no aspecto estrutural, mas de docentes, com formação, ou oferecer aos que já atuam.

Todavia, Sacristán (2017, p. 178) com relação à mudanças nos aspectos da escola é importante ter claro que “qualquer ideia que se pretenda implantar na prática passa pela sua personificação, nos professores, isto é, por algum modo de introjeção em seus esquemas de pensamentos e comportamento”. Entre outros fatores, questionamos à então coordenadora, se houve resistência por parte da gestão e dos professores, tanto na formação quanto na implantação a partir da formação inicial e continuada e conforme a fala da participante verifica-se,

Sempre é um impacto, mas com relação aos gestores, não. A gente teve o apoio da nossa secretária na época. E da escola, a maioria dos professores já tinha os dois turnos. Já ficava manhã e tarde lá. O que pra eles era um problema também, porque chegavam de noite na cidade. Davam aula até 17h, 17h30, no inverno tá quase escurecendo. Tivemos uma reunião com a comunidade, onde foi explicado todo o processo, qual era a ideia. Inicialmente, começamos fazendo o turno de aula normal, com intervalo pro almoço, e com uma continuidade, o turno normal das 9h às 12h, depois o intervalo pro almoço, e depois uma continuidade das 13h às 15h com algumas oficinas. E aí agregamos algumas coisas, como a ideia da horta, a ideia de artesanato, de judô. Hoje eles têm algumas oficinas diferenciadas, inclusive a informática, que vem tentando atender esse horário ampliado (Ex. Coordenadora, 2023).

A partir do excerto podemos perceber a “educação é uma forma de intervenção no mundo [...] que além dos conteúdos bem ou mal ensinados/aprendidos, implica tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante ou seu desmascaramento”. (Freire, 2021, p. 96). Buscar uma formação seja inicial ou continuada na perspectiva da educação do campo, pode haver resistência, o novo sempre nos assusta e nos desafia, pois “[...] que a assimilação do novo exige um processo de adaptação interna, cujo resultado não é a cópia, mimética da ideia, mas uma transação entre os significados do professor e os que as novas propostas lhe sugerem” Sacristán (2014, p.178).

Nesse ínterim da formação continuada, os quais foi citado acima, Curso de Extensão em Educação do Campo, UNIPAMPA, e a Escola da Terra, pela UFRGS,, a professora da turma afirma que “Foram nesses cursos assim que a gente começou

a nossa caminhada em tentar trabalhar com os alunos a realidade deles e aprendemos também a como trabalhar essa realidade, trabalhar a partir da vivência deles” (professora, 2023).

Algumas dessas vivências, ocorrem a partir da experiência prática, que é a Horta escolar, onde todos as/os discentes participam, assim como as professoras. A horta é um recurso pedagógico e também espaço de aprendizagem que proporciona integração e agregação de conhecimento de forma lúdica (Slim, Souza, Jecquis, *et al*, 2023, p. 28). Outro elemento importante com relação esse espaço didático-pedagógico, as autoras discorrem sobre o,

contato com o ambiente e a prática cotidiana, servindo de estímulo para o plantio, construção de canteiros, pequenas hortas em pátios e jardins de suas residências assim envolvendo educação ambiental e alimentar e produção de alimentos orgânicos ou ecológicos para subsistência familiar, (Slim; Souza; Jacquis, *et al*, 2023, p. 28).

Através disto é visível por parte da escola, a busca por construir um currículo que dialogue com os educandos/educandas, “daí também a importância de estruturar a formação inicial e o aperfeiçoamento em torno de temas curriculares [...]” Sacristán, (2014, p. 178).

Outro elemento interessante que se destaca na fala da ex. coordenadora, e sobre buscar também melhorar a infraestrutura da escola,

A escola foi contemplada como uma pracinha temática, este ano como uma quadra nova, porque tudo isso é um processo que depende não apenas da secretaria, porque o que depende de recurso depende também de outras verbas, da verba federal, enfim. E aí foram solicitados, foram encaminhados projetos solicitando esses recursos, solicitando a quadra, o poço, para que a escola também não tivesse mais tanta dificuldade com água. Infelizmente, o poço não deu a vazão esperada, mas agora deve-se tentar mais alguma coisa para tentar suprir ainda o que vem faltando (Ex. Coordenadora, 2023).

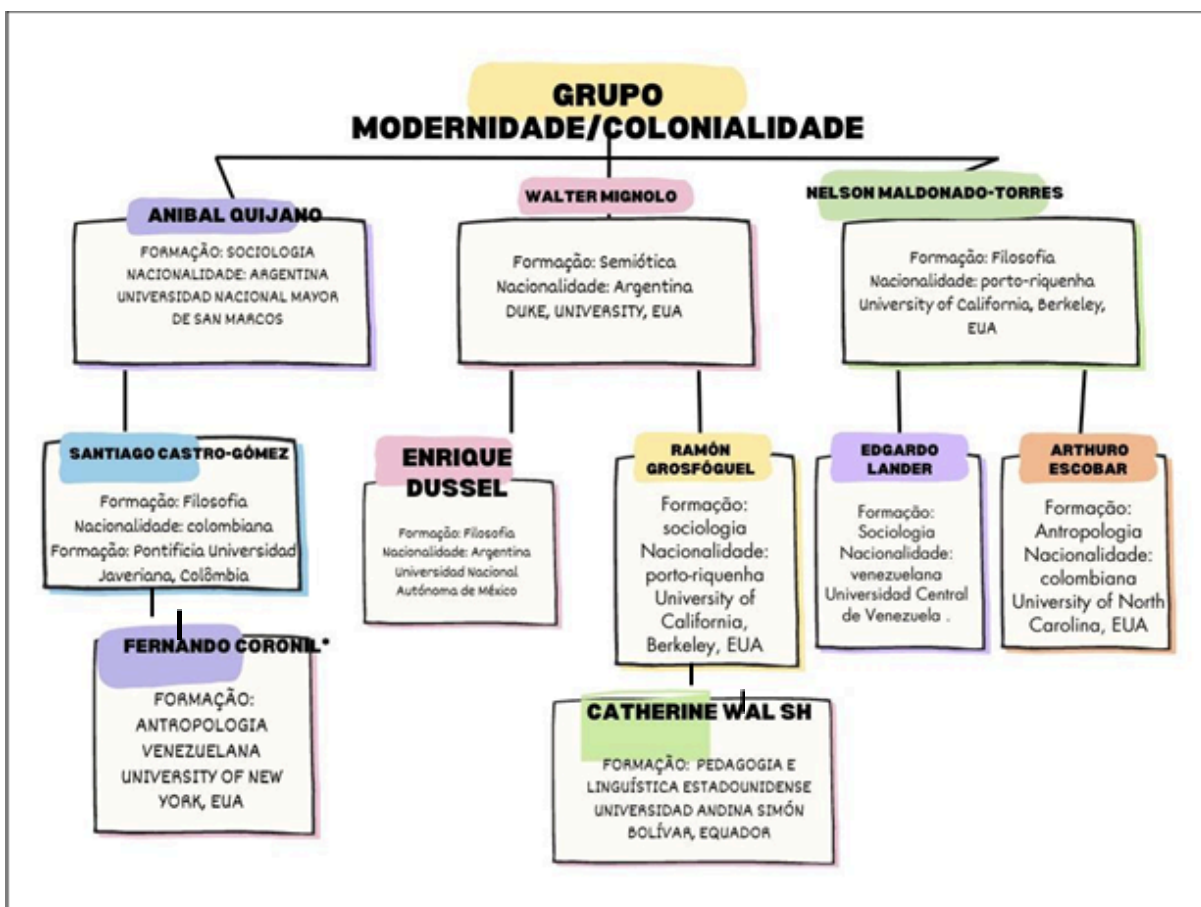
Nesse intuito, é importante ressaltar que “A Educação do Campo tem um compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade” (Santos, *et al*, 2020, p. 97), e a escola é um espaço coletivo, de luta.

4. REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Com quem pensamos?

Antes de adentrarmos propriamente à construção teórica que sustenta esta tese, entendemos ser importante situar os principais autores com os quais dialogamos ao longo destes capítulos, relacionando-os com as escolas às quais se filiam e o que os une enquanto grupo Modernidade/Colonialidade. A seguir elaboramos um esquema com uma pequena biografia sobre os autores com os quais dialogamos.

Figura: 10 – Autores do Grupo Modernidade/Colonialidade



Esquema construído a partir quadro perfil dos membros do grupo M/C a partir Ballestrin, 2013, p. 98

Nesta trama teórica dialogamos com Aníbal Quijano, autor de quem assumimos o termo descolonialidade, por razões as quais destacamos no subcapítulo 4.1.

Aníbal Quijano é um sociólogo peruano integrante do grupo

Modernidade/Colonialidade, um círculo de estudos que têm sua gênese em meados de 2000, e no qual se inserem outros estudiosos tais como Enrique Dussel, Walter Mignolo, os quais conversam nesta tese. Quijano, concluiu seus estudos na Universidade Nacional Maior de São Marcos (UNMSM), localizada em Lima, Perú. O autor elaborou seus construtos teórico-epistemológicos com enfoque ético-sócio-político, no qual se assenta a singularidade da América Latina. Em alguns momentos de sua trajetória intelectual, Quijano aproximou-se do marxismo latino-americano; em outros momentos, distanciou-se dessa perspectiva que emerge do pensamento de João Carlos Mariátegui. Conforme Rubbo, (2016, p. 392) “de fato, Aníbal Quijano possui uma relação profunda com a obra mariateguiana, sendo provavelmente o sociólogo da América Latina que mais se aproximou dela”.

O marxismo, latino-americano, o qual ganhou notoriedade com Mariátegui na América, tem relação direta com a estada do autor na Itália, em meados de 1921, observe que,

La atmósfera cultural e ideológica italiana de esos años, muy influida por la obra de los filósofos neohegelianos y actualistas como Croce y Gentile, el primero de los cuales contaba con la admiración de muchos de los ideólogos marxistas más importantes del debate italiano de ese momento y al que Mariátegui conoció personalmente, enmarcó e impregnó de modo importante el desarrollo de los estudios de éste y, presumiblemente, el modo de su encuentro con el marxismo (Quijano, 2006, p. XLIII).

A inserção de Mariátegui no clã italiano e seu flerte inicial com a teoria marxista é o marco de um novo momento intelectual em sua vida, sendo importante destacar que ele não é o primeiro a lançar as bases do marxismo latino americano. Contudo, Aníbal Quijano ao escrever o prólogo da obra *Sietes Ensayos de La Realidad Peruana*, em que discute a repercussão da obra de Mariátegui, mesmo que encontrando-se confusa conceitualmente e com uma profundidade teórica exígua, de algum modo,

[...] haya logrado hacer los descubrimientos teóricos más importantes de la investigación marxista de su tiempo en y sobre América Latina, que constituyen puntos de partida necesarios para la crítica revolucionaria actual de nuestra sociedad (Quijano, 2006, p. LXXVII).⁸

O que buscamos situar neste escrito são as perspectivas ou correntes teóricas e epistemológicas que influenciaram na formação quijaniana, e em alguns

⁸ “[...] conseguiu fazer as mais importantes descobertas teóricas da pesquisa marxista de seu tempo na e sobre a América Latina, que constituem pontos de partida necessários para a atual crítica revolucionária de nossa sociedade” (QUIJANO, 2006, p. LXXVII).. Tradução Livre.

momentos perpassam Mariátegui. Outros autores se situam no campo da literatura com inspirações em Gabriel Garcia Marquez, Juan Rulfos *et al*, (Rubbo, 1998, p. 262). Entretanto, Quijano,

ao atribuir à obra de Mariátegui o papel de *invenção* de uma nova maneira de conhecer, Quijano promove o autor à condição de filósofo que traz proveito para seu novo empreendimento teórico. Não por coincidência, “racionalidade alternativa” é o termo amiúde utilizado por Quijano não só para caracterizar o pensamento de Mariátegui, como também para nomear seu próprio projeto da “colonialidade/des-colonialidade de poder (Rubbo, 2018, p. 262).

É importante ressaltar que Mariátegui, embora tenha sido um autodidata, durante sua vida foi um militante político que buscou compreender os problemas de seu país não a partir de um viés eurocêntrico, mas sim através de seu contexto. Nesse sentido, a obra de Mariátegui acompanhou em diversos momentos a vida intelectual de Quijano, o qual passa pela teoria da dependência até chegar à crítica à perspectiva eurocêntrica, a partir do que o autor denominou de colonialidade do poder, (Rubbo, 2018).

Ao lado de Aníbal Quijano, outro autor que chamamos para as tessituras de nossa trama foi Walter Mignolo, que também faz parte do grupo Modernidade/Colonialidade. Nascido na província de Córdoba, Argentina, dedicou seus estudos na área da semiótica e, atualmente, é professor da *Duke University*. O autor tem sua filiação na corrente de estudos pós-coloniais e mais tarde no Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, cujas bases teóricas e epistemológicas seriam pautadas pelos “temas nos quais o historiador Ranajit Guha é referência” (Castro-Gomez; Mendieta, 1998, p. 16). Nesse ínterim, Walter Mignolo ressaltava as suas divergências quanto à perspectiva teórica que o grupo assumia, o que fez com que o autor se constituísse como o crítico mais aguçado da equipe. Esse fato se apresenta como o cerne da ruptura por parte do semiólogo, visto que o mesmo não concorda com a perspectiva assumida pelo então grupo de estudos, e, diante disso, ele se desfilou em meados de 1988 (Ballestrin, 2013).

Além desses teóricos já citados, buscamos em Maldonado-Torres, outro partícipe do grupo Modernidade/Colonialidade, o aporte teórico para discutirmos a colonialidade do ser. Nelson Maldonado-Torres é formado em filosofia na *Universidad Mayor de San Andrés*, localizada em La Paz, na Colômbia. Sua fundamentação teórico-epistemológica torna-se elementar para o pensamento crítico

latino-americano com contribuições de Frantz Fanon e Emmanuel Lévinas, este um filósofo lituano, e através de suas obras, Maldonado discute a categoria da alteridade, assim como traz elementos das obras de Enrique Dussel. Maldonado-Torres é um dos críticos do grupo indiano de estudos culturais, visto que, na visão do autor, não seria correto construir um grupo latino-americano para discutir elementos de colonialidade, descolonialidade e modernidade com base na experiência do colonialismo imposto na Índia. Ao contrário disso, era necessário formar um grupo que debatesse o colonialismo latino-americano inaugurado pela modernidade a partir do seu próprio contexto. É tão explícita a defesa de Maldonado - Torres pela busca da construção de bases teóricas da própria América, que se cerca, de elementos teóricos defendidos por Enrique Dussel, para discutir a colonialidade do Ser.

Dussel, que teve suas obras revisitadas nesta tese, é fundamental para compreendermos a essência da Europa Ocidental e sua autoelevação a partir da “conquista do Atlântico”, visto que a mesma se coloca como referência aos demais rincões. Dito isto, Enrique Dussel, nasceu em La Paz, no interior da província de Mendoza, no ano de 1934. Graduou-se em Filosofia na Universidade de Cuyo, em meados de 1958. Seu trabalho de conclusão de curso teve como tema “o bem comum entre os gregos” (Val, *et al*, 2023, p. 236). No entanto, uma nova etapa de sua vida acontece, pois ao emergir no velho continente, em 1957(Dussel, 2007, *online*⁹), vai para Madrid, onde concluirá o seu primeiro doutorado. O grego e o latim se tornaram línguas familiares a Dussel e necessárias para compreender, a partir dos textos originais e clássicos, as bases da História Ocidental e da América Latina. Outro elemento importante a ser destacado sobre Dussel é quanto à sua religiosidade, fato este que influencia em sua formação enquanto pesquisador, pois mergulhará nos estudos de História da Igreja, no contexto da América Latina, o que o leva a concluir seu segundo doutorado sobre a História da Igreja, na Universidade de Sorbonne, em meados de 1963. Dussel, para compreender a América Latina, não se deu como convencido apenas com a inserção na Europa, ele vai além, e parte para a “Terra Santa” através do convite de um padre francês chamado Gauchier. Nesse novo lugar trabalhou de carpinteiro, (Dussel, 2023, *online*), em uma cidade chamada Nazaré, contexto este não acadêmico, conforme o Dussel,

⁹ Entrevista a Enrique Dussel - Imágenes de la Filosofía Iberoamericana – disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7JC5K6lckxl> Acesso em 05 Abr.2024.

la vida de comunidad entre los compañeros árabes junto a Paul Gauthier, abrieron mi mente, mi espíritu, mi carne, a un proyecto nuevamente insospechado. Ahora no era sólo América Latina; ahora eran los «pobres» (obsesión de Paul Gauthier), los oprimidos, los miserables de mi continente lejano (Dussel, 1998, p.17).¹⁰

. Diante desse contexto, Dussel precisa repensar as bases para compreender a América Latina, uma vez que ele tinha como premissa o mundo grego. Nesse sentido, a experiência junto aos pobres em Nazaré foi fundamental, pois *“para la reconstrucción de una filosofía latinoamericana era necesario “de-struir” el mito griego. Para comprender la cultura del pueblo latinoamericano era necesario partir de Jerusalén más que de Atenas”* (Dussel, 1998, p. 18). Foi nesse momento que Dussel percebeu que em Jerusalém, o trabalho era respeitado e também possibilitava a revolução dos “pobres”, em contrapartida no discurso grego, o ser respeitado era a nobreza, visto que os pobres eram condenados à escravidão (Dussel, 1998). A partir destas diferentes visões de mundo, é que o autor vai definir as bases para a compreensão da América Latina e da construção de uma filosofia latinoamericana. Dussel realizou leituras atentas “a partir de Merleau-Ponty, da fenomenologia da percepção, e de Husserl traduzido por Ricoeur ao francês, mas ao mesmo tempo, descobri também o personalismo fenomenológico do mesmo Ricoeur” (Dussel, 1998, p. 18). Em março de 1967, Dussel retorna à Argentina e inicia sua missão de construir uma filosofia latino-americana da libertação, cuja centralidade são os pobres da América Latina. Em 1973, sofre um atentado em sua residência e a partir de então, se exila no México até o fim de seus dias em novembro de 2023.

Ao lado de Dussel, também dialogamos com Ramon Grosfoguel, outro membro do grupo Modernidade/Colonialidade, sociólogo de formação, pela Universidade de Porto Rico na década de 1970/1980. Grosfoguel, não diferentemente de seus companheiros, constitui-se como divergente tanto do grupo latinoamericano de Estudos Subalternos quanto do Sul-asiático de Estudos Subalternos, pois para Grosfoguel (2012, p.117) :

uma perspectiva descolonial verdadeiramente universal não pode

¹⁰ “a vida comunitária entre companheiros árabes junto com Paul Gauthier, abriu minha mente, meu espírito, minha carne, para um projeto mais uma vez insuspeitado. Agora não era apenas a América Latina; Agora eram os “pobres” (obsessão de Paul Gauthier), os oprimidos, os miseráveis do meu distante continente” (Dussel, 1998, p.17) Tradução Livre.

basear-se num universal abstracto (um particular que ascende a desenho – ou desígnio – universal global), antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projectos críticos políticos/éticos/epistémicos, apontados a um mundo pluriversal e não a um mundo universal;

Nesse cenário, para compreender a América a partir do próprio lugar, Ramon Grosfoguel, discute a importância do lugar de anúncio, “o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” (Grosfoguel, 2006 p.119), pois se sabe que a modernidade cartesiana, inaugurada a partir de 1492, nega o *locus*, a partir do lendário “*Ego* do não lugar” que se corporifica, ocultando as falas e os lugares de onde expressa, em nome de uma utópica universalidade, e nessa seara se insere o conhecimento, os saberes. A defesa principal de Grosfoguel paira sobre a seguinte tese:

todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento (Grosfoguel, 2012 p. 119).

Nesse contexto do lugar e do não lugar, uma das principais críticas do autor em relação ao “Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos ao escolher, para “transgredir epistemologicamente”, autores que estruturam suas bases teóricas em autores europeus, sendo alguns deles pós-estruturalistas. E o grupo Latino Americano de Estudos Subalternos buscou seu aporte teórico em Guha, o que vai remeter a compreensão do colonialismo da América Latina a partir do contexto nacional da Índia, o que não dialoga com a perspectiva do grupo que virá a ser o Modernidade/Colonialidade.

Outro autor que conversamos foi Arturo Escobar, antropólogo pela Universidade do Vale de Cali, na Colômbia. Pertence ao Grupo Modernidade/Colonialidade e tem, dentre seus estudos, o “lugar” (Peñuela Uricoechea, 2006, p. 433) assim como, “[...]modernidade e movimentos sociais, ecologia política, desenho ontológico, estudos pluriversais e de transição, pensamento crítico latino-americano [...]” (Escobar, 2024, *on-line*¹¹). Outrossim trabalhamos com Edgardo Lander, nascido na Venezuela, faz parte de um grupo intelectual ligado à esquerda, sendo docente na emérita Universidade Central da Venezuela. Sociólogo de formação, dedica-se a estudar a colonialidade do saber.

¹¹ Para a reconstrução de uma filosofia latino-americana foi necessário “des -destruir” o mito grego. Para compreender a cultura do povo latino-americano foi necessário partir mais de Jerusalém do que de Atenas”. (Dussel, 1998, p. 18). Tradução Livre. Disponível em: <https://anthropology.unc.edu/people/arturo-escobar/>

SantiagoCastro-Gomez, nascido em Bogotá, na Colômbia, tem formação em filosofia e, desde os anos 1980, dedica-se à “crítica filosófica à colonialidade no contexto latino-americano” (Bastos, 2018, p.172). Outro destaque importante a se fazer sobre Santiago Castro-Gomez é que em seus escritos ele reafirma “a indissociabilidade entre modernidade e o colonialismo” (Bastos, 2018, p.172), pois um não sobrevive sem o outro. Além dos teóricos já citados o grupo Modernidade/Colonialidade, também tem em sua constituição, Fernando Coronil, antropólogo e historiador, natural de Caracas, Venezuela, radicado em Nova Iorque, onde foi docente na Michigan University. Este autor discute, entre outros temas, a questão “A Natureza do Pós-Colonialismo, do Eurocentrismo ao globalismo” (Coronil, 2005). Durante um período de 4 anos, enfrentou um câncer e veio a falecer em 2011. Por fim, chegamos a Catherine Walsh, pedagoga norte-americana, cuja perspectiva assumida pela teórica é a decolonialidade. Segundo Leite, (2019), os estudos da feminista e pedagoga tem como um dos objetivos “Decolonizar” a “produção intelectual a partir da sua margens e das fronteiras”. Assim como descolonizar o pensamento e construir formas de trazer para o debate “a contribuição dos movimentos sociais, sobretudo os movimentos indígenas e afro-descendentes” (Leite, 2019).

Agora que conhecemos alguns autores e as suas perspectivas de trabalho no contexto do grupo Modernidade/Colonialidade, é importante ressaltar que o elemento comum a todos os membros é discutir a questão do colonialismo, da colonialidade e do pós-colonialismo a partir da própria base, ou seja, a América Latina, onde todos convergem a partir de uma perspectiva decolonial. O Grupo, cujos autores pudemos conhecer, tem suas origem em diferentes perspectivas e teve seu período de maior ascensão nas primeiras décadas do século XXI.

4.1 Colonialidade

Antes de adentrarmos no conceito de colonialidade, é importante refletir sobre o colonialismo, que se instaura como uma prática muito antiga na história da humanidade e, por vezes, soa como sinônimo de colonialidade. No entanto, essa definição para Maldonado-Torres (2022, p.14) “constitui-se em uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside sobre outro”. Quijano

(2005)¹², sociólogo de formação, com filiação ao marxismo latino americano, afirma que o processo colonial inaugurado nas terras outrora ocupadas por Astecas, Maias e Incas - atualmente denominadas América, mais precisamente América Latina – têm seu marco inicial com a chegada dos espanhóis à América, mais precisamente em 1492. Entretanto, a forma de colonialismo imposto no continente americano, tem singularidades muito específicas, o que a diferencia das demais formas colonialismo praticado na antiguidade. Gutiérrez, (2014, p. 224) explica que “devido aos interesses de domínio houve uma necessidade de construir uma teoria a fim de legitimar a conquista aos olhos da Coroa Espanhola”.

A tese construída a fim de imprimir confiança e legitimidade à “conquista”, baseou -se nas ideias do filósofo espanhol, Ginés Sepúlveda (Gutiérrez, 2014, p. 224) a partir dos escritos de Aristóteles. Em sua obra A Política, Aristóteles, afirma que:

Somente entre os bárbaros a mulher e o escravo estão no mesmo nível. Assim, esses povos não têm o atributo que importa naturalmente a superioridade e sua sociedade só é composta de escravos dos dois sexos. Foi isso que fez com que o poeta acreditasse que os gregos tinham, de direito, poder sobre os bárbaros, como se na natureza, bárbaros e escravos se confundissem (Aristóteles, 1913 n. p).

Baseando-se na premissa da não diferença entre bárbaros e escravos, Sepúlveda, em meados do ano 1550, chega à conclusão de que os nativos, por viverem em um estado de natureza, são bárbaros, e diante disso são escravos (Gutiérrez, 2014, p. 224), sendo essa a primeira questão defendida. Dando sequência, a partir da concepção aristotélica de que [...] “é naturalmente escravo aquele que tem tão pouca alma e poucos meios que resolve depender de outrem” (Aristóteles, 1913, n.p), Sepúlveda vai defender a segunda questão elementar que é o fato da “guerra justa”, ou seja, “é lícito fazer a guerra contra os naturalmente escravos para subjugá-los; os índios são naturalmente escravos; logo, é lícito fazer a guerra contra os índios para subjugá-los” (Gutiérrez, 2014, p. 224) e “através desse argumento, Sepúlveda legitima o poder espanhol sobre o Novo Mundo e justifica a guerra contra os índios americanos como meio necessário para levar o cristianismo até eles” (Gomes, 2006, p. 98).

Esse debate iniciado por Ginés Sepúlveda culmina com o encontro de Valladolid, em meados de 1530 e 1550, quando é travada uma discussão entre o

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eCqtMRXk8W8> Acesso em 18 de dezembro de 2023.

filósofo Sepúlveda e o Frei Dominicano Bartolomé de Las Casas, considerado defensor dos nativos. Las Casas, nesse encontro, questiona a tese, embasada nas categorias aristotélicas sobre o conceito de bárbaro, na qual foram inseridos os nativos do “Novo Mundo”, assim como questiona a forma como o filósofo as interpretou a partir da obra Política. Todavia, o Frei não descarta incluí-los, os nativos, em uma quarta categoria ora inaugurada por ele, “que é a dos que não conheciam o cristianismo” (Gutiérrez, 2014, p. 229). Contudo o ponto chave do debate, é a expansão da doutrina que culminaria com a “hegemonia do Cristianismo” (Mignolo, 2015, p. 23) e uma padronização do poder a partir da colonização aqui inculcada.

No entanto, essa padronização do poder operacionaliza-se a partir de determinadas estruturas de poder, as quais são definidas como sendo o continente americano como “primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial” (Quijano, 2005, p.228). Não havia se formado esse “padrão de poder”, entretanto, sem violenta dominação sobre a população e as terras que hoje conhecemos como América Latina. E nem mesmo a Europa Ocidental se consolidar como tal, pois “o lugar da futura Europa situava-se ao norte da Macedônia, ao Norte da Grécia Magna, na Itália, espaço esse ocupado pelos bárbaros”, (Dussel, 2005, p. 55), passando a Europa Ocidental a existir a partir do processo colonizatório da América, (Quijano, 2005).

Já a colonialidade, segundo Maldonado-Torres, (2022, p. 14) e Quijano, (2005), “constitui-se como uma padronização de poder cuja origem remonta ao colonialismo”.

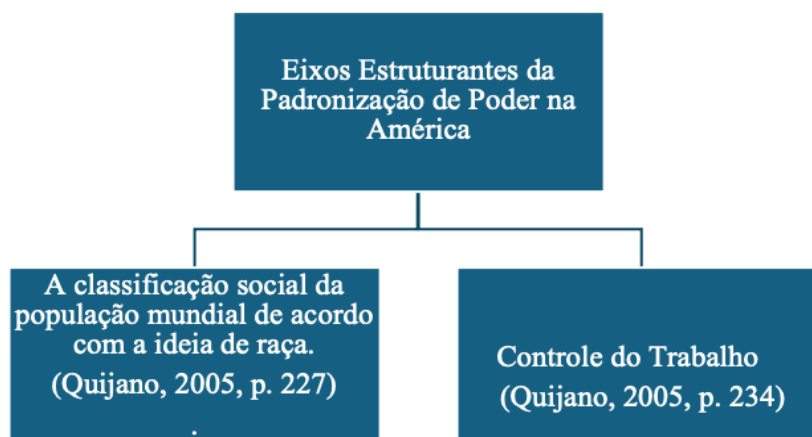
Atualmente, não somos mais colonizados, pois esse é um fato que se rompeu com a independência dos países, ou seja, não somos mais dependentes da Coroa Portuguesa, o que a História chama de ruptura. “Mas, ao mesmo tempo em que as rupturas se concretizaram, explicitam-se as permanências” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p.15). as permanências são as “colonialidades”. Maldonado-Torres chama a atenção sobre esse conceito que é tão presente, da seguinte forma:

Assim, portanto, ainda que o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva nos manuais de aprendizagem, no critério para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e entre tantos aspectos de nossa experiência moderna (Maldonado-Torres, 2022, p. 14).

Compreender as lógicas sobre as quais a colonialidade se assenta e se instrumentaliza faz-se, portanto, necessário. Quijano (2005, p. 227) discorre sobre a “globalização presente na atualidade, a qual se configura como o ponto máximo do processo de construção da América, destacando que o modo de produção capitalista colonial e eurocêntrico se institui como um novo padrão de poder”.

Outrossim, é necessário ressaltar que a “colonialidade” se refere, em primeiro lugar, aos dois eixos de poder que começam a operar e definir a matriz espaço-temporal que foi chamado de América” (Maldonado-Torres, 2022, p. 15). Quijano, (2005, p. 227 – 234) define os eixos da seguinte forma:

Figura 11 - Eixos Estruturantes do Poder



Fonte - Elaborada pela autora, 2023, com base nos escritos de Quijano, 2005.

É importante compreendermos, segundo o autor, que a classificação da população a partir da concepção racial, é constructo “mental”, que se institui a partir da “conquista”, através da “colonialidade do poder, a qual perdura” (Quijano, 2005, p. 227).

O projeto de colonização - que alicerçou os pilares nos quais se ergue a identidade moderna – teve como objetivo fundar as bases de um sistema econômico que resultou no que conhecemos hoje como um mecanismo de dominação cujo sustentáculo é a “ideia de raça (Maldonado-Torres, 2022, p.15).

Nesse novo papel, a América, particularmente a América Latina, inaugura-se como a “primeira id-entidade da Modernidade” (Quijano, 2005, p. 228). É importante destacar que o vocábulo latino “*id*”, o qual compõe o vocábulo identidade, significa, entre outras coisas, “ela, ele, este, esta, aquela,

aquele”(Glosbe, 2023, *on-line*). Nesse sentido, pode-se compreender então que na inauguração do advento da Idade Moderna, a América não inaugura a sua identidade, e sim se consolida como uma entidade. E, por se constituir como tal, necessita consagrar-se, mesmo que essa sacramentalização ocorra por meio de elementos que irão constituir a dominação. Nesse sentido podemos mencionar um deles, que é “a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América”, (Quijano, 2005, p. 228).

Esse constructo mental denominado raça passa a construir credenciais sociais, ou seja, “o índio, o negro, o mulato”, [...] criando assim “hierarquias, lugares, papéis sociais” [...] (Quijano, 2005, p. 228). Diante disso, a categoria raça configura-se como um dos mecanismos de distribuição das pessoas em todas as esferas, lugares, papéis na estrutura social de poder (Quijano, 2005, p. 230). Essas estratificações estão presentes nas nossas instituições, principalmente, no que diz respeito às instituições escolares, e por conseguinte, ao currículo que,

na modernidade/colonialidade, por meio das instituições educativas, o currículo se constitui também como dispositivo colonial de regulação e controle. Desse modo, o currículo é atravessado pelas relações de poder, também as interpretamos como relações moderno/coloniais (Cruz; Silveira, 2022, p. 554).

No que diz respeito à construção de hierarquias, nos papéis, nos espaços e no modo como estão estruturadas as relações sociais e a categorização dos sujeitos também nas instituições, consolidam-se essas estruturas de poder, como por exemplo, as disciplinas, as avaliações, a organização, as práticas pedagógicas, no sentido de eleger uma prática em detrimento de outras, que podem ou não entrar e quais são as disciplinas mais relevantes em detrimento de outras. “Pensar sobre o currículo é analisar as implicações das colonialidades do ser, do poder e do saber que se manifestam em suas formas prescritiva, real e oculta” (Cruz, Silveira, 2022, p. 554). E, a partir dessa materialidade, o padrão de poder colonial opera e se materializa. De toda a sorte, é possível vislumbrar um horizonte, pois a “pedagogia latino-americana é um processo aberto, onde superar a colonialidade, a partir das tensões produzidas nas insurgências pedagógicas, significa antecipar e ensaiar as possibilidades” [...] (Streck; Moretti, 2019, p. 49) a fim de descolonizar o currículo.

Não obstante a classificação social a partir da raça, a padronização do poder tem a segunda estrutura inaugurada a partir da identidade moderna e

consolidada a partir do “controle do trabalho [...] como forma de controle e geração de excedente” (Quijano, 2005, p. 228-230).

O trabalho, “que é a atividade que corresponde ao artificialismo da existência humana” (Arendt, 2007, p. 15) no “Novo Mundo” se materializa a partir do “controle do trabalho, controle da produção- apropriação e distribuição de mercadorias em torno do capital e do mercado mundial (Quijano, 2005).

Figura 13 – Elementos constitutivos da Colonialidade do Poder

Apresento os elementos constitutivos da colonialidade do poder, são eles, o controle do trabalho, a exploração do trabalho, a apropriação de mercadorias e a distribuição de mercadorias. Estes quatro elementos orbitam em torno do Capital-trabalho e do Mercado mundial, constituindo assim um dos pilares da colonialidade do poder.



Fonte: Esquema elaborado pela autora, 2023 a partir dos escritos de Quijano, (2005, p. 230).

Além dos fatores acima mencionados e exibidos no esquema, foram incluídos outros elementos por meio dos quais foi possível o controle do trabalho, entre eles, “a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário” (Quijano, 2005, p. 230). As formas de controle que balizaram os moldes a fim de operacionalizar o método de produção da mercadoria e de Controle da Produção-Apropriação e Distribuição de Mercadorias, as quais

estão expostas na figura acima, orbitam em torno de um objetivo único: atender o mercado global e do capital- trabalho, o qual hoje denominamos capital, inaugurando assim o embrião do sistema capitalista.

Esse sistema articulado com a primeira forma de padrão de poder, a raça, constrói uma divisão racial do trabalho (Quijano, 2005), e, como consequência, organiza os “trabalhadores” em uma estrutura vertical. Dessa forma, portugueses e espanhóis, que não pertenciam às elites, a eles, era permitido o recebimento de salários e o exercício de atividades livres, ou seja, “a pequena produção mercantil”. Já aos lusos e hispânicos pertencentes às classes altas eram-lhes inerentes os postos de comando; aos indígenas, restava-lhes a condição de servos, e os negros, por fim, eram fadados à condição de escravos. “Assim, cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular” (Quijano, 2005, p. 117). Esses elementos são constituintes da colonialidade do poder, a qual nas palavras de Maldonado-Torres (2022, p. 11) “é a inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação. Diante do exposto, vê-se que a concepção dada à colonialidade do poder é um dos pilares do mundo moderno inaugurado a partir do que conhecemos como a Conquista de 1492 e o domínio do Atlântico.

Nesse ínterim do processo de colonização, do qual se originou a colonialidade, percebe-se que ela não fica restrita apenas a um único lugar, à América Latina, pois, “*La¹³ colonialid perduró y se estendió por todo el planeta sostenida por una lógica que subyace a los distintos momentos coloniales*” Mignolo, (2005, p. 21). Nesses diferentes períodos, o autor destaca alguns marcos temporais que podemos identificar a partir de uma linha do tempo.

Figura 12 - Os distintos momentos coloniais (Mignolo, 2015, p. 23)



Fonte: Elaborada pela autora por meio da ferramenta Canvas, 2023, a partir do item II. 2 da Obra

¹³ “A Colonialidade perdurou e se estendeu por todo o Planeta sustentada por uma lógica que subjaz aos distintos momentos coloniais” (Mignolo, 2005, p. 24)”. (Tradução Livre).

Ensayos en torno a la Colonialidad del Poder, (2015, p. 23).

Esses acontecimentos ocorrem de forma simultânea ao que o autor denomina de “lógica da constituição de um padrão colonial” (Mignolo, 2015, p. 24) e instituem-se a partir de alguns períodos históricos, nos quais podemos perceber que não formam uma linearidade contínua, pois há rupturas nesse marco temporal; a colonialidade, contudo, mantém-se, reinventa-se, reestrutura-se.

Ressalta-se que a colonialidade, além de não ser local, não se restringe apenas como colonialidade poder, ela se configura também a partir da colonialidade do ser e do saber.

A colonialidade do ser se apresenta como: “expressão das dinâmicas que buscam criar uma ruptura radical entre a ordem do discurso e o dizer da subjetividade generosa, o que representa o ponto máximo desse intuito” (Maldonado-Torres, 2022, p. 14). O interessante sobre as diferenças entre as colonialidades se assenta no sentido de que a colonialidade do poder se identifica com as formas de espoliação e controle; a colonialidade do ser surge, então, como um braço da colonialidade do poder, e com isso, torna ou reafirma o paradigma da colonialidade do poder como estruturante.

A colonialidade do poder, ao produzir identidades raciais, classifica os indivíduos em “inferiores e superiores”, “tornando as experiências e vivências dos sujeitos racializados marcadas pelo encontro constante com o ceticismo misantrópico e com suas expressões de violação corporal e na morte” (Maldonado-Torres, 2022, p. 30 -1). Isso produziu também a colonização do outro, “eu colonizo o outro, a mulher, o homem vencido numa erótica alienante, numa economia capitalista mercantil, contínua caminhada do “ego conquistado para o ego *cogito* moderno” (Dussel, 1993, p. 53).

Dussel, ao destacar “ego conquiro” (eu conquisto) precedido pelo “ego *cogito*”, em latim a frase é escrita *cogito, ergo sum* referindo-se a René Descartes, “penso, logo existo” marcando a racionalidade moderna, por

meio da “conquista” que é um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o outro como “si-mesmo”, o Outro em sua distinção é negado, como Outro e, é subsumido, alienado a se incorporar à Totalidade dominadora, como coisas, instrumentos, como oprimido, como “encomendado”, como assalariado (nas fazendas) ou como africanos escravizados nos engenhos de açúcar [...] (Dussel, 1993, p. 44).

É importante ressaltar sobre “o *ego conquiro*, que antecede *ego cogito*”, um certo tipo de ceticismo sobre a humanidade dos sub-outros colonizados e racializados que servem como fundos para as certezas cartesianas e seu método” [...] (Maldonado-Torres, 2012, p. 19) . A obra *Sobre a Natureza*, de Parmênides, que sustenta a tese sobre a lógica da racionalidade moderna, é um compilado em formato de poesia que se constitui em um diálogo entre uma deusa e o filósofo sobre a existência do “ser” - em determinado momento, a deusa dá alguns conselhos para que o mesmo se afaste de discussões que, segundo ela, não são verdadeiras sobre a inexistência do ser. Leia, o fragmento do poema a seguir:

Pois nada mais é nem será além do ser, já que a Sina o fixou p'ra ser todo e imóvel. Logo, ele será todo nome que os homens supõem ser real: o nascer e o morrer, e o ser e o não ser, o local que se altera, e a cor média que muda. Visto haver-lhe um limite extremo, é completo e integral, qual a massa de cíclica esfera, de seu centro ao seu todo há equivalência; nem maior ou menor, cá ou lá, deve ser. O não ser sequer pode impedir que o ser chegue ao que é-lhe congênere; nem pode o ser ser maior ou menor, cá ou lá: é um todo homogêneo, inviolável, sito em seus limites. Ao que cesso o discurso de fé e o pensar relativo à verdade. Ora a humana opinião compreende, ouve o erro na ordem do que expresso. Duas formas julgaram que há e as batizaram, das quais uma não é, e é nisso em que se perdem: como um corpo, distingue' os contrários e impõem marcas que os separa: a luz do fogo etéreo, tão sutil, branda e a todos concorde consigo; e, então, outra, distinta, um corpo contrário: ei-la a Noite impérvia, em si densa e cerrada. Plena e símil, narrei-te tal ordenação, p'ra que nenhuma crença mortal te desvie (Parmênides Apub Barbarelli, 2020, p. 321).

Na concepção do filósofo grego Parmênides, o ser é um todo, é “imóvel” (Bocayuva, 2010) estático. Partindo-se dessa premissa, é impossível a existência do não-ser, pois o não-ser nunca existiu, e não poderá existir. Na modernidade, o ser pelo qual a conquista e a dominação o constituiu, na concepção cartesiana é legítima, principalmente, a partir da máxima do *cogito, ergo sum* (penso, logo existo), a qual, está impregnada pelo ceticismo, ou seja, pela desconfiança, dúvida, sobre a existência do não-ser, o outro, o colonizado, introjetado pelo termo *misantrópico* cuja formação da palavra ocorre pela junção de dois termos gregos, *anthropus* que quer dizer “ser humano”, e *misos*, que significa “ódio”, ou seja ódio ao ser humano, todavia nesse caso, o ódio é ao “ser”, cuja identidade é a racializada.

Na visão grega de Parmênides, o mundo é uma esfera estática, sem movimento (Bocayuva, 2010) e, nesse sentido, tudo é fixo, sem perspectiva de mudar , “inclusive era impensável imaginar que uma coisa pudesse ser e não ser

ao mesmo tempo, como acontece na mudança e na transitoriedade da experiência da vida.” (Carrasco, 2020, *on-line*). Essa premissa justifica e lança as bases para a construção da ciência moderna e do discurso dominante na sociedade: determinadas crenças e valores devem permanecer “estáticos”, pois isso atende aos interesses das classes dominantes.

Outrossim, Heráclito de Éfeso, que viveu no século VI e V a.C, em seus fragmentos escritos ainda preservados, afirma que “algo pode ser si próprio e sua contradição, caracterizando o movimento dialético” (Breviglieri, 2020, p. 5) o que contraria as afirmações de Parmênides, no sentido na inexistência do ser e impossibilidade de não vir a ser. Porfírio (2024, *on-line*) afirma que: "Heráclito defende que não há unidade natural no mundo, mas duelos e dualidade constante. “O mundo é um eterno devir” ". Por isso, é impossível descolonizar o ser a partir do viés de Parmênides, visto a impossibilidade da inexistência do ser se consolidar a partir da dúvida. Maldonado-Torres (2022, p. 36), ao se referir sobre o ceticismo, que nada mais é que a dúvida, afirma que este é um aliado da questão racial assim como a colonialidade está interligada à antiética e à naturalização da mesma, deixando claro, também a relação entre raça e gênero construída na Modernidade”, e esta, por sua vez, opera por meio da colonialidade do ser.

Romper a colonialidade do ser é uma tarefa, que pressupõe “tanto a descolonização [...], a qual envolve a subversão radical do paradigma da guerra tal qual opera no mundo moderno” (Maldonado-Torres, 2022, p. 57), assim como a descolonização desse conceito pensando com Heráclito pode ser construída a partir do “Devir”.

No entanto, o *cogito, ergo sum*, não se limita à colonialidade do ser, mas se estende à colonialidade do saber, pois a filosofia cartesiana tem exercido grande influência nos projetos ocidentalizados de produção de conhecimento (Grosfoguel, 2016, p. 28). A célebre frase, de René Descartes,

penso, logo existo" - constitui uma nova fundação do conhecimento que desafiou a autoridade do conhecimento da cristandade desde o Império Romano. A nova fundação do conhecimento produzida pelo cartesianismo não é mais o Deus cristão, mas o novo "Eu". Embora Descartes nunca tenha definido quem é esse "Eu", está claro em sua filosofia que o "Eu" substitui Deus como a nova fundação do conhecimento e seus atributos constituem a secularização dos atributos do Deus cristão (Grosfoguel, 2016, p. 28).

Nessa concepção da construção do conhecimento, a partir da racionalidade

moderna, a qual se constitui em um “mito da “egopolítica” da forma individualizada balizada pelo “ego” do não lugar, o conhecimento ainda hoje, nessa perspectiva cartesiana, é praticado, até pelos seus críticos nos centros de produção do conhecimento. Estes reproduzem o método canônico da ciência moderna, porque entendem que o contrário não é ciência” (Grosfoguel, 2016, p. 30), reproduzindo assim a lógica hegemônica da colonialidade do saber o que nas palavras de Streck, Moretti, 2013, p. 39) [...] à universidade cabe um papel fundamental na superação da colonialidade do saber e do ser através da produção do conhecimento”.

É relevante destacar que a colonialidade do saber nos convoca a desvendar as heranças epistemológicas eurocêntricas, as quais não nos permitem ver a partir do nosso próprio mundo (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3). Construir o conhecimento a partir de nosso próprio lugar é urgente, sempre tendo o cuidado para não cair no mesmo vício colonial eurocêntrico da produção de conhecimentos hegemônicos

como se houvesse um saber atópico, um saber-de-lugar-nenhum, que se quer universal, e capaz de dizer quais saberes são locais ou regionais. Assim cada um de cada lugar do mundo tem de assinalar seu endereço eletrônico, o país onde mora, de onde fala [...] e aquele que fala dos EUA não precisa por o *u.s* ao seu endereço e, assim é se falasse de lugar-nenhum [...] mas como se fosse do mundo (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3).

Outrossim, “as mentes despertam num mundo, mas também em lugares concretos, e o conhecimento local é um modo de consciência baseado no lugar, uma maneira lugar-específica de outorgar sentido ao mundo” (Escobar, 2005, p. 147).

Nesse viés, o lugar deu lugar ao não lugar, e a colonialidade do saber vai ao encontro daqueles saberes privilegiados pelo não lugar, determinados pelo fenômeno da globalização, que não representam a realidade do educando. Além disso, aqueles saberes que não são legítimos, ou não seguem a lógica da sociedade liberal são escamoteados ou marginalizados no currículo. Essa dinâmica,

culminou com a consolidação das relações de produção capitalista e do modo de vida liberal, até que estas adquirissem o caráter de formas naturais da vida social e teve uma dimensão colonial/imperial de conquista e/ou de submissão[...] à Europa (Lander, 2005, p. 31) [grifo nosso].

Isto é parte da matriz hegemônica do poder, a qual a colonialidade do saber está ligada.

Enfrentar a colonialidade pedagógica num contexto de resistência e

insurgências pedagógicas, significa aprender com a história que produziu culturas e conhecimentos sem repetir e copiar servilmente o que se produz no norte”. (Streck; Moretti, 2013, p. 49).

Uma das grandes possibilidades, segundo Maldonado-Torres é a “descolonização, que é uma forma de desfazer o imaginário e o mundo social e geopolítico construído a partir da naturalização da não-ética da guerra” (Maldonado-Torres, 2022, p. 58).

A descolonialidade é uma estratégia de superação dos efeitos da modernidade/colonialidade, contudo é necessário explicitar a partir de Catherine Walsh (2017, p.16-17) que “dentro da literatura a qual refere - se a colonialidade do poder, encontram-se algumas diferenças na grafia sobre o que diz respeito aos termos “descolonialidade, descolonial, decolonialidade e decolonial”. No entanto a autora utiliza a seguinte grafia e explica o motivo da escolha:

Suprimir la “s” es opción mía. No es promover el anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, pasar de un momento colonial a uno no colonial, como si fuera posible que sus patrones y huellas dejaran de existir ¹⁴ (Walsh, 2017 p.16-17).

Na concepção de Walsh, ao suprimir o “s”, além de ser uma opção pessoal, também pressupõe a partir da fala da autora ser impossível desfazer-se do processo colonial imposto a partir do processo colonizatório no continente americano. No entanto, Walter Mignolo, (2019, p. 11) escreve uma nota de rodapé, na obra Aníbal Quijano, *Ensayos en torno a la colonialidad el poder*, referindo-se sobre as diferenças do termo descolonialidade e decolonialidade, explica que o termo decolonialidade é uma variante de descolonialidade conforme a explicação de Mignolo sobre os termos e a escolha da grafia por Quijano:

silabeaba la palabra, mientras que también solemos decir “decolonialidad sin la “s”. Anibal prefería la descolonialidad con la s porque el prefijo corresponde la gramática de la lengua mientras que decolonialid era en su criterio, una derivación o bien del inglés (decoloniality) o bien del francés

¹⁴ Suprimir o “s” é minha opção. Não é promover o anglicismo. Pelo contrário, pretende marcar uma distinção com o significado espanhol de “des”, o que pode ser entendido como um simples desmantelamento, desfazer ou a inversão do colonial. Ou seja, passar de um momento colonial para um não colonial, como se fosse possível que os seus padrões e vestígios deixassem de existir. (Tradução Livre a partir das considerações de Walsh, 2017, p.16-17)

(decolonialité)¹⁵ (Mignolo, 2019, p.11).

Maldonado-Torres, em seus escritos, utiliza o termo descolonialidade, porém o faz a partir de uma combinação de dois termos, “descolonialidade – degeneração”. O autor não explica a grafia do termo descolonialidade, mas faz referência ao significado, ou sentido de ambas. Ou seja,

não se referem a formas de autenticidades ancoradas na antecipação da morte. [...]ao contrário, sua inspiração e sentido na visão do corpo como abertura radical ao outro corpo e no escândalo frente à morte desse outro corpo” (Maldonado-Torres, 2022, p. 57).

Na verdade, a referência feita pelo autor é sobre o corpo “racializado”, porém, no movimento contínuo e permanente que contrapõe a morte, ou seja, a vida. “Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!” (2008, p. 191).

Outra forma de escrita do termo, que pode ser encontrada na literatura, é o prefixo (des) entre parênteses antecedendo a palavra descolonialidade, observe que

En lo particular, preferimos utilizar (des)colonialidad, aunque el prefijo, en portugués, tenga una raíz común con el castellano. No obstante, tal y como lo presentamos, se busca demostrar la tensión dialéctica que existe entre la colonialidad y su ‘superación’¹⁶ (Adams, Moretti, 2019, p. 78).

Entretanto, nesta tese utilizaremos o termo descolonialidade, a partir das considerações de Quijano, (2005), como uma forma de resistência à colonialidade e também pela grafia se assemelhar com a grafia da língua espanhola, mas não no sentido de apagar o processo de colonização, ou seja, desfazendo-o ignorando-o, mas resistindo-o.

4.2 Educação do Campo

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola*

¹⁵ “Silabeava a palavra, enquanto também costumamos dizer “descolonialidade sem o “s”. Anibal preferiu a descolonialidade com o s porque o prefixo corresponde à gramática da língua, enquanto a descolonialidade era, em sua opinião, uma derivação do inglês (decoloniality) ou do francês (decolonialité)” (Mignolo, 2019, p.11) tradução livre..

¹⁶ “Em particular preferimos utilizar (des) colonialidade ainda que o prefixo em português tenha uma raiz comum com o castelhano.Não obstante e tal como apresentamos, busca-se mostrar a tensão dialéctica que existe entre colonialidade e sua superação” (Adams, Moretti, 2019, p.78). (Tradução Livre).

*Educação do campo
É direito e não esmola
O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé.
(Gilvan Santos, sine die)*

Ao nos aventurarmos escrever sobre Educação do Campo, não poderíamos deixar de trazer o fragmento da canção de Gilvan Santos, o qual afirma que “a Educação do Campo é um direito, não esmola”, e por ser um direito, não é necessário sair “do campo para ir para a escola”. No entanto, a educação para quem vive e trabalha nesse espaço nem sempre foi concebida como um direito, visto que:

O capitalismo se instala no Brasil, com a chegada dos portugueses, articulando colonialismo, patriarcalismo e racismo, e esses três pilares vão se verificar na constituição do campesinato brasileiro enquanto grupo social marcado por uma situação de invisibilidade e subordinação (Lustosa; Silva, 2017, p. 40).

Nessa tríade determinante para o cerne do campesinato, as quais são impulsionadas pelos elementos constituintes da colonialidade do poder, conforme já discutimos no capítulo referente à Colonialidade contudo é importante contextualizar como essas bases do campesinato no Brasil se operacionalizam. Elas estão intrinsecamente ligadas à concentração de terra por parte do governo português e à forma de distribuição e exploração das mesmas, por meio da extração de recursos naturais para a exportação.

O achamento das terras de Vera Cruz, em primeiro momento, não despertou entusiasmo à Coroa Portuguesa. “Dom Manuel, rei de Portugal, não se interessou inicialmente em colonizar a região, pois fora informado de que não havia indícios da existência de metais preciosos” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 60). No entanto, Portugal viu no extrativismo uma forma de exploração econômica com o primeiro produto, o pau-brasil. Para a extração, utilizava a mão de obra indígena, através da derrubada das árvores, e a remuneração pelo trabalho era pago com quinquilharias (Azevedo; Seriacopi, 2016).

Essa prática usual na colônia no que diz respeito à extração e exportação do pau-brasil abriu portas, segundo Lustosa, Silva, (2017, p. 42) “para um modelo

agroexportador, denominado *plantation*”, que vai integrar o capitalismo mercantilista, o qual:

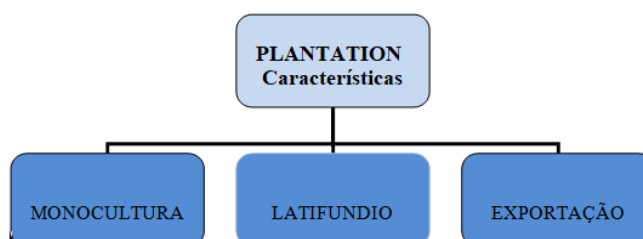
[...] supõe, para o seu desenvolvimento, o fechamento dos recursos (terra e mão de obra), parecendo portanto excluir a existência de um campesinato livre, isto é, de trabalhadores agrícolas que têm acesso direto à terra, dela extraindo, mediante o trabalho familiar, o produto de sua subsistência (Garcia Jr; Heredia; Garcia, 2018, p. 267).

Outro elemento importante a se ressaltar sobre esse sistema de produção, é sobre a sua implantação, que ocorre em vários locais da América. Nos locais de colonização inglesa, na Ilha de São Tomé, por exemplo, “a *plantation* corresponde a uma organização agrícola capitalista de certo tamanho que emprega trabalhadores contratados e produz essencialmente monocultura(s) para o mercado internacional” (Berthet, 2012, p. 334).

Os locais onde foram implantados o sistema receberam denominações distintas, como por exemplo, na “Guatemala, recebeu o nome de *finca*, no Brasil, *Plantation*, no México e no Peru, *encomiendas*, e, em outras partes da América do Sul, ficou conhecido como latifúndio ou *haciendas*” (Berthet, 2012, p. 335). Esses locais foram escolhidos porque eram marcados pela presença de solo e clima propício para cultivar produtos agrícolas. No Brasil, por exemplo, predominou o cultivo da Cana-de-açúcar¹⁷ na região Nordeste, assinalada pela mão de obra não assalariada, inicialmente indígena e mais tarde africana.

Outrossim, as *plantations* apresentam três características básicas, conforme ilustração a seguir:

Figura 13 – Características do Sistema *Plantation*



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2023.

¹⁷Nome científico “*Saccharum officinarum* L. Família: *Poaceae*, uma espécie de gramínea forte e alta do gênero *Saccharum*. Plantamed disponível em: https://www.plantamed.com.br/plantaservas/especies/Saccharum_officinarum.htm acesso em: 29/jan/2024.

Ao observarmos as características do sistema de produção instalado no Brasil Colônia, percebe-se que este ainda se faz presente, porém com outras denominações, mas o modelo é o mesmo, pois o objetivo é a produção em larga escala, com ênfase para a monocultura, constituindo assim os grandes conglomerados agrícolas. Convém ressaltar, porém, que o sistema *plantation* além de configurar o sistema produtivo, deixou marcas, como “a exploração do trabalho não assalariado dos negros africanos, da servidão indígenas e mais tarde do assalariamento para brancos pobres” (Costa, Batista, Santos, 2017, p. 42).

Outra singularidade elementar que culminou na crise do campesinato é que a exclusividade das terras brasileiras permanecera sob a tutela do governo até meados de 1800, acentuando as diferenças sociais. O campesinato mesmo sendo constituído ao longo do processo da formação do país a partir da miscigenação, não acessa a terra, mesmo com o advento da Primeira Lei da Terra, Lei 601/1850. O dispositivo legal determina em seu artigo 1º o seguinte: “ Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra” (BRASIL, Lei 601/1850).

Destarte, a camponesa, o camponês, a trabalhadora e o trabalhador rural, sem condições econômicas para adquirir terra, pois o próprio ente assim o fez, contribuindo para a concentração de terras nas mãos de poucos, mantém-se ligado a terra e ao dono dela, e aos meios de produção, (Ianne, 1971) (Costa; Batista; Santos; 2017).

Essa lógica de subordinação e de negação de direitos não se restringe à terra, mas também atravessa outras questões na esfera social, educacional da mesma forma, pois esse direito, nunca fora uma preocupação da coroa portuguesa.

É importante destacar que no nosso país, a educação do campo tem seu embrião “[...] na experiência de classe de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes, com diferentes posições de classe” (Caldart, 2008, p. 38).

A educação para a classe trabalhadora campesina, segundo Costa, Batista, Santos, (2017, p. 44) “não fazia parte do projeto de governo, somente em meados de 1930” “abre-se uma janela” para a Educação Rural.

A Educação Rural, a partir das considerações de Fernandes, (2006, p. 37) é aquela que “vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios

do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital". Esta perspectiva de educação difere da premissa da Educação do Campo. O objetivo da Educação Rural configura-se em um mecanismo para "resolução de problemas relacionados ao conhecimento científico, e à qualificação profissional" (Costa, Batista, Santos, 2017, p. 44).

A Educação Rural, iniciada durante o período do Estado Novo é marcada por discurso denominado ruralismo pedagógico que é,

caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam idéias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistia na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas (Prado, 1995, p. 6).

O empresariado, por exemplo, foi um dos grupos hegemônicos, que demonstrou interesse para que houvesse uma "capacitação tanto de imigrantes quanto de estrangeiros, além de outros movimentos, como as ligas camponesas" (Silva, 2006, p. 67). O interesse desses grupos era prioritariamente a qualificação da força de trabalho, porém a justificativa de levar a escola, ou seja, a educação às áreas rurais era justificada

pela visão redentora da escola, da idealização do campo ou da idéia da fixação das pessoas no campo como maneira de evitar a explosão de problemas sociais nas cidades, servindo assim também aos segmentos das elites urbanas e da oligarquia rural que não queria o esvaziamento da mão-de-obra no campo (Silva, 2006, p. 68).

Contudo, o ruralismo pedagógico foi determinante na seara da educação rural, mas na contramão desse modelo, em meados da década de 1950, surge a emergência do desenvolvimentismo no Brasil,

[...] esse tipo de pensamento tem na figura de Anísio Teixeira um de seus principais representantes. Nos anos 1950, ao assumir a diretoria do Inep com o objetivo de torná-lo "um centro de inspiração do magistério nacional", ele trata de pôr em prática essas novas idéias, que se fundem ao ideário desenvolvimentista na formulação e implementação das políticas públicas (Chaves, 2006, p. 709).

Esse período, é marcado por debates sobre os aspectos legais e progressistas da educação, contudo o espaço rural sob a égide desenvolvimentista, ou melhor um pseudo desenvolvimento, pois "havia um alto nível de desigualdades sociais, que motivaram os movimentos de luta por reformas de base que reduzissem as grandes diferenças de condições de vida entre as classes sociais"

(Nascimento, 2006, *on-line*). É interessante destacar que as classes menos favorecidas ficaram à mercê da própria sorte, visto que “[...] o início da década de 1960 caracterizou-se pelo confronto entre interesses sociais e os interesses econômicos, tendo como desfecho o golpe militar de 1964 consagrando o triunfo do interesse do capital [...]” Gritti, (2006, p. 32).

No contexto da educação na ditadura militar, o governo confiou a educação brasileira a organismos internacionais, por meio do acordo MEC/USAD, o qual, “passou assim a ser chamado em razão da série de convênios assinados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* ¹⁸(USAID) a partir do Golpe Militar de 1964” (Frazon, 2015, p. 40621).

Nesse sentido, “é evidente a preocupação de organizar o sistema educacional de tal forma, que ele corresponda às necessidades da expansão econômica em curso” (Romanelli, 1930, p. 19). Contudo, devido à crise educacional e às reformas engendradas pelos interesses de grupos hegemônicos da sociedade, a década de 1960 também é marcada por movimentos populares em defesa da educação popular e na luta contra o analfabetismo (Costa, Batista, Santos, 2017, p. 47).

No entanto, a Educação do Campo começa a ser pauta de luta a partir da década de 1980, com os movimentos sociais, principalmente com o MST. A educação do campo conforme as considerações de Fernandes, (2006, p. 37), “vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais”. Ela emerge a partir da,

atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem [...] (Caldart, 2009. p. 38).

A educação do campo, tem “a identidade coletiva que garante a continuidade de um conjunto de seres humanos ao longo do tempo estabelecendo um vínculo entre gerações que se sucedem” (Rossato; Praxedes, 2015, p. 67). Essa característica coletiva define a participação, enquanto grupo, orientada por valores que contribuem para resistir à conjuntura do sistema do capital. Arroyo, (2014, p. 306) corrobora ao explicar que “os coletivos, ao afirmarem sua diversidade e se

¹⁸ “Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional”(Tradução Livre).

afirmarem sujeitos políticos em ações coletivas políticas, reagem à conformação segregadora dos coletivos diversos na política e no campo da política”. Diante disso, conclui-se que a educação do campo é fruto de uma luta coletiva que busca construir uma educação a partir do “lugar”, não reprodução da realidade do “não – lugar” (Escobar, 2005), como é a premissa da escola rural. Reverter a lógica imposta pelo colonialismo e mantida através das colonialidades, se constitui segundo Arroyo, (2013, p. 347),

nas relações entre sujeitos humanos, educador (as), educador (as), que sendo humanos carregam cultura, memória, valores, identidades, universos simbólicos, imaginários para os cursos de formação e para os processos de ensinar-educar-aprender (Arroyo, 2013, p. 147).

Nesse sentido, é necessário destacar que a educação do campo passa pela formação de educadores, a qual vamos discutir a seguir no subcapítulo Formação de Professores. É necessário destacar que a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, é relevante na perspectiva do currículo, pois

descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2009, p. 102).

Outrossim, ainda pensando com Arroyo, (2013, p. 357) sobre as identidades, é importante enfatizar que “a consciência social ampliada do direito à educação e à formação plena redefine as identidades docentes e alarga a função profissional para além da formação disciplinar [...]”, permitindo assim a construção de “identidade discente/docente” na perspectiva “*omnilateral*” (Marx, 2010, p.108)

4.2.1 Formação de Professores

“A Aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude, até a velhice, de fato quase até a morte, ninguém passa dez horas por dia sem aprender¹⁹” são as primeiras palavras que nos remetem à temática em questão. É interessante que na assunção do ser educador, educamo-nos também. Freire(2016, p. 67) nos chama atenção sobre “a capacidade de aprender não apenas para nos adaptar,

¹⁹ Paracelso citado por István Mészáros na obra A Educação Para Além do Capital, Boitempo, 2008, p. 47.

mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala e, nossa educabilidade a um nível distinto do adestramento [...]”.

Quando entramos na seara da formação de professores, precisamos refletir sobre a escola rural, que na maioria dos casos era de responsabilidade municipal, e nem todos os espaços rurais se faziam presentes, pois “a marca comum à história da educação no espaço rural foi a existência de escolas onde os fazendeiros apoiavam o prefeito e a inexistência onde não havia apoio” (Marques *et al*, 2016, p. 97). Partindo dessas questões políticas de relações ancoradas no coronelismo, no patrimonialismo e nas relações de interesses, que atravessavam a docência, a escolha de quem exerceria a função de professora na escola passava pelo crivo do fazendeiro. Nesse contexto, as “professoras enfrentaram muitas dificuldades, principalmente as leigas que não tinham formação adequada para atuar em sala de aula e, ainda assim, desenvolviam seu trabalho” (Marques, *et al*, 2016, p. 97).

A formação a partir da perspectiva da educação rural ficava relegada a segundo plano, pois, a “educação rural tratou de criar escolas no campo que ensinavam o mínimo possível e ao menor número de educandos” (Rossato, Praxedes, 2015, p. 22), não necessitando assim de uma formação específica para o ato de ensinar.

Posteriormente, com o advento do desenvolvimentismo, surge a extensão rural que historicamente no Brasil, diz respeito à “intervenção tutorial ao modelo clássico/difusionista” (Gregolin; Marinho, (2023, p. 171). Esse modelo foi criticado por Freire (2021, p. 42), pois “o conhecimento não se estende do que julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem: o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo”, que segue afirmando.

referindo-se à interação do professor com o meio no qual trabalha, nem sempre quem mora na cidade e ensina em escolas do campo cria vínculos o suficiente na construção de uma identidade para falar com propriedade sobre a cultura e os problemas próprios desse setor (Freire, 2021, p. 42).

Diante dessa premissa é importante que o educador tenha vínculo ou tenha conhecimento sobre a realidade, pois “a Educação do Campo exige fidelidade aos povos do campo. A educadora/o educador não pode se descolar da realidade e nem perder a utopia” (Santos, *et al* 2020, p. 97). É interessante ressaltar que as

políticas públicas de formação continuada para aqueles professores vêm sendo oferecidas, assim como licenciaturas em Educação do Campo, cujo objetivo é formar um egresso a partir dessa concepção de educação. Por exemplo, o Escola da Terra “caracteriza-se por promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas,” (MEC, 2024, *on-line*), assim como a oferta de formação inicial, as quais se configuram em Licenciaturas em Educação do Campo. Diante disso é preciso que o docente que atua no campo tenha formação que vincule a teoria e a prática a fim de construir uma escola que tenha identidade do local, que dialogue com a vida dos sujeitos do campo.

4.3 Currículo

O uso do termo “currículo” e sua associação com a escolarização surge a partir da modernidade, principalmente com a Renascença. Esse conceito emerge conforme as considerações de Hamilton (2023, p. 6) “pela primeira vez, no *Professio Régia*, de Petrus Ramus, e mais adiante, na universidade de Glasglow, na Escócia”. No ano de 1633, nessa instituição escocesa, foi encontrado em seus assentamentos um documento relativo à conclusão de curso que remetia ao currículo. Segundo o autor, esse termo não era usual em outras cátedras na Europa, com exceção ocorrida, após o ano de 1643, na de Lieben.

Nesse contexto, o *curriculum* remetia à totalidade de um curso, percurso inteiro que as estudantes e os estudantes necessitam realizar a fim de concluí-lo. A Renascença, mais precisamente a Reforma Protestante e o Calvinismo, foram elementares para a gênese da concepção e associação do termo currículo como fundamental na estruturação dos cursos, visto que Petrus Ramus era um entusiasta das ideias de João Calvino (Hamilton, 2023, p. 6-7).

Passando para uma abordagem a partir de estudiosos sobre currículo, destaca-se Michel Young (2014, p. 19) cujo nome é referência na Nova Sociologia da Educação, e para ele “[...] o currículo é o conceito mais importante que emergiu do campo dos estudos educacionais. Nenhuma outra instituição - hospital, governo, empresa ou fábrica - tem um currículo no sentido em que escolas, faculdades e universidades têm”. Sacristán, em sua obra “Currículo - Reflexão Sobre a Prática”, define currículo como um dispositivo novo e conceitualmente este passa a ser

utilizado em um patamar técnico, porém não se constituindo, nesse contexto, como um elemento do cotidiano dos professores (Sacristán, 2017, p.13), observe que:

a prática que se refere ao currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamento didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc... Atrás dos quais encobrem pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crença, valores, etc. que condicionam a teorização sobre o currículo (Sacristán, 2017, p. 13).

O que se entende a partir do autor é que conceituar currículo é algo complexo, pois ele se manifesta a partir de práticas nas quais estão imbricados vários pressupostos. Grundy (1998, p. 18) afirma em seus escritos que “currículo é uma construção social”. A justificativa, principalmente de Grundy (1998), é que a ideia ou o conceito de currículo não teve seu cerne *a priori* da natureza humana, mas sim se constitui como uma prática do ser humano, surgindo com o objetivo de atender a uma necessidade de organização, assim como as cronologias ou outros instrumentos que são frutos da cultura.

Na atualidade, a palavra currículo tem o seu principal uso no idioma de origem anglo-saxão. Segundo Vasconcelos (2011, p. 27), esse fato ocorre a partir da mudança do modo de produção, ou seja, com o advento da Revolução Industrial. A consequência desse processo resulta em duas premissas de currículo, ou seja:

Currículo como a proposta curricular, a seleção e a organização de experiências de aprendizagem e de desenvolvimento feita pelas instituições de ensino. É a proposta da pista, de um caminho a ser percorrido e o currículo entendido como percurso efetivamente feito pelo sujeito na escola. O que não necessariamente coincide com a proposta Curricular. (Vasconcelos, 2011, p. 27).

No entanto, há uma compreensão múltipla de currículo, sendo uma delas a partir da premissa de que a proposta curricular se configura como sinônimo de ementa de conteúdos, “grade” (Vasconcelos, 2011). Entretanto, essa proposta vai muito além, pois para o autor o “currículo é algo vivo e a sua materialização está na centralidade da pessoa humana” (Vasconcelos, 2011, p. 44).

Sobre essa concepção, o currículo e sua relação intrínseca à natureza humana implica o sentido de que as “experiências sociais e as vivências de estudantes e professores devem nele estarem presentes”. Porém, sabemos a partir de Miguel Arroyo (2021, p.116) que “o currículo é tratado como se fosse a separação entre a experiência e o conhecimento”.

Essa denúncia por parte de Arroyo (2021) não é restrita a ele, mas é uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo ao defender a construção de um currículo em que as experiências de alunos e alunas sejam representadas. Arroyo (2021, p.18) afirma que “para os movimentos sociais do campo, a escola é mais do que escola, mas é o sentido político que os movimentos dão à luta por escolas do campo”.

Em relação à agenda de luta pelo direito a um currículo que esteja vinculado à vida é que o Movimento Sem Terra (MST), em sua longa trajetória de resistência, busca através de diálogos coletivos, “criar uma escola que se conecte com a vida cotidiana e socialize o trabalho como produção, luta social, organização coletiva, cultural e histórica para a organização da matriz do ambiente escolar com a participação de sua comunidade” (EDUCAÇÃO MST, 2023, *online*).

Diante desse contexto de luta, de reivindicações, percebe-se que o “currículo é um território em disputa” (Arroyo, 2011, p. 18), pois essas “contendas” não nasceram hoje, elas são eternizadas através da história, principalmente porque ele, o currículo, é protegido por muralhas. Muros estes os quais definem o que pode ou não adentrá-los. Nessa mesma lógica o currículo opera, pois é por meio dele que são definidos os conhecimentos que devem e podem ser ensinados ou não, do que é legítimo ou ilegítimo (Arroyo, 2011), afirmação esta que corrobora com os escritos de Apple, (2006, p. 7), que “de todo modo, é necessário ressaltar que “a educação é também um ponto de conflito sobre o tipo de conhecimento que é, e deve ser ensinado e sobre como o ensino e a aprendizagem devem ser avaliados”,

Na contramão da lógica hegemônica que está posta sobre o currículo, além dos movimentos sociais, existem, no Brasil, vários pesquisadores discutindo a emergência de um currículo:

[...] pensado pela e sobre a experiência vivida por educandos/as, educadores/as, administradores e funcionários/as, pela comunidade onde a escola se localiza e pelas famílias das/os educandas/os. Convocando todos esses sujeitos à construção de um currículo[...]” (Cruz; Cruz; Silveira, 2020, p. 91).

Nesse sentido de convocação, o movimento negro brasileiro está enjado em construir um currículo cuja singularidade se centra em uma “descolonização do currículo e do conhecimento no Brasil” (Gomes, 2009, p. 247). Descolonizar, a partir das considerações de Walsh (2013, p. 25), “puede ser como un simple

desarmar, deshacer ou reverter de lo colonial”.

Descolonizar o currículo é um caminho a ser seguido e perseguido, principalmente nesse contexto de reformas curriculares na educação brasileira, porém,

A descolonização dos currículos não é tarefa fácil, uma vez que encontra forte oposição. Vivemos, nas primeiras décadas do século XXI, no Brasil, uma série de situações que podem ser tomadas como exemplo de resistência colonial a um currículo decolonial (Gomes, 2018, p. 253).

A descolonização se faz necessária para que outros saberes, outros sujeitos, outras vozes possam estar representadas nesse território engendrado e hierarquizado, fechado em si mesmo. Ou seja, a escola possa não ser somente a escola, nem um currículo que negue ou não represente outras culturas, mas sim que constitua mais um espaço de luta, de vida pulsante. Dito isto,

Pensar sobre as colonialidades no currículo sinaliza um comprometimento com o projeto de(s)colonial necessário para construir estratégias de superação das forças moderno/coloniais presentes nas instituições educativas e que oprimem e eliminam a alteridade. (Cruz; Silveira, 2020, p. 566).

E partindo da premissa dos autores acima citados que se baliza e se reafirma o compromisso de luta com relação à descolonização do currículo

Quando nos referimos ao currículo como sendo um território em disputa, é importante lembrar que no Brasil Colônia e Império, destaca-se ser o currículo voltado à educação superior. Nesse sentido, Arroyo, (2013, p.162) contribui afirmando que:

A história da escola, da instrução pública foi associada a ideais republicanos e democráticos. Falta mostrar com destaque que a história de nosso sistema escolar do fundamental ao superior, como a história de seus currículos, foi pensada nessa longa história de relações políticas que articulou riqueza, pobreza, civilização e barbárie, ignorância e conhecimento. Foi pensada na forma de pensar os Outros (Arroyo, 2013, p. 162).

Um dos primeiros elementos destacados pelo autor sobre os princípios elencados na formação da instrumentalização pública a partir da escola, no país, nos remete, principalmente ao advento das escolas de primeiras letras, para as quais fora elaborado um currículo onde era explícito o que ensinar, a quem era acessível o conhecimento ou a quem era proibido, perdurando assim diferença de raça e de gênero. Observe que:

Meninos e meninas das classes sociais elevadas recebiam educação

bastante diferenciada, e esta estava ligada aos papéis e funções que exerceriam no futuro. A educação tinha nos interesses econômicos o seu fundamento central, dando às mulheres a função de procriação; aos índios, a catequização e o posterior uso de sua mão de obra para a catequização. Os meninos brancos filhos de colonos também já tinham seu papel e destino desenhado na sociedade patriarcal, com base nos interesses econômicos (Pacheco, 2017, p. 157).

Nesse sentido, é importante termos clareza, que essas questões que perpassam as instituições escolares não se restringem somente a nossa história, visto que:

quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais de cunho mais geral sempre estiveram presentes nas histórias de conflitos de gênero, classe, raça, e religião nos Estados Unidos e em outros países” (Apple, 2006, p. 22).

No entanto, retomando os elementos explicitados por Arroyo, (2013), percebe-se que os conflitos - gerados sejam eles por meio dos currículos ou pelos assuntos relacionados ao campo da educação - destinados a “outros sujeitos” foram o germe das lutas, através das quais esses os “outros” conseguiram entrar na arena de disputa por um currículo que os represente. Essa situação,

nos remete a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados e oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural. Remete-nos também a suas crianças e adolescentes. Os coletivos segregados no padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação da terra, de poder/saber (Arroyo, 2014, p 37).

Outrossim, nesse contexto de resistência, é importante lembrar que a premissa que dominava o pensamento, de quem elaborava os documentos educacionais, e ainda se faz presente nos especialistas do currículo da atualidade, era de pensar que o currículo necessitava não ser igual, pois para uns era necessário um dispositivo curricular para preparar “sujeitos Inteligentes capazes de exercer diversas funções relevantes na sociedade, enquanto outros deveriam aceitar o que estava posto sem questionar” (Apple, 2008, p.115), observe que

as pessoas de maior inteligência deveriam ser educadas para liderar a nação, aprendendo a entender as necessidades da sociedade. Também aprenderiam a definir as crenças e padrões de comportamento adequado e que dariam conta de tais necessidades. A massa da população deveria aprender a aceitar tais crenças e padrões, entendessem ou não, concordassem ou não com elas (Apple, 2008, p.115).

O autor faz referência a uma sociedade industrial emergente do século XVI, na Europa, mas seus reflexos se perpetuam até os nossos dias. Um exemplo disso

é quando Apple (2008) se refere “às massas da população”, remetendo “aos imigrantes do leste e do sul da Europa e, em menor grau, à população negra” (Apple, 2008, p.116). Esse fato não se distancia do nosso contexto, visto que

com a chegada dos coletivos pobres periféricos o sistema público vai se tornando popular, redefinindo sua função social, pedagógica. Passa a pensar na tradição civilizatória da empresa colonial. Uma autoimagem que vem sendo reforçada com a presença massiva dos coletivos populares nas escolas vistos como carentes de valores, atitudes e condutas morais (Arroyo, 2013, p.163).

Diante do exposto na citação acima, é importante lembrar a década de 1950, no Brasil, marcada por momentos tensos, pois emergiram vários movimentos em defesa da escola pública. Esses eventos, entre outros pontos,

explicitaram reações e os medos à entrada dos outros, pobres e carentes. Essa visão de ameaça [...] teria levado a uma reação dos desenhos curriculares, das escolas e da docência, tornando-se mais rígidos e mais normatizados (Arroyo, 2013, p. 160).

Esses modelos curriculares engessados contribuíram para um processo educacional alienante, como nas palavras de Freire, (2021, p. 102) “uma prática bancária [...]” a qual cria a não mobilidade, lugares fixos, por isso que é importante ressaltar que “o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independente das condições em que se desenvolve [...]” (Sacristán, 2017, p. 108). Diante disso, é preciso ressaltar que: “ao longo do percurso escolar, são ignorados saberes sobre os processos de reprodução material da vida em que educandos pobres estão imersos com seus coletivos” (Arroyo, 2013, p. 180). Portanto, nessa negação dos conhecimentos é importante destacar que os currículos são definidos para atender determinados interesses em detrimento de outros, tornando-se interessante refletir,

partindo do fato de que em nossa sociedade existem diferenças culturais e desiguais oportunidades ligadas a desigualdades socioeconômicas e culturais, a definição do núcleo curricular mínimo – ou de qualquer cultura normatizadora – não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extra escolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com essa cultura comum e com o que fique de fora dela (Sacristán, 2017, p.111).

Diante da não neutralidade do “currículo, do seu ordenamento, da hierarquização dos conhecimentos” (Arroyo, 2013, p. 122), esses elementos representam interesses políticos e socioeconômicos que geram tensionamentos relacionados às questões das classes sociais e às disputas a partir da “produção, validação, seleção, ensino e avaliação” (Arroyo. 2012, p.122), assim como integram

as aspirações da sociedade capitalista. Eles ainda perpassam as organizações escolares, definem e valorizam uns “conhecimentos” em detrimento de outros, atravessados também pelo desprestígio de uma categoria profissional - como é o caso do magistério - em detrimento a outras, constituindo assim as regras do “jogo de interesses” (Arroyo, 2013, p.122).

Nesse contexto de valorização e reconhecimento da profissão docente perpassa também a disputa pelo território do currículo, pois, segundo Arroyo (2013, p.10), “nosso ofício de mestre se concretiza aí no espaço de sala de aula e no território do currículo onde inventamos resistências”. Freire (2016, p. 66) complementa nesse sentido ao explicar que “é como profissionais idôneos – na competência que se organiza politicamente está a maior força dos educadores – que eles e elas devem ver a si mesmas e a si mesmos.”

De todo modo, nas últimas décadas surgiram movimentos que disputam espaços no currículo, entre eles estão os movimentos feministas, LGBTQIA+, os quilombolas, os ribeirinhos, os povos do campo e das florestas, os indígenas, o movimento negro, entre outros que lutam por

currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações para o campo do currículo e da docência (Arroyo, 2013, p.11).

Nessa mesma direção, o Movimento Negro, principalmente o movimento negro feminino, há longo tempo vem discutindo a descolonização do currículo por meio de ações concretas as quais ocorrem,

a partir de uma perspectiva negra decolonial brasileira, denuncia os padrões coloniais de poder, raça, de trabalho e conhecimento e indaga a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e de conhecimento científico (Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, p. 24).

Todavia, a questão-chave, segundo os autores ao se referir na luta das mulheres negras pela descolonialização do currículo, é que isso só é possível se “descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos e suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem” (Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, p. 24). Outro elemento importante sobre a disputa pelo território do currículo, é que

novos e diversos perfis de docência enriquecem e diversificam os currículos de formação. Para formar essa diversidade de profissionais

foram criados cursos de Pedagogia da Terra, Formação de Professores do campo, Indígenas Quilombolas, implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (Arroyo, 2013, p. 12).

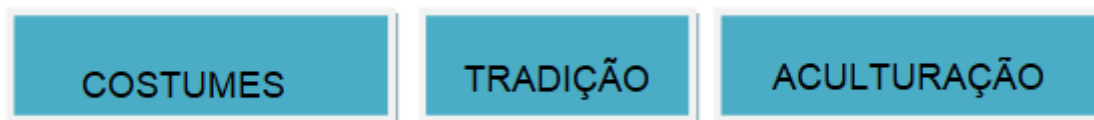
Ainda dialogando a partir das considerações de Arroyo (2013) sobre a importância da formação continuada, à qual o autor se refere acima, estas possibilitam uma reflexão sobre o currículo a fim de construí-lo, levando em conta o conhecimento e a realidade dos educandos, assim como “dê o direito a uma rica diversidade a todos os currículos” (Arroyo, 2013, p. 11).

4.4 Multisseriação

Em meados de 1530, a expedição colonizadora de Martim Afonso de Souza traz consigo os primeiros padres franciscanos. Chegam eles a estas terras com o objetivo principal de promover “a inculcação dos costumes, visão de mundo, tradições e a religião dos colonizadores a partir da catecismo” (Saviani, 2021, p. 39) àqueles que aqui habitavam, o que será sacramentado mais tarde com os jesuítas.

Ao dialogarmos sobre a educação no Brasil, portanto, é necessário voltarmos a 1549, período colonial, inaugurado com a chegada da primeira “caravana” de padres da Ordem dos Jesuítas (Saviani, 2021, p. 36). Nesse momento, inicia-se a institucionalização da educação na Colônia, sendo esta ligada ao contexto da igreja, ou seja, na perspectiva da religiosidade. Manacorda (1981, p. 6) afirma que o modelo educacional instaurado no seio da Colônia, se consolidava a partir de três elementos: tradição, costumes e aculturação.

Figura 14 – Elementos constituinte do sistema educacional do Brasil Colonial modelo colonial



Fonte: Autora baseada em Manacorda, (1981, p. 6); Saviane (2021, p. 36)

Nesse esquema, observam-se três elementos, a partir de Manacorda (1989, p. 6), que configuram o cerne dos processos educativos, os quais seriam elaborados

a partir dos elementos externos e que contemplam o processo educativo brasileiro. Segundo Saviani (2021 p. 26), o processo educativo tenta imprimir elementos externos, os quais constituem uma aculturação, pois levam em consideração a tradição e os costumes que vêm de fora, ou seja, com o colonizador, (Manacorda, 1981, p.196). Este fenômeno corrobora com o pensamento de Porto-Gonçalves ao referir-se como uma colonialidade do saber, visto que a essência é exterior, ou seja, uma “episteme que não é própria” (2005, p. 10).

No que diz respeito às questões da tradição, a educação colonial, inaugurada a partir dos Jesuítas, busca destacar fenômenos místicos, de ligação à terra, culto a elementos sobrenaturais, os quais remetem ao “monoteísmo”, fundamentados na tradição judaico-cristã, um dos pilares da civilização Ocidental. Saviani (2021, p. 27) chama a atenção, para os elementos fundantes do processo de aculturação, “a colonização, a posse da terra e a catequização”. Entretanto, além dos elementos que imprimem e inculcam o germe da colonização aos colonizados, há três etapas da Educação colonial, ou seja, momentos distintos (Saviani, 2021, p. 31).

Essa periodização se constitui, em primeiro momento, no ano de 1549 - período que é marcado pela chegada dos primeiros grupos de jesuítas. Recém-aloçados na colônia, na companhia do primeiro governador-geral Tomé de Souza. Presença esta que define a gênese do processo de “instrução no Brasil” marcado pelo *modus italicus* de ensino que funcionava da seguinte maneira:

[...] era aplicado a um conjunto de discípulos que eram reunidos independentemente das eventuais diferenças de níveis de formação e das idades de cada um. No entanto, já que as diferenças existiam, lançava-se mão de estudantes mais adiantados ou de instrutores para acompanhar os discípulos em fase de iniciação (Savaris; Santos, 2015, p. 73).

No entanto, de 1599 a 1759, passa a vigorar o período de implantação e inauguração do sistema educacional jesuíta chamado de *ratio studiorum*, o qual consistia em um programa instituído para todo sistema educacional da ordem dos jesuítas independente do lugar onde estivesse, balizado pelo *Modus parisiensis* (Saviani, 2012, p. 50). O *modus parisiensis* “tinha como aspectos básicos, a distribuição dos alunos em classes; realização, por parte dos alunos, de exercícios escolares e mecanismos de incentivo ao trabalho escolar.” (Saviani, 2021). Tais premissas ainda estão sendo adotadas no sistema escolar atual. Todavia, o processo educacional do então Brasil colônia, não permaneceu estático, e, em 1759 até meados de 1808 - passou a experimentar um conjunto de mudanças,

conhecidas como As Reformas de Marquês de Pombal. Nesse contexto, inicia-se um “desmonte na educação jesuítica”, na então colônia, preconizado pelo Alvará de 28 de junho de 1759 (Maciel; Neto, 2006. p.465). Pombal mostra-se influenciado pelos princípios da ilustração - fato este que pode ser observado no teor do Alvará Régio de 28 de julho de 1759, quando justifica através de uma análise crítica sobre a educação jesuítica e, dessa forma, ressalta a necessidade de implantar um novo modelo de educação, onde,

O rei d. José I fez, no texto da lei, um quadro geral do ensino ministrado pelos jesuítas, avaliando os graves prejuízos que trouxeram para a mocidade portuguesa e de seus domínios com seu método “escuro e fastidioso”, afastando-a das “luzes” e do “progresso” que os novos métodos adotados pelas outras nações europeias promoviam (Lei de 28 de julho de 1759).

No contexto das mudanças propostas por Pombal, ressalta-se a extinção da metodologia jesuítica utilizada, ou seja, o *ratio studiorum*, inspirado no *modus parisiensis*, no advento da memorização e na exaltação da teoria. A Reforma Pombalina passa, então, a valorizar outros elementos (Lei, 28 de Julho de 1759). Nesse novo molde de educação, a admissão de professores passa a ser a partir de seleções públicas, da “ausência de aspectos religiosos” na perspectiva educacional, passando a ser uma educação gratuita e “universal”. Entretanto, a reforma não ocorre devido aos critérios acima mencionados, e nem por ser um modelo de educação usual na Europa baseada no iluminismo. O interesse de Pombal, ao romper com a educação jesuítica, não foi algo desprezioso. Nesse sentido Zotti, (2021, p. 4) explica sobre o seguinte fato: “o objetivo mercantil da Companhia de Jesus incomodava ao reino português, visto que os jesuítas acumulavam riquezas provenientes do comércio sem nada reverter ao tesouro real, pois eram isentos do pagamento de impostos.”

Nesse contexto, surge um novo modelo educacional, em meados de 1808, com a chegada da Família Real ao Brasil, pois, “Dom João VI, ao chegar ao Brasil, trouxe um novo estímulo para a então colônia de Portugal. E a transferência e instalação da corte portuguesa é marcada por mudanças significativas nas condições do país” (Castanha, 2013, p. 48). Contudo, o marco que institui o “ensino mútuo” é 1827, quando o Imperador D. Pedro I, a partir da Lei de 15 de outubro de 1827, em seu artigo 1º determina que: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827).

As escolas de primeiras letras, segundo a determinação legal de 15 de outubro de 1827, dispõe sobre quais componentes os professores ministrariam em suas aulas, ou seja, a “grade curricular” referia-se aos seguintes componentes:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 15 de outubro 1827).

É importante ressaltar, e fica claro na citação acima, que, mesmo sem a presença dos jesuítas, a educação remetia a uma perspectiva religiosa alicerçada no catolicismo reafirmando a base do processo educacional instituído na Colônia.

Outro elemento que não devemos deixar de chamar a atenção é para a diferenciação de gênero, que pode ser percebido no artigo 6º, onde determinados objetos do conhecimento presentes no currículo eram “proporcionados à compreensão apenas dos meninos”. Fato este que se configura a partir de Quijano (2019, p.189) “*una colonialidad del poder y clasificación social.*”

Castanha, (2013, p. 48) explicita essa diferença de gênero quando faz referência sobre a explanação do debate acerca das escolas femininas, onde o então “deputado Diogo Feijó faz menção sobre não ser necessário a criação de escolas para meninas em todos os lugares, a justificativa é de que nem as meninas e nem as mulheres têm o mesmo status social que os homens.”

Essa distinção também mais tarde é reproduzida nos decretos e leis da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, ou seja, na Lei nº 14/1837 que trata da Instrução Primária, decretada pela Assembleia provincial e sancionada pelo então governador da Província Antonio Elzeário de Miranda e Brito (RGS, 1837, p. 18), observe:

Art. 17 Nas Escolas Públicas e instrução Primária das Meninas serão ensinadas as matérias compreendidas nos números 1º e 3º, menos do Artigo 1º Decimales, e proporções, e acoser, bordar, e os mais misteres próprios da educação doméstica.

Além de fazer distinção de gênero, também havia distinção de raça, pois eram proibidos de frequentar a escola pública “os escravos, os pretos, ainda que sejam livres ou libertos” (RGS, 1937, p.16), configurando assim “[...] a educação que só trabalha para reforçar a dominação” (Hooks, 2013, p.12).

Após vários debates a legislação foi aprovada, e com isso foi instituída a

Escola de Primeiras Letras, também denominada de Ensino Mútuo, cujos pilares baseavam-se no método de Lancaster, o qual se valia de algumas práticas utilizadas no *modus itálico* de educação que antecederam *ratio studiorum*.

O método de Lancaster, oficialmente teve início em 1823 e perdurou até 1838 (Jélvez, 2012, p. 71) e fora:

[...] criado por Joseph Lancaster. Esse método monitorial funcionava com um professor por escola. Os alunos dividiam-se em grupos de dez, chamados de decúrias, entre os quais o menos ignorante ou com mais informação chamado decurião ensinava os demais. (Jélvez, 2012).

Pantel, (2011) Locks; Almeida; Pacheco, (2003) Atta, (2003) afirmam ser esse o início da multisseriação no Brasil, mesmo que a nomenclatura não seja explicitada, como “escolas com classes multisseriadas” a Escola de Primeiras Letras, foi:

[...] financiado ou não pelo Estado, era difundido de fazenda em fazenda por professores itinerantes ou por alguém que a comunidade considerasse capaz de instruir a outros. Isso também se deu em pequenas vilas e povoados, por meio da reunião de crianças de vários níveis, independentemente da faixa etária, num mesmo ambiente escolar e com um único professor (Lock; Almeida; Pacheco, 2013).

Santos, Moura, (2015, p. 35) abordam sobre as características das “classes multisseriadas”, segundo esses autores, “são constituídas pelo agrupamento de discentes em diferentes níveis de aprendizagem – uma divisão em série – em um mesmo espaço, sob a tutela de um docente e tradicional nos espaços rurais do país”. Percebem-se, então, as semelhanças com o que estudamos sobre as escolas de primeiras letras.

Destarte, mesmo com a emergente Escola de Primeiras Letras, é interessante observar que a “Educação no Brasil para todos, e principalmente, a educação primária” nunca foi um objetivo a ser seguido e perseguido pela Coroa, visto que: “O ensino primário não constava nas preocupações do governo imperial nem era estimulado na capital nem nas províncias” (Jélvez, 2012, p. 71). Esse desleixo por parte do governo brasileiro no que diz respeito às questões educacionais, é visível, mesmo com a Lei aprovada em 15 e outubro de 1827, pois,

havia um descontentamento sobre o péssimo funcionamento da mesma. O então representante do Império, Lino Coutinho, em vários documentos escreve denunciando e responsabilizando os municípios pela ausência na fiscalização da lei, pois os resultados educacionais eram inaceitáveis”. (Nascimento, 2006).

Outro item importante a elencar é sobre os locais onde funcionava a escola,

ou seja, “como não havia edifícios públicos disponíveis para servir de escolas, o Estado necessitava alugar casas particulares para isso. Era comum, na época, o professor ou professora morar na casa-escola.” (Castanha, 2013, p. 156).

Essa prática da professora permanecer no prédio onde funciona o educandário, ainda é usual, visto que muitas escolas são de difícil acesso, e com isso, “há professoras que ficam durante toda a semana na escola, a serviço do trabalho” (Souza; Souza, 2015, p. 401).

Outro fato importante a ressaltar, principalmente tendo como base a legislação da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, é quanto ao número de alunos. Deveria ter no curso de cada ano letivo, no mínimo 15 alunos frequentes, caso fosse menor, a escola seria transferida para outra localidade a fim de ser frequentada por um número maior (DOC. 2/ RGS, 1837, p. 15).

Na década de 1920, quando surgem, principalmente nas zonas urbanas, os grupos escolares, cuja organização se constituiu a partir do instituto da seriação, onde havia uma separação por “idade, sexo, nível de aprendizagem, isso se deu tanto nos vilarejos, nos povoados e na zona rural, mas a multisseriação não desapareceu” (Santos; Moura, 2015, p. 41). Os Grupos Escolares, segundo Gritti, (2006, p. 24) configurava-se a partir da lei 8.529/46 com cinco ou mais turmas de alunos e igual número de professores.”

No entanto, com o advento da seriação, a multisseriação foi “tratada nas últimas décadas como uma “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada para dar lugar às classes seriadas tal qual ao modelo urbano [...]” (Santos; Moura, 2015, p. 35) A multisseriação resistiu e na década de 1990 o governo resolveu lançar um olhar a partir de um programa chamado Escola Ativa (Freire; Oliveira; Leitão, 2015, p. 231).

O Programa Escola Ativa – PEA tem suas raízes, segundo documento do MEC, a partir da Escola Nova, um movimento baseado nas ideias do teórico americano John Dewey e outros educadores brasileiros, como Lauro Oliveira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo. (BRASIL. MEC - SECADI, 2008).

O país, nesse contexto da década de 1920 e 1930, passava por mudanças econômicas, sociais e políticas. Por exemplo, “a mudança do modelo produtivo primário, rumo à modernização culminando com o novo padrão de acumulação desencadeado pela crise de 1929” (2012, p. 897) abriu brechas para um movimento educacional que tinha como objetivo “encaminhar de forma permanente

a solução dos problemas educacionais brasileiros” (Saviani, 2021, p. 226).

Para Freire, Oliveira, Leitão (2015, p. 233) “o Programa Escola Ativa nasce no Brasil, em 1997, como uma estratégia metodológica voltada para a gestão de classes multisseriadas, combinando em sua proposta, elementos e instrumentos de caráter pedagógico/administrativo [...]”. O papel desse programa segundo os autores é mudar as práticas de construção do conhecimento e com isso elevar a qualidade do ensino. (Freire; Oliveira; Leitão, 2015).

O Programa Escola Ativa (PEA), implantado no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1996, motivado a partir do Programa colombiano denominado “Escuela Nueva” vigente naquele país, cujo objetivo é “[...] oferecer ensino fundamental completo para meninos e meninas nas áreas rurais do país, integra estratégias curriculares, formação de professores, gestão administrativa e participação comunitária” (COLÔMBIA, 2001, *on-line*). Outrossim, além oferecer essa etapa de ensino fundamental, também constitui-se como um, “modelo escolarizado de educação formal, com respostas à multisseriação rural e à heterogeneidade de idades e origens culturais dos alunos das escolas urbano-marginais” (COLÔMBIA, 2021, *on-line*).

O programa no Brasil foi gestado em primeiro momento na região Nordeste, recebendo a denominação de “Projeto para a Educação Básica para o Nordeste”, mais conhecido como Projeto Nordeste. Consolidou-se como um marco na formulação do PEA” (Freire; Oliveira; Leitão, 2015, p. 233).

Posteriormente, foi estendido para duas outras regiões, sendo elas, a Centro-Oeste e Norte a partir de um: “programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação” (FNDE/MEC, 2006 *on-line*) e com parceria do Banco Mundial (BM). É importante ressaltar que, nesse contexto, o Sul e o Sudeste ficam excluídos do PEA (Gonçalves, 2008, p. 38).

Em 2008, a base do Programa Escola Ativa (PEA) foi reconstruído e passa então a integrar as pautas da Coordenação-Geral de Educação do Campo e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, (CGE/SECAD), cujo um dos enfoques se configura na multisseriação como parte da espinha dorsal na Política Nacional de Educação do Campo e, é disseminada em todos os Estados, (Freire; Oliveira; Leitão, 2015, p. 233).

Em 2011, o FONEC lança uma nota técnica sobre o PEA afirmando que:

O referido Programa é uma estratégia metodológica implantada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e que continuou no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, contemplando escolas multisseriadas, ou escolas pequenas, em locais de difícil acesso e com baixa densidade populacional. Nelas, todas as séries/anos são atendidas em uma mesma sala de aula por apenas um professor (FONEC, 2011, p. 1).

O documento faz referência ao universo de escolas com turmas multisseriadas no país, ou seja, 50% das escolas localizadas no campo são constituídas nessa modalidade de organização (FONEC, 2011 p. 1). Em 2019, segundo fontes do INEP, dados mostram que 72,5% das escolas no campo possuem pelo menos uma turma multisseriada, que é constituída pelo Pré 1, Pré 2 até o 5º ano. No entanto, há turmas multisseriadas composta apenas pelo Fundamental I, do 1º ao 5º ano, constituindo um percentual de 10% das turmas.(LICHAND et al, 2023 *on-line*)²⁰.

O documento intitulado “Nota técnica proposto pelo FONEC,” (2021, p.1) reconhece as críticas existentes sobre a organização multisseriada, entre as quais se destacam,

possuem estruturas precárias, professores leigos, sem formação continuada, desestimulados e resistentes ao novo. Além disso, é alegado que as Secretarias Estaduais e Municipais são muito limitadas frente às necessidades destas escolas e de implementação do Programa. Em relação à sua própria atuação, a SECAD se refere ao atraso do material didático e kits pedagógicos para que a metodologia do programa possa ser efetivada (FONEC, 2021, p. 4).

Entretanto, as classes multisseriadas são uma realidade no país. Todavia há elementos que se tornam relevantes levar em conta para se ter um outro olhar para essa organização já que:

[...] toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem (FONEC, 2021, p. 4).

O maior desafio no contexto da multisseriação é a seriação que se faz presente no seu interior. Esse espaço, que conhecemos como escolas com turmas multisseriadas, são espaços potentes, pois, “mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas” (FONEC, 2011, on-line), além do mais, muitas vezes, a escola multisseriada é o único espaço que representa interação e de

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/live/G-dolmDw-FY?si=QR8v1u3soiNVCg4P> Acesso em 15 de dezembro de 2023.

diálogo nas remotas comunidades deste extenso país.

5. Emergências pedagógicas e aproximações descoloniais na Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Simões Pires

"Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo" (Minayo, 2024, n. p).

Nosso problema de pesquisa se constituiu através do seguinte questionamento: *De que forma a colonialidade do poder, ser e saber se manifesta no currículo das turmas multisseriadas do campo e quais implicações para a perspectiva descolonial?* Nesse sentido, percebe-se que a indagação está intrinsecamente ligada à resposta a que chamamos de tese e buscamos atingir a partir dos respectivos objetivos, tanto o geral, quanto os específicos.

O objetivo Geral tem como premissa compreender como a colonialidade do Poder, do ser e do Saber se manifesta no currículo de turmas multisseriadas de escolas do campo e quais seriam suas possibilidades de descolonização. Diante desse desafio proposto pelo objetivo geral, fomos ao *corpus* empírico, *lócus* onde o fenômeno a ser estudado se encontra. Nesse sentido, é interessante destacar que, "o mundo fenomênico tem sua estrutura e ordem própria, legalidade própria que pode ser revelada e descrita" (Kosic, 1976, p. 15), contudo, devemos observar que essas estruturas onde se materializa o fenômeno, por si só conseguem apenas evidenciar "as aparências", limitando chegar à essência. Além disso, para conhecer a essência, ou seja, aquilo que está por trás das "aparência" evidenciadas a partir do que investigamos, é necessário conhecer primeiro o fenômeno porque "o mundo fenomênico não é algo independente e absoluto, [...] os fenômenos se transformam em relação à essência" (Kosic, 1976, p. 16).

Desse modo, através da análise dos fenômenos a partir do campo empírico, facilitou-nos a compreensão de como a colonialidade do poder, ser e saber se manifestam no currículo da escola Simões Pires, porque,

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como as coisas em si se manifestam naquele fenômeno e, como ao mesmo tempo se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação a essência seria inatingível (Kosic, 1976, p. 16).

Outrossim é interessante destacar que as colonialidades exercem uma função muito específica no sistema escolar, pois serve, "para atender às exigências coloniais modernas, globais, capitalista, o currículo escolar é concebido como

produto de um conhecimento local (europeu), cuja cosmovisão local torna-se universal” (Munsberg; Fucks; Silva, 2019, p. 597). Além disso é necessário construir caminhos para “desvelar a colonialidade do poder sobre a educação, dismantelar a atribuição de superioridade, a modernidade e o eurocentrismo, como, também, oferecer às/aos alunas/os conhecimentos sobre africanidades” (Santos; Campelo; Beléns, 2019, p. 4), sobre a os povos tradicionais, sobre os povos do campo. Nesse caminho sobre as origens africanas, escola Simões Pires sinaliza algumas aproximações com emergências pedagógicas descoloniais. Uma dessas emergências é o pertencimento, algo sutil onde a comunidade escolar, principalmente na turma, as alunas/os se identificam como sujeitos quilombolas (Diário de Campo, 2023).

Além disso observa-se o orgulho do lugar onde vivem, pois também se identificam como pertencentes àquele território, observe o excerto abaixo,

Nós recebemos vários alunos, agora menos, mas antes já havia mais alunos ali do Quilombo e a gente sempre, nós fazíamos visitas, levávamos. São diversas comunidades, então tinha alguns alunos que vinham de uma outra comunidade, eles não conheciam, então nós oportunizamos, fizemos um projeto e oportunizamos, levamos eles para fazer esse passeio, para conhecer o Quilombo, para ver, conhecer a realidade do Colega. E aí até é muito interessante, porque quando chegaram ali, aqueles que não conheciam, eles muito curiosos para saber onde que o colega morava e o colega muito assim ó, feliz assim, poder mostrar, dizer para o colega, Eu moro ali, a minha casa é ali (Professora da Turma, 2023).

Esse fragmento faz refletirmos sobre a importância do lugar, pois com a colonialidade e o advento da globalização, essa identificação se perde, dando lugar ao “não-lugar”, e por ser a negação do lugar desperta e aguça o imaginário, o que nas considerações de Escobar, (2005, p. 133), “as teorias sobre a globalização produziram marginalização significativa do lugar. Resgatar o sentimento de pertencimento é determinante para a manutenção do vínculo, pois disso depende a permanência da comunidade, no desenvolvimento e na valorização do conhecimento.

Outra emergência pedagógica que identificou-se no campo empírico foi a presença de “instrumentos lúdico para recreação das/dos alunas/os, ou seja, a pracinha temática, onde há uma vaca parada, um boi mecânico e um trator temático” (Diário de Campo, 2023). Esse recorte apreendido a partir do fenômeno nos direciona a pensar com Santomé, (2020, p. 159) “sobre as peculiaridades e significados dos brinquedos, etc”. Nesse contexto do currículo, a ludicidade

materializa o cotidiano das/dos discentes, o que nos escritos de Santomé, (2020, p.161) ele denomina “cultura popular e particularmente aquilo que vem se denominando de culturas juvenis [...]” As culturas juvenis “[...] são formas de vida, como ocupações e produtos que envolvem a vida cotidiana dos alunos e alunas fora das escolas” (Santomé, 2020, p.161). Ademais, estão representados implicitamente, nesse espaço de lazer, o trabalho, que nesse território específico forjaram o “**Quilombo de Palmas**” a partir da “força de trabalho negra” (UFRGS, 2007, p.12).

Discutir essas questões, principalmente, ajudar a analisar e compreender as estruturas sociais que oprimem [...]” (Santomé, 2020, p. 166) pode ser um caminho para a descolonização do currículo.

Outrossim, ao buscarmos nas fontes, materialidade a fim de identificarmos elementos das colonialidades, encontramos no item quanto à finalidade, o PPP, (2016), e o documento apresenta oito, elencadas a partir da letra “a” até a letra “h”, no entanto, destacamos o seguinte item definido na letra “g) coibir qualquer tratamento desigual por motivo de convicção política ou religiosa, bem como quaisquer preconceito de classe ou raça, cor e sexo” (PPP, 2016, p. 9).

Nesse íterim, buscamos nos ater à questão religiosa, e percebemos, a partir do trabalho em sala de aula, que as/os discentes se conscientizam sobre o respeito às diferentes crenças, pois na sala há uma diversidade de convicções religiosas. No entanto, observa-se a fala da professora aludindo a questões que precisaram ser trabalhadas com as/os discentes, como por exemplo, o tema religião de matriz africana. Observou-se que havia um certo preconceito por parte de alguns alunos, e vergonha por parte de praticantes da religião de matriz africana, principalmente pelos alunos remanescentes do Quilombo, os quais escondiam por medo, e com isso não se identificaram como pertencentes àquela religião. Essa questão foi um elemento que precisou ser trabalhado, veja o excerto a seguir:

Sim, há pouco sim, até antes não, mas agora a gente conversando muito sobre as religiões, sobre a fé e eu tinha um aluno que tinha vergonha de dizer que era da, frequentava a religião da matriz africana. E aí dentro, quando eu comecei a tratar do assunto com naturalidade, dizendo que a gente tem que respeitar, que cada um tem a sua crença, que temos que respeitar a religião de cada um, ele perdeu esse medo, essa vergonha. Agora ele diz, ele diz assim bem, sexta-feira eu não venho à aula, porque sexta-feira, essa sexta eu tenho que ir na religião, na minha religião, ele diz a minha religião. Até agora, por último, ele tá dizendo que eu tenho que ir na minha religião da matriz africana, até ele dar o nome, achava

muito engraçado. E aí, e eles, todos assim, respeitam, eles não criticam, não tem risadas, assim, eles respeitam realmente a religião do outro. (Professora da turma, 2023).

Além da fala da professora, buscou-se no DOM, alguma referência sobre os objetos de conhecimento a serem trabalhados, e encontramos uma referência no componente curricular de Ensino Religioso, do primeiro ano, na unidade temática Manifestações Religiosas. O documento orientador do município disponibiliza a habilidade da BNCC e logo em seguida destaca uma habilidade construída pelo setor pedagógico. A habilidade do Primeiro ano (EF03ER02) “Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas” (BNCC, 2015) e a habilidade do DOM (EF03ER03BG01) “Identificar e respeitar as práticas celebrativas presentes no contexto regional [...]”

No que diz respeito ao quarto ano na habilidade (EF04ER04) “Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações entre outras) de diferentes tradições religiosas” e no DOM a Habilidade destacada é: (EF04ER04BG01) a qual dispõe sobre: “respeitar a maneira como cada religião expressa sua crença” (2022, p. 689.) Essas habilidades se fazem presente nos demais anos.

Diante disso, observa-se a construção de uma relação com respeito à diversidade, pois, conforme o patrono da educação brasileira, “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação” (Freire, 2016, p. 36). Percebe-se, a partir dos documentos que serviram de fontes para esta pesquisa, há nuances que apontam para uma educação democrática, e alicerçada no respeito. Contudo, observa-se ao analisar os objetos de conhecimento, os quais são elencados nas diretrizes nacionais e mesmo nas municipais, identifica-se a ausência de objetos do conhecimento construído/proposto pela comunidade escolar, a partir do contexto em que está inserida e que remeta à história do local, aos conflitos, os quais até hoje são presentes naquele território. Isso nos supõe elementos da colonialidade do Poder, Ser e Saber, portanto, é preciso não nos esquecermos que

a ação educativa pretende, portanto, além de desenvolver capacidades para a tomada de decisões, propiciar aos alunos e às alunas e o próprio professorado uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem nessa comunidade e aos quais se deve facilitar o acesso (Santomé, 2013, p.156).

Ao analisarmos o Documento Orientador Municipal - DOM, identificou-se apenas uma lauda sobre Educação do Campo, de forma bem genérica na página 19 e 20, onde faz menção a uma proposta pedagógica e desenvolvimento de metodologias que dialogue com a realidade das/dos discentes da escola do campo, ou seja,

A cultura e os saberes, assim como a dinâmica do cotidiano dos povos do campo precisa ser tomada como referência para a elaboração e implementação de uma proposta pedagógica diferenciada, compreendida dentro de uma perspectiva capaz de desenvolver a formação integral de seus alunos, a partir de metodologias, conceitos e práticas aliadas às realidades destas populações (BAGÉ, 2022, p. 19)

Diante disso observou na lauda referente a Educação do Campo, item 2.2. um texto semântico, sem trazer as especificidades de cada comunidade do campo, tampouco apresenta meta e ações direcionadas especificamente às comunidades camponesas. Outrossim, observa-se nesse mesmo item, a ausência de conceitos e especificidade da Educação do Campo, visto que o documento foi construído com representações de docentes que trabalham nessa área. Além disso, é interessante destacar a partir das informações da ex.coordenedora pedagógica, (entrevista, 2023), as professoras e os professores das escolas localizadas no campo estão em uma pós-graduação em educação na perspectiva do campo, no curso da Escola da Terra, o que permite importantes contribuições para um currículo que dialogue com aquela/aquela que vive e estuda no campo.

Nesse sentido, cabe destacar que os currículos são balizados pelos documentos orientadores, além disso,

é que esses currículos fazem parte da realidade, de múltiplos tipos de práticas, que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativas, de supervisão, de produção de meios de criação intelectual, de avaliação, etc..., e enquanto são subsistemas em parte autônomos e, em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses geram mecanismos de decisões, tradições, crenças [...] vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudanças (Sacristán, 2017, p. 22).

Com relação a fala do autor percebe-se que os sistemas educativos apresentam diferentes práticas, algumas de cunho político, os quais estabelecem “intervenções dentro de um campo maior do currículo” (Sacristán, 2017, p. 23), o qual é executado pela área administrativa que exerce uma função prescritiva no

currículo (Sacristán, 2017). É tão naturalizado esse mecanismo, pois as mudanças que ocorrem nas redes de educação seguem uma verticalidade. Não diferentemente, da rede municipal de Bagé, da escola participante desta pesquisa, a qual tem seu currículo prescritos a partir de determinações federais, que no caso é a BNCC, da esfera estadual, que é o referencial gaúcho e da própria secretaria da educação, a qual define e regula a grade curricular a partir do DOM.

5.1 Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber no currículo escolar de turmas multisseriadas de escolas do campo

Podemos identificar elementos que marcam as colonialidades a partir do contexto social, político e econômico, no qual a escola se insere, pois, é através desses pressupostos, “[...] que a maior parte dos elaboradores de currículos agia, não eram neutros, nem aleatórios. Eles incorporavam compromissos para com as determinadas estruturas econômicas” (Apple, 2008 p. 103). Esse espaço onde a escola se localiza, não podemos esquecer que é um território cercado pelo latifúndio, cujos interesses são balizados pelas relações de exploração do trabalho, hoje não mais escravo, mas pela mão de obra barata, ressaltando outras formas de exploração e espoliação, reafirmando assim a colonialidade do poder (Quijano, 2005).

Outrossim, devemos destacar que “os membros da Comunidade Quilombola Rural de Palmas já experimentaram negativas de trabalho nas fazendas e estâncias da região, após sua formação como entidade minimamente organizada” (Paul, 2019, p. 73), reforçando assim a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2022). São grupos invisibilizados pela sociedade, mesmo, tendo suas terras demarcadas, visto que, até mesmo os aparelhos sociais, (escolas, creches), e os aparelhos de saúde são identificados com nomes de donos de grandes extensões de terras, como é o caso da escola participante dessa pesquisa, Simões Pires, assim como o aparelho de saúde, localizado ao lado da instituição de ensino, visto que,

denominar aquele posto de saúde, responsável por atender aquela comunidade tradicional, sem sequer consultá-la, com o nome de um falecido proprietário rural da região, cuja família, no passado, ainda que remoto, foi proprietária de escravos, acabou por afetar a dignidade dos quilombolas (Paul, 2019, p. 79).

O autor acima citado chama a atenção para a negação do direito à participação, pois a comunidade a quem se destina a unidade de saúde não foi consultada sobre qual denominação seria atribuída a esta unidade de saúde. O posto, que até então era denominado de “Coxilha das Flores”, em referência ao local que está inserido, porém passou a ter o nome de Afonso Miranda Collares, como homenagem a um grande proprietário de terra da região, membro de família senhores de escravos, reforçando assim as relações da perpetuação do *status quo*, do coronelismo, patrimonialismo, do clientelismo (Paul, 2019). Todavia, há um processo impetrado pelo Ministério Público Estadual a fim de reverter tal nomeação, possibilitando assim a consulta à comunidade sobre o nome a ser dado àquele posto. A sentença final aguarda recurso impetrado por parte do executivo municipal de Bagé (Paul, 2019), curiosamente o mesmo ente que geriu as mudanças no currículo da escola Simões Pires. É importante destacar que a lei nº LEI Nº 12.781, de 10 de janeiro de 2013, sancionada pela então chefe de Estado Dilma Rousseff, a qual altera a lei nº 6.454, de 24 de outubro de 1977, proíbe atribuir nome àquele/aquela que,

[...] notabilizado pela defesa ou exploração de mão de obra escrava, em qualquer modalidade, a bem público, de qualquer natureza, pertencente à União ou às pessoas jurídicas da administração indireta (BRASIL, 2013. *On-line*).

Nesse sentido, é importante ressaltar as contradições encontradas nesse espaço, onde se identificam elementos que reafirmam o colonialismo e expressam a colonialidade do poder, do ser, inclusive a própria escola, cujo nome também remete a famílias proprietárias de escravos, ou seja,

Diversas gerações destas famílias foram proprietárias de terras e escravos na região de Palmas, como atesta a documentação histórica. O inventário de Alexandre Simões Pires (irmão de Januário Simões Pires) datado de 1869 informa, por exemplo, a existência de herança composta de 19 escravos e de um campo no segundo distrito do Termo de Bagé na fazenda denominada “das Palmas” contendo 11 milhões 943 mil 840 braças quadradas (UFRGS, 2007, p.78).

Nomear espaços públicos com nomes de famílias que outrora exerceram o mando e mantiveram escravos sobre os seus domínios é reacender ou manter viva a memória do opressor e condenar o oprimido a viver sob os fantasmas do passado. Contudo, é importante ter ciência que “o local e o conhecimento local não

são panacéias que resolverão os problemas do mundo [...] (Escobar, 2005, p.152), visto que não há neutralidade no conhecimento e nem mesmo “livre de dominação, os lugares podem ter as suas próprias formas de opressão até de terror; são históricos e estão conectados com o mundo através das relações de poder” (Escobar, 2005, p.153). E essa opressão é tão acentuada que

processos judiciais foram ajuizados na Justiça Federal de Bagé por proprietários rurais da região conflituosa, em que explicitamente negam a existência de comunidade quilombola na região de Palmas. Pretendem os autores destes processos manterem-se nas propriedades rurais hoje consolidadas na região exatamente como estão (Paul, 2019, p. 16).

Além desses rudimentos já citados, podemos também identificar elementos de colonialidade nos documentos orientadores da escola Simões Pires, ou seja, no PPP, (2016), os quais remetem à colonialidade do ser, o documento reproduz a lógica da negação,

pois ao abordar que, no item relativo às características de seus membros: “a comunidade vem num processo de organização, nos últimos anos através de associações ou comunidades como a Comunidade Quilombola, porém nas reuniões da escola não manifestam suas opiniões” (PPP, 2016, p. 10).

Nesse sentido, observam-se elementos que nos remetem à colonialidade do ser, produzindo a diferença ontológica colonial [...] Maldonado-Torres, (p. 48), pois nega o direito à participação, ressaltando, a premissa do *não ser*, pois Fanon, (2008, p. 15).

[...] argumenta que o racismo força um grupo de pessoas a sair da relação dialética entre o Eu e o Outro, uma relação que é a base da vida ética. A consequência é que quase tudo é permitido contra tais pessoas, e, como a violenta história do racismo e da escravidão revela, tal licença é frequentemente aceita com um zelo sádico.

Além desses elementos destacados, observou-se no PPP (2016, p. 9) quanto ao item da letra “g) coibir qualquer tratamento desigual por motivo de preconceito relativo à diferença de “sexo” [...]. Pensando com Butler, (2003, p. 41) sobre a categoria “sexo” escrita no PPP, (2016, p. 9) a qual explica que:

sexo impõe uma relação binária artificial entre os sexos, bem como uma coerência interna artificial com cada termo desse sistema binário. A regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica

Outrossim, é importante destacar sobre a categoria sexo, pois é preciso ter um certo cuidado ao defini-lo nos documentos legais. Embora o Estado/município, como entes colonizadores, necessite saber a qual sexo pertencem as alunas e os

alunos. Sexo, cujo termo é reducionista, visto que nem todos os sujeitos se identificam com o sexo biológico. Além disso, discute-se o seguinte:

em la história conocida antes del capitalismo mundial se puede verificar em las relaciones de poder, ciertos atributos de la especie han jugado papel principal em la clasificación social de las gente: sexo, edad y fuerza de trabajo son sin duda los mas antiguos (Quijano, 2019 p.188-89).²¹

Entretanto, observaram-se emergências que apontam para a descolonização de alguns aspectos do currículo, ou seja, durante as aulas, *“que meninos e meninas brincam juntos, jogam futebol na quadra”* (Diário de Campo, 2023). *Assim como a escola ao construir práticas coletivas, como a colheita das hortaliças, e após partilhar o que foi produzido na horta. Todo esse processo é realizado por todas e todos os discentes* (Diário de Campo, 2023). O que se percebe é que no contexto das relações e nas interações, assim como na divisão de tarefas, a escola trabalha para romper com as diferenças de gênero, pois há grupos de meninas e de meninos na cozinha e na horta, o que expressa nuances de práticas educativas a partir da descolonização do ser.

Com relação à colonialidade do saber, podemos identificar, mesmo em uma organização multisseriada, que seu interior apresenta a seriação, a divisão, mas também nesse mesmo espaço, podemos identificar possibilidades de superação dessa fragmentação, pois para esta análise utilizamos os planejamentos semestrais e trimestrais construídos pela professora, os quais são importantes fontes de pesquisa elaboradas pela participante. No entanto, eles não nos remetem, especificamente aos objetos de conhecimento trabalhado nas aulas. Esses planejamentos explicitam os objetos de conhecimento e as habilidades e competência a serem desenvolvidas.

Durante a entrevista com professora da turma, (2023), ao ser questionada sobre a maior dificuldade de planejar levando em consideração a multisseriação, e como fazer no sentido de romper com a fragmentação do conhecimento a partir da seriação, trouxemos o excerto a seguir,

eu acredito que é o fazer o planejamento, pois eu tenho que fazer para vários anos, tenho que seguir a BNCC e ali eu tenho que adaptar ele para todos os anos. Conseguindo, às vezes ou não, um único tema para trabalhar todos os anos, um único tema. Às vezes consigo, às vezes não.

²¹ “Na história conhecida antes do capitalismo mundial pode-se verificar nas relações de poder que certos atributos da espécie têm desempenhado um papel principal na classificação social das pessoas: sexo, idade e força de trabalho são, sem dúvida, os mais antigos” (Quijano, 2019 p.188 - 89). Tradução Livre.

Dependendo do tema, eu tenho que trabalhar aqueles objetos do conhecimento, às vezes eu consigo adaptar, às vezes não (Professora, 2023).

A partir da fala da professora da turma, observa-se que em “algumas vezes” é possível trabalhar um tema com a sua singularidade e especificidade para todos os alunos, no entanto a docente afirma que precisa seguir a BNCC. Nesse sentido, é necessário ressaltar que este documento denominado Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é de relevância nacional, ou seja, é determinado que todo o país se oriente por ele para construir seus currículos, ou seja, a autonomia é limitada. O que nas são palavras de Santomé, (p.128) “regulações legais do currículo”, elemento este, que de certo modo impõe um currículo único, elemento este que pode ser analisado sob uma óptica não hegemônica, como um ato de colonialidade.

A segunda questão se concentrou na seguinte indagação: E conte-me de que forma você organiza as suas aulas? *“Eu procuro dentro do meu planejamento trimestral, temas que contemplem a todos os anos”* (Professora, 2023). Observa-se a partir da fala da professora a sua preocupação com o “planejamento” para os diferentes anos”. Essa percepção nos remete a uma

uma prática nas condições dominantes, mais que ser o fruto do plano prévio, explicitamente meditado, da ação que os professores realizam, é uma demanda institucional que tem modelos de desenvolvimento anteriormente marcado (Sacristán, 2017, p. 234)

Nesse sentido, “muitos professores sentem a cultura da “ordem dentro da sala” como prioritária ou como pré-requisito antes de ponderar os fins educativos, aprendizagem dos conteúdos” (Sacristán, 2017, p. 234).

Nesse contexto do planejamento com o foco na ruptura da serialização, podemos encontrar,

nas aulas do dia 30 de outubro de 2023, quando, em determinado momento da aula, ocorreu a integração a partir de um tema gerador, e todos tiveram acesso ao mesmo material,²² ou seja, era um folder sobre o Rei Melão, conforme o anexo C, com o primeiro ano, a professora trabalhou as vogais; com o terceiro, o quarto e o quinto ano, trabalhou sobre anúncios publicitários (Diário de Campo, 2023).

Posteriormente, a professora solicitou a todos os alunos da sala que substituíssem a palavra melão por outra que rimasse (Diário de Campo, 2023).

Nesse momento de aula, partiram do diálogo sobre o tema, o que nas palavras de Paulo Freire, (2021, p. 131)

²² Anexo C : Aula do dia 30 de outubro.

o diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando, educando e educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica que resulta na percepção de que este conjunto de saberes se encontra em interação.

É interessante perceber a riqueza da troca, da interação e da exploração de diversos assuntos, debatidos entre diferentes “tempos de aprender”, respeitando cada discente, mas todos aprendendo juntos.

5.2. Possibilidades para descolonizar o currículo a partir de seus elementos teórico-práticos

Identificar e discutir os espaços e possibilidades para descolonizar esse currículo a partir de seus elementos teórico-práticos. Nesse sentido, aspirando a tal objetivo, buscamos elementos que apontem possibilidade para descolonizar o currículo, que é

[...] reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação. (Gomes, 2018, p. 257).

Nesse sentido, a Escola Simões Pires, *locus* empírico desta pesquisa, a partir de sua organização multisseriada, apresenta aproximações com emergências pedagógicas que apontam para a descolonização de alguns aspectos do currículo. Essas aproximações iniciam –se a partir de mudanças que ocorrem na escola a partir de 2007, e, elas perpassam a formação de professores, pois

[...] quando eu cheguei em 2007 aqui na Secretaria da Educação pra ser a coordenadora pedagógica, eu comecei a tratar com as quatro escolas rurais que nós tínhamos na época. Hoje diminuiu uma, infelizmente, que é lá na localidade da Joga Tavares, que fechou por falta de alunos. E aí conversando com as colegas, nas reuniões e nos planejamentos, eu comentava e falava das questões da educação do campo, das diretrizes, das necessidades desse vínculo dos alunos com as localidades. E até que um dia percebi, perguntei, né, que tipo de formação que elas tinham recebido em relação a isso. E pra minha surpresa, as colegas relataram que elas nunca tinham recebido nenhuma formação específica pra escola do campo. E eu disse, bom, então nós vamos mudar toda a logística, né. Para tudo, nós vamos começar a tratar do início, né. E aí começamos, então, a estudar as diretrizes, né, começamos a pegar a legislação adequada. Procurei um curso pra que a secretaria pudesse oferecer pra elas. Elas fizeram um curso inicial que foi no curso de educação do campo, da Unipampa, do campus de Dom Pedrito. Depois surgiu um curso da Escola da Terra, recebemos um convite pra participar da Escola da Terra. A maioria das colegas que estavam atuando na época foram fazer parte, né, participar do curso, eu fui junto também pra poder acompanhar. E agora, recentemente, este ano, nós concluímos uma especialização. Eu estive junto com elas, né, todo esse tempo, também aprendendo, né, me apropriando mais daquilo que eu já pensava, daquela necessidade que

existia pra que esses alunos, né, e esses sujeitos, eles não desejem vir embora pra cidade. Porque a gente sabe que o êxodo rural é um problema sério, o Brasil inteiro já passou por isso, e que, no meu ponto de vista, o transporte escolar é um programa necessário, mas que também é um programa que é muito ruim (Ex-Coordenadora Pedagógica, 2023).

Contudo, para descolonizar o currículo, a fim de que este dialogue com a realidade e que o aluno/aluna possa se reconhecer nele, a formação inicial e continuada tem um papel muito importante, pois prepara docentes para atuar na escola do campo dialogando com a realidade daquele contexto. Entretanto, é interessante destacar que a realidade dos profissionais que atuam em escolas localizadas no campo são precárias, e segundo ressalta Santos, *et al*, (2020, p. 56), o “Plano Nacional de Educação – PNE não explicita as condições da formação docente e nem mesmo as condições salariais”, contudo o documento afirma que

[...] também é ali que se concentra o maior número de professores leigos, que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, e que de modo geral os programas de formação de professores, incluindo os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo (Santos, *et al*, 2020, p. 56-7).

A fala acima, além de refletir sobre uma realidade ampla, reconhece as dificuldades na formação de docentes, devido à extensão de nosso país, principalmente nas áreas dos municípios, onde na maioria das vezes há uma vasta área rural. Apesar disso, é fundamental a presença de escolas no campo, visto ser um direito elementar dos educandos, consagrado na Carta Maior de 1988. Além disso, é necessário que essa escola não seja somente uma forma de assistencialismo por parte do Estado, mas de fato ofereça condições mínimas, não só no aspecto estrutural, mas de docentes com formação ou, ao menos, qualificação para aqueles que já atuam nesse meio.

Todavia, Sacristán, (2017, p. 178) com relação a mudanças no aspecto da escola é importante ter claro que “qualquer ideia que se pretenda implantar na prática passa pela sua personificação nos professores, isto é, por algum modo de introjeção em seus esquemas de pensamentos e comportamento”. Entre outros fatores, questionamos à então coordenadora se houve resistência por parte da gestão e dos professores, tanto na formação quanto na implantação a partir da formação inicial e continuada. Conforme a fala da participante verifica-se,

Sempre é um impacto, mas com relação aos gestores, não. A gente teve o apoio da nossa secretária na época. E da escola, a maioria dos professores já tinha os dois turnos. Já ficava manhã e tarde lá. O que pra eles era um problema também, porque chegavam de noite na cidade. Davam aula até 17h, 17h30, no inverno tá quase escurecendo. Tivemos uma reunião com a comunidade, onde foi explicado todo o processo, qual era a ideia. Inicialmente, começamos fazendo o turno de aula normal, com intervalo pro almoço, e com uma continuidade, o turno normal das 9h às 12h, depois o intervalo pro almoço, e depois uma continuidade das 13h às 15h com algumas oficinas. E aí agregamos algumas coisas, como a ideia da horta, a ideia de artesanato, de judô. Hoje eles têm algumas oficinas diferenciadas, inclusive a informática, que vem tentando atender esse horário ampliado. (Ex-Coordenadora, 2023).

A partir do excerto, podemos perceber que a “educação é uma forma de intervenção no mundo [...] e que, além dos conteúdos bem ou mal ensinados/aprendidos, implica tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante ou seu desmascaramento” (Freire, 2021, p. 96). Ao se buscar uma formação seja inicial ou continuada na perspectiva da educação do campo, pode haver resistência, o novo sempre nos assusta e nos desafia, uma vez que “[...] a assimilação do novo exige um processo de adaptação interna, cujo resultado não é a cópia mimética da ideia, mas uma transação entre os significados do professor e os que as novas propostas lhe sugerem” Sacristán, (2017, p.178).

Nesse íterim da formação continuada, o Curso de Extensão em Educação do Campo, UNIPAMPA, e a Escola da Terra, pela UFRGS, há a afirmação da professora da turma que “Foram nesses cursos assim, que a gente começou a nossa caminhada em tentar trabalhar com os alunos a realidade deles e aprendemos também a como trabalhar essa realidade, trabalhar a partir da vivência deles” (professora da turma, 2023).

Algumas dessas vivências ocorrem a partir da experiência prática, que é a Horta escolar, onde todos as/os discentes participam, assim como as professoras. A horta é um recurso pedagógico e também espaço de aprendizagem que proporciona integração e agregação de conhecimento de forma lúdica (Slim; Souza; Jecquis, *et al*, 2023, p. 28). Outro elemento com relação a esse espaço didático-pedagógico, importante para as autoras é o

*contato com o ambiente e a prática cotidiana, servindo de estímulo para o plantio, construção de canteiros, pequenas hortas em pátios e jardins de suas residências assim envolvendo educação ambiental e alimentar e produção de alimentos orgânicos ou ecológicos para subsistência familiar, (Slim; Souza; Jecquis, *et al*, 2023, p. 28).*

Através disto é visível por parte da escola, a busca por construir um currículo

que dialogue com os educandos/educandas, “daí também a importância de estruturar a formação inicial e o aperfeiçoamento em torno de temas curriculares [...]” Sacristán, (2017, p. 178). Outro elemento interessante que se destaca na fala da ex-coordenadora é sobre buscar também melhorar a infraestrutura da escola,

A escola foi contemplada [...] com uma quadra nova, porque tudo isso é um processo que depende não apenas da secretaria, porque o que depende de recurso depende também de outras verbas, da verba federal, enfim. E aí foram solicitados, foram encaminhados projetos solicitando esses recursos, solicitando a quadra, o poço, para que a escola também não tivesse mais tanta dificuldade com água. Infelizmente, o poço não deu a vazão esperada, mas agora deve-se tentar mais alguma coisa para tentar suprir ainda o que vem faltando (Ex-Coordenadora Pedagógica, 2023).

Nesse intuito, é importante ressaltar que “A Educação do Campo tem um compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade” (SANTOS, *et al*, 2020, p. 97), e a escola é um espaço coletivo, cheio de vidas. Outro elemento importante, o qual contribui para a descolonização do currículo, é a organização do tempo escolar diferenciado, pois segundo a ex-coordenadora pedagógica os motivos que instigaram a mudança no horário das escolas localizadas no campo tem relação com a própria experiência da então educadora,

Bom, em primeiro lugar, eu preciso te dizer que eu sou egressa, né, eu sou oriunda de uma escola rural, né. Eu mantive a escola rural em Dom Pedrito. E quando eu comecei a trabalhar, sempre que eu recebia alunos da zona rural, tinha algumas situações, algumas dificuldades, algumas questões de horário. Inclusive no ensino médio eu percebia os alunos com sono durante a aula. E aí analisando, né, e tentando entender, vários desses alunos eram alunos que usavam o transporte escolar. Então vinham de áreas bem distantes. Então, a logística dos itinerários, a manutenção dos veículos, os próprios horários. Logo em 2018, quando a gente começou todo esse movimento de adequação, a gente propôs que a Escola Simões Pires fizesse uma alteração de horário. E aí nós colocamos, então, o horário da aula, a partir das 9 horas da manhã, pra que os alunos não precisassem sair tão cedo de casa. Porque um outro fator, desde que se tornou obrigatório a educação infantil a partir dos 4 anos, a gente ter que transportar alunos dessa idade também é um problema, e imagina essas crianças terem que sair de casa às 4h30, 5h da manhã. Então, uma hora relógio fez bastante diferença na vida deles. Eu cheguei a fazer um dos itinerários pra verificar realmente como que ia acontecer isso. (Ex-Coordenadora Pedagógica, 2023).

Ademais, o horário é uma realidade de muitas instituições no país, e no Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, Santos, *et al*, (2020) no Dossiê dos 20 anos da Educação do Campo, em um nota explicativa, de rodapé, faz o seguinte destaque:

Em alguns municípios do Rio Grande do Sul, por exemplo, a média de tempo gasto pelos alunos/pelas alunas do meio rural, de predomínio da agricultura familiar, no transporte escolar é de aproximadamente 3 a 4 horas por dia (ida e volta). Ou seja, praticamente um turno roubado destas crianças e adolescentes (Santos, 2020, p. 57).

Portanto, precisamos lutar! Apenas nos perguntarmos: “Não há o que fazer? As coisas são assim mesmo” (Freire, 2015, p.86) é seguir a lógica colonial. Construir possibilidades para afirmarmos que “é a realidade, porém não é inexoravelmente. Está sendo como poderia ser outra, e é para que seja outra [...]” (Freire, 2016, p. 73). E como tudo é movimento na perspectiva da dialética, tudo pode vir a ser, é nesse mote que o horário atual de funcionamento da instituição foi modificado, e constará na versão atualizada do PPP, com turnos não fragmentados, ou seja, inicia-se às 9 horas até as 15 horas. Este é um dos elementos que apontam para a descolonização do currículo. Todavia é necessário compreender que:

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p. 127).

Ademais “a formação continuada de professores não pode ser reduzida a um saber-fazer que não contribui para que os docentes rompam com uma visão imediatista, pragmática e unilateral da realidade” (Santos; Limonta, 2014, p. 192), presente no currículo escolar. A formação deve contribuir para a humanização e para a descolonialidade do currículo, por isso deve ser uma formação inicial e continuada que contribua para a construção de ensino-aprendizagem e leve em consideração a realidade dos educandos.

Nesse sentido, pensando a partir da realidade dos educandos, é que a Escola Simões Pires, oferece jornada diária ampliada devido às singularidades do campo, pois possui diversidades climáticas, há estradas que em períodos de chuvas dificultam o acesso à escola. Diante disso, percebe-se, nesse espaço, que na educação do campo se encontram “[...] experiências educativas comprometidas com o seu próprio tempo histórico e com processos educativos emancipatórios” (Streck, Moretti (2013, p. 39), pois pensar a partir da realidade e possibilitar condições reais é uma bandeira de luta frente aos desafios impostos pelo neoliberalismo e pela globalização, e se faz necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construtores do Futuro

*Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro. .
Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.*

*Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.
Gilvan Santos*

Com a letra dessa bela canção, chego ao final desta pesquisa, mas, com a sensação de inacabamento, pois,

O homem é homem e o mundo é histórico cultural na medida em que ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação, (Freire, 2021, p. 100)

Contudo, esse inacabamento não significa um vácuo, ao contrário, estimula a possibilidade de mais pesquisas. Novas investigações envolvendo o currículo das turmas multisseriadas localizadas no campo na região do COREDE Campanha, em uma perspectiva descolonial a partir de outros enfoques, os quais não contemplamos, pois a investigação é um recorte de um universo de possibilidades a serem exploradas. Esta pesquisa, já caracterizada no início desta escrita, teve como lócus do campo empírico, uma escola com uma turma multisseriada, em Palmas, distrito de Bagé, RS. Local que conta com uma comunidade ancestral, a qual

“simboliza a luta pela terra em meio ao rural brasileiro” (Santos, 2016, p. 313), e seus membros buscam na escola o “esperançar”. Alunos estes, trabalhadores, pois desde cedo, retiram da terra o seu sustento, seja ele na própria comunidade, ou prestando serviços para “os donos das terras que os rodeiam”. A escola, a qual essa comunidade faz parte, carrega consigo as amarras colonial, pois sua própria denominação remonta à famílias proprietárias de escravos, contribuindo para a manutenção do *status quo*. Por outro lado, essa instituição a partir das práticas que vêm desenvolvendo nos últimos anos junto a comunidade, a qual busca construir caminhos para a transformação, a partir do diálogo, formação continuada de professores e, de práticas que dialoguem com as diferentes realidades.

Nesse ínterim, percebe-se que “a educação que não se transformasse ao ritmo da realidade não duraria, porque não estaria sendo” (Freire, 2021, p. 114) e no contexto da Escola Simões Pires, a partir desta investigação, tivemos a oportunidade de encontrar pistas que respondeu o nosso problema de pesquisa.

A pesquisa apontou para importantes elementos que se aproximam de emergências pedagógicas a partir da reestruturação do currículo, contudo apresenta algumas contradições, pois entendemos o currículo como “um território de disputas” (Arroyo, 2012) assim como “as políticas educacionais e culturais e a visão de como as comunidades deveriam operar, e de quem deveria ter poder, serviram como mecanismo de controle social”. (Apple, 2006, p. 103). Esse controle é tão visível no contexto da pesquisa, pois as mudanças construídas no currículo da escola participante, foram propostas pela coordenação pedagógica da secretaria de educação - (SMED), de Bagé/ RS, configurando assim uma verticalidade, mesmo que a *posteriori* a comunidade foi convidada a debater sobre as tais reformas.

Todavia, é necessário,

construir um espaço pedagógico híbrido, onde as/os estudantes não precisem de permissão do colonizador para narrar suas próprias identidades, um espaço onde as identidades individuais encontrem significado na expressão coletiva e na solidariedade [...] (Giroux; McLaren, 1995, p. 157).

Dito isso, percebe –se a necessidade de construir processos que rompam com o espectro do colonialismo, pois a escola está inserida em um território cuja violência e a negação daquele que vive na fronteira do “ser” e do “não ser” é visível. Essa forma de bestialidade se torna explícita a partir de atos como, a denominação dos locais sem o conhecimento dos membro da comunidade, o não reconhecimento

por parte das elites no que tange a existência da Comunidade Quilombola de Palmas, com relação à demarcação do território e pelo próprio poder público municipal, como observa, Paul (2019, p. 79) “município de Bagé editou a Lei Municipal nº 5.538, de 25 de setembro de 2015, denominando o posto de saúde que atende a comunidade quilombola”, como o nome de um descendente de ex-proprietário de escravos, cujo “sobrenome do homenageado é tradicional na região da Campanha Gaúcha, havendo diversas famílias com fazendas e estâncias na região”

Além dessas práticas, que são determinadas pelo poder público, se manifestam práticas individuais, como a retirada de placas que indicam onde se situa a comunidade de Palmas (Paul, 2019), assim como o,

esbulhos possessórios²³, condicionamento de manutenção do emprego, ou sua oferta, à associação com interesses dos pecuaristas da região, supressão dos direitos de passagem tradicionalmente existentes, são as condutas mais explícitas enfrentadas pela Comunidade Quilombola Tradicional de Palmas, em Bagé (Paul, 2019, p. 83).

Todavia, “[...] seja o lugar-comum para alguns e algumas educadoras radicais enfatizar a importância de se compreender a cultura como uma luta entorno de significados, identidades [...]” (Giroux; Maclaren, 1995, p. 144) se faz necessário, e, é por meio do lugar, da cultura e dos entes públicos e particulares, e inclusive através do currículo, que as colonialidades se manifestam, visto serem forjados nesses espaços, não neutros.

Nesse contexto da pesquisa buscamos identificar os elementos de colonialidade presentes no currículo e as suas possibilidades de descolonização, no entanto, é possível ampliar esta pesquisa a partir de outros viés, os quais não foram contemplados. Contudo, esta investigação contribui para que a multisseriação seja vista como uma possibilidade descolonial a fim de construir experiências pedagógicas que tenham compromisso com a luta e pelo direito a uma educação que represente a vida dos sujeitos que ali vivem.

Ademais, é interessante contextualizar que o estereótipo atribuído ao modelo multisseriado, logo nos remete a precarização e atraso, ou mesmo descaso na educação. Nesse sentido é fundamental trazer à tona os primórdios da educação, momento este, em que o Estado brasileiro, mais precisamente o período colonial

²³ “Ebulho possessório é a perda da posse ou propriedade de um bem sem concordância, através de violência, clandestinidade ou precariedade”.

não tinha como objetivo a educação primária e sim a formação superior. Somente a partir da lei de 15 de outubro de 1827 que instituiu as escolas de primeiras letras, cujos métodos de ensino era o de Lancaster. As escolas de primeiras letras se consolidam como o embrião do que conhecemos hoje como a organização da educação em turmas multisseriadas. Introduzidas em localidades a priori em lugares com uma número populacional maior, e posteriormente para os vilarejos de difícil acesso, simbolizando a única e singela presença do ente estatal, representado o direito subjetivo à educação. Todavia, essa escola proposta pelo Estado brasileiro estabelecia diferenças entre a educação de meninas e de meninos, assim como preconceito racial. Todavia, esse modelo multisseriado, que embora abandonado pelas políticas públicas até os dias atuais, nos lugares mais longínquos de nosso país, representa o local de aprendizagem, o lugar social de dada comunidade. Também possibilita a superação da serialização, pois apresenta a troca de saberes entre as diferentes etapas das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, é importante dar visibilidade a esse modelo proposto à escola Simões Pires, assim como olhar para a reestruturação curricular proposta pela coordenação pedagógica da SMED/Bagé, RS, pois ele apresenta a possibilidade de inspirar outras instituições a realizarem mudanças em seus currículos no que tange a formação inicial e continuada de professores com enfoque na Educação do Campo, assim como na reorganização dos tempos escolares das escolas do campo; Quanto aos limites este trabalho observou-se que foi a amostra ser pequena devido ao tempo exíguo para concluir a tese, outro fator limitador é não ter acompanhado o processo de transição que ocorreu na escola.

O fator inovador é a multisseriação como potência de novas aprendizagens no contexto da Educação do Campo, de sujeitos quilombolas.

As sugestões para novos estudos é tensionar as potencialidades da multisseriação nos espaços urbanos, os quais majoritariamente são organizados na forma seriada.

Diante disso concluo a partir de Moretti, Streck que para a compreender o currículo

[...] é fundamental relacionar as dimensões educativas com as históricas, com o compromisso explícito de que tratar das coisas do passado é descobrir as vidas e os pensamentos das pessoas comuns e resgatá-las. Assim, no presente. (Moretti; Streck, 2011, p. 451)

Então, nesse espaço de negações e possibilidades, descobrir as vidas ali

presente, que tem uma relação com a terra, com o lugar de forma orgânica. Vidas estas, as quais ainda lutam pelo direito de ser e de estar no mundo. Colocados entre *o ser e o não ser* (Fanon, 2008) a partir dos elementos estruturantes da colonialidade do poder, a raça e o trabalho ainda muito presentes, (Quijano, 2005), sendo a “raça, com toda a segurança, é o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos” (Quijano, 2019, p. 349). Então, é preciso, construir um espaço de luta e de possibilidades, onde todos tenham voz, e uma escola do campo construída com a comunidade, onde a descolonialidade do poder, ser e saber seja a chave-mestra se faz urge.

Com relação a construção desta tese e a sua execução podemos dizer que ela se constitui como um processo, pelo qual foi preciso tomar decisões, fazer escolhas, tanto metodológicas quanto teórica, mas por outro viés possibilitou ir além das “aparências”, pois durante as diferente etapas percorridas fomos avançando em direção a síntese. Contudo, encerro esse processo com sentimento de inacabamento. Sensação essa de limitação é o que torna possível continuar, pois a pesquisa não se encerra em si mesmo, mas abre possibilidades para seguir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Telmo. MORETTI, Cheron. Una reflexión sobre la educación en Nuestra América y sus alternativas pedagógicas. In: **La Disputa Por La Educación** Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina. Ciudad Autónoma del México: UNAN, 2019.

ARRAIADA, Eduardo. TAMBARA, Elomar. **Leis, Atos e Regulamentos sobre Educação no Período Imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**, Brasília: SBHE, 2004 (Coleção Documentos da Educação Brasileira), 323 p.

ARENDRT, Hannah. **A Condição Humana** (Rio de Janeiro: Forense Universitária.

ARISTÓTELES. **A Política**. Elo, 1913 – Livro Digital – Domínio público. Disponível em: https://www.baixelivros.com.br/ciencias-humanas-e-sociais/filosofia/a-politica#ogle_vignette Acesso em: 10/jan/2024.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

APPLE. Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAGÉ. Secretária Municipal de Educação e Formação Profissional. Documento Orientador Curricular do Território Municipal de Bagé: Ensino Fundamental. Bagé. Prefeitura Municipal de Bagé, 2022.

BALLESTRIN, L.. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, p. 89–117, maio 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/#> 08/Jan/2024

BARBIERI, Pedro. **SOBRE A NATUREZA, DE PARMÊNIDES DE ELEIA**. Classica, e-ISSN 2176-6436, v. 33, n. 1, p. 311-325, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342186274_Sobre_a_Natureza_de_Parmenides_de_Eleia Acesso em: 08/JAN/2024.

BARZANO, M. A. L.; SAMPAIO, M. C. de J.; MELO, A. C. **Diálogos entre as escolas e os saberes das comunidades quilombolas: a descolonização/decolonização do currículo a partir da Lei No 10.639/2003**. Práxis Educativa, v. 17, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89470178062>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BERTHET, M. A.. **Reflexões sobre as roças em São Tomé e Príncipe**. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), v. 25, n. 50, p. 331–351, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/RGKP3N4W94qtvWWLGyPJ5cc/#ModalHowcite> Acesso em: 27/JAN/2024.

BORGES, H. S. Educação do Campo como Processo de Luta por Uma Sociedade Justa. In: GHEDIN, E. **Educação do Campo Epistemologias e Práticas**. São

Paulo: Cortês, 2012. p.79-116

BRASIL. Constituição de 1824. **Constituição Política do Império do Brazil** (25 de março de 1824). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm .(Acesso em: 13 jul. 2023

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html (Acesso em: 13 de jul/2023).

BRASIL. MEC – PROJETO DE BASE DO **PROGRAMA ESCOLA ATIVA**. SECADI/ MEC, 2008. 35 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf . Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Portaria nº 42, de 10 de abril de 2007. **DOU Diário Oficial da União**, n. 72, segunda-feira, 16 de abril de 2007, p. 15.

BRASIL. DECRETO nº Nº 7.352, **PRONERA**. Brasília, 4 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.352, Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.. **Educação do Campo Marcos Formativos**. Brasília, 4 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm . Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. **Programa Nacional da Educação do Campo-PRONACAMPO-Documento Orientador**. Brasília:Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC, 2013.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; TORRES,, Nelson Maldonado-; GROSFUGUEL., Ramón. (Aut.). **Decolonialidade e Pensamento afrodiaspórico**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 24,

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna; (org.). **Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais** . Brasília. 2006. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf> . Acesso em: 29 jan. 2024.

BOCAYUVA, I.. Parmênides e Heráclito: diferença e sintonia. *Kriterion: Revista de Filosofia*, v. 51, n. 122, p. 399–412, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/rWZNkL8X75xp6pFpQR8MWHN/#ModalHowcite> Acesso em: 23/01/2023

BREVIGLIERI, Henrique. **DIALÉTICA E IDENTIDADE: A IMPORTÂNCIA DO EMBATE ENTRE HERÁCLITO DE ÉFESO E PARMÊNIDES DE ELÉIA PARA O DEBATE EPISTEMOLÓGICO DA MODERNIDADE.** Disponível em: https://www.cep.pr.gov.br/sites/cep/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/dialetica_e_identidade_-_henrique.pdf Acesso em 24/JAN/2024.

BÜTTENBENDER, Pedro Luís; SIENDENBERG, Dieter Rugard; ALLEBRANDT, Sérgio Luís. CONSELHOS REGIONAIS DE DESENVOLVIMENTO (COREDES) RS: ARTICULAÇÕES REGIONAIS, REFERENCIAIS ESTRATÉGICOS E CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS. *Desenvolvimento Regional em Debate*, vol. 1, núm. 1, julho-diciembre, 2011, pp. 79-104 disponível em:

BUTLER, Judith R. **Problemas do gênero: feminismo e subversão da identidade.** tradução, Renato Aguiar. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Y. M. Do velho ao novo: a revisão de literatura como método de fazer ciência. *RevistaThema*, v. 16, n. 4, p. 913-928, 2019.

CASTANHA, André Paulo. **Edição Crítica da Legislação Educacional Primária do Brasil imperial: a Legislação Geral e Complementar Referente à Corte entre 1827 e 1889.** Francisco Beltrão: Unioeste – Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando Publicações, 2013. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/files/ugd/35e7c6_531868863e5d4215a2be0fbb33605728.pdf (Acesso em: 18/jun/2023).

CALDART, R. S.. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 7, n. 1, p. 35–64, mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?lang=pt&format=pdf> acesso em: 28/JAN/2023

CASARIN, S. T. *et al.* **Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health/Types of literature review: considerations of the editors of the Journal of Nursing and Health.** *Journal of Nursing and Health*, v. 10, n. 5, 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (1998). “**Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización**”, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (coords.). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate.* México: Miguel Ángel Porrúa.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. **Desenvolvimentismo e pragmatismo: o ideário do MEC nos anos 1950.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 705–725, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GZRMgBFpHnWW3YJTYR3Pqhx/?format=html#ModalH owcite> acesso em: 29/JAN/2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Porto Alegre: Ahmed, 2010.

COLÔMBIA. **Ministério de Educação Nacional da Colômbia**. Nova Escola. Bogotá: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089>: Escuela-Nueva. Acesso em: 10 set. 2023.

COSTA, Luciélío Marinho da. BATISTA, Maria do Socorro Xavier. SANTOS, Silvia Carla Btista de M.M. IV Encontro de Pesquisa e Práticas em Educação do Campo da Paraíba. IIIº Seminário de Pesquisa e Práticas do Cuso e Pedagogia do Curso de Educação do Campo. João Pessoa, UFPB, 2017.

CRUZ, M. M.; CRUZ, G. M. da; SILVEIRA, E. S. Currículo, decolonialidade e educação integral: possíveis intersecções. **Revista Jovens Pesquisadores**, v. 10, n. 2, p. 89-100, 2020.

CRUZ, M. M.; SILVEIRA, É. da S. Atravessamentos moderno/coloniais no currículo: reflexões de(s)coloniais. **E-Curriculum**, n. 02, p. 552-571, 2022.

CANO. Wilson. Da Década de 1920 à de 1930: Transição Rumo à Crise e à Industrialização no Brasil. Revista Economia Artigo da Sessão Especial “80 ANOS DA REVOLUÇÃO DE 1930: SEU SIGNIFICADO PARA A ECONOMIA BRASILEIRA”. 38o Encontro Anual da ANPEC. Disponível em: https://www.anpec.org.br/revista/vol13/vol13n3bp897_916.pdf acesso em 30/JAN/2024.

Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018. Clarice Aparecida dos Santos, Edgar Jorge Kolling, Eliene Novaes Rocha, Mônica Castagna Molina, Roseli Salete Caldart (Organizadores). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020, 435 p. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf acesso em 30/JAN/2024.

DUSSEL, E. **1492 O Encobrimento do Outro**: A origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, E. **Autobiografía** Revista Anthropos. Huellas del conocimiento: “Enrique Dussel. Un proyecto ético y político para América Latina”, No. 180, septiembre-octubre 1998, Proyecto A Ediciones, Barcelona. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros_Sobre_ED/1998.Revista_Anthropos-Enrique_Dussel.pdf Acesso em: 30 Mar. 2024.

Escola da Terra. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra> . Acesso em: 30 jan. 2024.

ESCOBAR, Arturo. A Colonialidade do Saber Eurocentrismo e Ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Clacso, 2005.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. 2. ed Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas* / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008. p. 194

FARIA, E. (org.). **Dicionário Escolar Latino - Português**. Rio de Janeiro, 1962. E-book (1077p.) P&B. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001612.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

Francisco Paul, G. . (2020). A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E SEU ENFRENTAMENTO JUDICIAL: A SITUAÇÃO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA RURAL DE PALMAS – BAGÉ/RS. *Revista Da Defensoria Pública Da União*, (7). Recuperado de <https://revistadadpu.dpu.def.br/article/view/436> Acesso em: 21.Fev.2024.

FERNANDES, B. M. **A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo**. Curitiba: SEED/PR, 2005.

Freire, Paulo. *À sombra desta mangueira* [recurso eletrônico] / Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. – 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. recurso digital. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7293836/mod_resource/content/1/paulo-freire-a-sombra-desta-mangueira. Acesso em: 29.Jan.2024.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da Autonomia**.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia do Oprimido**.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. FONEC. **Nota Técnica Sobre o Programa Escola Ativa**. Brasília: FONEC, 2011. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/NOTA-TECNICA-SOBRE-O-PROGRAMA-ESCOLA-ATIVA-2011.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação**.*Legion: Filosofia da informação*, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

Garcia Jr., Afrânio R., Beatriz M. A. de Heredia, e Marie France Garcia. 2018. “Campesinato E ‘plantation’ No Nordeste”. *Anuário Antropológico* 3 (1):267-87. <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6059>. Acesso em 10/JAN/2024.

GEWIRTZ, S. **Refletividade ética na análise de políticas: conceituação e importância**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, pág. 7-12, jan./jun. 2007.

GIROUX, A Henry. MACLAREN, Peter L. *Por uma Pedagogia Crítica da Representação* in: *Territórios Contextados e os novos mapas políticos e culturais*/Tadeu Tomáz da Silva, Antonio Flávio Moreira. Petrópolis, Vozes, 1995

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOMES, Nilma Lino. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012 disponível em: https://www.academia.edu/73535870/Rela%C3%A7%C3%B5es_%C3%89tnico_Raciais_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Descoloniza%C3%A7%C3%A3o_Dos_Curr%C3%ADculos acesso em: 1. Març. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a Intelectualidade negra : descolonizando currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; TORRES,, Nelson Maldonado-; GROSGOQUEL., Ramón. (Aut.). **Decolonialidade e Pensamento afrodiaspórico**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 5-16,

GROSGOQUEL, R.. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25–49, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt&format=pdf> acesso em 10/JAN/2024.

Grosfoguel, R. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**, *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80 | 2008, publicado a 01 outubro 2012, consultado a 14 maio 2024. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/697>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>

GOMES, Renata Andrade. **“Com que direito? : análise do debate entre Las Casas e Sepúlveda, Valladolid, 1550-1551** / Renata Andrade Gomes. Belo Horizonte, 2006. 104f. Dissertação. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Direito_GomesRA_1.pdf acesso em: 11/Jan/2024.

GONÇALVES, J. R. Como fazer um Projeto de Pesquisa de um Artigo de Revisão de Literatura. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 2, n. 5, p. 01-28, 2019.

GONÇALVES, J. R. Manual de Artigo de Revisão de Literatura. **Portal de Livros Abertos da Editora Processus**, v. 12, n. 12, p. 01-80, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Gustavo B.B. Programa Escola Ativa: Educação do Campo e trabalho docente. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. A SITUAÇÃO DAS AMÉRICAS: DEMOCRACIA,

CAPITAL SOCIAL E EMPODERAMENTO: NOVAS FORMAS INSTITUCIONAIS DE PARTICIPAÇÃO NA DEMOCRACIA BRASILEIRA – PERSPECTIVAS E LIMITES. **Revista Debates**, Porto Alegre, ano 2012, n. 1, p. 107-122, 12 abr. 2012. Bimestral.

GIMENO. S. J. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017

GREGOLIN, Marcos Roberto Pires; MARINHO, Cristiano Morais. Educação popular e extensão rural: : uma revisão da produção brasileira acerca dessa relação. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia: Fora, ed. Especial, ano 2023, p. 164-168, 1 out. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/376545300_Educacao_popular_e_extensao_rural_uma_revisao_da_producao_brasileira_acerca_dessa_relacao . Acesso em: 30 jan. 2024.

GRUNDY, S. **Producto o Praxis Del Curriculum**. Madri: Morata SL, 1998.

GUTIÉRREZ, Jorge Luiz. A controvérsia de Valladolid (1550): Aristóteles, os índios e a guerra justa in: REVISTA USP • São Paulo • n. 101 • p. 223-235 • março/abril/maio 2014 disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277655494_A_controversia_de_Valladolid_1550_Aristoteles_os_indios_e_a_guerra_justa Acesso em: 12/jan/2024.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, v. 5, n. 129, p. 1165-1182, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87335770009>. Acesso em: 23 abr. 2023.

HAMILTON, David. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum. 2023**

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2013.

JACINTO, Luis César Rodrigues. **Saberes de resistência, identidades e pertencimentos no sul do Brasil: modos de ser e viver nas narrativas de quilombolas da comunidade de Palmas (Bagé, RS)/** UNIPAMPA, Dissertação 138 p. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/4748/1/Dis%20Luis%20Jacinto%202019.pdf> acesso em: 12/set/2023.

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. **História da educação**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 08 set. 2023.

KOLLING, E. J; CERIOLI, P.R. CALDART R.S. **Por Uma Educação do Campo- Educação do Campo Identidade e Políticas Públicas**. São Paulo, 2002.

KOSIC. Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Terra e Paz, 1976.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEITE, S. C. **Escola rural: Urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.

LICHAND, G. *et al.* Turmas multisseriadas no ensino básico brasileiro: o que (não) sabemos e uma agenda para o novo Plano Nacional de Educação. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M.; BOF, A. M. (Org.). Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Inep, 2023. v. 8, p. 183-244 disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/519/159> Acesso em 11/dez/2023.

LOCKS, Geraldo Augusto. ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. PACHECO, Simone Rafaeli. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA MULTISSERIADA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.** Disponível: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d08-educacao-do-campo-e-a-escola-multisseriada-na.pdf> (Acesso em: 5/jul/2023).

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a Colonialidade do Ser: Contribuições para o desenvolvimento de um conceito.** 1 ed. Rio de Janeiro: Veritas, 2022.

MAYNARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E DE PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.** In: (Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. (Aut.). ÉTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: : Subsídios. 3 ed. Rio de Janeiro: Anped, 2019. p. 205-210,

MARINHO, R. E. **Um olhar sobre a educação rural brasileira.** Brasília: Universa, 2008).

MARTINS, Maria de Fátima Moreira *et al.* **Estudos de revisão de literatura.** 2018.

MARQUES, Tatyane Gomes *et al.* Práticas docentes de professoras leigas em escolas no campo: uma análise das histórias de vida cadernos cenpec São Paulo | v.6 | n.1 | p.96-119 | jan./jun. 2016 disponível em: <https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E210BR91199G0&p=professoras+leigas> acesso em: 30/JAN/2024

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS. István. **A Educação para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Versão 2.0. São Paulo: Melhoramentos LTDA, 2015. Kontakt Aplicações Interativas. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/creditos/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

MIGNOLO, W. D. A Colonialidade: O lado mais obscuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 32, v. 94, 2017.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. Buenos Aires . CLACSO, 2005

MOLINA, M. C. Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação e perspectiva**, v.6, n.2, p. 378-400, 2015.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 36, n. 2, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16999>. Acesso em: 2 mar. 2024.

MOTA, C. M. de A.; SILVA, F. O. da; RIOS, J. A. V. P. Classes multisseriadas em escolas da roça: Lócus das práticas contextualizadas pela diferença. **Educação Revista Portuguesa**, n. 32, p. 107-124, 2021.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. O IMPÉRIO E AS PRIMEIRAS TENTATIVAS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1822-1889). **HISTEDBR**, Campinas: UNICAMP, ano 2006, Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/o-imperio-e-as-primeiras-tentativas-de-organizacao-da-educacao-nacional-1822-1889>. Acesso em: 10 ago. 2023.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **EDUCAÇÃO E NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO NO BRASIL**. Campinas, 2006 (HISTEDBR Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira" disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/educacao-e-nacional-desenvolvimentismo-no-brasil> acesso em: 28/Jan/2024.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. Educação básica do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 239-46.

OLIVEIRA, R.P. de. **Manifestações decoloniais no currículo da educação do/no campo**: Escola Nova Sociedade – Território de (Re)Existência. 2020. 386 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

PACHECO, Tatiana do Socorro Corrêa. AS DIFERENÇAS DE GÊNERO NOS CUIDADOS E NA EDUCAÇÃO DE MENINOS E MENINAS NO BRASIL NO PERÍODO COLONIAL In: Revista COCAR, Belém, V.11. N.21, p. 142 a 162 – Jan./Jul. 2017 Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar> (Acesso em: 23/jan/2024).

PANTEL, Kamila Farias. **Escola Multisseriada Espaço de Relações**. 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: (12/Jul/2023)

PENUELA URICOECHEA, Magdalena. Arturo Escobar Más allá del terceiro mundo: globalização e diferença. **univ.humanista.**, Bogotá, n. 62, pág. 433-438, dezembro de 2006. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-4807200600020016&lng=en&nrm=iso>. acesso em 14 de maio de 2024

PARENTE, C. da M. D. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, n. 82, 2014 Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=619866409008>. Acesso em: 23 abr. 2023.

PEROVANO, Dalton Gean. Manual de metodologia da pesquisa científica. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2016. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 13 fev. 2024.

PESQUISA. Inep: Turmas Multisseriadas no Ensino Básico Brasileiro: O que não Sabemos e uma Agenda para o Novo Plano Nacional de Educação in: Desafios na educação básica. Brasília, Stream Yard, 2023. 1 vídeo (1:45:44). Publicado pelo INEP OFICIAL. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G-dolmDw-FY> . Acesso em: 11 dez. 2023.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. Estudos Sociedade e Agricultura**, [s. l.], p. 5-27, 4 jul. 1995 Disponível em: file:///C:/Users/RUTE%20ELENA/Downloads/acabral,+Gerente+da+revista,+Ruralismo_pedag%C3%B3gico_no_Brasil_do_Estado_Novo.pdf . Acesso em: 29 jan. 2024.

PORFÍRIO, Francisco. "Heráclito"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/heraclito.htm> . Acesso em 24 de janeiro de 2024.

RODRIGUES, H. C. C.; BONFIM, H. C. C. **A Educação do campo e seus aspectos legais**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4., 2017, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Tirasse, 2017. p. 1-15.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **Historia da educação no Brasil (1930/1973)**. 40. ed. São Paulo: Vozes, 2014. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 30 jan. 2024.

ROSSATO, Geovanio. PRAXEES, walter. **Fundamentos da Educação do Campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. São Paulo, Loyola, 2015.

RUBBO, D. A.. Aníbal Quijano e a racionalidade alternativa na América Latina: diálogos com Mariátegui. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 94, p. 391–409, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/JvktpmthZyvb5rQwtmrzZDH/#> Acesso em: 20/Jan/2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas Negadas e Silenciadas no Currículo in: Alienígenas em Sala de Aula** – Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Vozes, 2020.

SALUSTIANO, Felipe Henrique Cadó. Bartolomé de Las Casas: uma brevíssima narrativa da natureza, dos sujeitos e dos espaços do Novo Mundo / Felipe Henrique Cadó

Salustino. - 2019. 107f. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/28924/1/BartolomeLasCasas_Salustino_2019.pdf acesso em: 11/Jan/2024.

SLIM, Tais. Souza, Rute Elena Alves de. JECQUIS, Daniela. *et al.* In: **Seminário Regional sobre Desenvolvimento e Agricultura Familiar** (2. : 2023 : Rio Grande, RS) Anais do II SERDAF [Recurso eletrônico] : Seminário Regional sobre Desenvolvimento e Agricultura Familiar ; IX Feira Municipal do Conhecimento 2023 / Organizadores Carmem Rejane Pacheco Porto... [et al.]. – Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2024. Disponível em: https://www.furg.br/arquivos/Editais/2024/Anais_SERDAF.pdf acesso em: 31/01/2023.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar?**. *Psicol. esc. educ.*, Campinas , v. 9, n. 2, p. 291-302, dez. 2005 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 mar. 2024.

SANTOS, Boaventura Souza. **As Bifurcações da Ordem Revolução Cidade, Campo e Indignação**. São Paulo, Cortez, 2016.

SANTOS, Clarice Aparecida dos et al. (org.). **Dossiê Educação do Campo: Documentos 1998--2018**. Brasília: UNB, 2020. E-book (435p.) color. ISBN: 978-85-06-04024-9. Disponível em: http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf . Acesso em: 25 abr. 2023.

SANTOS, M. C. A. DOS. A lição de Heráclito. *Trans/Form/Ação*, v. 13, p. 01–09, jan. 1990. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/ZMnLBrYmL8pQSvTdBp4CP7q/#ModalHowcite>

Acesso em: 20/JAN/2024

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas.** In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2)

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 nov. 2023.

SCHMITT, ALESSANDRA; MANZOLI TURATTI, MARIA CECÍLIA; PEREIRA DE CARVALHO, MARIA CELINA **A ATUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE QUILOMBO: IDENTIDADE E TERRITÓRIO NAS DEFINIÇÕES TEÓRICAS Ambiente & Sociedade**, vol. V, núm. 10, 2002, pp. 1-8 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade Campinas, Brasil Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31713416008> acesso em:12/set/2023.

SOUZA, M. A. DE . **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais.** Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, p. 745–763, jul. 2012. Disponível em:

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Rosiane Costa de. **CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE, CLASSES MULTISSERIADAS E NARRATIVAS DE PROFESSORAS NO TERRITÓRIO DO BAIXO SUL BAIANO: significados e sentidos.** Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro: UFRJ, ano 2015, n. 2, p. 380-408, 1 ago. 2015. Semestral. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/souza-sousa.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.SOUZA,

STRECK, Danilo Romeu. MORETTI, Cheron Zanini. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. Revista Lusófona De Educação 24 (2013): 33-48. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/4622/1/Danilo%20Streck.pdf> acesso em: 12/JAN/2024.

Tonet, Ivo. Método científico : uma abordagem ontológica / Ivo Tonet. – São Paulo : Instituto Lukács, 2013. 136 p.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

QUIJANO. Anibal. Ensayos en torno a la colonialidad del poder. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Laboratório de Observação Social – LABORS. Relatório Sócio, Histórico e Antropológico da Comunidade Quilombola de Palmas – Bagé/RS. Porto Alegre, 2007. 198p.

WALSH, Catherine. ENTRETEJIENDO LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL: LUCHAS, CAMINOS Y SIEMBRAS DE REFLEXIÓN-ACCIÓN PARA RESISTIR, (RE)EXISTIR Y (RE)VIVIR, Colômbia, Ater/Nativa 2017.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 157-170,2009.

VAL, Eduardo Manuel. VIDA, OBRA E LEGADO DE ENRIQUE DUSSEL: Editorial (Português). **Revista Culturas Jurídicas**, v. 10, n. 27, p. 1-4, 12 abr. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/62585> Acesso em: 30 Mar. 2024.

VASCONCELOS, C. dos S. **Currículo: atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad, 2011.

VAZ, F. A. B. **História da educação e da escola brasileira: uma peça “encenada” em um cenário político – econômico nacional?** In: JORNADA DE HISTEDBR, 9., 2010. **Anais [...]**. Pará, 2010.

VELHO, J. D. L. A organização de uma classe multisseriada De Novo Hamburgo/RS inserida no programa escola ativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, n. 1, p. 80-95, 2013.

VEIGA, José Eli da. Vicissitudes da governança cidadã: os conselhos regionais gaúchos (COREDEs). In: Revista de Desenvolvimento Econômico, ano VIII, n.13, Salvador, 2006. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/72/75> Acesso em 22/jul/2023.

ZOTTI, Solange Maria. **ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL: UMA LEITURA DA HISTÓRIA DO CURRÍCULO OFICIAL** . HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" . Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/search/node/solange%20aparecida%20zotti> (acesso em: 19/jun/2023).

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ACADÊMICO PESQUISADOR

Santa Cruz do Sul, _____ de 2023.

Senhora Diretora da Escola _____
Profª _____

Por meio desta, apresentamos a acadêmica Rute Elena Alves de Souza, do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação e da Linha de Pesquisa:** Educação, Trabalho e Emancipação; devidamente matriculada nesta instituição de Ensino, Pesquisa e Extensão sob N° 113333, para realização de pesquisa em nível de Doutorado.

Vimos através deste solicitar, cordialmente, sua autorização para execução de pesquisa via procedimentos de observação e coleta de dados nos ambientes da Escola para efeito de construção de projeto de tese de doutorado por intermédio de Termo de Consentimento (anexo). Para tanto, vale destacar que a razão que motiva o presente reside na metodologia da “pesquisa qualitativa em educação” constitutiva de nossa construção científica que se encontra em fase de investigação diagnóstica; onde concerne uma importância primordial ao seu desenvolvimento no lócus das turmas multisseriadas da Escola do Campo

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e garante também a preservação da identidade e da privacidade dos agentes sociais que compõem este egrégio educandário.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento profissional e da pesquisa científica em nossa missão. Colocamo-nos à vossa disposição na UNISC ou pelos contatos, conforme segue:

Contato do Professor Pesquisador: E-mail: rutesouza@mx2.unisc.br

Contato do orientador: cheron@unisc.br

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Profª Drª Cheron Zanini Moretti
Orientadora

Rute Elena Alves de Souza
Doutoranda

Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISC

APÊNDICE B – TCLE – Professora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado/a para participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado **Tramando uma crítica na perspectiva descolonial sobre o currículo de Turmas Multisseriadas em Escolas do Campo**, que pretende compreender como as colonialidade do Poder, do Ser e do Saber se manifestam no currículo de turmas multisseriadas de escolas do campo e quais seriam suas possibilidades de descolonização. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado Educação, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação - ETE, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é Rute Elena Alves de Souza, que poderá ser contatada a qualquer tempo através do número 053-999072834 e do e-mail: rutesouza@mx2.unisc.br.

Sua participação é possível, pois atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, os quais são seguidos por exclusão intencional, convergindo em torno de 1 Escola de 1 município da Região COREDE Campanha. Esses critérios foram: [1] Escolha pela região da Campanha do Estado do Rio Grande do Sul; [2] Escolas com turmas Multisseriadas que representem os sujeitos do campo; [3] Escolas localizadas na zona rural da região do COREDE Campanha; [4] Escolas que representem a diversidade do campo.]. Sua participação consiste em permitir que a pesquisadora:

1 - Observe as aulas, ou seja, a prática pedagógica da professora na turma multisseriada da escolas localizada na zona rural no municípios de Bagé (Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Simões Pires). As observações serão registradas através do diário de campo identificado como Diário de Campo.

Os procedimentos para a coleta de dados à qual o participante será submetido são:

□ Entrevista semiestruturada. O tempo será o que for necessário, deixando sempre o entrevistado muito à vontade inclusive para não responder as questões que causam desconforto. O roteiro terá no máximo 5 questões;

- Análise dos planos de aula elaborados pela professora da turmas;
- Análise do planejamento trimestral disponibilizado pela professora.

Para a realização desses procedimentos serão realizadas visitas na instituição já citada. O horário das visitas ocorrerá conforme o funcionamento da escola e com o agendamento prévio a fim de respeitar a organização do estabelecimento de ensino, assim como a organização da professora regente.

Nessa condição, é possível que alguns desconfortos aconteçam como:

- com relação à entrevista, pode, alguma das perguntas, causar certas incomodações no sentido de exposição de opiniões, as quais podem suscitar olhares de desaprovação por parte de colegas ou superiores;
- Quanto à observação os desconfortos que podem acontecer são: o estranhamento, desacomodação e a exposição da prática pedagógica, das atitudes, dos valores e crenças;
- Por fim, quanto aos documentos a serem analisados, os riscos são: evidenciar assim como expor a forma de planejamento e execução das aulas por parte da regente da turma frente aos pares, aos superiores;

Os riscos/desconfortos, os quais já foram citados, se ocorrerem, serão minimizados da seguinte forma:

Para a entrevista os riscos serão minimizados da seguinte forma: O entrevistado pode optar por não responder as perguntas que julgue inconveniente, o nome do entrevistado não será revelado. As gravações serão armazenadas por 5 anos conforme orienta a legislação vigente e o conteúdo sob sigilo;

Para a análise das entrevistas serão realizadas de gravações, as quais não serão colocadas no apêndice da tese evitando assim a exposição;

Para a análise das entrevistas, a rigor dos cânones científicos, serão usados códigos para identificar evitando assim a identificação do participante;

Com relação aos diários de campo com os registros das observações, ele será identificado pelo nome, ou seja, Diário de Campo;

No que diz respeito aos documentos, sejam os planos de aula, planejamento dos objetos

que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo; ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;

e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,

f) de que se existirem gastos para minha participação nesta pesquisa, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com a pesquisadora responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do seguinte endereço: Av. Independência, 2293, Bloco 13 - Sala 1306; ou pelo telefone (51) 3717-7680; ou pelo e-mail cep@unisc.br

Local: Palmas, Bagé, RS, 02 de agosto de 2023.

Nome e assinatura do voluntário

Nome e assinatura do responsável pela apresentação deste TCLE

APÊNDICE C – TCLE – Pais/Responsáveis

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado/a a permitir a participação do seu filho/a ou menor sob sua tutela como voluntário do projeto de pesquisa intitulado **TRAMANDO UMA CRÍTICA NA PERSPECTIVA DESCOLONIAL SOBRE O CURRÍCULO DE TURMAS MULTISSERIADAS EM ESCOLAS DO CAMPO**, que pretende compreender como as colonialidade do Poder, do Ser e do Saber se manifestam no currículo de turmas multisseriadas de escolas do campo e quais seriam suas possibilidades de descolonização, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é Rute Elena Alves de Souza, que poderá ser contatada a qualquer tempo através do número 053 - 999072834 e do e-mail: rutesouza@mx2.unisc.br

A participação do seu filho/a ou o menor sob sua responsabilidade é possível, pois atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, os quais são seguidos por critérios de exclusão intencional, visto que o mesmo faz parte da:

1. - Escola Localizada na Região do Corede Campanha;
2. - Escolas com Turmas Multisseriadas localizadas no Campo com séries iniciais (1º a 5º Ano);
3. - Escola que representa a diversidade do Campo.

A participação consiste em permitir:

1. A análise do caderno de uso do aluno/a;
2. O registro fotográfico do caderno de aula;
3. A observação do/a aluno/a durante as aulas, e, em atividades realizadas nos espaços comuns da escola (praçinha, horta, quadra, refeitório, etc...), assim como em atividades externas que vier a ocorrer proporcionadas pela escola;
4. A observação da interação aluno/ professora;
5. A observação da interação discente-discente;
6. O uso da imagem e da voz;
7. O registro das informações no diário de campo.

Nessa condição, é possível que alguns desconfortos aconteçam, como a exposição de opiniões, crenças e valores; a exposição do caderno de uso pessoal. Os

riscos/desconfortos, se ocorrerem, serão minimizados da seguinte forma: A pesquisadora conta com o serviço de orientação da escola. Outro item importante é que o nome do aluno não será identificado. Os dados referentes à pesquisa serão armazenados em um arquivo criptografado durante o prazo estabelecido pela legislação que é cinco anos. Por outro lado, a sua participação trará benefícios, como:

1. Contribuição para a construção de políticas públicas para a educação do campo;
2. Elaboração de um Projeto Político Pedagógico que dialogue com a realidade dos alunos e alunas da escola;
3. 3 . A construção e consolidação de uma escola do campo cujo currículo tenha como protagonista o aluno/aluna;
4. A superação da seriação no interior da multisseriação.

Para sua participação nessa pesquisa você não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza. Ao final da pesquisa você terá acesso aos resultados através do trabalho final depositado no Repositório digital da CAPES, assim como haverá uma devolutiva aos participantes através de uma roda de conversa na escola.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____ RG ou CPF _____

declaro que autorizo a participação do/a menor neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de imagem e voz de forma gratuita pela pesquisadora, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que o menor sob minha responsabilidade não possa ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado/a:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e de revogar a autorização participação do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que não será identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo; ainda que esta possa afetar a minha permissão com relação a participação

do/a menor sob minha responsabilidade;

e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,

f) de que se existirem gastos para a participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o/a representante legal do/a menor e outra com a pesquisadora responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do seguinte endereço: Av. Independência, 2293, Bloco 13 - Sala 1306; ou pelo telefone (51) 3717-7680; ou pelo e-mail cep@unisc.br

Local:

Palmas,

Bagé,

RS ,

,

Data:02/08/2

023

Nome e assinatura do Responsável

Grau de Parentesco:

APÊNDICE D - TCLE - COORDENADORA PEDAGÓGICA SMED/BAGÉ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado/a para participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado **Tramando uma crítica na perspectiva descolonial sobre o currículo de Turmas Multisseriadas em Escolas do Campo**, que pretende compreender como as colonialidade do Poder, do Ser e do Saber se manifestam no currículo de turmas multisseriadas de escolas do campo e quais seriam suas possibilidades de descolonização. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado Educação, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação - ETE, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é Rute Elena Alves de Souza, que poderá ser contatada a qualquer tempo através do número 053-999072834 e do e-mail: rutesouza@mx2.unisc.br.

Sua participação é possível, pois você atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, os quais são seguidos por exclusão intencional, convergindo em torno de 1 Escola de 1 município da Região COREDE Campanha. Esses critérios foram: [1] Escolha pela região da Campanha do Estado do Rio Grande do Sul; [2] Escolas com turmas Multisseriadas que representem os sujeitos do campo; [3] Escolas localizadas na zona rural da região do COREDE Campanha; [4] Escolas que representam a diversidade do campo. Sua participação consiste em:

1. Participar de uma entrevista que será gravada.

Os procedimentos para a coleta de dados à qual o participante será submetido são:

□ Entrevista semiestruturada. O tempo será o que for necessário, deixando sempre o entrevistado muito à vontade inclusive para não responder as questões que causar desconforto. O roteiro terá o máximo de 5 questões;

Para a realização desse procedimento, ou seja, a entrevista, serão combinados a data, o horário e o local indicado pelo participante.

Durante a entrevista, é possível que alguns desconfortos aconteçam como:

□ Alguma das perguntas podem causar certas incomodações no sentido de exposição de opiniões, as quais podem suscitar olhares de desaprovação por parte de colegas ou superiores.

Os riscos/desconfortos, os quais já foram citados, se ocorrerem, serão minimizados da seguinte forma:

Para a entrevista, os riscos serão minimizados da seguinte forma: O entrevistado pode optar por não responder as perguntas que julgue inconvenientes, o nome do entrevistado não será revelado. As gravações serão armazenadas por 5 anos, conforme orienta a legislação vigente e o conteúdo sob sigilo;

Para a análise das entrevistas, serão realizadas de gravações, as quais não serão colocadas no apêndice da tese, evitando assim a exposição;

Para a análise das entrevistas a rigor dos cânones científicos serão usados códigos para identificar, evitando assim a identificação do participante.

Por outro lado, a sua participação trará benefícios, como: a valorização das falas, as quais são muitas vezes invisibilizadas no momento de elaborar as leis, diretrizes, decretos e as normativas, assim como na elaboração de políticas públicas para a educação do/no campo das turmas multisseriadas. Destaco que os benefícios não somente trarão retorno, no lócus da realização da pesquisa, mas para a educação do/no campo como um todo.

Para sua participação nessa pesquisa, você não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza. Ao final da pesquisa, você terá acesso aos

resultados através da publicação da tese e postagem no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e também por meio de uma roda de conversa via Google meet com os participantes da pesquisa.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu,
_____, RG ou CPF

declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos a que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pela pesquisadora, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que eu não precise ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado/a:

- g) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- h) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- i) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- j) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- k) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme

estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,

l) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com a pesquisadora responsável.

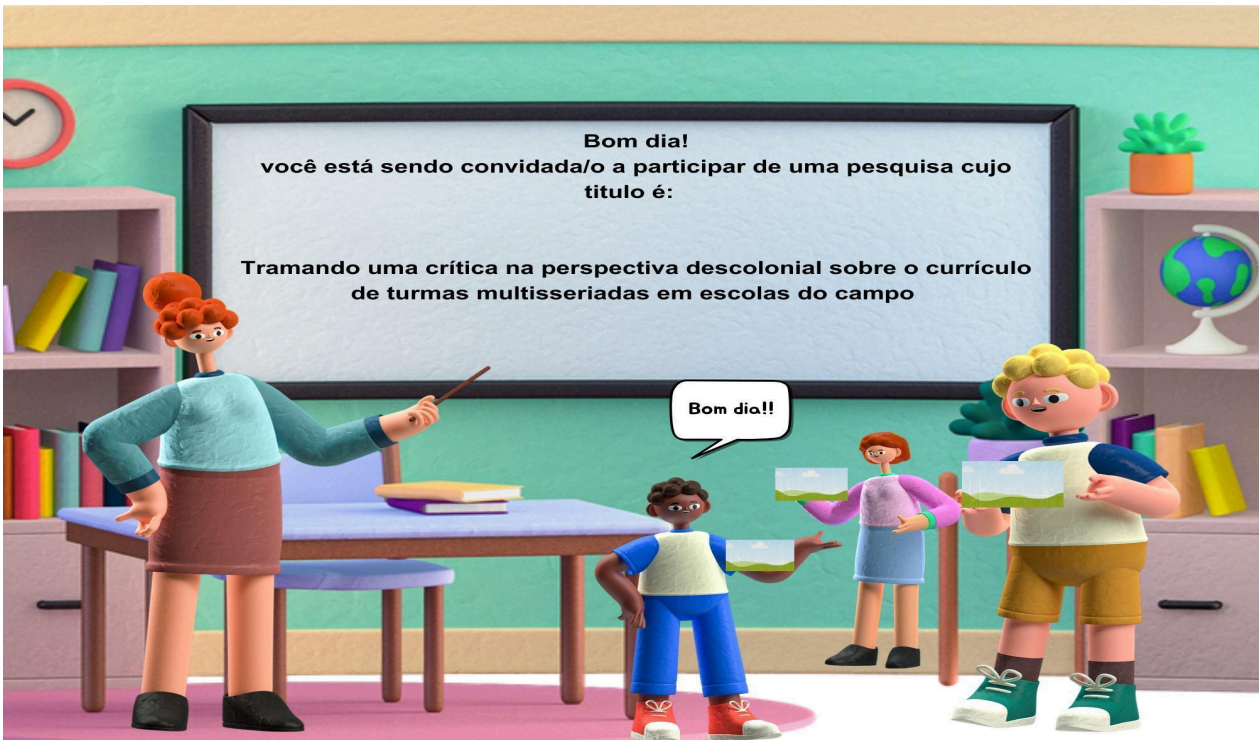
O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do seguinte endereço: Av. Independência, 2293, Bloco 13 - Sala 1306; ou pelo telefone (51) 3717-7680; ou pelo e-mail cep@unisc.br

Local: Bagé, RS, 30 de novembro de 2023.

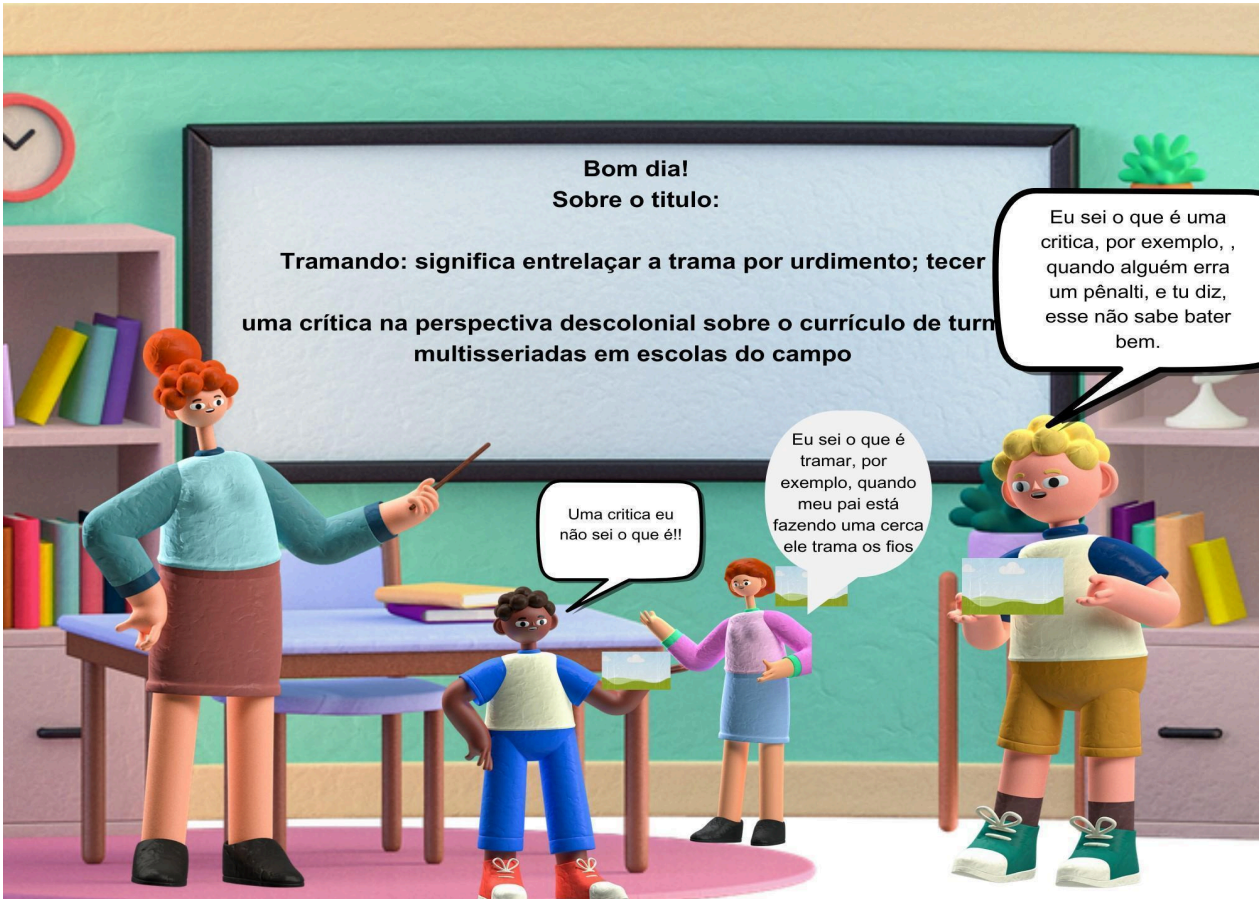
Nome e assinatura do voluntário

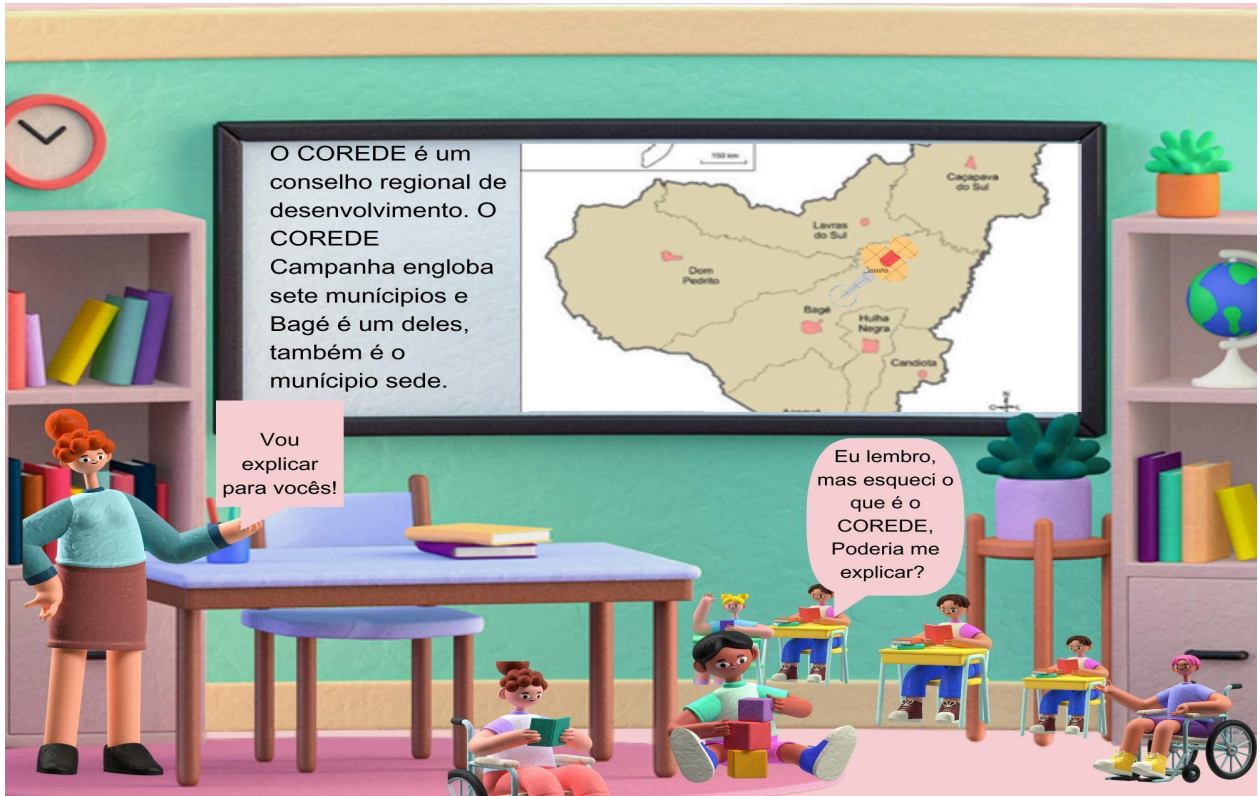
Nome e assinatura do responsável pela apresentação deste TCLE

APÊNDICE E – TALE



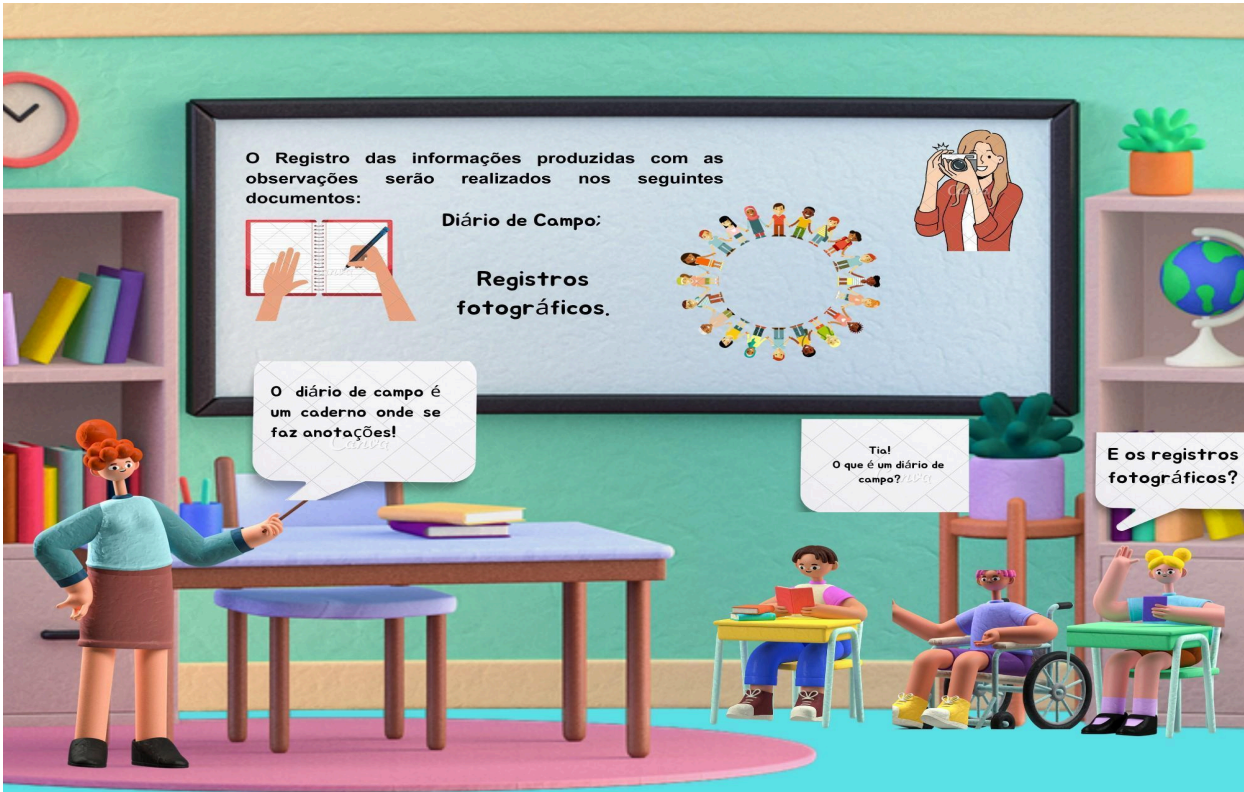
Elaborado pela autora, 2023 usando a ferramenta Canvas na versão grátis.







Elaborado pela autora, 2023 usando a ferramenta Canvas na versão grátis.

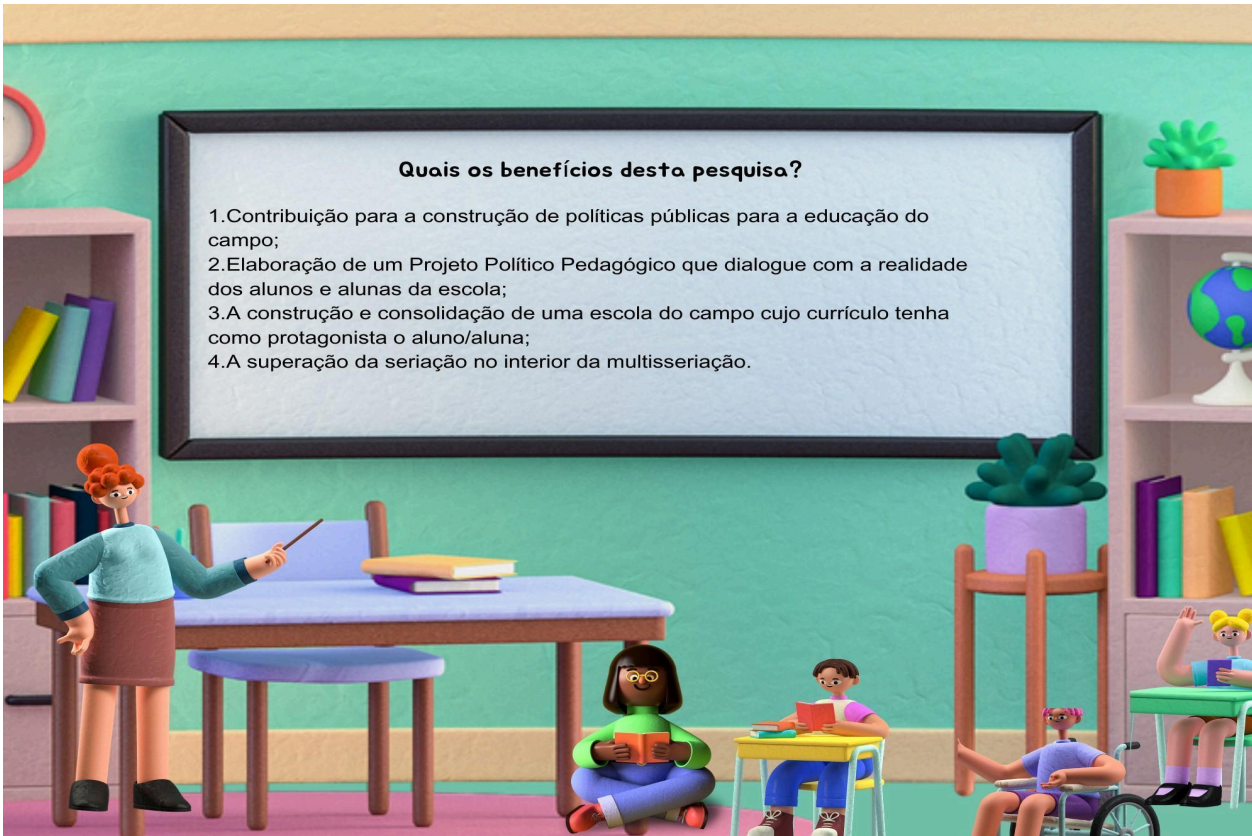


Elaborado pela autora, 2023 usando a ferramenta Canvas na versão grátis.



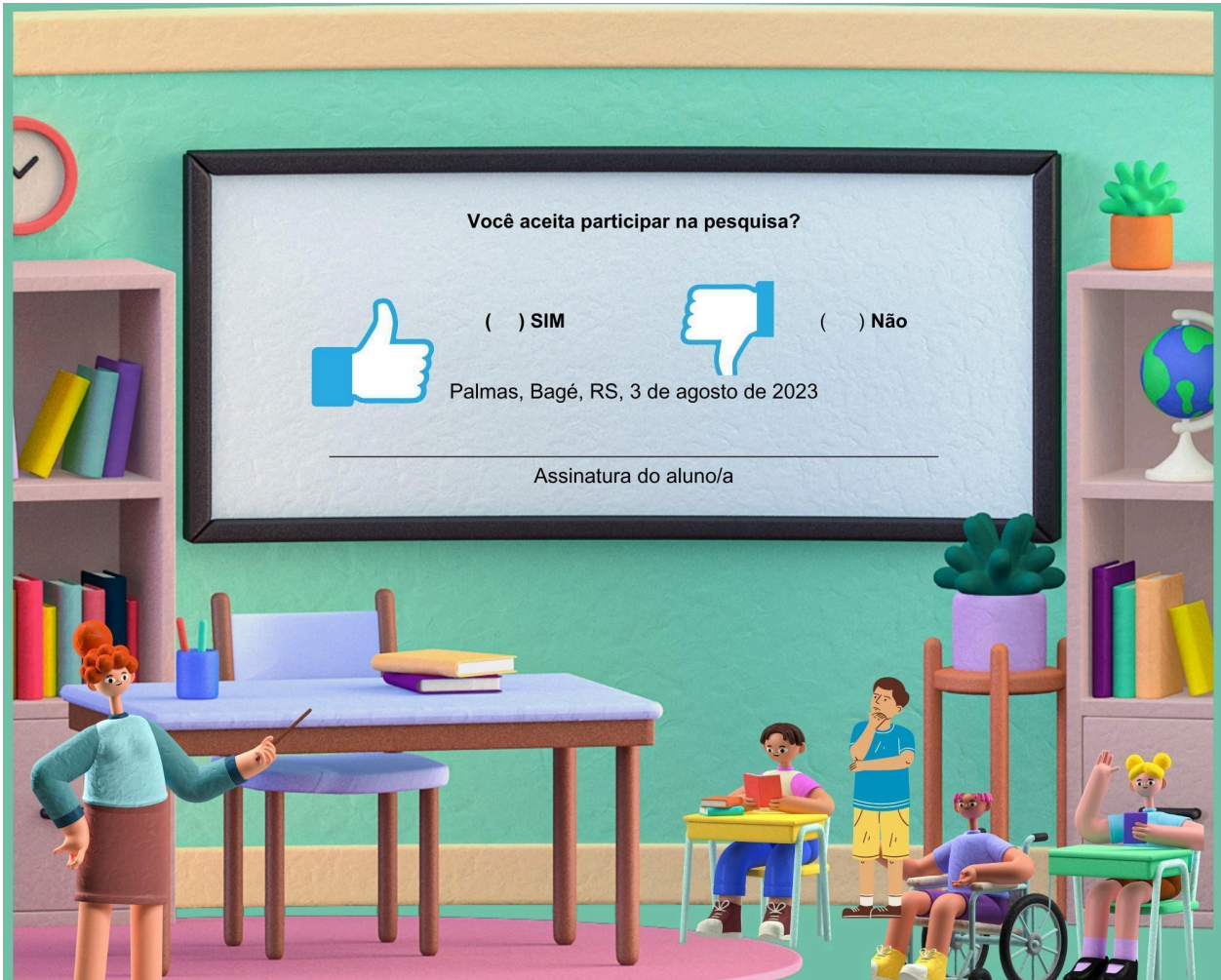


Elaborado pela autora, 2023 usando a ferramenta Canvas na versão grátis.





Elaborado pela autora, 2023 usando a ferramenta Canvas na versão grátis.



Elaborado pela autora, 2023 usando a ferramenta Canvas na versão grátis.

APÊNDICE F – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____, na qualidade de responsável pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Oito de Agosto, localizada no Assentamento Oito de Agosto, em Candiota (RS), autorizo a realização da pesquisa intitulada **Tramando uma crítica na perspectiva descolonial sobre o currículo de Turmas Multisseriadas em Escolas do Campo localizadas na Região do COREDE Campanha, RS** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Rute Elena Alves de Souza, doutoranda no PPGSS em Educação da Universidade de Santa Cruz, matrícula nº 113333 e declaro que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Local, ____ de abril de 2023.

Assinatura e carimbo

APÊNDICE G - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DOCENTE



Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - PPPSS

Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a professora da turma multisseriada

1 – Dados de Identificação

- 1.1 Nome:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Formação:
- 1.4 Vínculo com o Município:
- 1.5 Quantos anos tem de magistério?

2. Questões profissionais

- 2.1 Você sempre atuou em Turmas multisseriadas?
- 2.2 – Quais são as maiores dificuldades que se apresentam ao trabalhar com essa organização multisseriada ?
- 2.3 Conte-me de que forma organiza as suas aulas?
- 2.4 – Como são definidos os currículos e a metodologia aplicada?
- 2.5 – Poderia contextualizar as potencialidades das turmas multisseriadas?
- 2.6– Com que aporte você conta e contribui nessa tarefa?
- 2.7 - Como você faz para que estes currículos sejam cumpridos?
- 2.8 – Chegou a ter que modificar em algum momento o que foi planejado durante o processo de construção do conhecimento?

APÊNDICE H – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO



Tramando a observação na turma multisseriada –

1 – Dados de Identificação:

Nome do discente::

Nome da Escola:

Turma (s) Ano:

Objeto(s) de Conhecimento trabalhado(s):

Turno: _____ Data da Observação: _____

2 - Elementos a serem observados

2.1 Plano de Aula

- A observação do plano de aula - O que foi trabalhado no dia? De que forma foi executado?
- O plano de aula leva em consideração na prática da professora/ do professor?
- O Plano de aula da professora/professor segue a ementa enviada pela mantenedora para cada turma das séries iniciais (1º ano a 5º ano) nas turmas multisseriadas?

3 - Os objetos de conhecimento trabalhados na turma se relacionam com a realidade dos alunos e alunas?

- Os alunos que participam têm um conhecimento *a priori* dos objetos de conhecimento a serem trabalhados?
- Os objetos de conhecimento são retomados a cada início de aula?

- Os recursos (cartazes, Xerox, vídeos, músicas, iconografia, livro didático, etc...) são convergentes ou divergentes do plano de aula? Os recursos/materiais que são utilizados representam a realidade dos educandos?

- Como são trabalhados os objetos de conteúdo levando em consideração que a turma é multisseriada? A turma é dividida ou os anos se mesclam? Qual é o formato de organização das carteiras e cadeiras?

4 -

De que forma ocorrem às interações a professora/professor e as alunas e os alunos?

De que forma o professor atende os diferentes anos no que diz respeito ao ritmo de aprendizagem das alunas e alunos?

Com relação aos objetivos de aprendizagem eles são claros para a turma? A professora/professor dialoga com os alunos sobre os objetivos da aula?

As atividades propostas pela professora/professor tem clareza e são compreendidas pelas alunas e alunos durante a aula?

De que forma a professora faz a avaliação de cada ano presente na turma?

5 – Interação entre alunos e alunas

Os alunos interagem com os colegas sobre as atividades a fim de construir coletivamente o conhecimento?

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ANÁLISE DO PPP



Roteiro Para análise do Projeto Político Pedagógico - PPP

1 - Dados de Identificação:

Dados de Identificação da Escola:

Endereço:

Entidade Mantenedora:

- 1 – Filosofia da Escola:
- 2 – Caracterização Contexto Escolar:
- 3 – Finalidade:
- 4 - Identidade
- 5 – O Objetivo da Escola:
- 6 - Horário da escola:
- 7 - O perfil dos discentes:
- 8 - A participação da comunidade escolar

**APÊNDICE J - QUADRO COM OS TRABALHOS ENCONTRADOS NO REDALYC.
ORG E NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES**

Tema: "Currículo" AND "Educação do Campo" AND "Decolonialidade" Fonte: REDALYC link: https://www.redalyc.org/busquedaArticuloFiltros.oa?q=%22Currículo%22%20AND%20%22Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%22%20AND%20%22Decolonialidade%22								
	Autor	Título	IES	ANO	Área de Concentração	Revista	Link	País
1	Albert Alan de Sousa Cordeiro Sônia Maria da Silva Araújo	Dossiê Temático: Pensamento decolonial e interculturalidade na América Latina - desafios para a educação O jogo capoeira: uma pedagogia decolonial?	UFAM, UFPA	2018	Educação	<u>Revista Científica EccoS</u>	https://www.redalyc.org/journal/715/71557480009/	Brasil
2	Ana Maria Netto Machado, Antonio Joaquim Severino, Eduardo Santos and Manuel Tavares.	<u>Pensamento decolonial e interculturalidade na América Latina: desafios para a educação</u>	UNINOVE	2018	Educação	Revista Científica EccoS	https://www.redalyc.org/journal/715/71557480002/	Brasil
3	Rosângela Pereira de Oliveira, Ozerina Victor de Oliveira	A história da escola estadual comunitária rural de Colatina: relatos de protagonistas	UFMT UERJ	2018	Educação	<u>Revista Científica EccoS</u>	https://www.redalyc.org/journal/715/71557481006/	Brasil
4	Sônia Beatriz dos Santos Joselina da Silva	Centros de estudos afro-brasileiros: duas propostas sobre descolonizar a aprendizagem	UERJ UFRRJ	2020	Educação	<u>Revista EXITUS</u>	https://www.redalyc.org/journal/5531/553171468071/	Brasil
5	Maria Aparecida Mendes de Oliveira, Enoque Batista	Movimentos de (re)existência nas práticas pedagógicas de professores indígenas	Universidade Federal da Grande Dourados	2020	Educação	<u>Revista Latino-Americana de Etnomatemática</u>	https://www.redalyc.org/journal/2740/274065702009/	Brasil
6	Sônia Fátima Schwendler Aline Nunes dos Santos	A Formação de Educadoras/es no Contexto da Diversidade Socioterritorial do Campo	UFPR	2021	Educação	Educação & Realidade	https://www.redalyc.org/journal/3172/317270151006/	Brasil
7	Filipe Santos Fernandes	Matemática e colonialidade, lados obscuros da modernidade: giros decoloniais pela Educação Matemática	UFMG	2021	Educação	Ciência & Educação (Bauru)	https://www.redalyc.org/journal/2510/251066798052/	COLOMBIA
8	Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, Gustavo Correia dos Santos	O ensino médio integrado na Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre uma formação omnilateral e decolonial da língua espanhola.	IFAL	2022	Educação	<u>Vértices (Campos dos Goitacazes)</u>	https://www.redalyc.org/journal/6257/625772431010/	Brasil

9	Marco Antonio Leandro Barzano, Maria Cristina de Jesus Sampaio, André Carneiro Melo	Diálogos entre as escolas e os saberes das comunidades quilombolas: a descolonização/descolônização do currículo a partir da Lei nº 10.639/2003	Instituto Federal Baiano	2022	Educação	Práxis Educacional (Brasil)	https://www.redalyc.org/journal/894/89470178062/	Brasil
10	CINARA ARAUJO LOBO, JOAZE BERNARDINO-COSTA	Quando o Estado não paga: a efetividade de programas educacionais em assentamentos, comunidades indígenas e quilombolas	UNB	2022	Educação	Educação em Revista - UFMG	https://www.redalyc.org/journal/3993/399371145007/	Brasil

Tema: "Currículo" AND "Educação do Campo" AND "Descolonialidade" - redalyc

	Autor	Título	IES	ANO	Área de Concentração	Revista	Link	País
1	Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Tânia Regina Lobato dos Santos	Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos: cátedras e grupos de pesquisa	UEP A	2018	Educação	Educação na Revista Questão	https://www.redalyc.org/journal/5639/563968379005/	Brasil

Tema: "Currículo" AND "Educação do Campo" AND "(Des)colonialidade"

Não foram encontrados trabalhos a partir dessa combinação de descritores - Link:

[https://www.redalyc.org/busquedaArticuloFiltros.oa?q=%22Currículo%22%20AND%20%22Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%22%20AND%20%22\(Des\)colonialidade%22](https://www.redalyc.org/busquedaArticuloFiltros.oa?q=%22Currículo%22%20AND%20%22Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%22%20AND%20%22(Des)colonialidade%22)

" Currículo" AND "Educação do Campo" AND "Multisseriação" – Link

<https://www.redalyc.org/busquedaArticuloFiltros.oa?q=%22Currículo%22%20AND%20%22Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%22%20AND%20%22Turmas%20Multisseriadas%22>

	Autor	Título	IES	ANO	Área de Concentração	Revista	Link	País
1	Débora de Lima Velho JUNGES (Repete)	A ORGANIZAÇÃO DE UMA CLASSE MULTISSERIADA DE NOVO HAMBURGO/RS INSERIDA NO PROGRAMA ESCOLA ATIVA	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2013	Educação	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619866409008	Brasil
2	Ilma Ferreira MACHADO, Célia Regina VENDRAMINI	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA NECESSIDADE AOS LIMITES	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2013	Educação	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619866409002	Brasil
3	Marlene Ribeiro	Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência	UFRGS	2013	Educação	Revista Brasileira de Educação	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27528783008	Brasil
4	Cláudia da Mota Darós Parente Usa-se aqui exclui a próxima	Escolas Multisseriadas: uma experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro	UFSE	2014	Educação	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399534053004	Brasil

5	Salomão Antônio Mufarrej Hage (Repete)	TRANSGRESSÃO DO PARADIGMA DA (MULTI)SERIAÇÃO COMO REFERÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO	UFPA	2014	Educação	Educação e Sociedade	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87335770009	Brasil
6	Natacha Eugenia Janata, Edson Marcos de Anhaia	Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação de professores.	UFSC	2015	Educação	Educação & Realidade	https://www.redalyc.org/journal/3172/317239877004/	Brasil
7	Carlos Eduardo Ferreira Monteiro, Fátima Maria Leite Cruz, Iane Maria Alves	O QUE DIZEMOS NOS PAÍSES SOBRE ENSINO É APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS RURAIS	UNIOESTE	2016	Educação	Roteiro	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351961818003	Brasil
8	Salomão Antônio Mufarrej Hage, Hellen do Socorro de Araújo Silva, Márcia Mariana Bittencourt Brito	ENSINO SUPERIOR DO CAMPO: DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	UFPA UNB	2016	Educação	Educação em Revista - UFMG	https://www.redalyc.org/journal/3993/399362348008/	Brasil
9	Elizeu Clementino de Souza, Nanci Rodrigues Orrico, Fábio Josué Souza Santos, Ana Sueli Teixeira de Pinho	RITOS DE PASSAGEM DE ALUNOS DAS CLASSES MULTISSERIADAS RURAL NAS ESCOLAS DA CIDADE	UEBA UFRB	2016	Educação	Roteiro	https://www.redalyc.org/journal/3519/351964732012/	Brasil
10	Salomão Mufarrej. Hage, Ricardo Augusto Gomes Pereira	PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA NA GESTÃO COMO REFERÊNCIA PARA REINVENTAR A TEORIA FREIREANA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA	UFPA	2016	Educação	Revista e-Currículo	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76645155008	Brasil
11	Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	Políticas educacionais para a formação de professores da educação básica.	UNIOESTE	2016	Educação	Revista Científica EccoS	https://www.redalyc.org/journal/715/71548306005/	Brasil
12	Damiana de Matos Costa França, NaluFarenzena	As ideias e a análise das políticas públicas de educação para a população rural: uma visão a partir da abordagem cognitiva.	UFRGS	2016	Educação	Revista Científica EccoS	https://www.redalyc.org/journal/715/71546154010/	Brasil
13	Carolina Figueiredo de Sá, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Repete)	Práticas de alfabetização em um passeio multissérie no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Cidade Certa (PNAIC)	UFPE	2016	Educação	Práxis Educacional	https://www.redalyc.org/journal/894/89442686011/	Brasil
14	Vera Lúcia Martiniak	Dossiê: Políticas de Formação de Alfabetizadores		2016	Educação	Práxis Educacional (https://www.redalyc.org/journal/894/89442686001/	Brasil
15	Ana Cláudia da Silva Rodrigues, Dayana Ferreira Marques, Adriege Matias Rodrigues, Gilvania Lima Dias	Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento	UFPB	2017	Educação	Educação & Realidade	https://www.redalyc.org/journal/3172/317251071016/	Brasil
16	Carlos A. Gaia, Marcos Guilherme Moura Silva, Lucas Silva Pires	Ensino de Matemática na Educação do Campo a partir de Narrativas	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá, PA	2017	Educação	Revista Latino-Americana de Etnomatemática	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274048277005	Colômbia

17	Marilene santos (REPETE)	Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação	UFSE	2018	Educação	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	https://www.redalyc.org/journal/3995/399562883009/	Brasil
18	Márcia Aparecida Alferes, Jefferson Mainardes	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Cidade Certa em Ação: Revisão da Literatura	UEPG	2019	Educação	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	https://www.redalyc.org/journal/3995/399562893004/	Brasil
19	Marcos Guilherme Moura-Silva, Tadeu Oliver Gonçalves, Carlos Alberto Gaia Assunção	A identidade formativa do professor de matemática em escolas do campo.	UNIFES SPA (UFPA)	2019	Educação	Ciência & Educação (Bauru)	https://www.redalyc.org/journal/2510/251062733016/	BRASIL
20	Denília Andrade Teixeira dos SANTOS, Teodoro Adriano Costa ZANARDI	ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E PRÁTICAS DE NUMERAÇÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SÃO FÉLIX: UMA PEDAGOGIA CRÍTICA DO CURRÍCULO EM AÇÃO	PUC-MG	2020	Educação	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	https://www.redalyc.org/journal/6198/619867500012/	Brasil
21	Nilvania dos Santos SILVA, Joana D'arc Fontes Azevedo SILVA, Ruth Tomaz da Costa	O jogo em passeios multisséries de escolas do campo: auxílio na adoção de regras essenciais à vida	UFPB	2020	Educação	Revista de Educação e Treinamento	https://www.redalyc.org/journal/5858/585865624006/	Brasil
22	Washington Cesar Shoitino, Monica de Carvalho Magalhães Kassar	Inclusão nas Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais	Universidade Federal da Grande Dourados UFMT	2020	Educação	Revista de Educação Especial	https://www.redalyc.org/journal/3131/313162288068/	Brasil
23	Maria Antônia de SOUZA	EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÃO NO CAMPO: E AS ESCOLAS PÚBLICAS?	UTP	2021	Educação	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	https://www.redalyc.org/journal/6198/619869092012/	Brasil
24	ILMA FERREIRA MACHADO, HELOISA SALLES GENTIL	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO CAMPO DO ESTADO DE MATO GROSSO, NOS ANOS DE 1980 E 1990	UFMT	2021	Educação	Educação em Revista - UFMG	https://www.redalyc.org/journal/3993/399369188042/	Brasil
25	Dalila Andrade Oliveira	Segmentos históricos e contemporâneos da profissão docente no Brasil.	UFMG	2021	Educação	Revista Brasileira de Educação	https://www.redalyc.org/journal/275/27566203073/	Brasil
26	Maryluzé Souza Santos Siqueira, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto	Estratégias e táticas na formação do professor primário rural em Sergipe (1946 - 1963).	UFT UFPE	2022	Educação	Educar na Revista	https://www.redalyc.org/journal/1550/155070813042/	Brasil
27	JaninhaGerke, ErineuFoerste, Adriano Ramos de Souza	Narrativas biográficas na formação de professores na área: memórias e experiências do curso Escola da Terra Capixaba.	UFES	2022	Educação	Revista Brasileira de Educação	https://www.redalyc.org/journal/275/27570174045/	Brasil

“Currículo” AND “Escolas do Campo” AND “Multisseriação” – Redalyc.org – Link:

<https://redalyc.org/busquedaArticuloFiltros.oa?q=%E2%80%9C%20Curr%C3%ADculo%E2%80%9D%20AND%20%E2%80%9CEduca%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%E2%80%9D%20AND%20%E2%80%9CMultisseria%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D>

	Autor	Título	IES	ANO	Área de Concentração	Revista	Link	País
--	-------	--------	-----	-----	----------------------	---------	------	------

1	Júlio Groppa Aquino	Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do especialista no governo educacional	USP	2013	Educação	Educação	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84827901008	
2	Débora de Lima Velho JUNGES (Repete acima)	A ORGANIZAÇÃO DE UMA CLASSE MULTISSERIADA DE NOVO HAMBURGO/RS INSERIDA NO PROGRAMA ATIVE SCHOOL	UPJMFILHO	2013	Educação	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação 2013, 8 (1)	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619866409008	Brasil
3	Cláudia da Mota Darós Parente (Repete acima)	Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro	UNICAMP	2014	Educação	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399534053004	Brasil
4	Ana Sueli Teixeira de Pinho I Elizeu Clementino de Souza	O TEMPO ESCOLAR E O ENCONTRO COM O OUTRO: DO RITMO PADRÃO ÀS SIMULTANEIDADES	UCBA UFBA	2014	Educação	Educação e Pesquisa	https://www.redalyc.org/journal/298/29841640006/	Brasil
5	Salomão Antônio Mufarrej Hage	TRANSGRESSÃO DO PARADIGMA DA (MULTI)SERIAÇÃO COMO REFERÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO	UFPA	2014	Educação	Educação & Sociedade	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87335770009	Brasil
6	Carolina Figueiredo de Sá Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Repete)	Práticas de alfabetização em processo multisseriado no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização em Certo Município (PNAIC)	UFPE	2016	Educação	Práxis Educativa	https://www.redalyc.org/journal/894/89442686011/	Brasil
7	Elizeu Clementino de Souza Nanci Rodrigues Orrico Fábio Josué Souza Santos (REPETE)	RITUAIS DE PASSAGEM DE ALUNOS DE CLASSES MULTISSERIADAS RURAIS NAS ESCOLAS DA CIDADE	UFBA UFRB	2016	Educação	Roteiro	https://www.redalyc.org/journal/3519/351964732012/	Brasil
8	Ana Cláudia da Silva Rodrigues Dayana Ferreira Marques Adriège Matias Rodrigues REPETE	Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento	UFPA	2016	Educação	Educação e Realidade	https://www.redalyc.org/journal/3172/317251071016/	Brasil
9	Salomão Mufarrej. Hage, Ricardo Augusto Gomes Pereira GESTÃO DA EDUCAÇÃO	PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA NA GESTÃO COMO REFERÊNCIA PARA REINVENTAR A TEORIA FREIREANA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA	UFPA	2016	Educação	Revista e-Currículo 2016	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76645155008	Brasil

10	Ana Sueli Teixeira de Pinho I Elizeu Clementino e Souza Não dialoga – exclui-se	Fios que Tecem o Tempo Escolar: do ritmo padrão à simultaneidade. Não dialoga	UCBA UFBA	2017	Educação	Educação & Realidade, 2017, 42 (3)	https://www.redalyc.org/journal/3172/317253008020/	Brasil
11	Marilene Santos REPETE	EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: TENSÕES ENTRE A GARANTIA E A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	UFSE	2017	Educação	Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas	https://www.redalyc.org/journal/3995/399562883009/	Brasil
12	Renata dos Santos Alves Carmo Thum Não dialoga	Provas do ABC no contexto da Escola Ipiranga/RS: pressupostos teóricos e cotidiano escolar Educação	UFPEL	2017	Educação	Educação	https://www.redalyc.org/journal/1171/117158942019/	Brasil
13	Elaine Prochnow Pires	Ensino Primário e infância: memórias da escolarização nos tempos dos exames de admissão ao ginásio (1931 – 1971)	UDESC	2019	Educação História	Fronteiras: ²⁴ Revista Catarinense e de História	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672071494009	Brasil
14	Gabriel Moreira Beraldi Francisco Roberto Pinto Mattos (EJA NÃO DIALOGA) Aira Suzana Ribeiro Martins	Educação de Jovens e Adultos, Multissetorial e Recursos Didáticos Digitais: uma tentativa de diálogo	SEDUCRJ UFRJ	2019	Educação	Educação UFSM	https://www.redalyc.org/journal/1171/117158942096/	Brasil
15	Washington Cesar Shoit NOZU Não dialoga	DESAFIOS DA GESTÃO NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS	UFGD UFMS	2020	Educação	Revista Online de Política e Gestão Educacional	https://www.redalyc.org/journal/6377/637766276008/	Brasil
16	Neoli Paulina da Silva Gabe	Constituição e atravessamentos de uma escola referência em educação bilíngue para surdos	UFSM	2020	Educação	Revista Educação Especial	https://www.redalyc.org/journal/3131/313162288048/	Brasil
17	Charles Maycon de Almeida Mota Fabrício Oliveira da Silva; Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	Classes multisseriadas em escolas da roça: Lócus das práticas contextualizadas pela diferença	UEB UEFS	2021	Educação	Revista Portuguesa de Educação	https://www.redalyc.org/journal/374/37472626007/	Portugal
18	Janinha Gerke Erineu Foerste Adriano Ramos de Souza FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Narrativas biográficas na formação de professores na área: memórias e experiências do curso Escola da Terra Capixaba	UFES IFES	2022	Educação	Revista Brasileira de Educação, 2022, 27	https://www.redalyc.org/journal/275/27570174045/	Brasil

²⁴13. Será excluído visto não dialogar com a busca e ser da área da História.

CAPES – “Currículo” AND “Educação do Campo” AND “Decolonialidade”							
	Autor	Título	IES	ANO	Área de Concentração	Link	País
1	OLIVEIRA, ROSANGELA PEREIRA DE.	MANIFESTAÇÕES DECOLONIAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO ESCOLA NOVA SOCIEDADE – TERRITÓRIO DE (RE)EXISTÊNCIA'	UFMT	2020	Educação	Tese https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9998668	Brasil
2	BARROS, OSCAR FERREIRA	TERRITÓRIOS DO CURRÍCULO POR ÁREAS DE CONHECIMENTOS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPA, BAIXO TOCANTINS-PA, NO COMBATE ÀS ENCRUZILHADAS DAS COLONIALIDADES	UFPA	2021	Educação	Tese https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10961494	Brasil
	PEREIRA, ANDREIA MARIA	DECOLONIZANDO O CURRÍCULO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS GAVIÃO EM RONDÔNIA	UCDB	2019	Educação	Tese https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7702440	Brasil

Tema: “Currículo” AND “Educação do Campo” AND “Descolonialidade” – Catalogo de Teses e Dissertações da CAPES

Não foram encontrados trabalhos a partir dessa combinação de descritores - Link: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Tema: “Currículo” AND “Educação do Campo” AND “Decolonialidade” – Catalogo de Teses e Dissertações da CAPES

Não foram encontrados trabalhos a partir dessa combinação de descritores - Link: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Tema: “Currículo” AND “Educação do Campo” AND “Turmas Multisseriadas” – Catalogo de Teses e Dissertações da CAPES

Não foram encontrados trabalhos a partir dessa combinação de descritores na área de concentração Educação- Link: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

APÊNDICE K - FOTOS DO CONTEXTO DA ESCOLA



Fonte: Pesquisadora, 2023



Fonte: Pesquisadora, 2023.

APÊNDICE L - FOTOS DA TURMA





APÊNDICE M – Quadro com os documentos analisados

Materiais Analisados	Justificativa
PPP	Conhecer os objetivos , a filosofia, a intencionalidade da escola.
Caderno dos Alunos	Observar elementos que rompam com a multisseriação.
Planejamento Semestral	Verificar quais objetos de conhecimento foi planejado.
Planejamento Quinzenal	Verificar quais objetos de conhecimento foi planejado.
Diário de Campo	Registrar as impressões durante as aulas e nos espaços.
DOM – Documento Orientador Municipal	Compreender e identificar elementos referente à educação do campo e elementos que dialoguem com a realidade das alunas e alunos.

**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE BAGÉ PARA A
REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA NA ESCOLA MUNICIPAL SIMÕES
PIRES, PALMAS, BAGÉ, RS**

Prefeitura Municipal de Bagé
Estado do Rio Grande do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Omar Guilhano da Rosa Soares, na qualidade de Secretário Municipal de Educação e Formação Profissional, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Tramando uma crítica na perspectiva descolonial sobre o currículo de Turmas Multisseriadas em Escolas do Campo localizadas na Região do COREDE Campanha, RS”, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rural Simões Pires, localizada em Palmas, Bagé (RS), a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Rute Elena Alves de Souza, doutoranda no PPGSS em Educação da Universidade de Santa Cruz, matrícula nº 113333 e declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Bagé, 11 de abril de 2023.



Omar Guilhano da Rosa Soares
Secretário de Educação e Formação Profissional
Matrícula 9365

Prof. Me. Omar Guilhano da Rosa Soares
Secretário Municipal de Educação e Formação Profissional

**ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA ESCOLA MUNICIPAL
SIMÕES PIRES, PALMAS, BAGÉ, RS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA
EMPÍRICA NA TURMA MULTISSERIADA**

Escola Municipal Rural
de Ensino Fundamental
SIMÕES PIRES

PREFEITURA MUNICIPAL DE BAGÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SIMÕES PIRES
Coxilha das Flores- Localidade Palmas –



Bagé/RS

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, ADRIANA DA SILVA PINTO, na qualidade de responsável pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Rural Simões Lopes, localizada em Palmas, Bagé (RS), autorizo a realização da pesquisa intitulada **Tramando uma crítica na perspectiva decolonial sobre o currículo de Turmas Multisseriadas em Escolas do Campo localizadas na Região do COREDE Campanha, RS** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Rute Elena Alves de Souza, doutoranda no PPGSS em Educação da Universidade de Santa Cruz, matrícula nº 113333 e declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

BAGÉ
Local, 17 de ABRIL de 2023.

Adriana da Silva Pinto

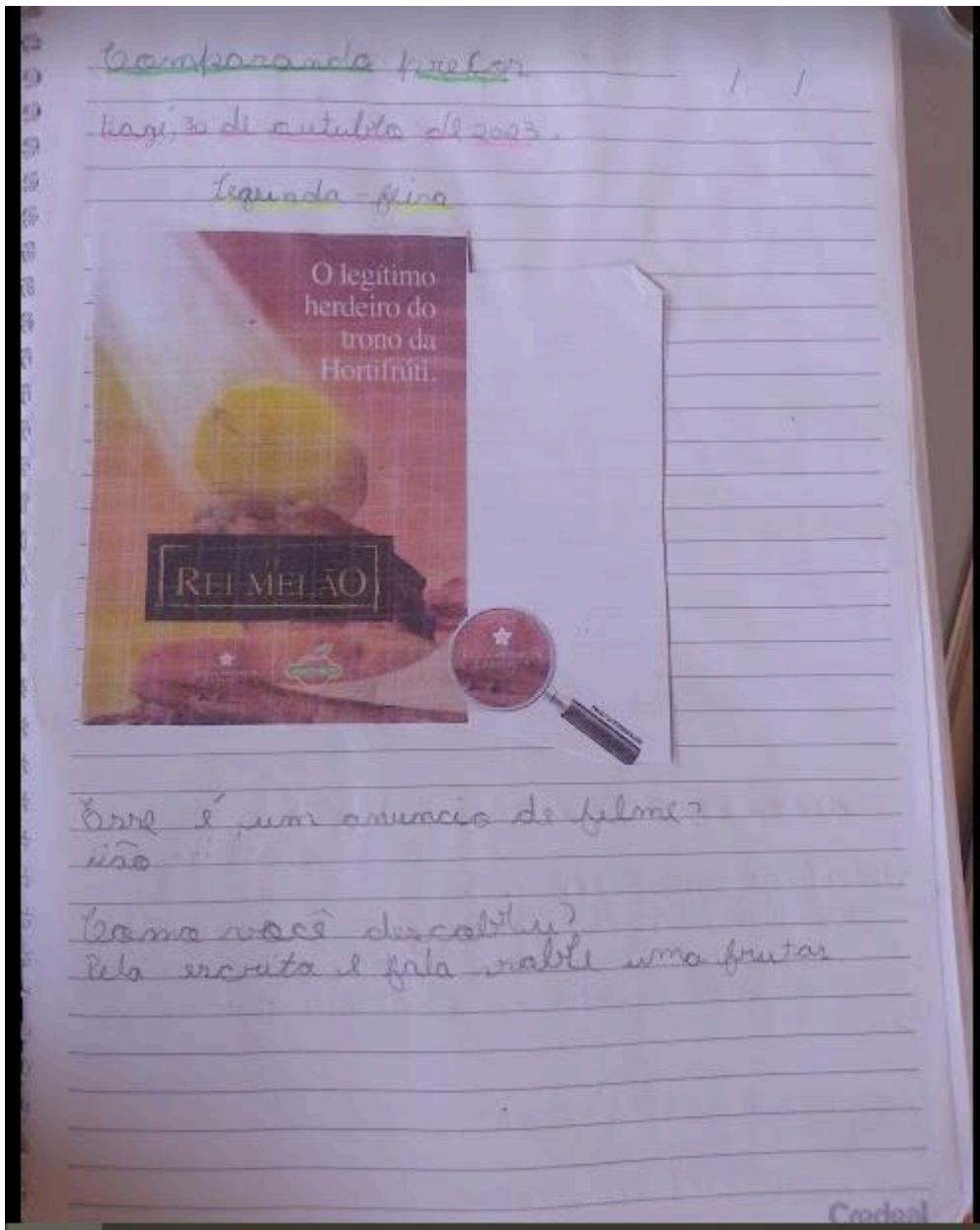
Assinatura e carimbo

Adriana da Silva Pinto
DIRETORA
PORTARIA N.º 055/2023
MAT. 7.145

ANEXO C – AULA DO DIA 30 DE OUTUBRO - PRIMEIRO ANO

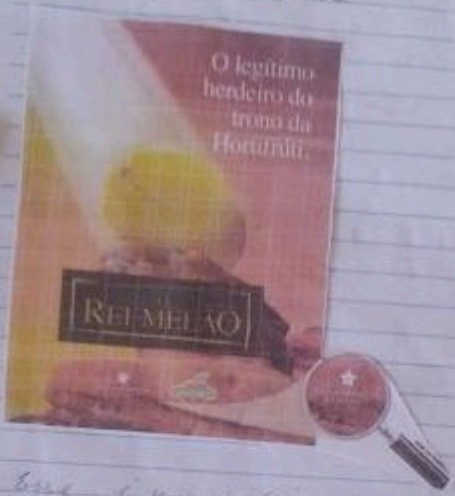


ANEXO D – AULA DO DIA 30 DE OUTUBRO - TERCEIRO ANO



ANEXO E - AULA DIA 30 DE OUTUBRO – QUARTO – ANO

Day 30 de outubro de 2023
Segunda - Feira



O legítimo herdeiro do trono da Hortifruti.
REI MELÃO

Essa é um anúncio de filme?
Não.
Como você reconhece?
Pela imagem.

Estado do anúncio

- Você sabe o que são anúncios publicitários?
Sim.
- Qual a função dos anúncios publicitários?
Para anunciar um produto.
- Nesse anúncio, o que mais chamou a sua atenção: a imagem ou o texto escrito?
A imagem.
- Existe relação entre a imagem do melão e o texto escrito que aparece em destaque no anúncio?
Sim, porque a imagem mostra o melão e no texto fala o Rei.
- Em sua opinião, por que foi escolhido um melão neste anúncio?
Porque melão é uma fruta comum.
- Quais outros produtos poderiam ter sido escolhidos?
Morango, Abacaxi e Salsinha.
- Em sua opinião, o que foi levado em consideração para a escolha das cores e do formato das letras no anúncio?
Para chamar a atenção e porque tem uma palavra simples com o produto (Rei Melão).
- Esse anúncio se dirige preferencialmente: