



Educação do Campo no contexto da América Latina e Escola com Turmas Multisseriadas: Reflexões outras a partir dos Estudos Pós-Coloniais

Rural Education in the context of Latin America and Schools with Multigrade Classes: Other reflections from Post-Colonial Studies

La Educación Rural en el contexto de América Latina y las Escuelas con Clases Multigrado: Otras reflexiones desde los Estudios Poscoloniales

Isaias da Silva¹

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Janssen Felipe da Silva²

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

RESUMO

O presente texto é fruto de uma pesquisa de mestrado concluída. Dissertação esta que buscou compreender as expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. Desta forma, este artigo teve por objetivo compreender os sentidos da Educação do Campo no contexto da América Latina e as concepções que alicerçam a construção de Escola, Escola do Campo e Escola com turmas multisseriadas do campo. As reflexões aqui realizadas tomaram como lente teórico-metodológica os Estudos Pós-Coloniais, por nos possibilitar problematizar os processos de inferiorização e silenciamento impostos aos povos camponeses, a seus territórios e os seus processos de escolarização. Apontamos como resultados que Educação do Campo no cenário da América Latina necessita ser compreendida como uma possibilidade outra de romper as heranças coloniais impostas pela lógica eurocêntrica e urbanocêntrica. A América Latina constitui-se enquanto um espaço-tempo plural com saberes-fazer outros válidos que protagonizam ações decoloniais ao reivindicarem e ressignificarem seu lugar-tempo na história e na construção educacional. Consideramos, nessa direção, que os povos do campo reconhecem a escola enquanto uma instituição que contribui na formação dos sujeitos, pois isso segue reivindicando por uma escola socialmente referenciada em seus sujeitos-territórios. Assim, no bojo dessa discussão, consideramos que a organização das escolas do campo, a partir da multisseriação, configura-se enquanto uma possibilidade de se manterem ativas as instituições educacionais no território camponês e que, a partir de uma prática curricular e pedagógica alinhada com a realidade dos(as) estudantes de diferentes idades/anos-série, é possível promover processos de ensino e aprendizagem críticos, reflexivos e decoloniais.

Palavras-chave: Educação do Campo; América Latina; Escola com turmas multisseriadas do campo; Estudos Pós-Coloniais.

¹Doutorando em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/UFPE/CAA) e professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL (UNIFACOL). <https://orcid.org/0000-0003-1455-9836> Endereço eletrônico: isaias.silva2@ufpe.br

²Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor associado do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, do Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA) e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/UFPE/CAA). <http://orcid.org/0000-0001-8113-3478> Endereço eletrônico: janssen.silva@ufpe.br



ABSTRACT

This text is the result of a completed master's research. This dissertation sought to understand the expectations of the peasant community about the school with multigrade classes in the countryside. In this way, this article aimed to understand the meanings of Rural Education in the context of Latin America and the conceptions that underpin the construction of School, Rural School and School with multigrade rural classes. The reflections carried out here took Post-Colonial Studies as a theoretical-methodological lens, as it allows us to problematize the processes of inferiorization and silencing imposed on peasant peoples, their territories and their schooling processes. We point out as results that Rural Education in the Latin American scenario needs to be understood as another possibility to break the colonial inheritances imposed by the Eurocentric and urban-centric logic. Latin America is constituted as a plural space-time with other valid know-hows that carry out decolonial actions by claiming and re-signifying their place-time in history and in educational construction. In this sense, we consider that rural people recognize the school as an institution that contributes to the formation of subjects, as they continue to demand a school that is socially referenced in their subject-territories. Thus, in the midst of this discussion, we consider that the organization of rural schools, based on multiseriation, is configured as a possibility of keeping educational institutions active in the rural territory and that, based on a curricular and pedagogical practice aligned with the reality of students of different ages/grades, it is possible to promote critical, reflexive and decolonial teaching and learning processes.

Keywords: Field Education; Latin America; School with multigrade classes in the countryside; Postcolonial Studies.

RESUMEN

Este texto es el resultado de una investigación de maestría finalizada. Esta disertación buscó comprender las expectativas de la comunidad campesina sobre la escuela con clases multigrado en el campo. De esta forma, este artículo tuvo como objetivo comprender los significados de la Educación Rural en el contexto de América Latina y las concepciones que sustentan la construcción de Escuela, Escuela Rural y Escuela con clases rurales multigrado. Las reflexiones aquí realizadas tomaron como lente teórico-metodológico los Estudios Poscoloniales, en tanto permiten problematizar los procesos de inferiorización y silenciamientos impuestos a los pueblos campesinos, sus territorios y sus procesos de escolarización. Señalamos como resultados que la Educación Rural en el escenario latinoamericano necesita ser entendida como una posibilidad más para romper con las herencias coloniales impuestas por las lógicas eurocéntricas y urbancéntricas. América Latina se constituye como un espacio-tiempo plural con otros saberes válidos que realizan acciones decoloniales al reclamar y resignificar su lugar-tiempo en la historia y en la construcción educativa. En ese sentido, consideramos que la población rural reconoce a la escuela como una institución que contribuye a la formación de sujetos, pues siguen demandando una escuela socialmente referenciada en sus territorios-sujetos. Así, en medio de esta discusión, consideramos que la organización de las escuelas rurales, a partir de la multiseriación, se configura como una posibilidad de mantener activas las instituciones educativas en el territorio rural y que, a partir de una práctica curricular y pedagógica alineada con la realidad de estudiantes de diferentes edades/grados, es posible promover procesos de enseñanza y aprendizaje críticos, reflexivos y decoloniales.

Palabras clave: Educación de Campo; América Latina; Escuela con clases multigrado en el campo; Estudios poscoloniales.

Introdução

O texto que está sendo aqui constituído apresenta resultados da pesquisa de mestrado intitulada “Escola, território de direito: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), localizado no Município de Caruaru e faz parte do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação.

O objetivo do presente artigo é compreender os sentidos da Educação do Campo no contexto da América Latina e as concepções que alicerçam a construção de Escola, Escola do Campo e Escola com Turmas Multisseriadas do Campo. Com base nesses sentidos, seguimos problematizando as possibilidades outras de pensar-sentir-viver uma proposta de Educação do Campo e de Escola com Turmas Multisseriadas pautada na desobediência civil e epistêmica.

Teórico-metodologicamente, este texto adota os Estudos Pós-Coloniais por compreendemos que esses Estudos caminham na direção inversa da colonial/eurocêntrica/urbanocêntrica/patriarcal forma de pensar o mundo, os sujeitos, os territórios e suas (inter)relações. Nessa direção, evidenciamos que

os estudos pós-coloniais não constituem propriamente uma matriz teórica única. Trata-se de uma variedade de contribuições com orientações distintas, mas que apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade (COSTA, 2006, p. 117).

Essa abordagem coloca em questionamento os processos e as tentativas de silenciamento e subalternização entre os povos-territórios, nos possibilitando analisar as feridas coloniais e as pautas de lutas e resistências protagonizadas pelos Movimentos Sociais Campesinos no contexto da América Latina. Desse modo, seguimos esperando por uma Escola com Turmas Multisseriadas do Campo que tenha como princípio curricular e pedagógico à formação crítica-reflexiva-decolonial do(a) estudante do campo.

Este artigo está organizado em quatro seções reflexivas: a) Educação do Campo em Movimento: um olhar para América Latina, onde refletimos sobre a relação territorial entre o



urbano e campesino, a partir dos países latino-americanos. Assim, tensionando problematizar uma proposta outra de Educação do Campo; b) A Escola enquanto um espaço-tempo em construção: breves reflexões históricas e conceituais, promovendo diálogos e tensionamentos acerca da compreensão de escola, desde seu projeto/ideologia, até a sua materialização; c) Escola com Turmas Multisseriadas do Campo: de que escola estamos falando?, propondo questionamentos e provocações para pensar-sentir-viver a estrutura da escola do campo, na perspectiva da multisseriação, como uma proposição outra de formação educacional no véis da heterogeneidade e no respeito à diferença e; d) Considerações Finais, que versam sobre as possibilidades e desafios de seguirmos problematizando e reivindicando projetos outros de Educação do Campo e de Escolas com Turmas Multisseriadas no cenário da América Latina que transgridam/rompam as amarras coloniais e urbanocêntricas.

1. Educação do Campo em Movimento: um olhar para América Latina

Nesta seção, tratamos da Educação do Campo no contexto da América Latina; passamos a questionar político-epistemicamente o não lugar imposto aos povos latino-americanos fundamentado pela matriz moderna-colonial. Esse diálogo é realizado com as contribuições de Aguiar (2016), Barbosa (2016), Barbosa; Rosset (2017), Boix (2011), Fernandes; Molina (2017), Fogel (2001), Lemos (2013), Mignolo (2005, 2008), Pérez (2001), Porto-Gonçalves (2009), Quintal (2012), Quijano (1988) e Souza (2011).

Com a criação da América³ e, posteriormente, da América Latina, Mignolo (2005, p.81), evidencia que “la «ídea» de América Latina es la triste celebración, por parte de las élites criollas de su inclusión en la modernidad, cuando en realidad se hundieron cada vez más en lá de la colonialidad”. Nessa direção, evidenciamos que a América Latina é um espaço-tempo forjado e que coexiste na tensa relação Colonialismo/Colonialidade-Modernidade, constituída pelas interrelações históricas entre os séculos XVI e XIX. Esse marco histórico

³ Este conceito por meio das forças coloniais passa a substituir as denominações de Abya-Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, dentre outras, que os povos originários atribuíram para esse território. Constituindo-se assim, enquanto uma homenagem “a Américo Vespúcio, comerciante e navegador italiano que observou o fato de que as terras encontradas por Cristóvão Colombo, anos antes, em verdade, não se tratavam das Índias (Ocidentais), mas de um “Novo Mundo” (QUINTAL, 2012, p. 53).



representou a matriz colonial de poder, que passou a controlar, hierarquizar e classificar a população mundial. Segundo Quental (2012, p. 63),

o conceito de América Latina guarda uma forte dimensão política e estratégica. Este conteúdo político, mormente caracterizado por tom racial e pejorativo, produtor de formas de desrespeito e de inferiorização do Outro, apesar de aparentemente ausente do sentido como o conceito é empregado nos dias de hoje, não deixa de constituir-lo e, portanto, de ser também um fator de ação no mundo.

A América Latina, enquanto fruto colonial, passa a constituir um território diverso e complexo em que se fortalece a diferença colonial, através das lutas e resistências contra-hegemônicas, defendendo o direito à pluralidade cultural e identitária, educacional, religiosa, territorial, dentre outras. Desse modo, trazer os Estudos Pós-Coloniais para refletir “o contexto da América Latina nos permite pensar na cumplicidade da maioria da cultura ocidental com as atitudes e valores ideológicos da expansão capitalista e as implicações desse processo no saber” (AGUIAR, 2006, p. 275).

Os povos latino-americanos seguem resistindo e construindo ações decoloniais, “a opção de pensar e intervir, tanto em termos políticos como epistêmicos, que lhes foi negada (racismo epistêmico), e continua ainda sendo negada pelo privilégio epistêmico da modernidade” (MIGNOLO, 2008, p. 244). A América Latina não se constitui enquanto um continente, mas sim em um termo que faz menção aos países da América⁴ que foram colonizados por países latinos (Portugal, Espanha e França) e que têm como línguas oficiais o português, o espanhol e o francês, respectivamente. Segundo Quental (2012, p. 50-51), “o conceito de América Latina foi formulado e acionado como estratégia de controle e demarcação de formas particulares de se compreender e dizer o que é mundo”.

Os países da América Latina, como evidenciados na Figura 1, representam mais que um espaço geográfico, constituem-se enquanto um território sócio-político, cultural e epistêmico. Os 20 (vinte) países que constituem a América Latina (Argentina, Bolívia, Brasil,

⁴ Porto-Gonçalves (2009, p.29) destaca que “antes da chegada dos invasores europeus, havia no continente uma população estimada entre 57 e 90 milhões de habitantes que se distinguiam como maia, kuna, chibcha, mixteca, zapoteca, ashuar, huaraoni, guarani, tupinikin, kaiapó, aymara, ashaninka, kaxinawa, tikuna, terena, quéchua, karajás, krenak, araucanos/mapuche, yanomami, xavante, entre tantas nacionalidades e tantos povos dele originários”.



Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela), representam a pluralidade identitária e cultural dos povos latino-americanos. Quijano (1988, p. 69) destaca que

América Latina, alternativamente, comienza a constituirse, a través de las nuevas prácticas sociales, de reciprocidad, de solidaridad, de equidad, de democracia, en instituciones que se forman fuera del estado o contra él, es decir, como un privado antagonista del privado del capital y del Estado del capital privado o de su burocracia. Como la sede posible de una propuesta de racionalidad alternativa a la razón instrumental, y a la misma razón histórica vinculada al desencantamiento del mundo.

FIGURA 1 - Países da América Latina



Fonte: Google Maps.

No entanto, frente a esta lógica outra, de como vai se constituindo a América Latina, como anuncia Quijano (1988), essa construção vai se forjando no contexto da Diferença Colonial, objetivando o reconhecimento e validação de suas especificidades territoriais,

culturais, étnico-raciais, educacionais, dentre outras. No Quadro 1, apresentamos a quantidade populacional de cada país da América Latina, e buscamos considerar a porcentagem da população residente na área urbana e rural.

QUADRO 1 - Quantidade populacional dos países latino-americanos e a porcentagem da população residente na Área Urbana e Rural 2020

Países da América Latina	População Total	População Residente Área Urbana %	População Residente Área Rural %
Argentina	45.195.777	92,1	7,9
Bolívia	11.673.029	70,1	29,9
Brasil	212.559.409	87,1	12,9
Chile	19.116.209	87,7	12,3
Colômbia	50.882.884	81,4	18,6
Costa Rica	5.094.114	80,8	19,2
Cuba	11.326.616	77,2	22,8
Equador	17.643.060	64,2	35,8
El Salvador	6.486.201	73,4	26,6
Guatemala	17.915.567	51,8	48,2
Haiti	11.402.533	57,1	42,9
Honduras	9.904.608	58,4	41,6
México	128.932.753	80,7	19,3
Nicarágua	6.624.554	59,0	41,0
Panamá	4.314.768	68,4	31,6
Paraguai	7.132.530	62,2	37,8
Peru	32.971.846	78,3	21,7
República Dominicana	10.847.904	82,5	17,5
Uruguai	3.473.727	95,5	4,5
Venezuela	28.435.943	88,3	11,7

Fonte: <https://pais.es.ibge.gov.br/>

Mediante esses dados, evidenciamos que a quantidade populacional de 641.934.032 habitantes que constituem a América Latina, nos possibilita refletir acerca da diversidade e heterogeneidade que constitui o território latino-americano. Outra informação que destacamos refere-se ao Brasil, enquanto o país mais populoso da América Latina, com aproximadamente 212.559.409 habitantes. Este dado viabilizando pontuarmos o “pertencimento” do Brasil à América Latina (SOUZA, 2011) considerando que esse consenso nem sempre foi assim na literatura emergente entre os séculos XVIII e XX. Vale ressaltar que, somente pela criação da expressão “*Latin América*”, é que o Brasil passa a fazer parte da América Latina, “ou seja, quando principalmente os EUA, a Europa e o resto do mundo passaram a considerar o Brasil



como parte integrante da “*Latin America*” em meados dos anos 1920 e 1930, especificadamente durante a Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria” (SOUZA, 2011, p. 32-33).

Os dados percentuais da população residente na área rural e urbana na América Latina possibilitam mantermos um olhar crítico-reflexivo para esses espaços. Desse modo, é possível salientar que inerente sua quantidade populacional, ambos apresentam elementos culturais, sociais, econômicos, políticos, educacionais, etc., que os tornam específicos e diferenciados. Ao nos determos à discussão sobre Educação do Campo, pontuamos que

campo, rural e agrário são conceitos que expressam diferentes compreensões do ‘outro’ espaço que não é o urbano. Na América Latina, há uma diversidade de camponeses que lutam por seus territórios. Esses embates abarcam a batalha por educação (FERNANDES; MOLINA, 2017, p. 539).

Consideramos, portanto, que “nos umbrais do século XXI podemos observar o fortalecimento da práxis política dos movimentos sociais do campo na América Latina” (BARBOSA; ROSSET, 2017, p. 706). Na contramão dos processos de homogeneização e negação das diferenças identitárias, culturais, políticas, educacionais, econômicas, territoriais dentre outras, os povos do campo manifestam-se coletivamente, reivindicando o *lócus* de enunciação, constituindo-se enquanto produtores de conhecimento.

Desse modo, pensar a Educação do Campo no cenário da América Latina é, sobretudo, considerar que estamos nos referindo a um território plural e heterogêneo. Pérez (2001, p. 17) evidencia que

el medio rural es un conjunto de regiones o zonas (territorio) cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en distintos sectores, como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de recursos naturales y el turismo, entre otros. En dichas regiones o zonas hay asentamientos que se relacionan entre sí y con el exterior, y en los cuales interactúan una serie de instituciones, públicas y privadas.

Assim, as especificidades que constituem os sujeitos-territórios camponeses estão relacionadas aos elementos históricos, geográficos, políticos, sociais, e educacionais, que direta ou indiretamente contribuem na construção político-social de um projeto outro de

Educação do/no Campo em diálogo com os saberes-histórias dos povos do campo. A educação, nesse contexto, configura-se como uma possibilidade para reivindicar a condição e o reconhecimento enquanto sujeito de direito (LE MOS, 2013). A formação educacional passa então a corroborar no fortalecimento das identidades dos povos camponeses. Segundo Boix (2011, p.21), “el territorio rural presenta un conjunto de actividades económicas múltiples y activos de tipo geográfico, histórico, cultural, paisajístico y ecológico propios junto con estilos de vida y saberes locales distintos de los de las ciudades”. O território, nesta perspectiva, é um espaço-tempo específico de resistência dos povos camponeses que lutam para serem pensados fora dos moldes urbanos-coloniais.

Em nome do “desenvolvimento” e da “modernidade”, esses moldes passam a negar os valores culturais, identitários, políticos, educacionais, dentre outros, rotulando os povos e territórios camponeses como inferiores e não desenvolvidos. Uma bandeira que constitui os povos camponeses da América Latina diz respeito à luta pela terra, enquanto elemento identitário de pertencimento e de resistência. Fogel (2001, p. 222) afirma que

la referida concentración de la tierra, una de las más marcadas de América Latina, está en la base de los conflictos agrarios abiertos y potenciales. La cuestión de la tierra permea a todos los grupos dominantes de la sociedad: desde los sectores que controlan el capital financiero hasta los funcionarios influyentes son hacendados y tienen sus intereses ligados a la tierra.

Portanto, os povos do campo da América Latina constituem-se enquanto sujeitos de resistências por protagonizarem os conflitos agrários, advogando coletivamente o direito à terra. O trato específico e diferenciado para a terra, como um território de pertencimento, vai sendo palco de vivências “transmitidas de uma geração a outra por milênios, primam pela cosmovisão como referente epistêmico e político na defesa do território como espaço de vida, de um *ethos* identitário e de uma relação visceral com a Mãe-Terra” (BARBOSA; ROSSET, 2017, p. 709). A dimensão da ancestralidade impressa nos territórios dos povos da América Latina possibilita que os povos do campo, coletivamente, sigam se fortalecendo, resistindo e ressignificando sua existência.

No bojo dessas resistências e de ressignificações, situamos a luta por uma Educação Escolar do Campo que seja desenvolvida considerando suas lutas e identidades. Essa



compreensão é evidenciada no contexto da América Latina que se consolida como “un proceso profundo de pensarse y repensarse, en el cual los movimientos sociales y organizaciones populares toman por tarea reconceptualizar el campo educativo y la *praxis* pedagógica para un quehacer político hacia la emancipación humana” (BARBOSA, 2016, p. 58), evidenciando o protagonismo dos movimentos sociais, na busca por uma educação escolar socialmente referenciada nos sujeitos, no bojo das políticas públicas.

2. A Escola enquanto um espaço-tempo em construção: breves reflexões históricas e conceituais

Nesta seção, versamos sobre a Escola enquanto um espaço-tempo em construção, considerando os aspectos históricos de sua construção político-social e os Paradigmas Contemporâneos de Educação (escola tradicional e construtivista). Refletimos também acerca da democratização da escola e suas intencionalidades mediante suas funções sociais, através das contribuições teóricas de Becker (1993), Canário (2008), Freire (1987), Gadotti (1995), Leão (1999), Libâneo (1984, 1994), Stamatto; Paiva; Menezes (2016) e Silva (2018).

Desse modo, propomos problematizar a Escola, considerando-a enquanto um espaço-tempo não neutro e não linear. Nessa direção, “em oposição a visões naturalizadas que encaram a escola atual como uma espécie de realidade intemporal, a construção da escola como ‘objecto sociológico’ supõe que a sua emergência seja historicamente situada” (CANÁRIO, 2008, p. 74). A Educação Escolar⁵ vai sendo realizada considerando as demandas políticas, econômicas e culturais da sociedade vigente.

Nesse sentido, compreendemos a escola enquanto uma instituição que corrobora na formação educacional dos sujeitos e destacamos que o objetivo da educação, conforme pontua Libâneo (1994, p. 17) é “[...] prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”.

⁵ Neste estudo nos aproximamos da compreensão que a escola constitui uma Educação Escolar, que se inscreve na relação entre Educação Escolar e Não Escolar. Nessa direção, “[...] podemos utilizar a classificação: Educação Escolar – reporta-se a ação educativa na instituição escolar ou no sistema de educação; Educação Não-escolar – refere-se às ações educativas extraescolares [...]” (STAMATTO; PAIVA; MENEZES, 2016, p. 14).

Os aspectos históricos da construção político-social que perpassam a escola foram sendo forjados nas relações de poder. A escola passa a constituir-se enquanto um *locus* de produção de conhecimento e, nessa direção, passa a legitimar, por meio da institucionalização, quais os saberes são ou não válidos. A escola, no contexto dos séculos XVI e XVIII, constituía-se enquanto um território que demarcou radicalmente a divisão de classes. Nesse período, a educação institucionalizada era privilégio da nobreza e da burguesia e o conhecimento formal era restrito à elite burguesa.

É no contexto de mudanças sociais e culturais vividas pela sociedade do Antigo Regime para as modernas sociedades industriais, consolidadas no capitalismo liberal e no sistema de Estados-Nações (CANÁRIO, 2008), que passam a constituir-se os processos históricos dos modernos sistemas escolares. No contexto da construção histórico-social da escola moderna,

supõe, por um lado, a invenção da infância e, por outro lado, a emergência de uma relação social inédita, a relação pedagógica, exercida num lugar e num tempo distintos das outras actividades sociais, submetida a regras de natureza impessoal e que definem a especificidade do modo de socialização escolar (CANÁRIO, 2008, p. 74).

A escola passa a constituir-se enquanto uma instituição reconhecida e legitimada socialmente visando refletir e difundir os fundamentos socioculturais e ideológicos das sociedades, das quais fazem parte. Nessa direção, é possível evidenciarmos o papel conservador da escola ao ser oficialmente reconhecida como um espaço-tempo de transmissão de conhecimentos na/para sociedade. Assim, compreendemos que a escola “exerce seu controle diferenciando o conhecimento escolar de outras formas de ensino que ocorrem no espaço não escolar, controlando via normatização, a produção e os instrumentos que implicam a aprendizagem dos educandos” (SILVA, 2018, p.121).

A institucionalização da educação advoga por espaços-tempos formativos em que as crianças, jovens e adultos, ou seja, a sociedade torna-se referência para pensar os processos de ensino e aprendizagem que constituem a educação escolar. Dessa forma, buscamos refletir sobre os processos de organização da escola, seus sujeitos e quais conhecimentos vêm sendo



evidenciados no contexto da prática pedagógica docente, considerando a relação indissociável entre teoria e prática.

Convém assinalar que a educação vai se constituindo coletivamente e expressa os tensionamentos políticos, econômicos, culturais, etc., de cada sociedade. Nessa direção, evidenciamos dois paradigmas contemporâneos de Educação: a Educação Tradicional e a Educação Construtivista buscando pontuar as concepções que fundamentam cada perspectiva.

O Paradigma da Educação Tradicional surge mediante a criação dos sistemas nacionais de educação que vão se materializando no contexto do século XX mediante a influência da sociedade burguesa. Gadotti (1995, p. 90) destaca que “a burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado”. Nesse viés, embora muito presa à lógica burguesa, dá-se a universalização da escola no contexto ocidental, assim, faz-se necessário refletirmos de que projeto de escola estamos falando.

A escola configura-se enquanto uma instituição, cuja preocupação/finalidade não é a formação crítica dos sujeitos. Aos discentes é delegada a função de receber o conhecimento que já foi previamente elaborado e validado. Leão (1999, p. 190) pontua que

nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo. Desse modo, na escola tradicional o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar.

Frente a essa perspectiva, a Escola vai instituindo de forma dicotômica quem são os sujeitos que aprendem (discentes) e os que ensinam (docentes), bem como determina quais os conhecimentos válidos a serem acessados de forma passiva que serão transmitidos na/pela escola. Esse paradigma inscreve-se na perspectiva da Educação Bancária criticada por Freire (1987), que toma o saber com uma doação realizada por aqueles que se denominam mais sábios aos que julgam nada saber.

No entanto, contrapondo-se a essa lógica, ao considerarmos que os sujeitos e seus territórios produzem saberes, é válido (re)pensar a estrutura da escola considerando que a educação se forja coletivamente e ganha sentido e significado à medida em que seus sujeitos

tornam-se referência para pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da escola. Situamos que o Paradigma da Educação Construtivista que se funda no iluminismo⁶, parte da compreensão “que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. [...] se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, como mundo das relações sociais [...]” (BECKER, 1993. p. 88).

Essa lógica ganha materialidade considerando que o conhecimento vai se formando mediante as interações entre os sujeitos com o espaço-tempo que fazem parte, de modo que a escola passa a ser compreendida enquanto um campo de possibilidades para a formação de sujeitos crítico-reflexivos, caminhando para uma educação libertadora e problematizadora. Essa perspectiva educacional “já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente” (FREIRE, 1987, p. 39).

O diálogo é um elemento estruturante para pensar-sentir-viver uma Educação Escolar em que considera a relação indissociável entre escola-comunidade, ensinar-aprender, docente-discente. Essa compreensão inscreve-se na construção de uma educação crítico-reflexiva em que os(as) discentes, professores(as), equipe gestora e demais sujeitos que constituem a escola possam perceber-se enquanto protagonistas e autores de suas aprendizagens e de sua formação humana.

Com o processo de democratização e massificação da escola enquanto um direito de todos(as), é possível advogarmos por instituições que se construam mediante as demandas sociais, políticas, culturais, econômicas etc., que constituem a sociedade. Desse modo, consideramos que a democratização da escola pública é uma ampliação das oportunidades educacionais, visando à difusão de acesso aos conhecimentos no contexto escolar (LIBÂNEO, 1984).

⁶ Foi no decorrer do século XVIII, no século das luzes que o Iluminismo se deu como um movimento cultural filosófico. Nessa direção, “são os Iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola, que deve reorganizar-se sobre bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutridos de “espírito burguês” (utilitário e científico)” (CAMBI, 1999, p. 336).



No bojo do processo de democratização, ocorre o acesso da classe trabalhadora a escola, no entanto, faz-se necessário viabilizar condições para sua permanência, bem como a democratização do conhecimento⁷. A conquista deste direito é fruto das lutas dos movimentos sociais que advogam por políticas públicas que garantam a construção de uma educação e escola socialmente referenciadas em seus sujeitos, por exemplo, os povos do campo e seus territórios. Para Freire (1987, p. 48),

simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos.

Essa lógica nos anuncia a necessária perspectiva de uma transformação das concepções e práticas acerca da escola, compreendendo-a enquanto um terreno fértil de possibilidades para a formação dos sujeitos e a elaboração de processos de ensino e aprendizagens. É, pois, no reconhecimento da heterogeneidade que constitui a sociedade, que a escola, no viés de uma educação libertadora, vai se inscrevendo e consolidando suas práticas junto aos seus sujeitos de identidades a serem tidas como referência em suas práticas pedagógicas.

Nessa direção, Canário (2008, p. 80) chama atenção, para que a transformação da escola atual possa ocorrer, faz-se necessário trabalhar em três planos distintos:

- *Pensar a escola a partir do não escolar.* A experiência mostra que a escola é muito dificilmente modificável, a partir da sua própria lógica. A maior parte das aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, de modo informal, e será fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas educativas que, hoje, nos aparecem como portadoras de futuro.
- *Desalienar o trabalho escolar,* favorecendo o seu exercício como uma “expressão de si”, quer dizer, como uma obra, o que permitirá passar do enfado ao prazer.
- *Pensar a escola a partir de um projecto de sociedade,* com base numa ideia do que queremos que sejam a vida e o dever colectivos. Não será possível uma escola que

⁷ Nessa direção, destacamos que “no governo Lula (2003-2010), a educação básica sinalizou mudanças na ampliação da faixa etária da educação obrigatória, alterado a mesma, que era de 6 a 14 anos, para de 4 a 17 anos, e, ainda, assegurou a oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (SILVA, 2018, p.122), consideramos que essas mudanças corroboram no processo de acesso e permanência dos(as) estudantes na escola, pois a medida que se amplia a faixa etária da educação obrigatória, mais sujeitos podem participar.



promova a realização da pessoa humana, livre de tiranias e de exploração, numa sociedade baseada em valores e pressupostos que sejam o seu oposto.

Esses três planos, embora distintos, somam-se à medida que compreendem a escola para além dos seus muros arquitetônicos e epistemológicos, considerando que essa instituição é um espaço-tempo de disputas e que está em constante transformação. Nessa dimensão, consideramos que a escola, enquanto sua função social, coloca em questão a possibilidade do trato às diferenças e se configura na construção coletiva dos sujeitos enquanto ser mais (FREIRE, 1987).

Nessa perspectiva, Silva (2018, p.127), pontua que “reconhecer a especificidade da escola não equivale a separar o processo de globalização, subjacente a cada cultura social, mas a realizar uma mediação entre a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado”. Assim, frente às diferenças culturais, identitárias, geográficas econômicas, políticas etc., que constituem a sociedade, torna-se fundante refletirmos acerca das diferenças que constituem as escolas. Desse modo, na próxima subseção, refletimos sobre a Escola com Turmas Multisseriadas do Campo e suas especificidades.

3. Escola com Turmas Multisseriadas do Campo: de que escola estamos falando?

Esta seção apresenta reflexões sobre as concepções que alicerçaram/alicerçam a construção ideológica e prática sobre a Escola do Campo, bem como buscamos demarcar e evidenciar a concepção que ancora nossas discussões acerca da Escola com Turmas Multisseriadas do Campo. Essa construção dialógica foi sendo construída mediante a contribuição teórico-metodológica de Arroyo (1999, 2004), Caldart (2003), Cavalcanti (2011), Fernandes (1999), Hage (2015), Hage; Reis (2018), Molina; Sá (2012), Prado (1995) e Ramal (2016).

A educação escolar, centrada no paradigma da Educação Rural, nega e desconsidera o campo como espaço-tempo de produção de saberes e os seus povos constituem-se enquanto sujeitos passivos, não desenvolvidos e que na lógica moderna, urbanocêntrica e capitalista, servem de mão de obra para manter a estrutura perversa que explora e desapropria saberes-



histórias dos povos do campo. Nessa lógica colonial, a existência da escola para os povos do campo, indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos, agricultores, etc., não tem relevância. No entanto, com a educação escolar enquanto um direito constitucional, as escolas passam a existir nos territórios campestinos, porém suas práticas pedagógicas negam as identidades de seus sujeitos.

Nessa direção, as escolas localizadas no campo passam a ser relegadas ao abandono e essa concepção coloca o determinismo geográfico como classificar e regular a qualidade da Educação. É sob a ótica de uma escola sem identidade, sem protagonismo de seus sujeitos e territórios que os povos do campo vão tendo acesso, e essa perspectiva contribui na imposição da lógica urbanocêntrica na qual o contexto urbano passa a ser referência para pensar os saberes, as práticas, os processos de avaliação que constituem as escolas do campo. Assim, “na maioria dos estados, a escola rural está relegada ao abandono. Em muitos, recebem a infeliz denominação de escolas isoladas” (FERNANDES, 1999, p. 52).

O território campestino, palco de processos de silenciamentos e negação da educação escolarizada, tem suas identidades e saberes subalternizados pela lógica capitalista de produção. A escola passa a configurar-se enquanto um aparelho ideológico que (retro)alimenta os processos de exploração dos sujeitos e de seus espaços. Cavalcanti (2011, p. 01-02) destaca que

a educação brasileira se desenvolveu de forma alheia à realidade rural e agrícola do Brasil. Assim, a educação do meio rural foi silenciada por mais de quatro séculos e quando aparece no ordenamento jurídico brasileiro se vincula a uma concepção salvacionista ou compensatória da educação, voltada aos interesses da elite e não como um instrumento de emancipação dos camponeses.

Mediante a concepção salvacionista e/ou compensatória da educação, os povos do campo vão sendo concebidos nas escolas como sujeitos que não têm nada a contribuir em seu processo formativo, ficando à mercê de práticas de manipulação e alienação. Isso é, a escola passa a homogeneizar as diferenças e impor um modelo único de sujeito e de saber, tendo como referência o território urbano.

No contexto das primeiras décadas do século XX, a educação dos povos do campo restringia-se meramente a alfabetização que visava a formação dos sujeitos para alimentar o

mercado de trabalho enquanto mão de obra, em prol do desenvolvimento agroindustrial da sociedade vigente. A educação dos territórios campestinos no Governo de Vargas, no contexto da Revolução de 1930, ganha maior expressividade na sociedade que ficou denominada de Ruralismo Pedagógico (PRADO, 1995). Esse movimento defendia uma pedagogia que visou parar a migração dos campestinos para cidade com o objetivo de fixá-los em seus territórios, alimentando a relação assimétrica entre campo-urbano.

Essa proposta educacional é considerada como salvadora dos povos e consolida a hierarquização entre o campo enquanto lugar não desenvolvido, em detrimento ao espaço urbano que se autodeclara desenvolvido. Ramal (2016, p. 20) salienta que o Ruralismo Pedagógico

surge com a intenção de assinalar a educação rural com uma concepção pragmática e utilitária, enviesada por um projeto de nação nascido num contexto histórico, político e social paternalista, coronelista e dos grandes latifúndios, que enxergava o homem rural como um ser inferior.

O estereótipo do(a) homem/mulher do campo, enquanto inferior, fundamenta a pedagogia do Ruralismo Pedagógico e, nesse contexto, a escola visa apenas a transmissão de conteúdos. Os(as) discentes eram submetidos a conteúdos vinculados à lógica técnica que negava e silenciava suas identidades. Desse modo, contrapondo-se a essa perspectiva, aproximamo-nos da concepção de Escola do/no campo que seja construída através das experiências vividas pelos povos do campo. Essa compreensão constitui-se no contexto do Paradigma da Educação do Campo Crítico que considera o campo como território de potencialidades que, por sua vez, compreende a identidade da Escola do Campo e consolida-se na relação indissociável com o território que está situado, espaço-tempo esse permeado por elementos culturais e identitários.

No tocante à concepção de Escola do Campo, Molina e Sá (2012, p.326), evidenciam que “nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação”. Essa concepção se materializa enquanto bandeira de luta e



resistência dos povos do campo que reconhecem a escola enquanto um direito e um *lôcus* de afirmação identitária.

A escola do campo estrutura-se pelos processos de lutas dos(as) trabalhadores(as) do campo contra a lógica moderna/colonial que historicamente os trataram/tratam como massa de manobra para manter o sistema capital. A democratização da escola e, sobretudo, do conhecimento para os povos do campo fazem parte das lutas dos Movimentos Sociais do Campo. No tocante à concepção de escola do campo, compreendemos que

uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade (CALDART, 2003, p. 66).

Em decorrência dessa compreensão, consideramos que a escola do campo constrói-se em movimento de diálogo com a realidade que a constitui. Por isso, não evidenciamos aqui um único modelo de escola a ser implementado em todos os territórios campestinos. Defendemos uma escola em construção que se movimenta referenciada nos princípios e valores culturais, identitários, territoriais de cada povo. Pensamos, no entanto, uma escola que vai realizando suas ações pedagógicas com/pelos sujeitos que as constituem.

A escola, enquanto um espaço de formação social e política dos(as) discentes no viés da educação crítica e humanizadora, tem como função social a socialização dos saberes sociais e históricos que foram/são construídos na sociedade. Nesse sentido, pontuamos que “a escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura, a formação que acontece fora da escola” (ARROYO, 1999, p. 14).

A educação escolar contribui no fomento de uma Educação do/no Campo que reconhece e valida as experiências vividas por seus povos e lhes possibilitam acessar novos horizontes socioculturais, sem negar e inferiorizar seus valores e culturas. Consideramos, portanto, os sujeitos que constituem a dinâmica da Escola do Campo enquanto protagonistas e que se movimentam coletivamente para a construção de processos educativos que reafirme suas identidades, enquanto sujeitos campestinos.

No bojo das Escolas do Campo, as turmas multisseriadas constituem-se enquanto uma possibilidade para o desenvolvimento de uma formação educativa nos territórios campestres em que os(as) discentes de diferentes faixas etárias constroem aprendizagens e conhecimentos coletivamente. A existência dessas turmas ocorre em decorrência de diversos fatores dentre os quais destacamos a baixa densidade populacional nas comunidades do campo que passam a frequentar a escola. Hage (2015, p.4) evidencia que a identidade das Escolas com Turmas Multisseriadas centra-se na heterogeneidade quando em uma única sala de aula reúne “estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de *unidocentes*”.

A organização e manutenção dessas escolas, vinculadas à realidade da comunidade em que estão constituídas, pode contribuir na afirmação e fortalecimento das identidades culturais dos povos do campo. Arroyo (1999, p. 17) argumenta que

a palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir para um dia criar a escola seriada no campo. [...] Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana. Estamos no momento de acabar com a estrutura seriada urbana e não teria sentido que na hora que vocês pensam numa escola básica do campo, pegassem um modelo que já está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado. Vocês sabem que o sistema seriado está acabado no mundo inteiro já faz muito tempo. O Brasil é um dos últimos países a manter essa escola rígida de séries anuais, de bimestres, e **nós não podemos transferir esta loucura para o campo**. Por favor, não transfiram isto para o campo [Destacues dos autores].

Nessa direção, o pesquisador coloca em questão a organização das escolas do campo e compreende que romper a estrutura de ano/série, seria um avanço, passando a organizá-las por ciclos de formação. Assim, a escola ao invés de separar por anos/séries, começasse a manter uma organização didático-pedagógica considerando as experiências, os aprendizados e os processos culturais e sociais de cada estudante, estaria assim contribuindo na formação crítico-reflexiva de seus sujeitos a partir de suas potencialidades.

Reconhecemos a escola enquanto espaço-tempo dinâmico e intencional, por isso, consideramos que “a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo” (ARROYO, 2004, p. 74). Contudo, evidenciamos que pensar em uma Educação



do/no Campo é perceber que os povos do campo são sujeitos de direitos e que se encontram em territórios diferenciados e permeados por valores e saberes identitários e culturais.

Todavia, por meio da contribuição coletiva e heterogênea que constituem as turmas multisseriadas, espaço em que docentes e discentes podem ensinar e aprender os conteúdos das diferentes séries concomitantemente, transgredindo as barreiras da seriação. Essa perspectiva “propicia que os professores organizem o currículo de forma mais integrada e flexível numa perspectiva inter e transdisciplinar utilizando projetos, temas geradores, complexos temáticos ou outras formas alternativas de organização curricular” (HAGE; REIS, 2018, p. 81). A escola é mais que um local que se ensina e se aprende a ler e a escrever, é um território onde acontecem os processos de descobertas, de socialização, de fortalecimento e ressignificação de valores.

Conforme evidenciado, defendemos uma proposta de escola que não se restrinja a quatro paredes. Buscamos, portanto, refletir acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas docentes enquanto possibilidades de reinventar tempos-espacos escolares que contribuam na construção de uma educação escolar que possibilite (re)afirmar a identidade de seus sujeitos e de seus territórios.

Conclusões

A reflexão decolonial no contexto da Educação do Campo e das Escolas com Turmas Multisseriadas torna-se emergencial ao compreendermos o enredo de negação e silenciamento que os povos-territórios do campo enfrentaram e enfrentam. A luta e a reivindicação por processos educacionais centrados nos saberes-histórias protagonizados pelos Movimentos Sociais Campesinos no contexto da América Latina, são frutos da desobediência epistêmica e civil e sinalizam possibilidades outras de ser-estar no mundo. Esta reflexão busca problematizar a presença do eurocentrismo e urbanocentrismo nos territórios e escolas do campo e sinaliza uma possibilidade outra de caminhar direção de uma educação intercultural crítica, reconhecendo os povos-territórios do campo enquanto sujeitos de direito e autores-protagonistas de seus processos formativos.

Narrar uma história outra acerca da América Latina, reconhecendo-a com um território intercultural e produtor de saberes é distanciar-se dos processos de opressão, possibilitando assim, a existência de relações sociais que rompam a lógica classificatória e hierárquica entre os povos-territórios. Nessa mesma direção, é urgente advogarmos por uma Escola com Turmas Multisseriadas do Campo que se distancia do modelo urbanocêntrico e seriado, historicamente imposto aos povos campesinos, e entender esse espaço educativo como um campo potencializador de processos formativos que possibilitem esses sujeitos contatarem suas histórias e legitimarem seus saberes-fazer.

Assim, concluímos que as reflexões aqui realizadas têm suas tessituras no pensamento de fronteira, construído pela diferença colonial, ao evidenciar condições para o fomento de estratégias dialógicas. Essa perspectiva de pensar-sentir-viver a Educação do Campo e a escola no viés da multisseriação é reafirmar os sujeitos-territórios que foram negados pelo projeto de colonialidade/modernidade.

Desse modo, reconhecemos que os desafios e possibilidades enfrentados e protagonizados pelos povos-territórios do campo, caminham na fronteira, ora pela Colonialidade, quando as Escolas com Turmas Multisseriadas do Campo têm suas práticas curriculares e pedagógicas referenciadas na lógica urbanocêntrica e centradas nas barreiras da seriação, ora pela Decolonialidade, à medida em que os Movimentos Sociais Campesinos advogam por políticas públicas que reconheçam os povos-territórios do campo enquanto sujeitos de direito, como por exemplo, a partir das lutas contra o fechamento das escolas do campo e por Pedagogias outras que reconheçam a multisseriação como uma possibilidade de seguir formando criticamente os(as) estudantes para além da lógica da seriação, considerando assim, o potencial da heterogeneidade e da diferença que estão presentes nas instituições escolares e territórios campesinos.



Referências

- AGUIAR, Jórisa Danilla Nascimento. Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica? **Estudos de Sociologia**. Araraquara v. 21 n.41 p.273-289 jul.-dez. 2016.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli. Saleté; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. IN: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, nº 2, 1999.
- BARBOSA, Lia Pinheiro. Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. **Revista De Raíz Diversa**, México, n. 6, p. 45-79, 2016.
- BARBOSA, Lia Pinheiro; ROSSET, Peter Michael. Educação do campo e pedagogia camponesa agroecológica na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.705-724, jul.-set., 2017.
- BECKER, Fernando. O que é construtivismo. **Idéias**. São Paulo: FDE, n.20, p.87-93, 1993.
- BOIX, Roser ¿Qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. **Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado**. Vol.15, nº 2, 2011.
- CALDART, Roseli Saleté. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun, 2003.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos** volume 12, número 2, maio/agosto 2008.
- CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. O movimento pela educação do campo: contexto histórico e fundamentos políticos pedagógicos. Texto I. **EDUFMA**, São Luís. 2011.p. 1-14.
- COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 60, fevereiro 2006.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e movimento social do campo**. - Brasília. DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2, 1999, p.27-36.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. Análises de experiências brasileiras e latino-americanas de Educação do Campo [Apresentação]. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.539-544, jul.-set., 2017, p. 539-544.



FOGEL, Ramón. La estructura y la coyuntura en las luchas del movimiento campesino paraguayo. In: GIARRACCA, Norma. **¿Una Nueva Ruralidad en América Latina?** 1º Ed. Buenos Aires: CLACSO, enero de 2001. p.221-241.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

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

HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto, Brasília**, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, julho. 1999.

LEMO, Girleide Tôres. **Os saberes dos povos campesinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. Recife. 183 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, nº. 34, 2008, p. 287-324.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción de colonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete Caldart et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p.326-333.

PÉREZ, Edelmira. Hacia una nueva visión de lo rural. In: GIARRACCA, Norma. **¿Una Nueva Ruralidad en América Latina?** 1º Ed. Buenos Aires: CLACSO, enero de 2001. p.17-29.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala –tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio ambiente**, nº 20, 2009.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 4, 1995. RAMAL, Camila Timpani. **Ruralismo pedagógico versus concepção de educação do MST: abordagens divergentes de projetos de**



educação do campo no Brasil. 2016. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

QUENTAL, Pedro de Araújo. A latinidade do conceito de América Latina. **GEOgraphia**, Vol. 14, Nº 27, 2012.

SILVA, Jaqueline Barbosa da. Escola e cotidiano no âmbito do ensino fundamental: uma década de produção do conhecimento. In: GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza; SILVA, Jaqueline Barbosa da (Org.). **Pesquisa em educação: teorias, experiências e orientações**. – Recife: Ed. UFPE, 2018.

SOUZA, Ailton de. América Latina, conceito e identidade: algumas reflexões da história. **PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP Macapá**, n. 4, p. 29-39, dez. 2011.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira; PAIVA, Marlúcia Menezes de; MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. (Org.). Educação Escolar e Não-Escolar – Reflexões a Considerar. In: STAMATTO, Maria Inês Sucupira; PAIVA, Marlúcia Menezes de; MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. **Práticas educativas: educação escolar e não escolar**– Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p.11-21.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 05 de maio de 2022.

Artigo aprovado para publicação em: 23 de maio de 2022.