

## **Currículo, educação do campo e interculturalidades: rasuras curriculares nas escolas do campo com classes multisseriadas**

Isaias da Silva<sup>i</sup>

Janssen Felipe da Silva<sup>ii</sup>

Michele Guerreiro Ferreira<sup>iii</sup>

### **Resumo**

Este artigo objetiva realizar reflexões político-epistemológicas entre a educação do campo, o currículo e os processos de interculturalidades. Aproximamo-nos dos estudos pós-coloniais visando anunciar e denunciar as tensões coloniais, decoloniais e interculturais críticas e/ou funcionais que constituem as teorias curriculares no contexto das escolas do campo com classes multisseriadas. Utilizamos da pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo para contribuir metodologicamente neste estudo. Conclui-se que as teorias de currículos revelam lugares-papéis distintos da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes. As rasuras curriculares nas escolas do campo com classes multisseriadas, sob uma perspectiva intercultural crítica, evidenciam a urgência de um currículo outro que reconheça e valide os saberes e as práticas das comunidades camponesas.

**Palavras-chave:** currículo; educação do campo; escolas do campo com classes multisseriadas; interculturalidades.

*Curriculum, rural education, and interculturalities:  
curricular erasures in rural schools with multigrade classrooms*

### **Abstract**

*This article aims to conduct political-epistemological reflections on Rural Education, the Curriculum, and the processes of Interculturality. Grounded in Postcolonial Studies, we seek to unveil and problematize colonial, decolonial, and intercultural tensions—whether critical or functional—that underpin curriculum theories within the context of rural schools with multigrade classrooms. Methodologically, this study is supported by bibliographic research and Content Analysis. The findings reveal that curriculum theories delineate distinct roles and positions for the school, the management team, teachers, and students. From a critical intercultural perspective, curricular disruptions in rural schools with multigrade classrooms highlight the pressing need for an alternative curriculum that acknowledges and legitimizes the knowledge and practices of peasant communities.*

**Keywords:** curriculum; rural education; rural schools with multigrade classrooms; interculturalities.

---

<sup>i</sup> Doutor em Educação Contemporânea (PPGEduC/UFPE/CAA). Professor do Curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL (UNIFACOL) e Supervisor Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão-PE. E-mail: [isaias.silva2@ufpe.br](mailto:isaias.silva2@ufpe.br) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1455-9836>.

<sup>ii</sup> Doutor em Educação (UFPE). Professor Associado IV do Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE) e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/UFPE). E-mail: [janssen.silva@ufpe.br](mailto:janssen.silva@ufpe.br) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8113-3478>.

<sup>iii</sup> Doutora em Educação (UFPE). Professora Adjunta e Coordenadora do Curso de Pedagogia do Campus IV da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: [michele.guerreiro@academico.ufpb.br](mailto:michele.guerreiro@academico.ufpb.br) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7394-1149>.

*Currículo, educación del campo e interculturalidades:  
rasuras curriculares en las escuelas del campo con clases multigrado*

**Resumen**

*Este artículo tiene como objetivo realizar reflexiones político-epistemológicas sobre la Educación del Campo, el Currículo y los procesos de Interculturalidad. Nos aproximamos a los Estudios Poscoloniales con el propósito de visibilizar y problematizar las tensiones coloniales, decoloniales e interculturales, tanto críticas como funcionales, que configuran las teorías curriculares en el contexto de las escuelas del campo con clases multigrado. Metodológicamente, el estudio se fundamenta en la investigación bibliográfica y en el Análisis de Contenido. Se concluye que las teorías curriculares revelan distintos roles y posicionamientos de la escuela, del equipo de gestión, de los/as docentes y de los/as estudiantes. Desde una perspectiva intercultural crítica, las rasuras curriculares en las escuelas del campo con clases multigrado evidencian la urgencia de un currículo alternativo que reconozca y legitime los saberes y las prácticas de las comunidades campesinas.*

**Palabras clave:** currículo; educación del campo; escuelas del campo con clases multigrado; interculturalidades.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva realizar reflexões político-epistemológicas entre a educação do campo, o currículo e os processos de interculturalidades. Estas considerações são frutos da pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC/UFPE), que trata das práticas curriculares docente-gestoras dos(as) professoras(es) responsáveis que atuam em escolas do campo com classes multisseriadas. Essas(es) docentes exercem de forma interseccionada os lugares-papéis da docência e da gestão escolar.

O currículo, enquanto um território forjado nas disputas políticas, pedagógicas e ideológicas, revela que sua construção não se dá de forma linear nem neutra. Refletir sobre as teorias de currículo se torna importante na compreensão e na análise das práticas curriculares que foram/vão sendo (re)significadas socialmente, pois não se trata de um mero acúmulo de teorizações, mas sim de um campo tenso e extenso de possibilidade socialmente referenciado. Nessa direção, a nossa intenção é, ao contrário de apontar um conceito único, verdadeiro e fechado sobre o que venha a ser currículo, problematizar as concepções que, ao longo da história, foram sendo atribuídas a ele.

Assim, partimos da perspectiva de que as teorias curriculares coexistem e/ou não se negam e, constantemente, são tensionadas, seja nas construções das políticas

públicas educacionais, seja no lugar-papel da escola e de seus sujeitos no processo de ensino e aprendizagem ou no projeto político-social. Além disso, elas estão diretamente ligadas ao que vai ser ensinado e aprendido pelos(as) estudantes, bem como qual a sujeito está sendo formado.

As teorias de currículo apontam que as práticas curriculares são frutos das relações de poder, que visam imprimir verdades, produzir saberes e legitimar identidades hegemônicas e negar outras. O currículo não é atemporal; institui-se nas tensões e fronteiras protagonizadas ao longo da história. No decorrer da história da educação, é possível identificar três teorias sobre o currículo. São elas: a) teorias tradicionais; b) teorias críticas; e c) teorias pós-críticas.

As teorias curriculares, em determinado contexto político-social e histórico, contribuíram/contribuem para a discussão no campo curricular. Desse modo, buscaremos refletir sobre os contextos em que foram forjadas e os pressupostos que as fundamentam. Essas teorias são compreendidas aqui por nós enquanto paradigmas, frutos das representações, das construções e dos posicionamentos políticos-teóricos-práticos de representatividade de um coletivo em um dado contexto histórico (Morin, 2001).

Nessa direção, é importante frisar que o currículo é um dos principais artefatos de organização político-pedagógica nas escolas e reflete as intencionalidades educacionais de seus coletivos. Nas escolas do campo com classes multisseriadas, ele necessita ser sentido-pensado-vivido considerando as diferenças e especificidades de seus sujeitos. Essas instituições, que integram estudantes de diferentes faixas etárias, anos/séries e níveis de ensino-aprendizagem em uma mesma sala de aula, desafiam as estruturas curriculares tradicionais – que negam essa heterogeneidade – e abrem espaço para o que podemos chamar de “rasuras curriculares”.

Evidenciamos que “assim como a decolonialidade, a interculturalidade crítica também é um ainda-não” (Ferreira; Silva, 2023, p. 15-16). Assim, na perspectiva do ainda não, essas rasuras, frutos de processos decoloniais e interculturais críticos, constituem-se enquanto produções curriculares outras, que reconhecem e validam os saberes-fazeres dos povos-territórios do campo. Nas escolas do campo com classes multisseriadas, as marcas identitárias, culturais, territoriais, políticas e sociais das comunidades camponesas precisam constituir o currículo escolar, rompendo com uma

cosmóvisão homogeneizadora, urbana e seriada que, por vezes, predomina nas práticas curriculares dessas instituições.

A construção deste artigo se centrou em uma pesquisa bibliográfica e na análise de conteúdo via análise temática (Bardin, 2011; Vala, 1990), o que nos possibilitou realizar uma revisão crítica das produções acadêmicas que versam sobre os debates quanto ao currículo, à educação do campo e às interculturalidades.

Esse procedimento de análise foi utilizado como estratégia metodológica na/para organização, categorização e interpretação dos dados bibliográficos e teórico. Realizamos a pré-análise, etapa em que definimos o *corpus* textual, composto por obras – livros e artigos científicos – que problematizam a educação do campo, o currículo e os processos de interculturalidades. Na sequência, efetuamos a exploração dos materiais e, através da leitura deles, fomos construindo as unidades de registro. Por fim, realizamos a etapa da interpretação e inferência, com base nas reflexões da abordagem teórico-metodológica dos estudos pós-coloniais. Por meio dessa metodologia, refletimos sobre novas teias de sentidos, contextualizando conceitos teóricos e articulando perspectivas outras para um sentir-pensar-viver práticas curriculares decoloniais e interculturais críticas nas/das escolas do campo com classes multisseriadas.

Assim, visando atender ao objeto deste artigo, estruturamo-lo em três seções. Na primeira, analisamos, nas teorias curriculares, os lugares-papéis da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes. Na segunda seção, refletimos sobre as tensões interculturais e as possibilidades outras de currículos pós-coloniais e interculturais. E, para finalizar, na terceira seção, apresentamos nossas (in)conclusões, que nos possibilitam seguir esperando por propostas curriculares pós-coloniais e interculturais nas/das escolas do campo com classes multisseriadas.

## **2 LUGARES-PAPÉIS DA ESCOLA, DA EQUIPE GESTORA, DOS(AS) DOCENTES E DOS(AS) DISCENTES NAS TEORIAS CURRICULARES**

Nesta seção, refletiremos sobre as teorias curriculares enquanto territórios de disputas, que representam e apresentam lugares-papéis distintos e diversos da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes. Essas perspectivas teóricas são forjadas por diferentes óticas políticas, culturais, históricas, ideológicas e

pedagógicas, refletindo as propostas e tensões que permeiam as práticas curriculares. O currículo, portanto, não se restringe a um conjunto de conteúdos a serem ensinados-aprendidos, mas também apresenta um campo de luta e movimento, que pode atuar como um instrumento de transformação/emancipação e/ou de reprodução e desigualdades/silenciamentos.

As teorias tradicionais de currículo estão centradas na lógica técnico-convencional, na elaboração curricular, que não objetiva problematizar a realidade de seus sujeitos. Essa perspectiva provoca os processos de negação e silenciamento acerca dos contextos social, político, cultural, econômico e religioso que constituem os sujeitos, bem como as comunidades que constituem a escola. O currículo, nessa direção, é reduzido a um amontoado/conjunto de conteúdos que deverá ser “transferido” pelo(a) professor(a).

Os estudos que versam sobre currículo ganham visibilidade nos Estados Unidos, no final do século XIX, em um contexto econômico centrado na industrialização. A partir do cenário de guerras e desafios políticos e econômicos enfrentados pelos Estados Unidos, a educação passa a ser problematizada, sendo vista como uma alternativa de superação. Um coletivo de educadores, em especial o John Franklin Bobbitt (1918)<sup>1</sup>, passa a tomar as questões curriculares para formação da mão de obra especializada (Silva, 2005).

Consideramos que, a partir da perspectiva taylorista, Bobbitt (1918) tomava a escola como uma fábrica capaz de formar os(as) adultos(as) e as novas gerações trabalhadoras para apenas executar e obedecer às ordens. O currículo foi, então, visto como elemento potente no controle político-social que se pretendia alcançar. Coube à escola manter suas práticas curriculares com o objetivo de moldar esses sujeitos através de valores e hábitos homogeneizantes.

Na perspectiva tradicional, o currículo passa a ser materializado de forma utilitarista, visando formar o sujeito que não pensa/reflete, mas sim reproduz. Bobbitt (1918) compreende a prática curricular, à luz da lógica capitalista, como um artefato neutro, sendo assim, a escola é um espaço de treinamento que forma a mão de obra. Logo, “o currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente- as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista” (Silva, 2005, p. 148).

Esse modelo de currículo, centrado na perspectiva capitalista, não foca os processos de ensino e aprendizagem, e sim restringe seu processo de monitoramento nos resultados obtidos. A educação assume um caráter classificatório e excludente, que nega a formação humana e se volta para a manutenção da lógica colonial/capitalista/hegemônica.

Através da perspectiva conservadora que constitui a lógica industrial, a proposta curricular tradicional impõe que o sistema educacional – em especial, as escolas – atue enquanto uma empresa comercial. A partir de uma proposta curricular hegemônica, não flexível e descontextualizada, a escola passa a promover uma aprendizagem mecânica, centrada na memorização e repetição de conteúdos que não fazem sentido e não dialogam com a realidade dos(as) estudantes.

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

O modelo instrumental, instituído pelo paradigma tradicional, impõe um currículo tecnicista, evidenciado na primeira metade do século XX e que prevalece até os dias atuais – quando desconsidera, por exemplo, a escola como um território que forma o sujeito crítico-reflexivo e emancipatório. As práticas curriculares não se preocupam em refletir quais conhecimentos são eleitos como “dignos” de serem ensinados nas escolas e/ou “impróprios” e quem são os povos-territórios que fazem essa seleção/exclusão.

Consideramos relevante perceber os lugares-papéis da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes, nas teorias tradicionais de currículo, os quais instituem uma educação neutra e linear. O Quadro 1 busca sistematizar esses lugares-papéis que materializam a lógica tradicional/tecnicista de currículo.

**Quadro 1** - Lugares-papéis da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes nas teorias tradicionais de currículo

<b>Lugar-papel da escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Treinar e formar o sujeito para o mercado de trabalho a partir da lógica técnico-industrial;</li> <li>● Disciplinar os seus sujeitos;</li> <li>● Promover uma prática curricular neutra, acrítica e apolítica.</li> </ul>
<b>Lugar-papel da equipe gestora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Realizar ações antidemocráticas;</li> <li>● Desenvolver práticas meramente burocráticas;</li> <li>● Fiscalizar, perseguir e punir os sujeitos que não obedecem às normas impostas.</li> </ul>
<b>Lugar-papel dos(as) docentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Construir uma relação hierárquica entre docente (superior) e discente (inferior);</li> <li>● Transferir os conteúdos tidos como verdadeiros e essenciais;</li> <li>● Planejar as aulas sem flexibilizar e considerar a realidade dos(as) estudantes;</li> <li>● Desenvolver as aulas, de forma técnica, visando cumprir os conteúdos/objetivos programados;</li> <li>● Aferir, no final do processo, se o(a) estudante apreendeu o que foi transferido.</li> </ul>
<b>Lugar-papel dos(as) discentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Assumir a sua condição de inferior no processo de aprendizagem;</li> <li>● Aprender a memorizar e a reproduzir;</li> <li>● Ser um sujeito obediente/disciplinado;</li> <li>● Receber as informações sem problematizar e questionar.</li> </ul>

Fonte: Os autores (2023).

Esses lugares-papéis se constituem, ideologicamente, como estratégias que nutrem a perspectiva tradicional de educação e de currículo, homogeneizando e negando as diferenças que forjam a sociedade e que são ou deveriam ser problematizadas nas escolas. Nesse sentido, consideramos que a teoria tradicional de currículo se aproxima do paradigma da educação rural hegemônico por deslegitimar os saberes-histórias dos povos-territórios camponeses.

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

Nesse sentido, o currículo se constitui enquanto

[...] um espaço de ocultamentos, de apagar suas existências e seus conhecimentos aprendidos em sua resistência. Ao chegarem às

escolas não reconhecem nos currículos e no material didático suas identidades sociais, políticas, éticas, estéticas culturais (Arroyo, 2015, p. 65).

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

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

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

As teorias críticas de currículo, no contexto dos anos 1960, a partir das lutas dos movimentos sociais, passam a criticar o modelo tradicional/técnico/industrial de currículo voltado para a formação do sujeito acrítico e reprodutor da lógica hegemônica. Esses movimentos trazem à tona os processos de opressão e silenciamento do sujeito que assume, a partir do cânone colonial, a condição de não-ser. Os povos negros, os(as) camponeses(as) e as mulheres, dentre outros que foram e ainda são marginalizados pela lógica colonial/capitalista, passam a ter sua condição de inferioridade questionada. Assim, a escola se constitui enquanto um território que promove discussões acerca dos povos-territórios marginalizados e racializados socialmente – sobretudo a partir da pobreza e da desigualdade social.

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

estrutura educacional, bem como na concepção de currículo tradicional. Esses processos são denominados, nos Estados Unidos, como “movimentos de reconceptualização”, a partir das contribuições de Michel Apple (1999, 2013) e Henry Giroux (1986), ao questionarem a lógica técnico/industrial que permeia os sistemas educacionais.

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

Na esteira das teorias críticas, são forjados os pressupostos filosóficos da “nova sociologia da educação”. Sob a influência de Michael Young (2014), na Inglaterra, essa perspectiva propõe novos processos político-pedagógicos centrados na reflexão social de seus sujeitos e na construção do conhecimento poderoso. Nesse sentido, Young (2014, p. 198) sinaliza que o conhecimento que constitui o currículo é “um conhecimento especializado, em geral (mas nem sempre) organizado para ser transmitido de uma geração a outra. Uso o verbo ‘transmitir’ sem presumir que seja um processo de mão única, como pode insinuar a metáfora”.

A escola, enquanto um aparelho ideológico do Estado, passa a ser evidenciada na França a partir das contribuições de Louis Althusser (1980). Nessa direção, Passeron e Bourdieu (2008), dentre outros, denunciam que essa estrutura passa a (re)produzir a desigualdade via capital cultural. Desse modo, as práticas curriculares passam a contribuir na consolidação dos sujeitos. Assim, “na ideologia, o que é representado não é sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem” (Althusser, 1980, p. 82).

No contexto das críticas às teorias tradicionais, destacamos as contribuições de Paulo Freire, o patrono da educação brasileira<sup>2</sup>, que, através da educação popular, busca a formação crítica e a emancipação dos sujeitos. Desse modo, a educação bancária é questionada e denunciada como um processo que contribui à manutenção do sistema capitalista e opressor. Na contramão dessa perspectiva, anuncia-se uma educação crítica, reflexiva e libertadora.

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

Menezes e Santiago (2014), ao refletirem sobre o paradigma do currículo crítico, reconhecem que Freire, a partir de suas produções teórico-práticas acerca da educação na perspectiva libertadora, contribui à problematização de um currículo crítico-emancipatório, que considera a autonomia e autoria dos sujeitos em sua construção e materialização. Assim, a escola, na perspectiva crítica, não transmite conteúdos, e sim cria possibilidades de produção de conhecimentos, centrados nas realidades dos(as) estudantes, de forma consciente e dialógica.

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

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

As bases que estruturam o currículo tradicional são criticadas – sobretudo, sua neutralidade –, e os conhecimentos são problematizados e (re)significados nas práticas curriculares, considerando a realidade política, social e cultural de seus sujeitos (Pacheco; Pereira, 2007). A orientação para a emancipação e o

comportamento crítico, evidenciados nas teorias críticas, é estruturada a partir de práticas curriculares centradas na transformação social. Esses processos consideram a escola enquanto um espaço complexo, permeado por elementos políticos, sociais e culturais que implicam diretamente a formação do(a) estudante crítico(a) e emancipado(a). No Quadro 2, apresentamos os lugares-papéis da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes, a partir das teorias críticas de currículo.

**Quadro 2** - Lugares-papéis da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes nas teorias críticas de currículo

<b>Lugar-papel da escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Promover a emancipação dos sujeitos;</li> <li>● Denunciar as desigualdades sociais;</li> <li>● Respeitar as diferenças;</li> <li>● Anunciar as possibilidades de resistências;</li> <li>● Construir práticas democráticas e críticas.</li> </ul>
<b>Lugar-papel da equipe gestora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Liderar, e não chefiar, a equipe escolar;</li> <li>● Elaborar e desenvolver as práticas democráticas;</li> <li>● Promover o engajamento entre docentes, discentes e toda a comunidade escolar.</li> </ul>
<b>Lugar-papel dos(as) docentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desenvolver práticas que valorizem os saberes e a realidade dos(as) estudantes;</li> <li>● Promover a participação ativa dos(as) discentes;</li> <li>● Ser um mediador de conhecimentos;</li> <li>● Problematicar e questionar a relação opressor-oprimido.</li> </ul>
<b>Lugar-papel dos(as) discentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Produzir conhecimentos;</li> <li>● Participar ativamente das práticas curriculares;</li> <li>● Criticar a realidade;</li> <li>● Criar possibilidades de resistências.</li> </ul>

Fonte: Os autores (2023).

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

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

Os estereótipos de inferiorização e subalternização atribuídos aos povos do campo, mediante o paradigma da educação rural/teoria tradicional, são questionados, e a escola se insere nessa luta e contribui na construção de um projeto crítico da

educação do campo. A reivindicação por uma escola específica nos territórios camponeses configura-se enquanto uma postura crítica ao reconhecer as diferenças que constituem as comunidades camponesas. Desse modo, as teorias críticas compreendem que o currículo é “produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 2013, p. 71).

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

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

Historicamente, na década de 1990, as teorias críticas de currículo passam por uma crise, forjando-se, assim, as teorias pós-críticas de currículo. Essa nova perspectiva considera que as categorias de classe social, poder e ideologia que sustentam as teorias críticas são insuficientes para compreender as políticas e práticas curriculares na/da sociedade contemporânea. Lopes (2013, p. 9) destaca que, no campo do currículo,

[...] a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas.

As práticas curriculares, na vertente pós-crítica, distanciam-se de lógicas e modelos únicos e universais. Não buscam possíveis comprovações sobre algo

(pre)existente. Em vez disso, estruturam-se no campo das incompletudes, da (re)criação e da subjetivação dos sujeitos constituídos de saberes, histórias, identidades e modos diversos de ser-estar no mundo. A partir dessa lógica, a escola compreende que não existem modelos certos e adequados de se ensinar, aprender e avaliar e que precisem ser seguidos para obter êxito no cenário educacional. Em vez disso, optam por processos não (re)definidos, que vão sendo sentidos-vividos pelos seus sujeitos-territórios, considerando suas realidades e seu protagonismo.

Assim, as teorias pós-críticas consideram que, além das relações de classe/condições sociais, os currículos estão incumbidos de contemplar as discussões sobre gênero, sexualidade, etnia, território, identidade, subjetividade, cultura, diferenças, entre outras (Pacheco, 2013). É possível considerar, então, que as teorias pós-críticas têm gerenciado deslocamentos de significados, de modos de ser, de verdades e de fazer educação. Essa perspectiva desarruma a lógica tradicional, técnica, cartesiana e fixa ao questionar os conhecimentos curriculares que, hegemonicamente, foram denominados de “verdadeiros”. Os processos político-ideológicos que incidem diretamente na seleção dos conhecimentos presentes nos currículos são problematizados, propondo que novas conexões sejam realizadas e outros povos-territórios possam contribuir na construção de práticas curriculares transgressoras e abertas para perspectivas outras.

Nessa direção, torna-se necessário destacar os diferentes “pós”<sup>3</sup> nas teorias pós-críticas. Tais vertentes são denominadas de “pós-estruturais”, “pós-fundacionais”, “pós-marxistas”, “pós-modernas” e “pós-coloniais”. Consideramos que essas perspectivas assumem, ao longo de suas problematizações, posicionamentos político-metodológico-epistêmicos que se conectam, porém se distanciam. Conectam-se por tecer críticas à lógica tradicional e estanque imposta às relações sociais e educacionais e ao currículo; distanciam-se à medida que vão se forjando através de pontos de vistas diferenciados.

Destacamos ser esta a maior característica das teorias pós-críticas: romper padrões. Nesse sentido, esses estudos seguem ampliando e instigando possibilidades outras de compreender os contextos que constituem a realidade, sempre a partir da lógica da tensão, da transgressão e do inacabamento. Assim, consideramos que

[...] ser “pós” algum movimento ou escola de pensamento (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica problematizar esse mesmo movimento ou escola

de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade (Lopes, 2013, p. 11).

Dessa forma, destacamos que essas perspectivas são forjadas na tensão e resistência daqueles(as) que problematizam sua(s) realidade(s) e político-epistemicamente propõem formas de escrever saberes-histórias. Nessa direção, esses processos não são lineares e não se inscrevem no apagamento/silenciamento do que já foi sistematizado, e sim se estruturam nas fissuras, nas brechas e nas fronteiras do conhecimento consolidado, a fim de apontar novos desafios, territórios, narrativas, sujeitos e possibilidades de seguir (re)existindo.

Conceber o currículo como um elemento teórico-prático de (re)significações implica, pois, compreender a escola como um território de produção, contestação e transformação de conflitos de ideias, práticas e identidades. A escola é um campo fértil de problematização e construção de novas perspectivas de produzir conhecimento e (re)desenhar as relações político-sociais.

As teorias pós-críticas de currículo “estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (Silva, 2005, p. 17). Nessa direção, apresentamos, no Quadro 3, os lugares-papéis da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes à luz das teorias pós-críticas de currículo.

**Quadro 3** - Lugares-papéis da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes nas teorias pós-críticas de currículo

<b>Lugar-papel da escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Questionar os saberes tidos como legítimos, únicos e verdadeiros;</li> <li>● Promover espaços/tempos de diálogos com/sobre as diferenças;</li> <li>● Propor práticas curriculares que problematizem os processos políticos e os desafios sociais;</li> <li>● Contribuir na formação de subjetividades dos sujeitos.</li> </ul>
<b>Lugar-papel da equipe gestora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Promover práticas democráticas e participativas;</li> <li>● Articular práticas curriculares que fomentam o protagonismo político, social, cultural e identitário de seus sujeitos;</li> <li>● Desenvolver processos formativos com toda a comunidade escolar acerca da realidade.</li> </ul>
<b>Lugar-papel dos(as) docentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Promover práticas pedagógicas docentes em diálogo com os(as) estudantes e suas diferenças;</li> <li>● Realizar aulas relacionando os conteúdos escolares com a realidade política, social, cultural e econômica dos(as) estudantes;</li> <li>● Desenvolver práticas de intervenções sociais para além dos muros da escola.</li> </ul>
<b>Lugar-papel dos(as) discentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Problematizar sua realidade;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>● Atuar ativamente nas práticas curriculares promovidas na escola;</li><li>● Refletir acerca dos processos de negação e silenciamento impostos pela lógica colonial/capitalista e criar estratégias de combate às desigualdades sociais, políticas, culturais, entre outras.</li></ul>
--	--

Fonte: Os autores (2023).

Uma escola centrada a partir das teorias pós-críticas pressupõe práticas curriculares trabalhadas a partir de conhecimentos reais e significativos, centrados nos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos existentes. A escola é um movimento que, ao problematizar a realidade, propõe transformações. Desse modo,

[...] um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade (Silva, 2005, p. 88-89).

Essa perspectiva se centra na superação do “daltonismo político-cultural”, presente por vezes nas escolas. Esse daltonismo impede que as multi/pluri/interformas de ser-estar no mundo sejam reconhecidas e válidas na escola. Os efeitos desse sentido reverberam profundamente nas práticas curriculares quando negam a heterogeneidade dos(as) estudantes e não propõem atividades político-pedagógicas específicas e diferenciadas.

O daltonismo político-cultural é questionado, no contexto da educação do campo, quando os movimentos sociais do campo passam a reivindicar que as escolas localizadas nos territórios camponeses sejam coloridas a partir de suas marcas políticas e culturais. O daltonismo é tão profundo que passa a negar as diferenças de cores presentes nas escolas do campo e da cidade, de modo que a organização curricular das escolas urbanas passa a ser imposta ao campo.

Assim, as teorias pós-críticas de currículo propõem a ruptura do daltonismo político-cultural ao compreender que é essa uma ação que problematiza as lógicas hegemônicas, coloniais e capitalistas. Essa perspectiva busca desnaturalizar os estereótipos de inferioridade atribuídos aos povos-territórios do campo e que influenciam as práticas curriculares das escolas do campo. Nessa direção,

[...] a escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente (Caldart, 2002, p. 24).

A escola é um espaço efetivo na construção de uma educação específica e diferenciada ao promover práticas curriculares engajadas nas lutas e resistências de seus povos-territórios. O currículo, aqui, parte da premissa de que a escola do campo tem uma identidade própria e, por isso, necessita ser constituída em diálogo com a comunidade camponesa.

### **3 TENSÕES INTERCULTURAIS E POSSIBILIDADES OUTRAS DE CURRÍCULOS PÓS-COLONIAIS E INTERCULTURAIS CRÍTICOS**

Esta seção pretende refletir sobre as propostas interculturais e as possibilidades emergentes de currículos pós-coloniais que visam, de um lado, denunciar as narrativas coloniais/hegemônicas e, de outro, anunciar a (re)configuração de práticas curriculares para reconhecer e validar a pluralidade dos saberes-histórias coexistentes nas comunidades camponesas. Essa abordagem apresenta (des)caminhos para um diálogo-ação mais profundo e contextualizado sobre as relações entre a escola e os seus povos-territórios.

No contexto das teorias pós-críticas de currículo, neste texto, afiliamo-nos à perspectiva teórica dos estudos pós-coloniais. Ela objetiva questionar os processos de negação e de silenciamento impostos pela lógica colonial e propor opções outras para sua superação. A partir da crítica ao modelo de ser-estar no mundo centrada na relação assimétrica entre colonizador/europeu e colonizados/não europeus, a teoria pós-colonial se constitui enquanto um revide político e epistêmico com o objetivo de romper o cânone eurocêntrico.

Assim, os estudos pós-coloniais potencializam os processos de denúncias das heranças coloniais submetidas aos povos-territórios marginalizados – aqui, em específico, os povos do campo, subjugados como não desenvolvidos e não produtores de conhecimentos. Desse modo, consideramos que a teoria pós-colonial contribui na discussão e proposição de práticas curriculares que legitimem formas, modos, sujeitos e territórios outros em seus planejamentos, suas realizações e suas avaliações.

O currículo pós-colonial e intercultural crítico é uma proposta outra de sentir-pensar-viver a escola e de produzir conhecimento, por ser fruto da desobediência civil e epistêmica (Mignolo, 2008). Isto é, busca questionar quem seleciona e quais saberes são referenciados nas propostas curriculares e propõe práticas que

transgridam e rompem os processos de hierarquização e silenciamento. Na compreensão de Silva e Silva (2022, p. 100):

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

Compreendemos que o currículo pós-colonial e intercultural denuncia os processos coloniais de negação, silenciamento e folclorização impostos aos povos-territórios e anuncia possibilidades outras de construir relações políticas e sociais sem hierarquias e processos de exploração. Esse currículo oportuniza que os saberes-histórias sejam contados e protagonizados não pela ótica do colonizador, mas sim dos sujeitos colonizados. Assim, consideramos que a “interculturalidade crítica apresenta-se como uma cosmovisão que fortalece os processos de resistência dos povos do campo, ao reivindicarem uma proposta societal outra, centrada nas diferenças geopolíticas do conhecimento” (Silva, 2021, p. 84-85).

Em vista disso, o currículo é tecido, na diferença colonial, a partir dos tensionamentos políticos, sociais, culturais e epistêmicos dos povos-territórios que são/foram historicamente negados e silenciados. No contexto da educação do campo, a proposta de um currículo específico e diferenciado é forjada na diferença colonial, pois ele é construído com a participação ativa de seus sujeitos.

Ao compreendermos que selecionar é um ato poder e o currículo é fruto de uma seleção, as lutas dos movimentos sociais do campo reivindicam que os povos-territórios possam participar desse processo. Participar das escolhas dos conhecimentos e das formas de como serão vividos nas práticas curriculares diz respeito a um lugar outro dos povos-territórios do campo, que são forjados na fronteira entre colonialidade e decolonialidade, revelando resistências e (re)criando formas outras a partir de sua realidade.

Nessa direção, destacamos a importância de os currículos das escolas do campo reconhecerem as diferenças territoriais, políticas, culturais, sociais e pedagógicas que os constituem, pois essas escolas possuem diferenças no que se refere à sua organização política e pedagógica. Isto é, se em uma mesma comunidade

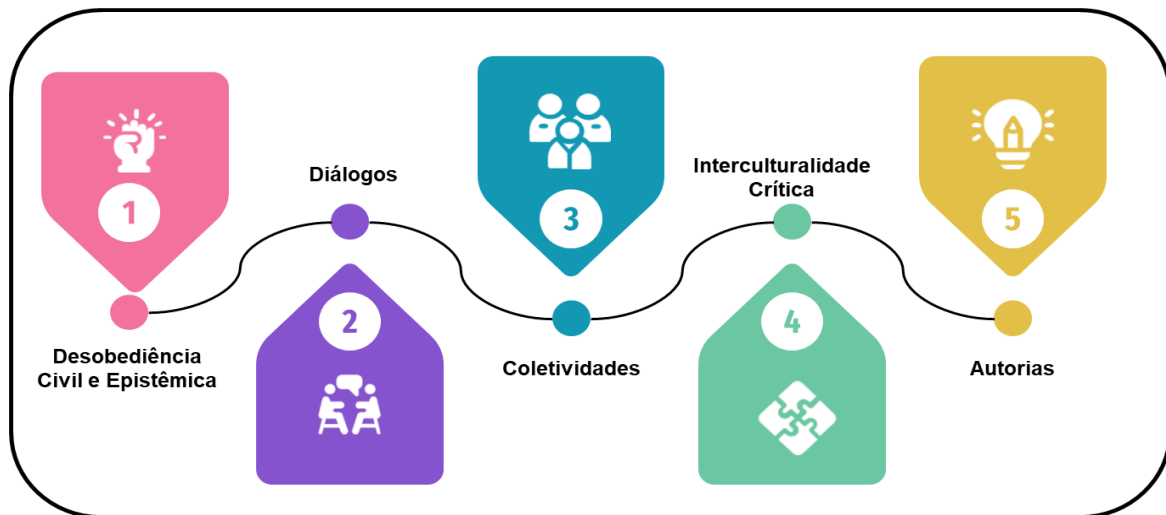
existissem duas escolas, uma organizada de forma seriada e outra multisseriada, faz-se necessário pensar em propostas curriculares específicas e diferenciadas.

Neste artigo, problematizamos um currículo pós-colonial e intercultural crítico para escolas do campo com classes multisseriadas, compreendendo que romper a lógica da seriação e assimilar o conhecimento, de forma contínua e integral, é uma prática decolonial. Assim, superar a perspectiva seriada urbana de ensino que se mantém viva nas escolas do campo com classes multisseriadas é potencializar formas outras de se ensinar e aprender de maneira heterogênea e participativa (Hage, 2014).

A participação coletiva de todos(as) que compõem a escola na organização de suas práticas curriculares é um elemento importante na construção de uma pedagogia decolonial, que revela um currículo pós-colonial e intercultural crítico. Nessa direção, compreendemos que obter um currículo que oficialize a diferença é insuficiente; faz-se necessário reconhecer, validar e construir uma lógica outra, em que os povos-territórios do campo assumam o *lócus* de enunciação político-epistêmica. Quando isso acontece, a escola e a comunidade camponesa assumem o protagonismo, a emancipação e o empoderamento de seus povos-sujeitos que são enraizados em suas marcas identitárias (Silva, 2015).

O currículo pós-colonial e intercultural crítico é ação que vai se desenvolvendo cotidianamente, seja pelas políticas públicas, pelas ações prescritas ou pelas práticas vividas pelos sujeitos que rompem os essencialismos e o daltonismo impostos à escola pela lógica colonial/capitalista. Consideramos que o objetivo do currículo pós-colonial e intercultural crítico é “contribuir para a superação da sociedade patriarcal/racista/colonial/capitalista/moderna, tendo como alicerces a educação intercultural crítica e a pedagogia descolonial” (Santos; Silva, 2020, p. 390).

Na Figura 1, apresentamos minimamente cinco elementos que constituem o currículo pós-colonial e intercultural crítico, que é diverso, contínuo e plural. O currículo aqui é processo e possui um fio condutor que se traduz pela necessidade de transformação e formação humana de seus povos-territórios.



**Figura 1** - Elementos que perpassam o currículo pós-colonial e intercultural crítico  
 Fonte: Os autores (2023).

Chamamos atenção à complexidade que constitui a construção de um currículo pós-colonial e intercultural crítico, a partir da tensão entre a colonialidade e a decolonialidade que se (re)fazem mutuamente e são traduzidas nos sistemas educacionais – em específico, nas escolas. Assim, essa proposta curricular é fruto da diferença colonial, evidencia as heranças coloniais e propõe estratégias outras, que buscam romper a lógica racista, patriarcal, urbanocêntrica, sexista, classista, entre outras.

O currículo pós-colonial e intercultural crítico se centra na denúncia das marcas coloniais que estruturam e materializam suas práticas, visando à construção de uma sociedade pautada na justiça social e no respeito às diferenças. Nessa lógica, destacamos que a desobediência civil e epistêmica, os diálogos, as coletividades, a interculturalidade crítica e as autorias constituem um currículo outro a partir das narrativas, vivências, lutas e resistências dos povos-territórios que foram marginalizados pela perspectiva colonial.

A desobediência civil e epistêmica se materializa a partir da busca constante dos movimentos sociais e de seus sujeitos por uma educação/escola condizente com as suas necessidades e diferenças. Os povos-territórios historicamente marginalizados, ao desobedecerem à lógica colonial, tencionam a política da identidade que nega as diferenças e impõe uma identidade única/essencialista, bem como protagonizam a identidade em política a partir de suas marcas culturais, políticas, geográficas e ancestrais.

Segundo Mignolo (2008, p. 312), a identidade em política “desliga-se da jaula de ferro dos ‘partidos políticos’ como tem sido estabelecido pela teoria política moderna/colonial e eurocentradas”. As lutas e conquistas dos movimentos sociais do campo por uma escola e um currículo específico e diferenciado são pautadas na identidade em política dos povos-territórios camponeses.

Diálogos, aqui compreendidos como práticas político-epistêmicas coletivas, são elementos que constituem o currículo pós-colonial e intercultural crítico, pois é nele e através dele que problemáticas são denunciadas e proposições são apresentadas. Nessa direção, o diálogo, enquanto uma necessidade humana e social de ser-estar no mundo, “é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro” (Freire, 1987, p. 45).

Na prática do diálogo, o currículo pós-colonial e intercultural vai sendo tecido no contexto das diferenças – não para negar, mas para reivindicar que povos-territórios outros possam ter suas vozes-saberes presentes nas disputas curriculares. Nessa perspectiva, as práticas curriculares pós-coloniais, de forma dialógica, problematizam os conhecimentos/conteúdos a serem trabalhados na escola, relacionando-os com a realidade concreta dos sujeitos.

Frisamos que o projeto de educação do campo que se estrutura na perspectiva pós-colonial está centrado no diálogo pluriépistêmico, que rompe com o autoritarismo e legitima os sujeitos e as formas outras de se dizer. Para Silva e Silva (2022, p. 146), “[...] o diálogo pluriépistêmico aqui empreendido se apresenta de forma coerente com os anseios dos povos subalternizados ao reconhecer nesses sujeitos conhecimentos que estiveram à margem da linha abissal”. O currículo pós-colonial e intercultural crítico é contextualizado e contínuo e, pluriépistemicamente, vai sendo forjado na direção oposta de um currículo técnico-linear.

Coletividades são, também, elementos balizadores do currículo pós-colonial e intercultural crítico. Compreender que as práticas curriculares ocorrem de forma complexa e não linear é reconhecer que se constituem através de diversos sujeitos, territórios, saberes e culturas, os quais se juntam coletivamente em prol de uma escola outra. Os coletivos sociais (Arroyo, 2015) revelam outros sujeitos e outras pedagogias que produzem conhecimentos e ciências e protagonizam saberes-histórias.

O currículo alinhavado pelas coletividades reconhece a participação e autonomia de todos os sujeitos e segmentos que constituem a escola e a comunidade

como possibilidade de construir práticas curriculares transgressoras e contextualizadas. Atuar no coletivo não significa considerar que todos(as) pensam e agem da mesma forma. Evidenciamos que o primeiro campo de disputas se dá dentro da coletividade. Sujeitos diferentes, ao se unirem por um denominador em comum, representam a força do grupo, da união e do reconhecimento das diferenças.

As transformações político-sociais e os processos de ensino e aprendizagem ocorrem pela luta e resistência das coletividades, que acreditam na autonomia e liberdade de seus sujeitos (Freire, 1987). O currículo das escolas do campo com classes multisseriadas possibilita uma formação humana comprometida com suas raízes, identidades e lutas.

A interculturalidade crítica é, também, um elemento que constitui o currículo pós-colonial, pois reconhece a diversidade político-social dos sujeitos que compõem a escola e a comunidade em que está inserida. Desse modo, esse currículo objetiva promover práticas curriculares interculturais críticas, ao denunciar a homogeneização imposta pela lógica colonial/capitalista, potencializar a inter-relação entre grupos culturais distintos e propor atividades pedagógicas pautadas no trato e respeito às diferenças (Walsh, 2008).

Logo, pensar o currículo sob a perspectiva da interculturalidade crítica representa um instrumento político-pedagógico que questiona os processos de negação e silenciamento das diferenças e propõe uma escola transgressora e produtora de saberes-fazer outros. O currículo pós-colonial e intercultural crítico das escolas do campo com classes multisseriadas reconhece as especificidades de seus povos-territórios e se distancia do paradigma da educação rural, rompendo com a ideia do sujeito campo enquanto matuto, analfabeto e não desenvolvido. A escola que promove práticas curriculares pós-coloniais anseia um projeto outro de sociedade centrada na relação político-dialógica dos sujeitos, rompendo com a lógica hegemônica de ser-estar no mundo.

No processo cíclico e complexo que é sentir-pensar-viver um currículo pós-colonial e intercultural crítico, destacamos que a autoria é um elemento que constitui sua construção. Consideramos que “a autoria é, assim, resposta à resposta; o assumir uma posição em relação a um (outro) autor” (Fernandes; Prado, 2010, p. 77). Desse modo, as autorias – ou seja, os protagonismos dos povos-territórios – caminham na contramão do silenciamento e (re)criam formas outras de produzir conhecimentos.

Concebemos que todos os sujeitos e segmentos que constituem a escola são autores(as) de práticas curriculares pós-coloniais e interculturais na medida em que protagonizam ações contextualizadas e contam com a participação ativa dos povos-territórios da comunidade camponesa. As autorias são processos de independência gestados pelos sujeitos educativos no que tange ao desenvolvimento e à significação de suas práticas curriculares.

O currículo, enquanto um território autoral, é fruto da autonomia e da busca pela emancipação de seus sujeitos, que, inconformados com a lógica colonial, técnica e homogeneizante, passam a (re)escrever e protagonizar suas histórias nas escolas. No contexto da educação do campo, os povos-territórios camponeses, ao assumirem seus saberes-fazer como referência, em suas práticas curriculares, seguem (re)criando práticas humanizadoras, emancipatórias e decoloniais.

#### **4 (IN)CONCLUSÕES: RASURAS PÓS-COLONIAIS E INTERCULTURAIS NOS CURRÍCULOS NAS/DAS ESCOLAS DO CAMPO COM CLASSES MULTISSERIADAS**

As (in)conclusões deste artigo não visam apresentar verdades, mas sim se apresentam como uma possibilidade outra de pensar e repensar, à luz das perspectivas pós-coloniais e interculturais, os currículos e as suas práticas nas escolas do campo, em especial, as com classes multisseriadas. Consideramos que o currículo, como território de disputas e em movimentos, constitui-se enquanto uma opção outra para a promoção de uma educação crítica e emancipatória, que valoriza e reconhece as diferenças identitárias, culturais, sociais e territoriais das comunidades camponesas.

Evidenciamos que a análise dos lugares-papéis da escola, da equipe gestora, dos(as) docentes e dos(as) discentes nas teorias curriculares discutidas revela as tensões político-pedagógicas que as constituem. Assim, ao refletirmos sobre as implicações das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo, é possível percebermos que a educação e a escola sempre foram espaços de formação e construção de identidades. Portanto, a construção de uma educação do campo que seja sentida-pensada-vivida nas/das raízes de seus povos-territórios é militar por uma

educação-escola outra, que considera e reconhece os povos do campo como produtores de saberes.

Consideramos que as rasuras pós-coloniais e interculturais críticas nos currículos denunciam e anunciam processos de desconstrução de narrativas coloniais, urbanocêntricas e hegemônicas, as quais, por vezes, silenciam, inferiorizam e folclorizam os saberes e as práticas das comunidades camponesas. A perspectiva pós-colonial e intercultural crítica nos currículos possibilita um espaço-tempo de diálogo-ação entre as diferentes epistemologias e práticas educativas, forjadas dentro e fora da escola, gerando, assim, uma ecologia de saberes. Desse modo, advogamos por currículos que reflitam e valorizem as vozes, os rostos, as histórias e os territórios de seus sujeitos, promovendo uma educação que celebre a pluri-identidade de suas comunidades.

Nesse sentido, essa valorização da pluralidade não se restringe unicamente ao acréscimo de novos conteúdos aos currículos. Essa perspectiva propõe que as práticas curriculares vão além da sala de aula, expandindo-se para os diferentes espaços da comunidade camponesa, que se tornam territórios de ensino-aprendizagem. O currículo, nesse viés, apresenta rasuras pós-coloniais e interculturais críticas ao se tornar representativo, oportunizando que as equipes gestoras, os(as) docentes e os(as) discentes protagonizem práticas curriculares conectadas com as raízes identitárias, culturais e experiências na/da sua comunidade.

Em suma, as (in)conclusões deste estudo nos possibilitam seguir esperando por processos educacionais que não sejam impostos aos sujeitos, mas construídos com eles. Por exemplo, na escola, ao abordar temáticas como a agricultura familiar, a diversidade cultural e a ecologia, os(as) docentes podem promover práticas que rompam com as paredes da escola e que desafiem as narrativas dominantes – que, historicamente, subestimaram e inferiorizaram os saberes camponeses. A realização de currículos que promovam rasuras pós-coloniais e abordagens interculturais contribui para que as práticas curriculares e pedagógicas das/nas escolas atendam às necessidades e especificidades de seus povos, respeitando e dialogando com seus territórios. Assim, o currículo necessita ser um território onde os(as) discentes e as suas comunidades possam ver suas marcas identitárias refletidas e legitimadas no cenário escolar.

Diante do exposto, podemos considerar, até o presente momento, que, na educação do campo, a perspectiva decolonial e intercultural crítica é urgente, uma vez que envolve povos-territórios que historicamente foram oprimidos, marginalizados e negados, como as comunidades camponesas, quilombolas e indígenas. Assim, ao considerarmos os saberes dessas comunidades, estamos rasurando a lógica colonial e apresentando (des)caminhos possíveis de uma educação do campo e escola outra que dialogam com as realidades de seus povos-territórios.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 59-91.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARROYO, Miguel González. Os Movimentos Sociais e a construção de Outros Currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57628/33785>. Acesso em: 10 ago. 2025.

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

BOBBITT, John Franklin. **The Curriculum**. Cambridge: The Riverside Press, 1918. Disponível em: <http://www.archive.org/details/curriculum00bobbuoft>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm). Acesso em: 10 ago. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge *et al.* (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25.

FERNANDES; Carla Helena; PRADO; Guilherme do Val Toledo. Sentidos de autoria do fazer e saber docente: trama de fios e diálogos na escola. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 29, p. 75-94, jan./jun. 2010. Disponível em:

<https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/139/68>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Teorias Pós-Colonialistas e Currículo: apontamentos para construção de uma pedagogia decolonial e antirracista. **Revista Tomo**, São Cristóvão, v. 42, e17890, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/17890/13540>. Acesso em: 10 ago. 2025.

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

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311/291>. Acesso em: 10 ago. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: [https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf). Acesso em: 10 ago. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Unesco, 2001.

PACHECO, José Augusto. Teoria (Pós) Crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 1-17, abr. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/13870>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. Dossiê: O campo do currículo hoje: debates em cena. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 197-221, jun. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/m4k387MDxgC3ytSjPHVT7LD/?format=pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

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

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. esp., p. 387-407, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9630/pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

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

SILVA, Isaias da. **Escola, território de direito**: expectativas da comunidade camponesa sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/40959/1/DISSERTAÇÃO%20Isaias%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SILVA, Isaias da; SILVA, Janssen Felipe da. Educação do Campo no contexto da América Latina e Escola com Turmas Multisseriadas: Reflexões outras a partir dos Estudos Pós-Coloniais. **Abatirá: Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, Salvador, v. 3, n. 5, p. 155-178, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14162/9940>. Acesso em: 10 ago. 2025.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2025.

---

#### NOTAS:

<sup>1</sup> Em sua obra *The Curriculum*, em 1918, apresenta o conceito de currículo atrelado aos conhecimentos os quais as crianças e os jovens deveriam acessar para poderem intervir e atuar quando estiverem na fase adulta.

<sup>2</sup> A honraria de patrono da educação brasileira atribuída ao educador Paulo Freire é decretada e sancionada a partir da Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012 (Brasil, 2012), pelo governo da presidenta Dilma Rousseff.

<sup>3</sup> O objetivo, neste texto, não é aprofundar nem esgotar as perspectivas que constituem as teorias pós-críticas, e sim evidenciar as múltiplas possibilidades de se problematizar e produzir conhecimentos a partir das realidades contemporâneas. Assim, deixamos os caminhos e os descaminhos abertos para que outras formas de sentir-pensar-viver pesquisas, estudos, políticas e teoria-práticas emergjam e contribuam na construção de novos paradigmas no campo social e educacional.

Recebido em: 08/03/2025

Aprovado em: 05/08/2025

Publicado em: 27/02/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.