



EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROJETO DECOLONIAL: RESISTÊNCIA CONTRA-HEGEMÔNICA DOS POVOS TRADICIONAIS NAS RURALIDADES DO BRASIL

Jefferson Luis da Silva Cardoso¹

Resumo: O trabalho articula a educação do campo à ação decolonial presente nas ruralidades do Brasil. A questão problema é como a Educação do Campo, com seus objetivos, características e desenvolvimento na Amazônia brasileira, contribui como ação decolonial vivenciada na América Latina a partir do século XX. O objetivo refletir sobre modalidade Educação do Campo no Brasil, em específico na Amazônia, como ação decolonial necessária à valorização de Outras pedagogias. A metodologia parte de abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental, com análise interpretativa do material selecionado. Como resultados, aponta-se que a formação dos educadores/as do campo, parte de uma postura subversiva e conscientes na busca por uma sociedade outra; valorização do contexto educacional (micro e macroambiente) focado na alteridade do saber local; enfatizam-se as memórias coletivas de resistência/sobrevivência decolonial; produção de Outras epistemologias conjugadas à educação crítico-reflexiva; e, acreditar nas utopias políticas de luta e resistência, para o fortalecimento da sociedade democrática, solidária e participativa. Em conclusão, a educação camponesa vista no Brasil, ao valorizar os conhecimentos, as práticas e os saberes dos povos tradicionais que são do meio rural, confronta o Mito da modernidade e age de forma potente para decolonidade da educação nacional.

Palavras-chave: Educação do campo; Decolonialidade; Povos tradicionais; Contra-hegemonia.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem enfrentado desafios desde sua origem, com os colonizadores Portugueses e seus educadores da Companhia de Jesus, que impôs sua instrução/ensino focado na religião católica com base na *Ratio Studiorum* (RIBEIRO, 1984). Ação que contribuiu para nulidade do conhecimento do outro, na desvalorização dos saberes e na invalidade de uma possível construção educacional diversa daquela aplicada na Europa. O processo de colonização vivenciada a partir do século XV e XVI nas Américas, inscreve seus modos de ser e viver nas terras “recém-descobertas”. Sendo país a maior territorialidade da América Latina, não demorou para que o processo de expansão, exploração e colonização revelassem outras organizações sociais. A ocupação do espaço brasileiro por diferentes matizes (européias, africanas e indígenas), impulsionou à evolução dos processos sociais, o que inclui a educação em suas diferentes formas e modelos (BRASIL, 2006).

No correr do tempo e, com a expulsão da Companhia de Jesus no século XVIII (CAVALCANTE, 2020), a educação brasileira precisou ser repensada. Foram diversos

¹Doutorando em Comunicação, Linguagens e Cultura pela UNAMA /professor do curso de Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal Rural da Amazônia, UFRA, Pará, Brasil. E-mail: jefferson.cardoso@ufra.edu.br



os movimentos de reforma e desenvolvimento da educação que, a partir da saída dos Jesuítas das terras brasileiras, se viu a necessidade de implantar um movimento educacional próprio. Assim, pela extensão deste debate cita-se apenas, o recorte temporal demarcado pelos seguintes períodos: Pós-Colonial (reformas pombalina e joanina); Imperial; Republicado; Revolução de 30; República Nova de 1954; Ditadura Militar; e, por fim, o Tempo atual (MELO, 2012), inscrito pelos avanços dos governos de caráter popular e retrocessos, característicos dos governos autoritários, antidemocráticos e de extrema-direita, que pendem à imagem do colonizador.

Em resultado, a formalização das políticas educacionais históricas vividas pelo Brasil são materializadas em três versões da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional: Lei n.º 4.024/61; Lei n.º 5.692/71 e Lei n.º 9.394/96, sendo esta última, a mais completa e atualizada recentemente, torando-se modelo de organização do sistema educacional nacional (BRASIL, 1961; BRASIL, 1971; BRASIL, 1996).

Embora bem articulada, conversando com os diversos níveis e modalidades de instrução do povo brasileiro, ainda é possível perceber uma educação colonizada, baseada no Mito da modernidade e que, apesar das tentativas isoladas de decolonização do poder, do ser e do saber (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019), como as apresentadas neste ensaio, permanece a lógica educacional patriarcal, excludente e colonial, da versão histórica contada pelos colonizadores. Romper com este modo de pensar e instalar o pensamento decolonial é uma ousadia do tempo atual e uma verdadeira resistência contra-hegemônica ao Mito da modernidade (MINGNOLO, 2009, 2017; DUSSEL, 2005, QUIJANO, 2005; KRENAK, 2020), ação que tem sido consolidada na América Latina desde o século XX.

Nesse caminhar, chama atenção a ação decolonial que a Educação do Campo no Brasil possui, enquanto valoriza o Outro, na promoção dos saberes e experiências do povo que é e vive no campo, baseados em lutas e resistências que solicita dos governantes políticas públicas que assegurem o direito de permanecer e estudar na zona rural, inclusive na atribuição de Outras pedagogias que deem conta da instrução/ensino próprias dos homens e mulheres do campo (ARROYO, 2014; FERNANDES, MOLINA, 2004; CALDART, 2012; CORDEIRO, REIS, HAGE, 2011). Movimento que permite o verdadeiro olhar para Outro na sua condição máxima de existências, fortalecendo o



movimento e a ação decolonial experimentada nas últimas décadas pelos países antes colonizados.

Assim, a questão problema que desencadeou o estudo é como a Educação do Campo, com seus objetivos, características e desenvolvimento na Amazônia brasileira, contribui como ação decolonial vivenciada na América Latina a partir do século XX. O presente ensaio teórico tem como objetivo refletir sobre modalidade Educação do Campo no Brasil, em específico na Amazônia, como ação decolonial necessária à valorização de Outras pedagogias.

METODOLOGIA

A metodologia usada parte de pesquisa bibliográfica no sentido de captar trabalhos já publicados na área em discussão, como livros, artigos científicos e outras produções acadêmicas que permitam uma análise mais ampliada e atualizada sobre o objeto de pesquisa, além das Legislações educacionais relacionadas o foco do estudo (GIL, 2008).

A abordagem escolhida para o ensaio foi a qualitativa, enquanto observa e estuda com minúcias as impressões que podem ser registradas por escrito ou faladas (FONSECA, 2002) e permitem uma melhor compreensão do objeto em estudo. Como técnica de análise final dos autores selecionados para o estudo, a perspectiva interpretativa traduz com proximidade significativa a realidade e visão dos envolvidos (FLICK, 2009) que são autores selecionados para a presente discussão.

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO EXPOENTE DECOLONIAL NO BRASIL: breves reflexões

Tratar da Educação do Campo no Brasil, é resgatar um histórico² de lutas dos movimentos sociais do campo, em prol da oferta, manutenção e desenvolvimento da educação do povo que é e vive nas vastas áreas rurais do território nacional. Promover uma educação de qualidade, justa e adequada às realidades do campo, tem sido um verdadeiro desafio aos gestores educacionais, haja vista as especificidades múltiplas que

² Buscou-se uma síntese para tratar apenas da transição do termo Educação Rural para Educação do Campo.



esta modalidade de ensino possui e, por exigir uma pedagogia Outra para sua efetivação, já que precisa consolidar os saberes, conhecimentos e práticas vividos no campo (CORDEIRO, REIS, HAGE, 2011; ARROYO, 2012, 2014; CALDART, 2012; FERNANDES, MOLINA, 2004).

Nesse extenso histórico dos movimentos sociais do campo, efetivamente com a organização do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), é somente em 1987 que se consegue sistematizar o setor educacional do movimento, o que acarretou no marco de transição entre a) educação rural – com viés eminentemente hegemônico de exploração do meio ambiente rural (PRADO, 1995) e, b) educação do campo – que buscou a superação do modelo agressor de meio ambiente e um novo desenvolvimento que revisse a relação homem-homem e homem-natureza (LUCAS, 2008) que marcou espaço na versão mais completa da LDB 9.394/96. Dessas reverberações, destacam-se como importantes os eventos iniciais da mudança de concepção “rural/campo”: I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA em 1997; Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1997; Seminário Nacional por uma Educação no Campo em 2002 e o I Encontro de Pesquisa em Educação no Campo em 2005 (BARROS; LIHTNOV, 2016)

Os eventos culminam com a publicação da Resolução nº 2 do MEC de 2008 que estabeleceu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, com destaque às especificidades do campesinato percebidas em seus artigos iniciais:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. [...]

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. [...]

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.



V SEMINÁRIO (DES)FAZENDO SABERES NA FRONTEIRA

DECOLONIZAR O SABER, O PODER, O SER E O VIVER

28, 29 E 30 DE AGOSTO DE 2024
HÍBRIDO
UNIPAMPA/RS-BRASIL



Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo [...] (BRASIL, 2008).

Por requerer a preservação das marcas da realidade do local citadas na resolução, a Educação do Campo tem sido referenciada como uma ação decolonial na América Latina, já que contribui para o chamado “Giro decolonial”, que segundo Ballestrin (2013), tem as seguintes prerrogativas: 1) marcar a narrativa correta sobre o colonialismo e a modernidade a partir do descobrimento do continente Americano; 2) América Latina como lócus central do racismo colonial; 3) a validação das diferenças empírico-coloniais; 4) análise da estrutura opressora materializada no tripé colonial (poder-saber-ser), mesmo dissolvidas a colonização e o imperialismo; e, 5) fortalecimento da libertação humana a partir da ação decolonial, sob a luz de utopias radicais que articulam a produção de conhecimento. Configuram-se assim, como pautas da luta decolonial em alta relevância, presentes no mundo desde o século XX.

Nas considerações de Andrade (2018; 2019) o giro decolonial tem sido sistematicamente fortalecido nos debates acadêmicos-científicos na América Latina, de modo que produz tensões e renovações analítico-utópicas desde o século passado, contribuindo para as lutas decoloniais que denunciam a invasão, apropriação e a violência contra os territórios do Outro, já mencionadas no presente ensaio. Vale as impressões de Grosfoguel (2007) quando enfatiza o racismo epistêmico, próprio do pensamento universal ocidental que retira a legitimidade dos povos tradicionais, bem como seus discursos, espaços de fala e por fim, suas identidades na negação de sua existência no sistema mundo.

Diante disso, as ações desencadeadas pela Educação do Campo no Brasil confirma sua base decolonial, age contra o racismo epistêmico, uma vez que tende a “reverter as visões e os tratos históricos brutais de produção desses coletivos como inferiores, à margem da história intelectual, cultural, social e pedagógica” (ARROYO, 2012, p. 363),



recolocando os povos tradicionais como protagonistas das ações decoloniais nas Américas e instituindo seus modelos próprios de produção do saber, ancorados em suas tradições e identidades, próprias dos territórios do campo. Nessa direção, as singularidades territoriais do campo no Brasil, revelam-se como fatores altamente importantes em atenção à educação institucionalizada nas leis vigentes do país para que seja concretizada de fato, pois como já se sabe

a Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas sem-terras pela implementação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p. 71).

Perante as colocações da autora, pode-se afirmar que o projeto da Educação do Campo no Brasil, reage enfaticamente à colonialidade, de forma que demonstra, por meio das inúmeras lutas por uma escola que seja e permaneça no/do campo, marcando a imagem do Outro como necessária ao próprio desenvolvimento do país. Assim, o “seu projeto se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (WALSH, 2009, p.23) e, ao mesmo tempo, valorizadas na sua diversidade. Conquanto, as práticas decoloniais devem partir do paradigma de que não há hierarquização de conhecimentos, saberes e culturas, mas sim, demarcar o processo de “colonização e subjugação” de Outros povos, na premissa de instituir uma mudança epistemológica, estrutural e política na superação concreta da colonialidade (GOMES, 2012).

Sobre a diversidade das práticas decoloniais, Santos (2008) postula sobre a “ecologia de saberes” que trata de epistemologias diversas, com capacidade de credibilizar e fortalecer perspectivas contra-hegemônicas, ancoradas em dois pontos principais: a) não há epistemologias neutras; b) a reflexão epistemológica supera os conhecimentos abstratos e foca-se nas práticas de conhecimentos e sua ressonância sob as outras. Para o autor, é necessário problematizar as práticas, muito mais que os conhecimentos produzidos por ela. Pode-se dizer então que “o reconhecimento da diversidade não enfraquece, e sim fortalece os princípios em que se assenta a construção



teórica da educação do campo, do projeto de campo e de sociedade” (ARROYO, 2012b, p. 232), efetivando-se como ação decolonial na Amazônia brasileira, já que se volta para as práticas sociais vividas neste território.

Na trajetória de uma Educação do Campo no Brasil, marcada pela proposição de políticas públicas que favoreçam o ensino nas escolas do campo, busca-se na Pedagogia da Alternância a proposta de formação dos educadores/as inseridos no meio rural articuladas à Licenciatura em Educação do Campo³. Tal vertente pedagógica alia três elementos excepcionais para seu desenvolvimento: 1) *família* – que participa ativamente na vida escolar dos filhos; 2) *alternância* – a tríade do tempo/ambiente materializado na escola/vida/trabalho agrícola; e, 3) *internato* – aproximação dos alunos com o mundo da pesquisa/estudo individual/grupal, para que possam gerir sua autonomia na resolução dos problemas de sua própria vida campestina (NOSELLA, 2013).

Em linhas gerais, o curso de Licenciatura do Campo ajustado à pedagogia própria, tem a possibilidade de corrigir os caminhos da educação nacional dispensadas aos homens e mulheres do campo, na medida em que prioriza/evidencia a produção do conhecimento e de saberes, a partir da amplitude das práticas de sujeitos no território campestino do Brasil (CORDEIRO, REIS, HAGE, 2011; ARROYO, 2009; 2010; 2012, 2014; CALDART, 2012; FERNANDES, MOLINA, 2004) e “que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, especializando-se e territorializando-se, formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo” (SOUZA, 2006, p. 16) contribuindo em última análise, para as práticas decoloniais.

O alinhamento da Pedagogia da Alternância à Educação do Campo vai além e faz parte de um projeto extenso de conquistas sociais, já que envolve a produção de conhecimento nas universidades e centros de pesquisas que tendem a compreender a

³ Não se pretendeu fazer uma discussão sobre a Licenciatura em Educação do Campo, já que cada universidade tem seus projetos pedagógicos e processos de formação adequados à realidade local. No entanto, é necessário evidenciar sua manifestação junto ao processo de formação de professores do Brasil como política pública de Estado, haja vista seu caráter eminentemente decolonial e sua ligação com a temática deste ensaio. No Estado do Pará o curso é ofertado por três universidades públicas: Universidade do Estado do Pará - UEPa; Universidade Federal do Pará - UFPA; Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. E, no Instituto Federal do Pará – IFPA. Não foi localizado oferta de curso pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA e nem na Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA.



dinâmica educacional dos territórios campestinos, em que educadores/as na reflexão de sua prática educativa no interior das escolas-família agrícola, escolas camponesas, de (re)assentamentos, de comunidade indígenas e quilombolas (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011) demarcam suas narrativas, cultura e identidade no cenário nacional. Na perspectiva de Nosella (2013) as escolas do campo baseadas na alternância superam o convencional da escola tradicional e convida todos os sujeitos envolvidos, a fortalecer o sentimento de permanência na área rural, contudo, centrado na formação de agricultores técnicos com amplo conhecimento teórico/prático do ambiente em que vivem.

Em documento importante publicado em 2020, o Ministério da Educação (MEC) confirma a proposta da Pedagogia da Alternância, que tem mais de 50 anos de existência só no Brasil, é tida como interface necessária à Educação do Campo, já que é

uma forma de organização do ensino que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos, espaços e saberes diferentes, tendo como finalidade uma formação integral do estudante. [...] *reconhece que diferentes tempos, espaços e saberes* são educativos e, contribuem com a formação dos educandos. Essa compreensão provoca mudanças na dinâmica da organização dos processos educativos, da organização do trabalho dos educadores e educadoras, da organização e planejamento curricular, do calendário escolar e dos processos de produção do conhecimento (BRASIL, 2020, p. 11).

Essa base conceitual tem como objetivos:

- I) Favorecer a participação efetiva das famílias, por meio de uma formação continua que leve ao conhecimento e vivencia dos pilares da Pedagogia da Alternância;
- II) Facilitar o comprometimento das famílias no processo educativo de seus filhos;
- III) Possibilitar a participação ativa das famílias nas atividades da escola e da comunidade, tornando-a mais autônoma e democrática;
- IV) Possibilitar o engajamento das famílias em processos coletivos de desenvolvimento sustentável, solidário e local;
- V) Formar o espírito crítico, aberto, democrático e solidário (BRASIL, 2020, p. 11).

A expressão de uma prática pedagógica que fortaleça as vivências do cotidiano do Outro como constituinte de um território que tem dinâmica própria, revela seu caráter decolonial e de busca por outras epistemologias. Vale ressaltar o engajamento que a Pedagogia da Alternância e seus objetivos expostos em tela, solicitam das famílias do campo; fator que decisivamente conjuga, educação com instrução escolar, para alicerçar a evolução das competências e habilidades que serão necessárias para perpetuação dos saberes e práticas, exclusivos do campesinato brasileiro. Nas considerações de Walsh



(2009), as pedagogias decoloniais conversam com os antecedentes crítico-político de origem contra-hegemônicas, já que se assentam na transgressão, no deslocamento e na incidência, à “negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual” propagados pela colonialidade.

Nessa premissa, Mota Neto (2015) adverte sobre as práticas necessárias para confirmar a perspectiva decolonial da ação pedagógica: a) busca educadores/as subversivos/as, que rompam com o *modus operandi* do sistema moderno-colonial, que sejam conscientes de sua práxis com vista a mudança social e busca por uma sociedade outra; b) valorizar a hipótese do contexto educacional, considerando questões macro e microsociais, visando a alteridade do saber local; c) valorização das memórias coletivas de grupos de resistência na busca de estratégias de sobrevivência decolonial; d) busca por outras epistemologias, que dialoguem com uma educação do pensar e agir de modo crítico-reflexivo; e, e) viabilizar utopias políticas, já que possuem na luta e resistência, a proposição da educação política com vistas à sociedade democrática, solidária e participativa.

As ações evidenciadas pelo autor, são visíveis na Pedagogia da Alternância e que tem tornado a Educação do Campo no Brasil uma ação decolonial em sua essência, até porque ela converge para

dar consciência aos camponeses de sua situação, a fim de que eles mesmos se esforcem por mudá-la, não consiste em falar-lhes da agricultura em geral, recomendar-lhes o emprego de adubos químicos, de máquinas agrícolas nem da formação de sindicatos. Consiste em fazê-los compreender o mecanismo da produção agrícola, à qual se submetem por simples tradição; fazê-los examinar e criticar os atos diários que cumprem por rotina (FREIRE, 1980, p. 35)

Com a oferta, permanência e desenvolvimento da educação campesina que possua a qualidade percebida nos grandes centros urbanos, será possível, como advertiu Freire (1980) na passagem anterior, potencializar o sujeito do campo de seu importante papel junto a sociedade brasileira. Torná-los capaz de reivindicar seu lugar no processo de produção do conhecimento na sociedade pós-moderna, revela o ambicioso projeto decolonial incutido na base teórico-metodológica da Educação do Campo. Nas observações de Silva, Torres e Lemos (2012) a modalidade educacional é sustentada pedagógico e politicamente, no diálogo de respeito entre as culturas no sentido da construção de uma sociedade Outra. Tal ação permite “uma reflexão e ação consciente no



sentido de direcionar nossas práticas para a decolonização dos processos sociais a que somos condicionados” (DIAS; OLIVEIRA, 2021, p.35).

Portanto, é preciso investir na promoção de estudos científicos que contemplem os debates decoloniais e suas conexões com as práticas educativas na América Latina, como o caso da Educação do Campo no Brasil. Para Santos (2019) é necessário perceber a co-presença de Outros saberes, suas convergências, afinidades, divergências e contradições, no sentido de fortalecer a frente de lutas e resistências contra as opressões. Desse modo, será possível “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Não ousando esgotar os temas aqui propostos, Quijano (2005, p. 139) sintetiza bem a contribuição da Educação campesina como ação decolonial, na medida em que ela marca o “tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”, os atrasados, submissos, invalidados, inferiores, oprimidos e desvalidos de conhecimentos que possibilitem um olhar outro, na reconquista do território epistemológico, teórico-metodológico, político e sociocultural que foi/é negado pela colonialidade em suas diversas faces.

Conclusão

O processo de colonização do mundo instaurado no final do século XV, revelou-se como um desafio à pesquisadores/as de todas as áreas sociais na atualidade, haja visto que sobrevive ao tempo na figura do chamado Mito da Modernidade, que por sua vez, foi indispensável para denunciar o lugar do colonizado na histórica geral. O apagamento/silenciamento do Outro nesse tempo, inaugura na América Latina o chamado Giro Decolonial, movimento de retomada intelecto/cultural de todos os sujeitos sociais que se fazem presente no continente americano, no que diz respeito a demarcação de sua narrativa, cultura e identidade local, uma vez excluídos, marginalizados e que sofram/em com o racismo epistêmico típico do Eurocentrismo resultado divisão norte/sul.

O presente estudo conversou com a base conceitual/epistêmica na qual se assenta a colonialidade, de maneira que foi inevitável o surgimento do movimento decolonial em curso desde o século XX. Entre as muitas ações desta ordem, destacou-se a contribuição



que Educação do Campo no Brasil possui, na medida em que atribui valor ao Outro – homens e mulheres do campesinato – exaltando seus modos de ser, viver e pensar. Tal ação é excepcional e contribui sobremaneira para derrocada da posição altera do poder, do saber e ser, propagados pelos colonizadores europeus na divisão do mundo pós-moderno.

Como horizontes do ensaio teórico, é possível destacar alguns pontos interessantes: a) a formação dos educadores/as do campo, parte de uma postura subversiva e conscientes de que sua práxis nega *modus operandi* da díade moderno-colonial, na busca por uma sociedade outra; b) valorização do contexto educacional (micro e macroambiente) focado na alteridade do saber local; c) enfatizam-se as memórias coletivas de resistência/sobrevivência decolonial; d) produção de Outras epistemologias conjugadas à educação crítico-reflexiva; e, e) acreditar nas utopias políticas de luta e resistência, para o fortalecimento da sociedade democrática, solidária e participativa. São práticas vitais para o desenvolvimento de um mundo mais justo, que pregue a igualdade e a equidade epistêmica de todos os povos e nações.

Por fim, a educação camponesa vista no Brasil, ao valorizar os conhecimentos, as práticas e os saberes dos povos tradicionais que são do meio rural, confronta o Mito da modernidade, age de forma potente para decolonidade da educação nacional, com um modelo de instrução que privilegia os saberes/culturas e as vivências/experiências de homens e mulheres que vivem e são do campo. Fornecem em última análise, instrumental teórico-metodológico para o desenvolvimento de Outras pedagogias como a prática da alternância educativa, experimentadas nas áreas rurais na Amazônia brasileira e que parte do olhar do Outro sobre a vida, e sua contribuição à sociedade na qual está inserido.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. Educação Ambiental em miradas integrativas e restaurativas: currículos educativos na Amazônia. **Revista Espaço do Currículo (Online)**, v.11, nº3, p. 297-310. 2018.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. Natureza e representações que r-existem: cinco séculos de invasão, apropriação e violência na Amazônia brasileira. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.36, nº2, 207-227. 2019.



ARROYO, Miguel Gonzales. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete, et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales.; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

ARROYO. Miguel Gonzales. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO. Miguel Gonzales. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete, et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v.11, p. 89-117. 2013.

BARROS, Lânderson Antória.; LIHTINOV, Dione Dutra. Reflexões sobre a educação rural e do campo: as leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no brasil. **Geographia Meridionalis** v. 02, n. 01 Jan-Jun/2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze., MALDONADO-TORRES, Nelson., GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico** - 2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRASIL. **Educação no Brasil: Atrasos, Conquistas e Desafios**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, Educação - Cap.3, DF: Brasília, 2006. Disponível em: https://ipea.gov.br/bd/pdf/2006/cap3_educacao.pdf, acessado em: 27 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-1961-pl.html>, acessado em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n. 5.296, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>, acessado em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acessado em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Proposta de regulamentação da pedagogia da alternância**. Ministério da Educação – MEC. DF: Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file>, acesso em: 01 jan 2023.



V SEMINÁRIO (DES)FAZENDO SABERES NA FRONTEIRA

DECOLONIZAR O SABER, O PODER, O SER E O VIVER

28, 29 E 30 DE AGOSTO DE 2024
HÍBRIDO
UNIPAMPA/RS-BRASIL



BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008** - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC. DF: Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf, acesso em 02 jan. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete, et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.

CANDAU, Vera Maria.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CAVALCANTE, Maria Juracy Maia. Uma crônica de retorno da companhia de Jesus no século XIX: Ação missionária e persistência catequética junto aos índios do Brasil. **Revista História da Educação (Online)**, v. 24, 2020.

CORDEIRO, Georgina. N. K., REIS, Neila S., & HAGE, Salomão Muffarej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, 2011.

DIAS, Adler de Sousa.; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Filosofias da Libertação de Henrique Dussel. Contribuições ao pensamento decolonial. In: ABREU, Waldir Ferreira.; OLIVEIRA, Damião Bezerra. **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. CRV. Curitiba, 2021.

DUSSEL, Henrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

FERNANDES, Bernardo Manso.; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da Libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



V SEMINÁRIO (DES)FAZENDO SABERES NA FRONTEIRA

DECOLONIZAR O SABER, O PODER, O SER E O VIVER

28, 29 E 30 DE AGOSTO DE 2024
HÍBRIDO
UNIPAMPA/RS-BRASIL



GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 2012.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, v.59, nº2, 32-35. 2007.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a Cultura do Bem Viver**. Texto elaborado a partir de Live, realizada na Semana do Bem Viver da Escola Parque do Rio de Janeiro, no dia 17 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>, acessado em: 02 jan. 2023.

LUCAS, Rosa Elane Antória. **Educação formal / rural permeando as relações do campo: um estudo de caso na Escola Estadual de Tempo Integral Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman – Arroio Grande/RS**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Produção Vegetal. Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel. Universidade Federal de Pelotas. - Pelotas, 2008.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira. **História da Educação no Brasil** - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MOTA NETO, João Carlos. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

NOSELLA, Paollo. **Educação no campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. 2 Reimpressão. Vitória: EDUFES, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. O que é pedagogia decolonial? In: LIMA, Adriana Raquel Santana. et al. (Orgs). **Pedagogias decoloniais na Amazônia: Fundamentos, Pesquisas e Práticas**. Curitiba: CVR, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes.; CANDAU, Vera Maria. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr., 2010.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. Estudos Sociedade e Agricultura**. UFRRJ - ICHS/DDAS. RJ: Rio de Janeiro, 1995.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1984.



SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Janssen Felipe.; TORRES, Denise Xavier.; LEMOS, Girleide Torres. Educação do campo: a luta dos movimentos sociais camponeses por uma educação escolar específica e diferenciada. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, Chapeco, v.1, n. 28, p. 409-438, jan.- jun. 2012.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Lúcia. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. 2009.