

Práticas curriculares decoloniais em classes multisseriadas do campo: interlocuções freireanas a partir da obra *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*

Isaias da Silva^I  

Resumo

Este artigo discute as práticas curriculares decoloniais em classes multisseriadas do campo a partir da obra *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa*, de Paulo Freire. Objetiva analisar como os princípios éticos, políticos e pedagógicos presentes na referida obra possibilitam interlocuções com a perspectiva decolonial para compreender e ressignificar as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas com classes multisseriadas do campo. A investigação fundamenta-se no pensamento freireano, em diálogo com os estudos decoloniais e com a produção teórica da Educação do Campo, compreendendo o currículo como um espaço de disputas, produção de saberes e afirmação de diferentes racionalidades educativas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise da obra *Professora, sim; tia, não*, articulada à literatura específica sobre currículo, formação docente, decolonialidade, educação do campo e classes multisseriadas. Os resultados evidenciam que a obra anuncia princípios relacionados à valorização da identidade docente, à formação permanente, ao diálogo, à problematização crítica da prática educativa e ao reconhecimento dos saberes dos povos-territórios do campo, constituindo fundamentos para práticas curriculares comprometidas com a justiça cognitiva e social. Conclui-se que o pensamento freireano permanece atual e contribui para a construção de práticas curriculares decoloniais em classes multisseriadas do campo.

Palavras-chave: Currículo; decolonialidade; educação do campo; classe multisseriada; Paulo Freire.

I. Doutor em Educação Contemporânea pela Universidade Federal do Pernambuco. Professor vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias do Campus III Bananeiras da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: isaias.silva@academico.ufpb.br

Decolonial curriculum practices in multigrade rural classes: freirean dialogues based on *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*

Abstract

This article discusses decolonial curriculum practices in multigrade rural schools based on Paulo Freire's work *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*. It aims to analyze how the ethical, political, and pedagogical principles presented in this work foster dialogues with decolonial thought in order to understand and reframe curriculum practices developed in multigrade rural schools. The study is grounded in Freirean pedagogy, in dialogue with decolonial studies and the theoretical field of Rural Education, conceiving the curriculum as a space of dispute, knowledge production, and the affirmation of multiple educational rationalities. Methodologically, this is a qualitative bibliographical study based on the analysis of *Professora, sim; tia, não*, complemented by specialized literature on curriculum, teacher education, decoloniality, Rural Education, and multigrade schooling. The findings indicate that Freire's work advances principles related to the appreciation of teacher identity, continuing teacher education, dialogue, the critical problematization of educational practice, and the recognition of the knowledge produced by rural communities, providing foundations for curriculum practices committed to cognitive and social justice. It is concluded that Freirean thought remains relevant and contributes to the development of decolonial curricular practices in multigrade rural classrooms.

Keywords: Curriculum; decoloniality; Rural education; Multigrade schooling; Paulo Freire.



Práticas curriculares decoloniales en aulas multigrado rurales: interlocuciones freireanas a partir de la obra *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*

Resumen

Este artículo analiza las prácticas curriculares decoloniales en aulas multigrado rurales a partir de la obra *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*, de Paulo Freire. Su objetivo es analizar cómo los principios éticos, políticos y pedagógicos presentes en dicha obra posibilitan interlocuciones con la perspectiva decolonial para comprender y resignificar las prácticas curriculares desarrolladas en las escuelas con aulas multigrado rurales. La investigación se fundamenta en el pensamiento freireano, en diálogo con los estudios decoloniales y con la producción teórica de la Educación del Campo, entendiendo el currículo como un espacio de disputas, de producción de saberes y de afirmación de diferentes racionalidades educativas. Metodológicamente, se trata de una investigación bibliográfica, desarrollada a partir del análisis de la obra *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*, articulado con la literatura especializada sobre currículo, formación docente, decolonialidad, Educación del Campo y aulas multigrado. Los resultados evidencian que la obra anuncia principios relacionados con la valorización de la identidad docente, la formación permanente, el diálogo, la problematización crítica de la práctica educativa y el reconocimiento de los saberes de los pueblos-territorios del campo, constituyendo fundamentos para prácticas curriculares comprometidas con la justicia cognitiva y social. Se concluye que el pensamiento freireano sigue vigente y contribuye a la construcción de prácticas curriculares decoloniales en aulas multigrado de la educación rural.

Palabras clave: Currículo; decolonialidad; educación del campo; aula multigrado; Paulo Freire.



Introdução

É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem-cuidada de amar. [...] É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a- científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não “blá-blá-blantemente”, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica (Freire, 2015, p. 21, destaque do autor).

As palavras de Paulo Freire que inauguram este artigo transcendem o caráter de uma reflexão sobre o ato de ensinar. Elas anunciam uma concepção de docência comprometida com a ética, a política, o diálogo, a humanização e a transformação da realidade, reafirmando que educar é um ato profundamente humano, construído na indissociabilidade entre razão, sensibilidade, compromisso e esperança. Assim, ao defender que ensinar exige coragem para amar, rigor crítico e compromisso com a vida, Freire (2015) rompe com perspectivas que reduzem o trabalho docente à execução de prescrições curriculares, reafirmando a docência como uma prática ética, política e epistemológica.

Nessa direção, destacamos que essa compreensão se torna particularmente fecunda para sentir-pensar-viver as práticas curriculares desenvolvidas em escolas com classes multisseriadas do campo. Advogamos por práticas inseridas em territórios marcados por múltiplas identidades, saberes e modos de vida. Sinalizamos que historicamente as escolas com classes multisseriadas do campo convivem com políticas curriculares e modelos de formação docente que, em muitos momentos, desconsideram suas especificidades e reproduzem racionalidades hegemônicas, urbanocêntricas e coloniais (Silva, 2021). Nesse cenário, discutir práticas curriculares implica reconhecer o currículo como um espaço de disputas, de produção de conhecimentos e de afirmação de diferentes projetos de sociedade e de educação.



Nessa direção, este artigo objetiva analisar como os princípios éticos, políticos e pedagógicos presentes na obra *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar* possibilitam interlocuções com a perspectiva decolonial para compreender e ressignificar as práticas curriculares desenvolvidas em escolas com classes multisseriadas do campo. Este estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre as práticas curriculares desenvolvidas em escolas com classes multisseriadas do campo, reconhecendo que esses contextos educativos foram/são historicamente atravessados por políticas curriculares e modelos de formação docente que desconsideram as especificidades dos territórios camponeses e os saberes produzidos por seus sujeitos.

Partimos do pressuposto de que os princípios éticos, políticos e pedagógicos anunciados por Paulo Freire em *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar* possibilitam interlocuções consistentes com a perspectiva decolonial, oferecendo fundamentos para compreender e ressignificar as práticas curriculares desenvolvidas em escolas com classes multisseriadas do campo. É nesse sentido que a perspectiva decolonial se apresenta como uma importante possibilidade analítica.

A título de organização, o artigo foi dividido em duas seções, além da presente introdução, das considerações finais e das referências. A primeira apresenta o percurso teórico-metodológico da pesquisa. A segunda discute as principais mensagens anunciadas nas cartas freireanas e suas interlocuções com práticas curriculares decoloniais em escolas com classes multisseriadas do campo.

Das cartas freireanas às interlocuções decoloniais: um diálogo entre Paulo Freire e a perspectiva decolonial

Como já salientei antes, uma preocupação que não podia deixar de me acompanhar durante todo o tempo em que me dediquei à escrita e à leitura simultânea deste texto foi a que me engaja, desde faz muito, na luta em favor de uma escola democrática. De uma escola que,



continuando a ser um tempo-espço de produção de conhecimento, em que se ensina e em que se aprende, entende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado que faz uma geração à outra e aprender a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido (Freire, 2015, p. 36).

Ao refletir sobre o próprio processo de escrita da obra *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*, Paulo Freire explicita pressupostos epistemológicos que ultrapassam a compreensão do ato de ensinar e alcançam a própria produção do conhecimento. Desse modo, ao defender a escola como um tempo-espço de produção de saberes e compreender ensinar e aprender como processos dialógicos, críticos e inacabados, o autor rejeita perspectivas transmissivas e prescritivas de educação, assumindo o conhecimento como uma construção coletiva, histórica e permanentemente aberta à problematização. É nesse horizonte epistemológico que se ancora o percurso teórico-metodológico desta investigação.

No viés teórico-metodológico, esta pesquisa aproxima-se da perspectiva decolonial, por compreender que as práticas curriculares são produzidas em meio a relações históricas de poder, saber, ser e da mãe-natureza que atravessam os processos educativos. Segundo Quijano (2005, p. 342), a colonialidade é,

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

Nessa perspectiva, compreendemos que a colonialidade como um dos elementos constitutivos do padrão moderno de poder, sustentado pela classificação hierárquica dos sujeitos, dos saberes e dos modos de vida. Essa lógica ultrapassa o período histórico da colonização e permanece operando nas diferentes dimensões da vida social, influenciando, entre outros aspectos, as políticas educacionais, os processos de formação docente e a organização dos currículos.



No contexto das escolas com classes multisseriadas do campo, a colonialidade manifesta-se na naturalização de racionalidades curriculares eurocêntricas, urbanocêntricas e homogeneizadoras que, frequentemente, desconsideram os conhecimentos produzidos nos territórios camponeses, suas formas de organização social, seus modos de aprender e ensinar e suas identidades culturais. As classes multisseriadas caracterizam-se pela heterogeneidade dos estudantes quanto à idade, escolarização e aprendizagem, sendo conduzidas por um(a) único(a) docente (Hage, 2014).

Assim, sob essa perspectiva da colonialidade, a heterogeneidade que caracteriza as classes multisseriadas, em vez de ser reconhecida como potência pedagógica e expressão da diversidade dos territórios do campo, passa a ser interpretada pelas racionalidades curriculares coloniais como sinônimo de precariedade, atraso ou deficiência. Nesse cenário, pensar as práticas curriculares em escolas com classes multisseriadas do campo exige romper com a lógica da falta, da carência e da comparação permanente com o modelo escolar urbano.

A colonialidade constitui um dos principais mecanismos de sustentação do padrão moderno/colonial de poder, uma vez que legitima relações de dominação por meio da hierarquização de sujeitos, conhecimentos, culturas e territórios. Conforme destaca Santos (2010), ela opera ao justificar a suposta superioridade dos “descobridores” sobre os povos “encobertos”, historicamente classificados como inferiores, selvagens ou incapazes, ao mesmo tempo em que reduz a natureza à condição de recurso disponível para exploração.

Nesse sentido, longe de restringir-se ao período colonial, essa lógica permanece estruturando as relações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais na contemporaneidade. Sua permanência decorre da capacidade de influenciar diferentes dimensões da vida social e da subjetividade, manifestando-se por meio da colonialidade do poder, da colonialidade do saber e da colonialidade do ser (Quijano, 2005), às quais Walsh (2008) acrescenta a colonialidade da mãe-natureza, evidenciando que os processos de dominação



também se estendem às formas de relação estabelecidas entre os seres humanos e o mundo natural.

Assim, a colonialidade do poder “dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de ‘raça’[...]” (Quijano, 2002, p. 4). Na perspectiva da colonialidade, o critério biológico foi utilizado para instituir uma classificação hierárquica da população, atribuindo a determinados povos uma suposta condição de superioridade e relegando outros à inferiorização.

Essa classificação passou a legitimar relações de dominação expressas no controle do trabalho, na apropriação dos territórios e na exploração da terra, elementos constitutivos do padrão moderno/colonial de poder. Com o tempo, essa lógica extrapolou as relações étnico-raciais e passou a organizar outras formas de hierarquização social, entre elas a dicotomia campo-cidade.

Nessa racionalidade, a cidade foi historicamente concebida como espaço privilegiado do desenvolvimento, da ciência, da cultura e do progresso, enquanto o campo foi reduzido à condição de lugar do atraso, da escassez e da subalternidade. De modo semelhante, o homem e a mulher do campo, assim como seus modos de vida, de trabalho e de produção do conhecimento, foram frequentemente inferiorizados em relação aos sujeitos urbanos, consolidando uma visão que também alcançou as políticas educacionais, os currículos e a formação docente.

A colonialidade do ser opera pela produção de identidades hierarquizadas, estabelecendo padrões de humanidade que aproximam ou afastam determinados sujeitos daquilo que é socialmente reconhecido como legítimo. Nas escolas do campo, essa lógica manifesta-se quando estudantes, professores(as) e comunidades têm seus modos de vida, suas culturas e suas experiências desqualificados ou considerados inferiores em relação ao modelo urbano de escolarização.

Assim, “la colonialidad del ser, un tercer eje, es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización: a lo que Frantz



Fanon (1999) se refere como el trato de la «na existência” (Walsh, 2008, p. 138). Nessa perspectiva, ressignificar as práticas curriculares implica reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas de seus processos educativos e valorizar suas histórias, identidades e territorialidades.

A colonialidade do saber constitui-se, ao nosso ver, uma das expressões mais evidentes no âmbito curricular, pois legitima determinadas epistemologias como universais e científicas, invisibilizando outros modos de produzir, compartilhar e validar conhecimentos. Nesse sentido, “a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (Quijano, 2005, p. 115).

No contexto das classes multisseriadas do campo, essa lógica repercute na organização de currículos homogêneos que pouco dialogam com os saberes produzidos nas comunidades camponesas. Assim, é justamente nesse aspecto que as cartas freireanas se tornam fecundas para este estudo, ao defenderem o diálogo, a leitura crítica da realidade e o reconhecimento dos saberes da experiência como fundamentos do trabalho pedagógico.

Segundo Arroyo (1999, p. 16-17),

a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos, é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.

A partir desta reflexão consideramos que a desvalorização histórica da escola do campo não pode ser compreendida apenas como consequência da ausência de investimentos públicos, mas como expressão da colonialidade do saber. Ao atribuir à população camponesa uma escolarização mínima, fundamentada na ideia de que “para mexer com a enxada não há necessidade de



muitas letras”, institui-se uma lógica que hierarquiza conhecimentos, sujeitos e territórios, legitimando a supremacia de uma racionalidade urbano-eurocêntrica em detrimento dos saberes produzidos no campo. Nessa perspectiva, a escola com classes multisseriadas do campo deixa de ser concebida como espaço de produção de conhecimentos para ser reduzida a um lugar de transmissão de aprendizagens elementares, reforçando a crença de que os povos campestres não necessitam de uma formação intelectual ampla e crítica.

Por sua vez, a colonialidade da mãe-natureza, proposta por Walsh (2008), denuncia a ruptura entre seres humanos e mundo natural promovida pela racionalidade moderna, reduzindo a natureza à condição de objeto de exploração. Em contraposição, os povos do campo constroem relações de pertencimento, cuidado e reciprocidade com seus territórios, compreendendo-os como espaços de vida, cultura e produção de conhecimentos.

É a partir dessa lógica que se justificam os processos históricos de invasão dos territórios, expropriação dos povos e exploração da terra, “[...] descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma” (Walsh, 2008, p. 138). Desse modo, pontuamos que reconhecer essa dimensão amplia a compreensão das práticas curriculares decoloniais, uma vez que o currículo passa a incorporar as territorialidades, os modos de vida e as relações estabelecidas com a natureza como elementos constitutivos dos processos formativos.

Em contraposição às diferentes expressões da colonialidade, emergem os processos de decolonialidade como movimentos de resistência, insurgência e reexistência construídos pelos povos e territórios historicamente subalternizados. Salientamos que longe de representarem apenas uma reação às estruturas coloniais, esses processos afirmam outras possibilidades de produzir conhecimentos, organizar a vida coletiva, construir relações sociais e compreender o mundo.



Como assinala Mignolo (2017, p. 15), a decolonialidade “não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção”. Sob essa perspectiva, a Educação do Campo e as escolas com classes multisseriadas afirmam-se como espaços privilegiados de construção de práticas curriculares decoloniais, comprometidas com o diálogo entre saberes, a justiça cognitiva e a valorização dos sujeitos e territórios historicamente subalternizados.

Assim, na contramão da colonialidade, a perspectiva decolonial defende a valorização da pluralidade epistemológica, do diálogo entre diferentes formas de conhecimento e do reconhecimento dos saberes produzidos nas experiências históricas, culturais e territoriais dos povos do campo. Segundo Santos e Silva (2020, p. 295),

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 práticas docentes são relevantes tanto na construção desses currículos, quanto para a materialização deles.

Nesse viés, consideramos que compreender o currículo sob uma perspectiva decolonial significa reconhecê-lo como um espaço de disputas políticas, epistemológicas e culturais, no qual se tornam possíveis práticas curriculares comprometidas com a justiça cognitiva, a valorização das diferenças e a construção de processos educativos socialmente referenciados. Desse modo, defendemos que a perspectiva freireana contribui no tensionamento das racionalidades curriculares hegemônicas e fortalece práticas educativas comprometidas com a(s) identidade(s) e realidade(s) do(s) povo(s) e seu(s) território(s).

As reflexões desenvolvidas até aqui sinalizamos que compreender as práticas curriculares em escolas com classes multisseriadas do campo exige problematizar as marcas da colonialidade que historicamente atravessam os



currículos, a formação docente e as políticas educacionais. Nessa direção, consideramos que denunciar a permanência dessas racionalidades não é suficiente. É preciso anunciar outras possibilidades de educar, ensinar e aprender. É nesse horizonte que estabelecemos interlocuções com a obra *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*.

Inspiradas pela dimensão dialógica das cartas freireanas, buscamos compreender como os princípios éticos, políticos e pedagógicos anunciados pelo autor oferecem fundamentos para tensionar racionalidades curriculares coloniais e fortalecer práticas curriculares comprometidas com a justiça cognitiva, a pluralidade epistemológica e a valorização dos sujeitos e dos territórios do campo. Assim, das cartas às interlocuções decoloniais, percorremos um caminho que aproxima o pensamento de Paulo Freire dos desafios contemporâneos da Educação do Campo, reconhecendo suas contribuições para a construção de práticas curriculares decoloniais em escolas com classes multisseriadas.

Assim, esta reflexão inscreve-se, sobretudo, na perspectiva da humildade, apresentada por Paulo Freire como uma das virtudes indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas. Para Freire (2015, p.84):

A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência. Mas, a humildade que nos faz ouvir o considerado menos competente do que nós não é um ato de condescendência de nossa parte ou comportamento que temos como quem paga promessa feita com fervor: “Prometo a Santa Luzia que, se o problema de meus olhos não for algo sério, vou ouvir com atenção os rudes e ignorantes pais de meus alunos.” Não. Não é isso. Ouvir com atenção quem nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista.

Nessa perspectiva, a humildade não representa passividade nem renúncia ao rigor intelectual; ao contrário, constitui uma postura ética que reconhece a incompletude humana e a impossibilidade de alguém se afirmar



como detentor absoluto do conhecimento. É essa virtude que torna possível o diálogo, a escuta sensível e o reconhecimento do outro como sujeito produtor de saberes. Desse modo, a humildade tensiona a colonialidade do saber ao recusar a hierarquização entre conhecimentos considerados superiores e inferiores, abrindo espaço para a valorização das experiências, das culturas e das territorialidades dos povos-territórios do campo. É, portanto, a partir dessa humildade epistemológica que estabelecemos interlocuções entre as cartas freireanas e a perspectiva decolonial, compreendendo as práticas curriculares em classes multisseriadas do campo como espaços de encontro entre diferentes saberes, sujeitos e modos de existir.

Percursos metodológicos da pesquisa: entre a escrita das cartas e a escrita da pesquisa

O processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, quer dizer, capazes de conhecer e curiosos também. Isto significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva não se encerra na relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível porque se estende a outros sujeitos cognoscentes (Freire, 2015, p. 82).

Ao compreender que o conhecimento não se produz na relação isolada entre sujeito e objeto, mas se constitui no diálogo entre sujeitos cognoscentes, Paulo Freire oferece um pressuposto epistemológico que orienta os percursos metodológicos desta pesquisa. Nessa perspectiva, consideramos que pesquisar não significa “aplicar” procedimentos metodológicos, mas estabelecer interlocuções com o *corpus* investigado, reconhecendo-o como produtor de sentidos e de possibilidades interpretativas.

Assim, metodologicamente, este estudo constitui-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa, assumindo como *corpus* principal de análise a obra *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*, de Paulo Freire. Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo “[...] registro disponível, decorrente de pesquisas



anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados”.

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na compreensão de que os textos constituem espaços de produção de conhecimentos, permitindo a construção de novas interpretações e interlocuções teóricas acerca de um determinado objeto de investigação. Nesse sentido, o estudo busca compreender os princípios éticos, políticos, pedagógicos e curriculares anunciados por Freire e suas aproximações com a perspectiva decolonial e com a Educação do Campo.

A escolha da obra justifica-se por seu potencial teórico para problematizar a docência para além de uma perspectiva técnico-instrumental. Publicada originalmente em 1993, *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar* reúne reflexões construídas por Paulo Freire a partir de sua trajetória intelectual e política, dirigindo-se, por meio do gênero epistolar, às professoras e aos professores que assumem o desafio de ensinar como um compromisso ético, político e emancipador. Ao optar pela escrita em forma de cartas, Freire institui um diálogo com as(os) docentes, reconhecendo-as(os) como sujeitos históricos, críticos e inacabados, capazes de produzir conhecimentos a partir de suas próprias experiências.

O *corpus* da pesquisa foi constituído pelas dez cartas que compõem a obra. O percurso analítico desenvolveu-se mediante a leitura integral e interpretativa da obra, buscando identificar categorias que dialogassem com o objetivo desta investigação. Nesse processo, destacaram-se princípios como a humildade, o diálogo, a formação permanente, a amorosidade, a leitura crítica da realidade, a valorização dos saberes da experiência, a autonomia, a práxis e o compromisso ético-político da docência. Essas categorias não foram compreendidas de maneira isolada, mas articuladas à literatura sobre decolonialidade, currículo, formação docente, Educação do Campo e classes multisseriadas, possibilitando a construção de interlocuções entre o



pensamento freireano e os desafios contemporâneos das práticas curriculares desenvolvidas nas escolas do campo.

Assim, a análise da obra não se restringiu à descrição de seus conteúdos, mas buscou interpretar como as cartas freireanas anunciam princípios capazes de tensionar racionalidades curriculares coloniais e contribuir para a construção de práticas curriculares decoloniais em classes multisseriadas do campo. Desse modo, a pesquisa bibliográfica, à luz da perspectiva decolonial, compreendendo o texto freireano como um *corpus* teórico que continua produzindo sentidos no presente e oferecendo fundamentos para pensar uma docência comprometida com a justiça cognitiva, a pluralidade epistemológica, a valorização dos saberes-fazer dos povos-territórios do campo e a transformação social.

Para a análise do *corpus*, utilizamos a Análise de Conteúdo, na modalidade temática, conforme proposta por Bardin (2011) e Vala (1990), por compreendermos que esse procedimento possibilita identificar, interpretar e articular os núcleos de sentido presentes na obra em diálogo com o objetivo da investigação. A análise temática ofereceu subsídios para a organização do *corpus*, a sistematização das categorias analíticas e a construção interpretativa das interlocuções entre o pensamento freireano, a perspectiva decolonial e as práticas curriculares em classes multisseriadas do campo.

Bardin (2011, p. 125) pontua que “as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Na pré-análise, realizamos a leitura integral da obra *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*, de Paulo Freire, complementada pela literatura específica sobre decolonialidade, currículo, formação docente, Educação do Campo e classes multisseriadas. Esse movimento permitiu estabelecer aproximações iniciais com o objetivo proposto, identificando os trechos da obra que dialogam com os princípios éticos, políticos e pedagógicos anunciados pelo autor.



Na etapa de exploração do material, procedemos à leitura analítica e interpretativa das cartas freireanas, identificando categorias temáticas recorrentes que orientaram a construção das interlocuções propostas neste estudo. Entre elas, destacam-se: humildade, diálogo, formação permanente, identidade docente, práxis, amorosidade, leitura crítica da realidade, valorização dos saberes da experiência, compromisso ético-político da docência e práticas curriculares. Essas categorias foram analisadas à luz da perspectiva decolonial, buscando compreender como os princípios anunciados por Freire tensionam racionalidades curriculares coloniais e contribuem para a construção de práticas curriculares decoloniais nas escolas com classes multisseriadas do campo.

Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, articulamos as categorias emergentes da obra com o referencial teórico da pesquisa, construindo uma rede interpretativa capaz de evidenciar as aproximações entre o pensamento freireano, a decolonialidade e a Educação do Campo. Esse movimento possibilitou compreender que as cartas freireanas anunciam princípios éticos, políticos, pedagógicos e curriculares que permanecem atuais para problematizar a formação docente e fortalecer práticas curriculares comprometidas com a justiça cognitiva, a pluralidade epistemológica e a valorização dos saberes e das territorialidades dos povos do campo.

Se, ao escrever, não só esta carta, mas o livro mesmo, me achasse assaltado pela ideia de que possuo a verdade inteira sobre os diferentes tópicos discutidos, estaria traindo minha compreensão do processo de conhecimento como processo social e inconcluso, como devir. Por outro lado, se julgasse não ter nada com que contribuir para a formação de quem se prepara para assumir-se como professora e de quem já se acha inserida na prática docente não deveria ter escrito o livro, por inútil (Freire, 2015, p. 110).

A mensagem crítico-reflexiva que inaugura esta seção anuncia um dos elementos da Pedagogia Freireana ao situar o conhecimento como



uma construção histórica, social, dialógica e permanentemente inconclusa. Assim, ao reconhecer que não é detentor de uma verdade absoluta, Paulo Freire reafirma a humildade epistemológica como condição indispensável ao exercício da docência e à produção do conhecimento. Ao mesmo tempo, recusa a falsa modéstia de quem acredita não ter nada a compartilhar, assumindo a responsabilidade ética de dialogar com aquelas(es) que ousam ensinar. Desse modo, destacamos que as mensagens anunciadas em *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*, se inscrevem na tensão a incompletude humana e o compromisso político com a formação docente.

Nesse sentido, a partir desta compreensão, voltamo-nos às cartas freireanas não para buscar respostas prontas ou prescrições pedagógicas, mas para identificar as mensagens éticas, políticas e pedagógicas que dialogam com a perspectiva decolonial e sinalizam a compreensão das práticas curriculares desenvolvidas em escolas com classes multisseriadas do campo. Assim, mobilizamos estas mensagens para mobilizar reflexões que contribuam para 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 (Silva; Silva; Ferreira, 2026, p. 23).

Ao assumirmos que o conhecimento se constrói na interlocução entre sujeitos, saberes e territórios, aproximamo-nos de uma leitura que reconhece o currículo como espaço de disputas, de produção de sentidos e de afirmação de racionalidades educativas outras. Assim, as análises apresentadas a seguir procuram evidenciar como as mensagens anunciadas por Paulo Freire continuam oferecendo fundamentos para ressignificar a docência e fortalecer



práticas curriculares comprometidas com a justiça cognitiva, a pluralidade epistemológica e a valorização dos povos-territórios do campo.

Nessa direção, ao analisarmos os princípios éticos, políticos e pedagógicos presentes na obra *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar* e estabelecermos interlocuções com a perspectiva decolonial para compreender e ressignificar as práticas curriculares desenvolvidas em escolas com classes multisseriadas do campo, apresentamos o Quadro 1. Nele, sistematizamos as principais mensagens anunciadas por Paulo Freire em cada uma das cartas que compõem a obra, compreendendo que elas expressam princípios da docência crítica e constituem categorias analíticas para a leitura decolonial aqui proposta.

Quadro 1-Mensagens anunciadas nas cartas de *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar* e suas interlocuções com a perspectiva decolonial.

Carta	Mensagem anunciada por Paulo Freire	Interlocução com as práticas curriculares decoloniais em escolas com classes multisseriadas do campo
Primeira Carta Ensinar-aprender. Leitura do mundo – leitura da palavra	A leitura crítica do mundo antecede e ressignifica a leitura da palavra.	Valoriza os saberes produzidos nos territórios do campo e reconhece as experiências dos sujeitos como ponto de partida do currículo.
Segunda Carta Não deixe que seu medo do difícil paralise você	Ensinar exige coragem, estudo permanente e compromisso com a transformação da realidade.	Fortalece a formação docente comprometida com a superação das racionalidades curriculares coloniais.
Terceira Carta De falar ao educando a falar a ele e com ele; de ouvir o educando a ser ouvida por ele	O diálogo e a escuta constituem fundamentos da prática educativa.	Reafirma currículos construídos com os sujeitos do campo, rompendo com práticas verticalizadas e impositivas.
Quarta Carta Identidade cultural e educação	A educação deve reconhecer e respeitar as identidades culturais.	Valoriza os saberes, as culturas e as territorialidades camponesas como conhecimentos legítimos.

(Continua)



(Continuação)

Carta	Mensagem anunciada por Paulo Freire	Interlocução com as práticas curriculares decoloniais em escolas com classes multisseriadas do campo
Quinta Carta Contexto concreto – Contexto teórico	Teoria e prática constituem uma unidade indissociável, articulada na práxis, em que a reflexão crítica sobre a realidade orienta e ressignifica a ação educativa.	Defende currículos contextualizados às especificidades das classes multisseriadas do campo e de seus territórios.
Sexta Carta Das virtudes ou qualidades indispensáveis ao desempenho de professoras(es) progressistas	A docência fundamenta-se na humildade, na amorosidade, no rigor, na competência e no compromisso ético.	A humildade epistemológica rompe com a colonialidade do saber ao reconhecer diferentes sujeitos e epistemologias.
Sétima Carta Das relações entre as educadoras e os educandos	A autoridade docente constrói-se no respeito, no diálogo e na ética forjado na interação entre docente e discente.	Favorece relações pedagógicas democráticas e a construção coletiva do currículo.
Oitava Carta “Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade”	A identidade docente constitui-se no compromisso com a educação e com a transformação social.	Reafirma a docência como política-prática comprometida com os povos- territórios do campo.
Nona Carta Primeiro dia de aula	O início da docência inaugura vínculos, acolhimento e responsabilidade educativa.	Valoriza o encontro com os sujeitos e os contextos concretos das comunidades camponesas.
Décima Carta Mais uma vez a questão da disciplina	A disciplina resulta do diálogo, da autonomia e da responsabilidade compartilhada.	Defende práticas curriculares participativas, democráticas e emancipadoras.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Freire (2015).

Nesse sentido, destacamos que mais do que sintetizar os conteúdos de cada carta, o quadro evidencia princípios que dialogam com a valorização dos saberes dos povos do campo, com a justiça cognitiva, com a pluralidade epistemológica e com a construção de práticas curriculares decoloniais comprometidas com a transformação da realidade. A partir dessa sistematização, desenvolvemos as interlocuções entre as mensagens freireanas



e a perspectiva decolonial, evidenciando suas contribuições para sentir-pensar-viver o currículo nas escolas com classes multisseriadas do campo.

Estas interlocuções nos ajudam aguçar a importância da relação entre escola-comunidade. Assim, “a consciência coletiva entre escola-comunidade vai se fortalecendo como opção decolonial [...] à medida que a instituição escolar reconhece que junto aos sujeitos e seus territórios suas práticas pedagógicas geram impactos na formação dos(as) estudantes” (Silva, 2021, p. 227). Nessa perspectiva, a escola deixa de ocupar a posição de mera transmissora de conhecimentos produzidos externamente e passa a constituir-se como espaço-tempo de diálogo, produção de saberes e fortalecimento das identidades camponesas.

Para as escolas com classes multisseriadas do campo, esse movimento revela-se ainda mais significativo, pois reafirma o currículo como construção coletiva, contextualizada e comprometida com as realidades locais. Desse modo, reconhecer a comunidade não apenas como cenário da ação educativa, mas como sujeito ativo na produção de conhecimentos e na consolidação de práticas curriculares decoloniais, contribui promoção de uma Educação do Campo geo-política-socialmente referenciada em seus povos-territórios.

Ao apresentar *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*, Paulo Freire anuncia, já no próprio título da obra, um enunciado que convoca o(a) leitor(a) a um primeiro exercício de compreensão. Longe de constituir uma simples distinção terminológica entre “professora” e “tia”, o autor explicita:

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado “professora, sim; tia, não”, se não é opor a professora à tia, não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e, por isso, é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles (Freire, 2015, p. 22, destaque do autor).



A mensagem aqui enunciada, ultrapassa uma simples diferenciação entre as expressões “professora” e “tia”. O que está em jogo é a afirmação da docência como profissão comprometida com a produção do conhecimento, com a responsabilidade ética e com a transformação da realidade. Nesse sentido, ao recusar a redução da professora à condição de tia, Freire (2015) não nega a dimensão afetiva que atravessa o ato educativo; ao contrário, reafirma que o afeto não substitui a profissionalidade docente nem elimina o rigor, a intencionalidade pedagógica e o compromisso político que constituem o ensinar. Sua reflexão denuncia processos históricos que desvalorizam o trabalho docente ao naturalizá-lo como extensão do cuidado feminino ou como uma atividade sustentada apenas pela boa vontade e pela vocação.

Essa reflexão ganha ainda mais relevo quando colocada em interlocução com as professoras(es) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo. Evidenciamos que a colonialidade produziu hierarquizações que historicamente inferiorizaram a docência exercida nesses territórios, difundindo a ideia de que suas(seus) profissionais seriam menos preparadas(os), menos qualificadas(os) e destinadas(os) a uma escolarização considerada de menor complexidade (Silva, 2021).

As mensagens anunciadas por Freire convidam a compreender que ensinar, nesses contextos, exige sólida formação teórico-prática, leitura crítica da realidade, diálogo permanente com a comunidade e compromisso com a construção de práticas curriculares que reconheçam os saberes locais como constitutivos do currículo. Desse modo, a identidade docente deixa de ser reduzida a uma função assistencial ou afetiva e afirma-se como uma prática ética, política e epistemológica comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a valorização das territorialidades do campo.

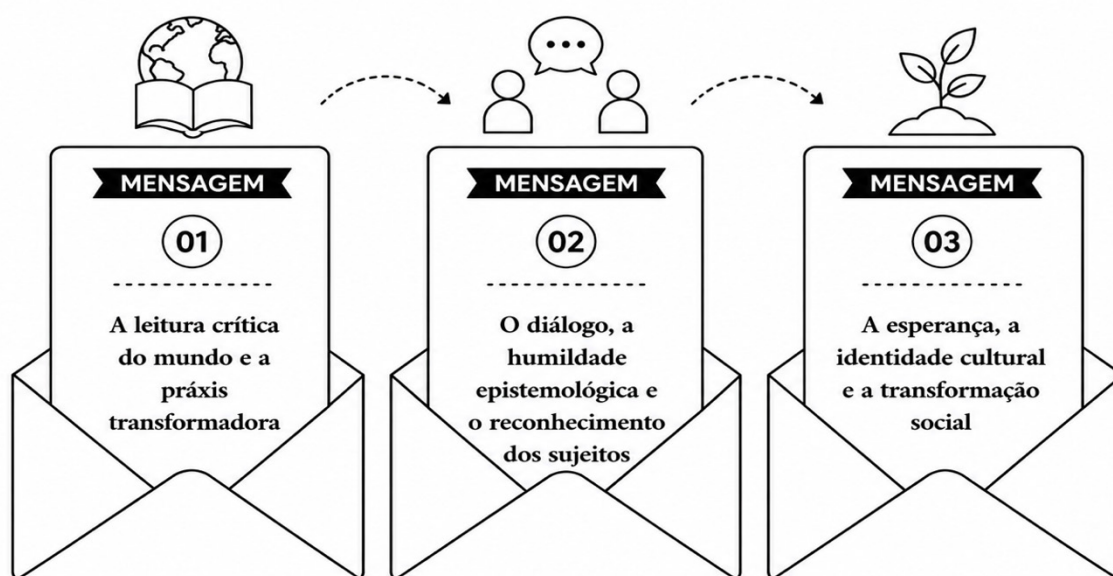
Nessa direção, a partir da Análise de Conteúdo, na modalidade temática (Bardin, 2011; Vala, 1990), identificamos diferentes núcleos de sentido presentes nas cartas de Paulo Freire. Reconhecemos, contudo, que a riqueza da obra não se esgota nas interpretações aqui construídas, tampouco pretendemos



abarcam todas as mensagens anunciadas pelo autor. As categorias analíticas apresentadas resultam das interlocuções estabelecidas entre o *corpus* da pesquisa, o objetivo do estudo e o referencial teórico adotado.

Assim, dentre as múltiplas mensagens que atravessam *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*, destacamos três núcleos de sentido que dialogam diretamente com a construção de práticas curriculares decoloniais em escolas com classes multisseriadas do campo. Na Figura 1, apresentamos uma síntese desses núcleos de sentido, compreendidos como as principais mensagens anunciadas por Paulo Freire ao longo das cartas e que fundamentam as análises desenvolvidas nesta seção.

Figura 1 -Mensagens que atravessam as cartas de Paulo Freire.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Freire (2015).

A mensagem “A leitura crítica do mundo e da práxis transformadora”, emergem da relação que articula a leitura do mundo à leitura da palavra, compreendendo teoria e prática como dimensões indissociáveis do fazer docente e da transformação da realidade. Nesse sentido, Freire (2015, p.116, destaque do autor) evidencia que,



Minha presença *no* mundo, *com* o mundo e *com* os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela refeito. E, porque fazendo História e por ela sendo feito, como ser *no* mundo e *com* o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço.

Esse pensamento anuncia que a leitura crítica do mundo constitui o ponto de partida da práxis transformadora, uma vez que compreender a realidade implica reconhecer-se como sujeito histórico capaz de intervir nela. Assim, não basta interpretar o mundo; é necessário assumir uma postura ética e política que articule reflexão e ação em um movimento permanente de transformação. No contexto das escolas com classes multisseriadas do campo, essa reflexão reafirma a necessidade de práticas curriculares que se constituam a partir das territorialidades, dos saberes e das experiências dos povos-territórios do campo, fortalecendo uma educação comprometida com a emancipação e a transformação social (Silva; Silva; Ferreira, 2026).

A mensagem “O diálogo, a humildade epistemológica e o reconhecimento dos sujeitos” anuncia um dos pilares da pedagogia freireana, ao afirmar que o conhecimento não se constrói de forma verticalizada nem se concentra em um único sujeito, mas emerge da dialogicidade, da escuta e do reconhecimento da incompletude humana. Nessa vertente, Freire (2015, p.90, destaque do autor) que: “Me parece importante, reconhecendo a incompletude das reflexões em torno das virtudes, discutir um pouco a *alegria de viver* como virtude fundamental da prática educativa democrática”.

Na perspectiva decolonial, esse posicionamento tensiona a colonialidade do saber ao recusar a ideia de um conhecimento único, universal e hierarquicamente superior, reconhecendo que diferentes sujeitos, culturas e territórios produzem conhecimentos legítimos (Quijano, 2005). Nas escolas com classes multisseriadas do campo, esse princípio fortalece práticas curriculares construídas na interlocução com os povos do campo, valorizando seus saberes,



experiências e modos de vida como dimensões constitutivas do currículo e da formação humana emancipatória.

A mensagem “A esperança, a identidade cultural e a transformação social” apresenta que a educação se constitui como um ato de esperança crítica, comprometido com a valorização das identidades culturais e com a construção de outras possibilidades de existência. Segundo Paulo Freire (2015, p. 33, destaque do autor),

Minha esperança é que, experimentando-se livremente em administrações *abertas*, terminem por guardar o gosto da liberdade, do risco de criar, e se vão preparando para assumir-se plenamente como *professoras*, como *profissionais* entre cujos deveres se acha o de testemunhar a seus alunos e às famílias de seus alunos o de, sem arrogância, mas com dignidade e energia, recusar o arbitrio e o todo-poderosismo de certos administradores chamados *modernos*.

Na perspectiva freireana a esperança distancia-se de uma espera passiva ou ingênua; trata-se de uma força ética e política que mobiliza professoras(es) a problematizarem a realidade e a atuarem na sua transformação. Assim, reconhecer a identidade cultural dos sujeitos significa afirmar seus saberes, memórias, territorialidades e formas de interpretar o mundo como dimensões constitutivas da prática educativa. Em interlocução com a perspectiva decolonial, essa mensagem rompe com as racionalidades curriculares que historicamente invisibilizaram os povos-territórios do campo e seus conhecimentos, fortalecendo práticas curriculares comprometidas com suas marcas identitárias (Silva, 2021).

A partir dessas análises, podemos considerar que as mensagens anunciadas por Paulo Freire constituem importantes fundamentos éticos, políticos e pedagógicos para a construção de práticas curriculares decoloniais. Ao valorizarem a leitura crítica do mundo, o diálogo, a humildade epistemológica, o reconhecimento dos sujeitos, a esperança e a identidade cultural, essas mensagens contribuem para ressignificar o currículo nas escolas com classes multisseriadas do campo, fortalecendo práticas educativas comprometidas



com a justiça cognitiva, a pluralidade epistemológica e a transformação da realidade.

As palavras com as quais Paulo Freire (2015, p. 130) encerra *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*, “que o saber tem tudo a ver com o crescer, tem. Mas é preciso, absolutamente preciso, que o saber de minorias dominantes não proíba, não asfixie, não castre o crescer das imensas maiorias dominadas”, segue nos inspirando a caminhar problematizando a realidade. Nelas encontramos reafirmado que o conhecimento não pode servir à manutenção das desigualdades, mas deve constituir-se como possibilidade de crescimento coletivo, de emancipação e de transformação social.

Considerações finais

Caro Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira,

Suas cartas continuam chegando às escolas com classes multisseriadas do campo. Chegam pelas mãos de professoras(es) que insistem em ler o mundo antes da palavra, que transformam a escuta em diálogo, a esperança em ação e o currículo em território de vida. Hoje, escrevemos para agradecer. Obrigado por nos mostrar que ensinar é um ato de coragem, de humildade e de compromisso com aquelas(es) que, durante tanto tempo, tiveram seus saberes silenciados. Suas palavras continuam inspirando novas leituras, novos diálogos e novas esperanças. Suas cartas seguem abertas, encontrando, a cada geração, educadoras(es) dispostas(os) a respondê-las com sua própria prática. Com esta carta, não encerramos o diálogo. Apenas reafirmamos que seguimos respondendo ao seu convite de ousar ensinar (Elaborado pelo autor, 2026).

A carta que inaugura esta seção constitui uma escolha autoral deliberada, coerente com o percurso interpretativo desenvolvido ao longo deste estudo. Mais do que um recurso estilístico, ela dialoga com o próprio gênero textual da obra analisada e reafirma a compreensão de que as cartas de Paulo Freire permanecem abertas ao diálogo, convocando leituras, interpretações e respostas outras em diferentes tempos e contextos históricos. Se, ao longo deste artigo, buscamos compreender as interlocuções entre *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar* e a perspectiva decolonial, buscando



compreender suas contribuições para a construção de práticas curriculares em escolas com classes multisseriadas do campo, pareceu-nos epistemológica pertinente concluir esse percurso respondendo, também em forma de carta, ao educador pernambucano. Essa opção, entretanto, não substitui a síntese analítica aqui apresentada.

As análises realizadas permitem considerar que o pensamento freireano permanece atual ao anunciar perspectivas éticas, políticas e pedagógicas capazes de problematizar a colonialidade presente nos processos educativos e de sustentar práticas curriculares comprometidas com a justiça cognitiva, a pluralidade epistemológica e o reconhecimento dos povos-territórios do campo como sujeitos históricos da produção do conhecimento. Destacamos que as interlocuções estabelecidas entre Paulo Freire e a perspectiva decolonial evidenciam que categorias como diálogo, leitura crítica do mundo, práxis, esperança, humildade epistemológica e valorização dos saberes historicamente subalternizados constituem princípios relevantes para a construção de currículos comprometidos com a diversidade e diferença de sujeitos, experiências e territorialidades.

Nesse sentido, consideramos que o currículo deixa de ser compreendido como um conjunto de prescrições universalizantes para afirmar-se como um território de disputas, negociações e produção de sentidos, no qual diferentes epistemologias podem coexistir em condições de (re)conhecimento, legitimidade e justiça cognitiva. Ao aproximar o pensamento freireano das reflexões decoloniais, este estudo também reafirma a potência da Educação do Campo como espaço de resistência às lógicas coloniais que historicamente objetivaram invisibilizar os saberes produzidos nos territórios camponeses.

Nesse movimento, compreendemos que a construção de práticas curriculares decoloniais não implica apenas a inclusão de novos conteúdos ou metodologias, mas exige uma revisão crítica das racionalidades que sustentam a produção, a seleção e a legitimação dos conhecimentos escolares. Trata-se, portanto, de reconhecer as escolas com classes multisseriadas do campo como



territórios de produção de conhecimentos, nos quais os saberes comunitários, as experiências culturais e as histórias locais constituem dimensões indissociáveis da prática educativa.

A presente análise concentrou-se na obra *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*, articulando-a aos referenciais da decolonialidade e da Educação do Campo, sem desenvolver investigações empíricas em escolas com classes multisseriadas. Nesse sentido, sinalizamos que pesquisas futuras poderão aprofundar essas interlocuções mediante estudos de campo que analisem práticas curriculares, processos de formação docente e experiências pedagógicas desenvolvidas em diferentes territórios camponeses, ampliando as possibilidades de compreensão das múltiplas formas pelas quais o pensamento freireano continua sendo reinventado na contemporaneidade.

Por fim, compreender Paulo Freire a partir da perspectiva decolonial significa reconhecer que seu legado permanece inacabado, aberto ao diálogo e permanentemente convocado pelos desafios educacionais do presente. Se a carta que abre estas considerações simboliza uma resposta ao educador pernambucano, a síntese aqui apresentada reafirma, em termos analíticos, que suas reflexões continuam oferecendo possibilidades teórico-práticas para a construção de currículos outros comprometidos com a justiça social, a pluralidade epistemológica e a valorização dos povos-territórios do campo.

Referências

ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez, FERNANDES; Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 2).

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.



HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

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: 18 jun. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 23-71.

SILVA, Isaias da. **Escola, território de direito**: expectativas da comunidade campesina 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: 15 jun. 2026.

SILVA, Isaias da; SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro. Currículo, educação do campo e interculturalidades: rasuras curriculares nas escolas do campo com classes multisseriadas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, n. 24, e70619, 2026. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/70619/49727>. Acesso em: 20 jun. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, Cortez, 2007.



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.131-15, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2026.



Como citar

SILVA, Isaias da. Práticas curriculares decoloniais em classes multisseriadas do campo: interlocuções freireanas a partir da obra *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-30, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55698>.

Submetido em: 5 de julho de 2026

Aceito em: 19 de agosto de 2026

Publicado em: 16 de setembro de 2026



CRediT

Reconhecimentos	Não se aplica
Financiamento	Não se aplica
Conflicto de intereses	O autor certifica que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito
Aprovação ética	Não se aplica
Contribuição dos autores	SILVA, I. declara ter realizado conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, redação – rascunho original, redação – revisão e edição, supervisão, validação e visualização.

Equipe Editorial

Editora de seção:	Quenizia Vieira Lopes
Membro da equipe de produção:	Junior Peres de Araujo
Assistente de editoração:	Simone Steffan
Layout e Diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

