



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Thallita Nascimento da Silva

**UMA OUTRA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS É POSSÍVEL: CAMINHOS
DECOLONIAIS EM MEIO À EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UM ASSENTAMENTO
DO MOVIMENTO SEM TERRA (MST)**

Brasília
2024

Thallita Nascimento da Silva

**UMA OUTRA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS É POSSÍVEL: CAMINHOS
DECOLONIAIS EM MEIO À EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UM ASSENTAMENTO
DO MOVIMENTO SEM TERRA (MST)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Molina Schnorr

Brasília
2024

[Ficha de identificação da obra. Elemento obrigatório. Insira neste espaço a ficha de identificação da obra. A ficha é elaborada pelo(a) autor(a) no seguinte link:
<https://bce.unb.br/elaboracao-de-fichas-catalogaficas/>]

Thallita Nascimento da Silva

**UMA OUTRA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS É POSSÍVEL: CAMINHOS DECOLONIAIS EM
MEIO À EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UM ASSENTAMENTO DO MOVIMENTO SEM
TERRA (MST)**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 05 de dezembro de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Samuel Molina Schnorr, Dr.
Universidade de Brasília

Profa. Anielli Fabiula Gavioli Lemes, Dra.
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. André Vitor Fernandes dos Santos, Dr.
Universidade de Brasília

Esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para
obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências conforme processo SEI
23106.117774/2024-71

Brasília, 2024.

Dedico essa pesquisa à todas e todos que acreditam que a educação é um elo singelo e insubstituível na transformação de nossa sociedade. Aos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da educação.

AGRADECIMENTOS

A sensação ao escrever esses agradecimentos é de dever cumprido. Apesar de todo o esforço e dos desafios, esta trajetória me proporcionou uma formação única, repleta de afeto e criticidade. Meu agradecimento inicial não poderia ser direcionado a outras pessoas senão às trabalhadoras e trabalhadores da educação do campo, aos militantes do MST e a cada pessoa, individualmente, que abriu as portas de suas casas e de seus corações, compartilhando seus conhecimentos e experiências para que esta pesquisa pudesse ser realizada. Um agradecimento especial a Marcela, Lania, Luiz e todas as pessoas que fazem parte da Escola Oziel.

Ao meu irmão, que nunca deixou de me apoiar e incentivar, vibrando comigo em cada conquista e dividindo as aflições da vida. À mainha, que não me deixa esquecer dos caminhos percorridos até aqui, garantindo que eu não desanime e siga sempre firme. À minha vó Biu, minha fonte inesgotável de amor, que me ensinou a enxergar a vida de maneira leve e afetuosa. Aos meus amigos, que sempre me motivaram e trouxeram alegria e sentido à vida. Em especial, ao Grégory, por todo o apoio durante o mestrado, e à Gabi, que me ofereceu muito mais do que amor: sua casa e todo o cuidado durante as idas a campo.

Ao Samuel, por estar sempre disponível e receptivo às minhas ideias e inquietações, respeitando e incentivando minha autonomia. Por toda a coragem que, mesmo sem perceber, ele estimulou em mim.

Por fim, agradeço a mim mesma, por não ter desistido e por ter feito o melhor possível dentro das condições que tinha.

RESUMO

Atualmente, cresce o interesse de pesquisadores pela perspectiva decolonial, especialmente nas ciências humanas. Contudo, ainda são escassos os trabalhos que abordam essa perspectiva na educação em ciências. Fundamentada na Ciência Moderna, a educação em ciências incorpora muitas das premissas excludentes do colonialismo e da colonialidade presentes na modernidade, reproduzindo diversos processos históricos que contribuíram para a exclusão e opressão de diferentes sujeitos. Em contrapartida, a educação do campo, promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), propõe um modelo educacional que rompe com as abordagens convencionais. Neste trabalho, utilizamos a rede Modernidade/Colonialidade como base teórica e política para investigar práticas pedagógicas no ensino fundamental de uma Escola do Campo localizada em um assentamento do MST no extremo sul da Bahia. A partir de um olhar decolonial, discutimos os desafios de realizar uma pesquisa decolonial dentro dos moldes acadêmicos eurocêntricos. Por meio de uma triangulação de dados – envolvendo observação participante, análise de documentos e rodas de conversa – analisamos as colonialidades presentes nas práticas educativas e no contexto educacional do campo. Constatamos que as diferentes formas de colonialidade (do poder, do ser, do saber e cosmogônica) observadas reforçam a urgência de repensar profundamente as práticas educacionais no campo. Mais do que adaptar o modelo de ensino ao contexto político social, é necessário desconstruir o paradigma hegemônico, que desconsidera as particularidades, histórias, identidades e interesses dos povos do campo. Com isso, buscamos contribuir para o debate sobre modos alternativos e mais inclusivos de pensar a educação decolonial.

Palavras-chave: Educação em ciências decolonial; Decolonialidade; Educação do Campo.

ABSTRACT

Currently, there is a growing interest among researchers in the decolonial perspective, especially in the human sciences. However, studies that address this perspective in science education remain scarce. Grounded in Modern Science, science education incorporates many of the exclusionary premises of colonialism and coloniality present in modernity, reproducing various historical processes that contributed to the exclusion and oppression of different groups. In contrast, field education, promoted by the Landless Workers' Movement (MST), proposes an educational model that breaks away from conventional approaches. In this study, we use the Modernity/Coloniality framework as a theoretical and political basis to investigate pedagogical practices in elementary education at a Field School located in an MST settlement in the far south of Bahia. From a decolonial perspective, we discuss the challenges of conducting decolonial research within eurocentric academic frameworks. Through data triangulation – involving participant observation, document analysis, and discussion circles – we analyze the colonialities present in educational practices and in the broader educational context of the field. We found that the different forms of coloniality (of power, being, knowledge, and cosmogony) observed reinforce the urgency of profoundly rethinking educational practices in the field. More than merely adapting the teaching model to the sociopolitical context, it is necessary to deconstruct the hegemonic paradigm that disregards the particularities, histories, identities, and interests of rural peoples. With this, we aim to contribute to the debate on alternative and more inclusive ways of thinking about decolonial education.

Keywords: Decolonial science education; Decoloniality; Field education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

M/C	Modernidade/Colonialidade
CMC	Ciência Moderna Contemporânea
CM	Ciência Moderna
ENERA	Encontro Nacional de educadoras e Educadores do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
RBEC	Revista Brasileira de Educação do Campo
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
PPP	Projeto Político Pedagógico
DCRPMI	Documento Curricular Municipal da Prefeitura Municipal de Itamaraju

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Objetivos.....	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1	Perspectica decolonial.....	18
2.2	A educação em ciências a partir da perspectiva decolonial.....	26
2.3	A educação do campo do mst e a decolonialidade.....	31
3	REVISÃO DE LITERATURA.....	35
3.1	Metodologia da revisão de literatura.....	36
3.2	Diálogos entre educação em ciências, educação do campo e decolonialidade: uma análise da produção acadêmica brasileira (2002 a 2022).	38
4	METODOLOGA.....	47
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	53
5.1	Ensaio.....	54
5.2	A educação do campo que a visão colonial não é capaz de compreender.....	63
5.2.1	Visão geral da escola: educadores, estudantes e espaço.....	65
5.2.2	A escola como extensão do assentamento.....	79
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS.....	92

1 INTRODUÇÃO

Desde o fortalecimento da perspectiva decolonial em toda a América Latina, presenciamos no Brasil um crescente interesse e influência desse movimento, inclusive atrelado à educação. A decolonialidade, como corrente epistemológica foi desenvolvida a partir das discussões e produções bibliográficas conduzidas por teóricos latino-americanos(a) que integram a rede¹ Modernidade/Colonialidade (M/C). Apesar da formação acadêmica, esses (a) intelectuais transitam em diferentes campos de formação. Assim, conduzem uma pluralidade de dimensões temáticas de maneira transdisciplinar e não por meio da divisão em áreas de conhecimento. A rede M/C surge nos anos 2000 e compartilha noções, conceitos e discussões a cerca de um projeto ético, político e epistemológico desde uma crítica à modernidade eurocêntrica. As discussões estabelecidas por esses (a) intelectuais destinam-se à uma alternativa teórica, epistêmica e metodológica, a fim de posicionar a América Latina como lócus de produção de conhecimento, se afastando do eurocentrismo e neoliberalismo. Para Escobar (2003, p. 53), a principal força orientadora da rede é a “[...] reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos”.

A “colonialidade” é um conceito que foi discutido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano em 1997, referindo-se a “[...] algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização” (Assis, 2014, p. 614). Para Reinaldo Fleuri (2014), a colonialidade é diferente à colonização, pelo próprio envolvimento e processo de colonização na dominação territorial, política e epistêmica de um povo, enquanto a colonialidade subverte esse contexto colonial dos povos que foram colonizados ao longo dos tempos. A colonização estabelece uma estrutura de dominação e exploração econômica e geopolítica, usurpando os territórios e os povos colonizados até que “alcançassem” a independência política.

A colonialidade transcende essa experiência, penetrando profundamente na intersubjetividade dos territórios e povos colonizados. Desse modo, a colonialidade continua a influenciar os poderes/instituições, os saberes/ciência, o ser/consciência e a estética/crenças das populações não europeias, que foram compelidas a se comparar com os padrões europeus, tornando-se sinônimos de civilização e modernidade a ponto de que qualquer diferença em relação a esse modelo as inferiorizava, chegando ao extremo de negar-lhes a própria humanidade (Miglievich-Ribeiro, 2014).

¹ O termo rede é uma alternativa ao termo grupo. Grosfoguel (2021) afirma que a rede M/C nunca foi um grupo por apresentarem divergências de ideias e problemáticas entre os integrantes.

A perspectiva decolonial surge como uma crítica à colonialidade. Entendendo-a como um padrão de dominação, que cria relações hierárquicas entre os dominadores e dominados, colonizadores e colonizados em uma relação de exploração, escravização, violências e apagamentos de culturas, conhecimentos e subjetividades de diversos territórios e povos colonizados. A colonialidade não se limita à exploração de recursos e territórios, mas também se manifesta na tentativa de impor uma única visão de mundo, uma única epistemologia e uma única cultura como dominantes e superiores. Ela se traduz em violências simbólicas que desvalorizam os saberes locais, desapagam as histórias das culturas indígenas e afrodescendentes, e relegam essas vozes à margem da narrativa global.

Portanto, a perspectiva decolonial não apenas denuncia esses processos, mas também promove uma visão de mundo alternativa que valoriza a diversidade cultural, reconhece a igualdade epistêmica de todas as culturas e busca a justiça social como meio de superar as heranças do colonialismo. Ela convida a repensar as narrativas históricas, a desaprender o que foi imposto pelo colonizador e a construir um futuro mais inclusivo e igualitário.

A partir do encontro com a perspectiva decolonial diferentes inquietudes me atravessaram e transbordam para a construção desta pesquisa. A nossa realidade como povos colonizados foi marcada pela colonização portuguesa no Brasil, se destacando como a mais duradoura entre as diversas colonizações europeias que ocorreram na América Latina. A colonização estabeleceu profundas raízes no território brasileiro, moldando nossa cultura, língua e nossos sistemas políticos e econômicos ao longo de séculos de dominação. A herança colonial portuguesa ainda se faz presente nas estruturas sociais, nas desigualdades e nos desafios enfrentados pelo país atualmente.

Ao compreender que as estruturas coloniais e a colonialidade ainda sustentam o nosso modelo de sociedade e da educação brasileira, entendemos que essa herança colonial traz intercessões na educação em ciências, quando a Ciência em que aprendemos na escola sustenta a ótica dos países colonizadores, dentro dos padrões dessa lógica científica eurocêntrica, que perpetuou e propagou histórias de apagamento e desconsiderou conhecimentos enquanto “Ciência” para que o processo de exploração e opressão fosse mantido. As implicações em ter e manter essa Ciência colonizadora e estar em um país colonizado nos remete aos princípios explícitos do eurocentrismo, que projeta a sua história e conhecimento como padrão imposto a todos os povos. Quijano (1992) nos demonstra como a Europa interferiu e construiu um modelo a ser seguido, quando “pensou em si mesma como espelho do futuro de todas as demais sociedades e culturas; como o modo de vida avançado da história de toda a espécie” (p. 18).

Assim, argumentamos que a concepção de Ciência, enquanto área de conhecimento, se dá em meio a esses atravessamentos coloniais, e por isso, os fundamentos teóricos, epistêmicos e pedagógicos da educação em ciências são, também, baseados num sistema que tem em sua origem princípios colonizadores. Ramón Grosfoguel (2016) afirma que a ciência moderna tem suas origens em um ato massivo de extrativismo epistêmico. Ou seja, no apagamento e apropriação das epistemologias de povos colonizados. Numa tentativa de estabelecer os saberes construídos no âmbito da academia como relevantes e únicos possíveis de aceitação, se construiu uma norma hegemônica sobre a produção de saber, o que é representativo da colonialidade/modernidade.

Os impasses de uma educação escolar hegemônica, universalizante que não leva em conta os saberes locais e o contexto dos estudantes comprometem diretamente a qualidade de ensino e aprendizagem dos sujeitos que não se encaixam nessa norma. Esse modelo de educação ignora a realidade social e política das vidas dos sujeitos que foram subalternizados desde o colonialismo e que ainda são subalternizados pela colonialidade e neoliberalismo. Nesse sentido, a concepção de uma educação em ciências decolonial representa uma busca por independência, emancipação e valorização de nossas tradições, cultura e saberes. É uma forma de romper com os resquícios do passado colonial que ainda permeiam nosso sistema educacional, permitindo que os estudantes se reconheçam como detentores de conhecimentos legítimos e relevantes. A compreensão do legado colonial é fundamental para entender a complexidade e especificidade da realidade brasileira, bem como para encontrar caminhos de superação das desigualdades e injustiças históricas. Ao refletirmos sobre a história da ciência, percebemos que certos conhecimentos foram apagados e outros privilegiados, resultando em uma perspectiva colonizadora que marginaliza saberes indígenas, afrodescendentes e de outras culturas tradicionais.

Ao definir uma norma de progresso com base nessa ciência colonizadora, corremos o risco de permanecer presos em paradigmas ultrapassados e de subestimar o potencial dessas outras formas de saberes. A sala de aula deve ser um espaço em que os conhecimentos presentes nos contextos ambientais, sociais e políticos dos estudantes sejam reconhecidos e valorizados, não relegados ao esquecimento por não se enquadrarem em uma visão restrita de ciência. É essencial promover uma educação que acolha e incorpore múltiplas perspectivas, buscando caminhos para a superação da colonialidade, permitindo que os estudantes se sintam inseridos, representados e capacitados a contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento e da sociedade como um todo.

Buscando alternativas a esse cenário, entendemos que a luta dos povos do campo por uma educação condizente com suas realidades se aproxima de uma perspectiva decolonial. A partir da realidade em que se constitui a educação do campo, diante da luta dos povos do campo por uma educação que “supere as ideias urbano-centradas/capitalistas/coloniais que têm, por finalidade, alienar o campesinato a partir de processos educacionais que subordinavam a população do campo à lógica de produção capitalista” (Farias; Faleiro, 2018, p. 361). Durante muito tempo, no Brasil, o campo e seus povos foram esquecidos, provocando um silenciamento, tanto por governos (Faccio, 2012) quanto por pesquisas acadêmicas (Arroyo; Caldart; Molina, 2008). No vazio deixado pelo Estado, a resistência e a luta dos povos do campo e movimentos sociais, reagindo ao processo de exclusão, marcam a história da educação do campo por conquistas que vão além de apenas o acesso à educação, mas pelo direito a uma educação que se caracteriza como um projeto contra-hegemônico de sociedade, que esteja vinculada à luta pela terra e o mundo do trabalho, evidenciando o protagonismo dos povos do campo neste processo.

Com isso, sustentamos a existência de uma aproximação entre os ideais da educação do campo e as críticas construídas pelo pensamento decolonial. A educação do campo surge do reconhecimento do direito dos povos do campo a uma educação diferenciada daquela oferecida nas áreas urbanas (Souza, 2021). Dessa forma, ela representa um movimento que valoriza a realidade social dos camponeses, buscando estabelecer princípios e concepções pedagógicas próprias, assim como seus documentos e matriz curricular, sem se submeter à lógica urbanocentrada que reforça um modelo de missão civilizatória ou preparação para uma realidade incompatível com a vivência dos povos do campo. Nesse contexto, a educação do campo alinha-se ao propósito de uma educação emancipadora e libertadora, que procura romper com as amarras de uma educação que impõe valores e práticas culturais externas, priorizando o respeito à identidade, cultura e saberes locais.

Ao adotar essa abordagem, a educação do campo busca fortalecer a autonomia dos camponeses, permitindo que eles se apropriem de seu próprio processo educacional e se tornem agentes ativos de sua própria transformação e desenvolvimento. Assim, a aproximação entre a educação do campo e o pensamento decolonial representa uma crítica importante aos modelos educacionais hegemônicos que historicamente perpetuaram relações de dominação e marginalização. A valorização da realidade social e cultural dos povos do campo, bem como a busca por uma educação emancipadora, são elementos-chave para uma educação mais justa, inclusiva e verdadeiramente transformadora.

Neste trabalho, recorreremos a decolonialidade como referencial político, teórico e metodológico que nos orienta e ajuda a problematizar a educação em ciências, na possibilidade de pensar a educação em outros modos e espaços. Nos aproximamos da perspectiva decolonial, pois possibilita refletir sobre as heranças coloniais impostas pela lógica capitalista e urbanocêntrica, bem como sobre os processos de desobediência epistêmica dos povos que, ao serem subalternizados, classificados e hierarquizados como inferiores, reivindicam social e politicamente o seu reconhecimento como sujeitos produtores(as) de conhecimentos e saberes.

1.1 OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Investigar as práticas pedagógicas da educação em ciências, no ensino fundamental, de uma Escola do Campo em um assentamento do MST localizado no extremo sul da Bahia e analisá-las a partir de uma perspectiva decolonial, aduzindo encontros possíveis entre a Educação Científica decolonial e a Educação do Campo;

Objetivos específicos:

- Analisar os documentos educacionais, tais como projeto político pedagógico da escola e documentos do MST e planos de ensino dos professores(as) de ciências, buscando encontrar elementos que possibilitem problematizar a educação em ciências desde uma perspectiva decolonial;
- Compreender os desdobramentos decoloniais no ensino de ciências numa escola do campo em um assentamento do MST, cotejando a importância deste movimento social no giro decolonial;
- Entender de que modo a Escola do Campo e a proposta do MST constroem uma outra educação em ciências para problematizar a colonialidade presente no ensino de ciências;

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PERSPECTIVA DECOLONIAL

A colonização, processo que aconteceu há algumas décadas em nossa sociedade, em que países europeus exploraram territórios, se apropriaram de terras e escravizaram nações, têm efeitos até os dias atuais. O projeto de colonização nesses territórios foi inserido numa lógica de dominação, a partir da imposição e exploração aos países colonizados. Nesse processo, o colonizado tem em sua existência a marca da violência colonial. Um exemplo marcante dessa violência é o próprio processo de escravização e opressão que povos colonizados foram submetidos durante séculos, inclusive em nosso país, em que durou, cruelmente, mais de 300 anos e foi responsável pela escravização de milhares de indígenas e pessoas negras e que, até os dias atuais, deixa marcas dessa herança de violência e genocídio à essas populações. A escravização parte de um entendimento de inferioridade que fugia dos padrões europeus da época, como tudo o que é relacionado ao colonizador, ao europeu, é tido como algo positivo, civilizado, racional e científico.

Em contrapartida, os povos colonizados passam a ser considerados primitivos, irracionais e anticientíficos. Atrelado a isso, surge o conceito do eurocentrismo, também com suas fundações nos processos coloniais em que a Europa se coloca como o centro das relações econômicas, culturais e intelectuais do mundo. De modo a homogeneizar o mundo, tornar a Europa como um padrão a ser seguido. Ao impor esse modelo, importa a sua cultura, língua, idioma, modo de trabalho e em todos outros aspectos sociais e dimensões culturais possíveis aos países colonizados, apagando tudo que é ligado aos povos originários desses países e territórios.

A colonialidade é uma relação de poder baseada num processo de dominação entre grupos sociais, que estabelece uma relação de superioridade do colonizador ao colonizado. Para Santos (2006, p. 26²) estas relações “foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim deste, enquanto relação política, não acarretou o fim do colonialismo social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória”. De acordo com Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), enquanto o colonialismo surge em um contexto sócio-histórico, como a invasão e conquista das Américas, o termo colonialidade se refere ao padrão de poder hoje hegemônico e a epistemologia geral de produção de conhecimento reproduzida no pensamento colonial. Ou seja, as marcas e herança desse processo gerou a colonialidade, que se perdura na sociedade até os dias atuais em diferentes formas e em diversos contextos.

Denunciando esse modelo de controle hegemônico que perdura há mais de 500 anos, a rede Modernidade/Colonialidade (M/C), dos quais seus integrantes são intelectuais latino-americanos(as) de diversas áreas de conhecimento, vem promovendo uma ruptura epistêmica, conhecida como “giro decolonial”. Esse termo foi cunhado por Nelson Maldonado-Torres em 2007 representando uma proposta de subversão da lógica Modernidade/Colonialidade, um movimento de resistência e transgressão nos campos teórico e prático. Esse giro se torna um importante meio de resistência e enfrentamento aos padrões, pensamentos e ideais eurocêntricos impostos durante o período colonial e que estão presentes até os dias atuais, como modo de dominação, opressão e silenciamento dos saberes, das culturas e das identidades de povos que foram subalternizados, violentados, explorados e escravizados pelo colonialismo e pela colonialidade.

A rede M/C enquanto projeto político e epistemológico se faz presente em pesquisas de diversas áreas. Fazem parte dessa rede os(a) intelectuais decoloniais: Anibal Quijano (sociólogo peruano), Walter D. Mignolo (semiótico argentino), Santiago Castro-Gómez (filósofo colombiano), Fernando Coronil (antropólogo venezuelano), Enrique Dussel (filósofo argentino), Arturo Escobar (antropólogo colombiano), Edgardo Lander (sociólogo venezuelano), Ramón Grosfoguel (sociólogo porto-riquenho), Nelson Maldonado-Torres (filósofo porto-riquenho) e Catherine Walsh (linguista estadunidense radicada no Equador). Esses(a) intelectuais produzem conceitos e formulações ao proporem o giro decolonial. Para isso, buscam resgatar as “contribuições latino-americanas do pós-colonialismo anticolonial, ao mesmo tempo em que pretende se

² Considerando as recentes denúncias de assédio sexual, moral e intelectual direcionadas ao Boaventura de Sousa Santos, se faz importante deixarmos registrado que mesmo utilizando a obra do autor não compactuamos com suas condutas, pelo contrário, repudiamos. Ainda assim, entendemos que sua obra contribui para essa pesquisa.

afastar do cânone pós-colonial, inserindo a América Latina no debate e radicalizando a crítica à modernidade e ao eurocentrismo” (Luciana Ballestrin, 2017, p. 510). A decolonialidade emerge da análise de continuidades e rupturas presentes nas contribuições de diversos grupos, tais como os estudiosos pós-coloniais e os estudos subalternos, que iniciaram as discussões acerca da colonialidade.

O pensamento pós-colonial é marcado por figuras influentes, como Franz Fanon (1925-1961), Edward Said (1935-2003) e Aimé Fernand David Césaire (1913-2008). O conceito de pós-colonialismo remonta aos movimentos políticos africanos e asiáticos que ganharam força a partir dos anos de 1970. A decolonização, relacionada ao pós-colonialismo africano, representa uma ética de vida que permeia a pesquisa, a ciência, o trabalho e a política. É interessante observar que ao avançar com essa ética, pode ocorrer uma confusão gerada pela falta de conhecimento e por certo revanchismo da colonialidade. Isso pode levar a uma aplicação indiscriminada de rótulos, associando essa abordagem a algum tipo de militância. Essa situação acaba por normalizar as versões eurocentradas, desvalorizando as teorizações feitas pelas próprias culturas sobre sua herança colonial e a construção de suas políticas.

Desse modo, a abordagem pós-colonial é uma importante via de reflexão e resistência, buscando desfazer amarras coloniais e permitindo que as vozes e experiências dos territórios colonizados sejam reconhecidas, valorizadas e representadas de maneira autêntica. A decolonização se torna, assim, uma lente ética e teórica essencial para uma compreensão mais profunda da realidade pós-colonial e das complexidades das dinâmicas sociais e políticas (Maira Damasceno; Gabriel Amorim; Dorvalino Cardoso, 2022).

Outro grupo importante para entender essa abordagem é o movimento dos “estudos subalternos”. O grupo surge a partir da década de 1970, no sul asiático, com a liderança de Ranajit Guha (1923-2023), cujo principal projeto era “analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (Grosfoguel, 2008, p. 116). Intelectuais influentes nesse movimento também foram as indianas Chandra Talpady Mohanty (1955) e Gayatri Spivak (1942). As autoras são tidas como principais referências do feminismo pós-colonial, seus textos apresentam críticas aos feminismos hegemônicos, bem como propõem a realizar um debate crítico sobre a epistemologia hegemônica europeia. Gayatri Spivak em seu artigo “Pode o subalterno falar?” faz uma crítica a intelectuais ocidentais, como Deleuze e Foucault, sobre a prática discursiva do intelectual pós-colonial, reconhecendo as contribuições dos pesquisadores no que tange à desconstrução e construção filosófica e política da modernidade. Contudo, ela pontua que esses pesquisadores não reconhecem a diferença colonial. Para a autora, era indispensável

pensar na posição e autonomia do sujeito subalterno, principalmente dentro de um contexto social colonizador e patriarcal. “No contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (Spivak, 2010, p. 17).

A influência das teorias e práticas pós-coloniais e dos estudos subalternos nos contextos africanos e asiáticos forneceram aporte para a criação de grupos de estudos sobre a subalternidade em todo mundo. Com isso, um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas fundou o Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos. Em 1998, Santiago Castro-Gómez traduziu para o espanhol o documento, publicado em 1993, de fundação do grupo como “Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos”. Assim, a América Latina foi inserida no debate pós-colonial.

O trabalho do Grupo de Estudos Subalternos, uma organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos dirigida por Ranajit Guha, inspirou-nos a fundar um projeto semelhante dedicado ao estudo do subalterno na América Latina. [...] Por sua vez, a mudança na redefinição das esferas política e cultural na América Latina durante os anos recentes levou a vários intelectuais da região a revisar epistemologias previamente estabelecidas nas ciências sociais e humanidades. A tendência geral para uma democratização outorga prioridade a uma reconceitualização do pluralismo e das condições de subalternidade no interior das sociedades plurais (Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, 1998, p. 70).

Após rupturas e desencontros, alguns intelectuais desse grupo formaram a rede Modernidade/Colonialidade. Por meio do giro decolonial, essa rede busca justamente romper com esse modelo. É importante salientar que não há intenção de negar as contribuições de intelectuais ocidentalistas, mas garantir a participação e protagonismos de intelectuais latino-americanos. Por isso, é considerado um giro, que se torna ao mesmo tempo um “movimento teórico, ético e político” (Miglievich-Ribeiro, 2014, p. 69).

Como abordado na nomenclatura da rede, esses intelectuais não dissociam a modernidade da colonialidade, para entendermos melhor essa relação, se faz necessário compreender o que esses(a) intelectuais apontam como modernidade. Para Dussel (2000, p. 50) a modernidade “nasce realmente em 1492”, ou o pensamento moderno, se institui a partir da pós-colonialidade, ou pensamento pós-colonial. Para Quijano (2010, p. 74), a modernidade é caracterizada pelas “[...] experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo”. “A colonialidade é compreendida como parte constituinte e indissociável do processo de modernidade, seu lado obscuro - como duas faces de uma mesma moeda” (Mignolo, 2003). Ou seja, um modelo a ser seguido, ligado a industrialização, a tecnologia, concentração de renda e economia fortalecida. A modernidade é o objeto de desejo dos países colonizados, que os países colonizadores chamaram de países subdesenvolvidos, ou países de segundo ou terceiro mundo. Um modo de conduzir países colonizados a seguir os interesses dos ditos países de primeiro

mundo. Assim, os coloca em uma posição de inferioridade, como se apenas a Europa fosse capaz de produzir industrialização, tecnologia, ciência e economia. Quijano (2005) nos alerta para o cuidado de se pensar que não era apenas a Europa quem era capaz de produzir modernidade:

Se o conceito de modernidade refere-se única ou fundamentalmente às ideias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular, que são as ideias e experiências normalmente associadas a esse conceito, não cabe dúvida de que é necessário admitir que é um fenômeno possível em todas as culturas e em todas as épocas históricas (Quijano, 2005, p. 122)

O projeto da modernidade, tal como é concebido pela perspectiva eurocêntrica, se pensa a partir de uma dimensão fundamentalmente geográfica. Mais precisamente à divisão estabelecida nos anos 1970, que faz referência ao “atraso político-econômico” em relação à modernização ocidental. Isso já era evidente no período subsequente à Segunda Guerra Mundial e diz respeito aos países que se esperava integrar nas políticas neoliberais ocidentais (o suposto progresso pós-capitalista). Essa separação entre países centrais (do Norte Global) e periféricos (do Sul Global). Devido à sua associação com os países menos desenvolvidos e “em desenvolvimento”, contrastando com os mais ricos e desenvolvidos, o Sul Global sucede o conceito agora descontinuado de “Terceiro Mundo”. Em ambas as nomenclaturas, a classificação hierárquica dos países gira em torno do grau de desenvolvimento econômico em relação à modernidade, servindo como critério primordial. No entanto, tal como o conceito de Terceiro Mundo, o Sul Global não pode ser simplesmente compreendido como uma categoria de países subdesenvolvidos e atrasados.

No livro “El giro decolonial - Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”, os autores argumentam sobre três dimensões que a matriz da colonialidade perpassa: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). Catherine Walsh (2009) fundamenta ainda uma quarta dimensão de colonialidade, a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza.

A colonialidade do poder, fundamentada por Quijano (1992), refere-se à relação entre formas de exploração e dominação, fragmentação por raças, entre inferior e superior, desenvolvido e subdesenvolvido, povos civilizados e bárbaros, vinculados ao processo de colonização das Américas. Segundo Quijano (2005), o conceito de raça é criado durante o colonialismo, em que europeus passam a classificar os povos colonizados como sendo de outra raça, seres inferiores, menos humanos e pautam as raças através de características fenotípicas: aquelas pessoas que não tinham as características semelhantes às do colonizador, eram racializadas, enquanto o colonizador é o padrão a que se deve comparar, é o universal, o superior (Quijano, 2005). A colonialidade do poder se reafirma nas relações de dominação impostas pela exploração

dos países e territórios, como o uso do trabalho escravo e a exploração da mão de obra, visto que esses povos eram tidos como inferiores e “sem alma” (Quijano, 2000). Esse padrão foi difundido por todas as áreas da vida social levando ao processo de catequização e “civilização” dos povos tradicionais dos países colonizados. Assim, os colonizadores tinham em mãos o poder econômico global, o poder de desumanizar, matar, escravizar, violentar os povos tradicionais e deslegitimar os seus conhecimentos. “A mais duradoura e profunda expressão de dominação colonial do planeta durante a expansão do colonialismo europeu foi a classificação social baseada na ideia de raça” (Quijano, 2002, p. 4). Para Quijano (2002), a colonialidade do poder ainda está presente atualmente, pois “faz parte do contexto global dentro do qual ocorrem os processos que afetam todos os espaços concretos de dominação” (Quijano, 2002, p. 13).

A colonialidade do ser “refere-se à experiência vivida durante a colonização e seu impacto na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130, tradução nossa) e está na dimensão ontológica da colonialidade do poder. A colonialidade do ser está na experiência vivida do sistema mundo moderno/colonial que inferioriza e desumaniza determinadas populações – nesse caso, sempre o “outro” – enquanto o “normal” é o padrão hegemônico, composto por pessoas brancas.

A colonialidade do conhecimento está na dimensão epistêmica da colonialidade do poder, que se manifesta por meio de hierarquias na produção de saberes, nas quais a filosofia e a ciência ocidentais exercem hegemonia. O padrão eurocêntrico como um arranjo geopolítico de produção de conhecimento. Dessa forma, o padrão hegemônico busca difundir uma única epistemologia eurocêntrica-branca sobre os povos colonizados, tendo como centro acadêmico de conhecimento o Norte global (Europa e América do Norte modernas, coloniais, capitalistas e patriarcais), subalternizando os conhecimentos ancestrais dos povos colonizados (Lander, 2000). Nesse processo, houve o intuito de tornar invisíveis as histórias e as dinâmicas sociais, resultando no chamado racismo epistêmico. Ou seja, foram criados mecanismos para negar qualquer possibilidade de reconhecimento das formas de organização, pensamento e conhecimento desses povos. Paulo Freire (2016), ao discutir o contexto indígena nas Américas, observa que o colonizador exerce uma presença predatória, demonstrando “um incontido gosto de sobrepor-se, não só ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos indivíduos” (p. 83).

Do ponto de vista do colonizador, é óbvio, os colonizados não tinham história antes de sua chegada à terra dos colonizados. Neste sentido, os colonizados deveriam agradecer aos colonizadores o fato de eles terem posto os colonizados na história. Da mesma forma, os colonizados não tinham cultura, antes da chegada dos colonizadores. A língua dos colonizados sempre foi camada de dialeto, e dialeto feio e pobre. Só a língua do colonizador é uma língua que tem possibilidades históricas, que tem flexibilidade para expressar a ciência, a técnica e as artes. A arte do colonizado é folclore, a arte do colonizador é cultura (Freire, 2003, p. 43-44).

Desse modo, a capacidade da matriz dominante do conhecimento, difundida como superior, é introduzida no colonizado, funcionando como um combustível para que a exploração se perpetue. Afinal, o modo de conhecimento socialmente valorizado será aquele vinculado ao poder impositivo da ordem colonial hegemônica e “fora das suas fronteiras está o não-ser, o nada, o bárbaro, o sem-sentido” (Dussel, 1986, p. 11). Para Fanon (2008) esses sujeitos habitam a zona do não-ser. Nessa perspectiva, para os colonizados, não há outra tarefa a se fazer a não ser alcançar a modernidade, para que ele possa ao menos existir, reproduzir o modo de se pensar e de fazer ciência, para que sejam tidos como menos inferiores. Grosfoguel (2016) pontua que existe uma mentalidade de que os países, Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos formam um bloco para universalizar seus bairrismos. Desse modo, traz reflexões a partir dos seguintes questionamentos: “Por que tais países se consideram superiores? Como é possível que tais países controlem o cenário científico mundial? “A pretensão é que o conhecimento produzido por homens desses cinco países tenha o mágico efeito de apresentar uma capacidade universal: suas teorias são supostamente suficientes para explicar as realidades sócio-históricas do restante do mundo” (Grosfoguel, 2016, p. 27).

Por meio de uma abordagem voltada para a superação da modernidade/colonialidade, pesquisadores adotam uma perspectiva crítica em relação ao eurocentrismo. Isso envolve questionar o paradigma no qual a Europa é centralizada como a única fonte de produção de conhecimento e poder, negando a possibilidade de construção e existência de saberes nos territórios colonizados. Dessa forma, a tradição eurocêntrica e o cientificismo estabeleceram limites sobre o que poderia ser reconhecido como produção de conhecimento científico em outras partes do mundo, notadamente na África e nas Américas. Esse processo resultou no apagamento epistêmico desses povos e na exportação do modelo de produção do conhecimento desenvolvida pela matriz eurocêntrica e colonial.

Catherine Walsh (2009) percebe que a matriz colonial não apenas afetou os aspectos tangíveis da vida, como território e economia, mas também penetrou as crenças, os sistemas de conhecimento e as percepções espirituais das comunidades colonizadas. A autora fundamenta então uma quarta dimensão da colonialidade, a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza. Essa dimensão está ligada em como as influências das estruturas de poder colonial moldaram profundamente as concepções de mundo, a cosmologia e as visões de existência das populações colonizadas. O que remete a uma separação e desvinculação afetiva e existencial de indivíduos com a natureza por meio de uma visão dicotômica, cartesiana e sistemática, desconsiderando as narrativas místicas, as cosmologias e as formas de compreensão do mundo das culturas indígenas, afrodescendentes e de outras populações colonizadas. Visto que os povos indígenas e

africanos, por exemplo, sempre possuíram uma relação indissociável com a natureza. A colonialidade cosmogônica refere-se à persistência do colonialismo não apenas nas estruturas sociopolíticas, econômicas, epistemológicas e culturais, mas também nas dimensões espirituais e ontológicas das sociedades colonizadas. Nas palavras de Walsh, a colonialidade cosmogônica é uma:

força-vital-mágica-espiritual da existência dos afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não modernas, primitivas e pagãs as relações espirituais e sagradas, que conectam os mundos de cima para baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos (Walsh, 2009, p. 15).

De maneira semelhante à colonialidade do ser, do poder e do saber, a colonialidade cosmogônica articula por meio de um processo de subestimação e objetificação que o ocidente atribuiu por meio de termos como “primitivos”, “pagãos” e “folclóricos”, os quais funcionam como instrumentos ou categorizações num processo de subalternização e apagamento. Isso ocorre como parte de um esforço para definir o que o ocidente reconhece como realidade ou realidades. Walsh (2008) reforça o quanto é importante o diálogo com comunidades originárias, movimentos sociais que ainda mantêm suas tradições.

em comunidades e movimentos ancestrais, cujas cosmovisões têm seus saberes desqualificados: Encontra sua base na divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual- social, da relação com ancestral entre os mundos biofísicos, humanos espirituais, incluindo as ancestralidades, que apoia os sistemas integrais da vida e da própria humanidade (Walsh, 2008, p. 138).

Nesse contexto, adquire um caráter decolonial, uma vez que atribui novos significados aos conhecimentos advindos dos descendentes das diversas expressões culturais, tais como indígenas, afrodescendentes, mestiços e movimentos sociais em geral. Em outras palavras, os saberes dos múltiplos sujeitos, como descritos por Arroyo (2012), destacam que todos aqueles com direitos são capazes de criar conhecimento com base em suas vivências, em uma gama diversificada de contextos. Isso se opõe ao processo hierárquico tradicional de produção de conhecimento. Desse modo, a noção de colonialidade cosmogônica permeia a valorização de todas as formas de conhecimento provenientes de variados sujeitos, sem discriminar com base em hierarquias raciais, categorias binárias ou hegemonias. Em vez disso, reconhece a importância de todos esses saberes em diferentes contextos culturais, sociais e identitários (Maria de Melo, 2014).

2.2 A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL

A educação em ciências tem suas bases profundamente enraizadas na Ciência Moderna (CM), que, por sua vez, se fez universal por meio de uma intervenção epistemológica específica. Com vínculos colonialistas, eurocentristas e com o cientificismo ocidental, a CM assumiu sua postura ao longo da história diversas vezes ao se construir e defender pautas excludentes, como o racismo e misoginia. A CM, por sua vez, permeia a educação em ciências, que partilha a mesma lógica científica eurocêntrica. Ou seja, seria improvável a educação em ciências não carregar as mesmas premissas e posturas de sua base epistemológica.

A partir da perspectiva decolonial, emerge uma necessidade de questionar e desconstruir as estruturas de poder subjacentes à CM e à Educação em Ciências. É fundamental reconhecer como essas estruturas perpetuaram desigualdades, marginalizaram saberes não ocidentais e contribuíram para a subalternização de povos e culturas não europeias. A educação em ciências decolonial busca superar as limitações impostas pela visão eurocêntrica, buscando promover a valorização e inclusão dos conhecimentos de diferentes culturas. Isso requer uma abertura para a diversidade de perspectivas epistemológicas e uma reflexão crítica sobre o papel desempenhado pela Ciência Moderna na construção de narrativas dominantes. Ao resgatar e reconhecer saberes tradicionais, a educação em ciências decolonial poderia propor uma abordagem mais inclusiva, sensível ao contexto local e às realidades culturais específicas. Através desse movimento, a educação em ciências pode se tornar uma ferramenta poderosa para a emancipação e valorização dos saberes dos povos colonizados, permitindo uma construção de conhecimento mais justa, igualitária e enriquecedora para a humanidade como um todo.

Katemari Rosa, Alan Brito e Bárbara Carine Pinheiro (2020) discutem de que forma a Ciência Moderna e Contemporânea (CMC) tem sido a responsável pela criação e instauração da *verdade universal*, em que *sujeito* e *objeto* são irreconciliáveis. Ainda, problematizam ao levantar a questão de quem são esses sujeitos que pensam e organizam as *verdades científicas*? enfatizando que a forma da construção da ciência por pessoas que estão dentro dos padrões dessa lógica científica eurocêntrica, perpetuou e propagou histórias de apagamento e desconsiderou conhecimentos enquanto “ciência”, subalternizando culturas e epistemologias, tendo apenas uma história de mundo.

No âmbito escolar, aprendemos que, historicamente, o nascimento da ciência foi reconhecido no continente europeu. Na Grécia se encontram os “pais” de todas as ciências, nos livros didáticos, somos apresentados(a) à uma representação de cientistas, que em geral é a de homens, heterossexuais, brancos e europeus. Said (1978), em "A

construção do Oriente pelo Ocidente”, destaca como a ciência foi usada nos processos de dominação do Oriente, na medida em que impunha uma lógica baseada na Ciência Moderna Ocidental ao material a ser dominado, e tudo que não se originava do ocidente era considerado inferior, exótico e estranho. No Brasil, um país latino-americano de povos originários, afrodescendentes ou não brancos, somos apresentados à ciência a partir do olhar do colonizador. Num lugar de pessoas escravizadas que ocupam uma posição inferiorizada e incapazes de produzir conhecimento, retirando quaisquer protagonismos ou capacidade de produção cultural e epistêmica local.

Este apagamento acontece de forma que desconsidera fatos históricos, modos de sobrevivência e cultura de povos antes da chegada de colonizadores, como se os colonizadores se apresentassem tal qual grandes salvadores de todos os outros povos. Pautado numa lógica científica branca que nega o conhecimento produzido por corpos que não se enquadram no perfil eurocentrado, Sueli Carneiro (2005) aponta que durante o processo de colonização foram eliminados povos colonizados e os conhecimentos produzidos por eles, pois se tratava de estranhos, ao ser nomeado de “outros”, havendo uma exclusão epistemológica. Assim, entendemos que há um passado encoberto, histórias silenciadas e produções intelectuais e científicas negadas pela colonialidade e amparadas pelos discursos científicos.

A racionalidade europeia efetivou a leitura oficial da história da humanidade levando em conta somente a experiência daquele continente e universalizando reflexões alheias às múltiplas possibilidades do conhecer (Quijano, 2005). Em que, de um lado, estavam os colonizadores superiores e, do outro, os colonizados naturalmente inferiores, amparados pelo discurso científico. Uma breve leitura da história nos mostra que o Antigo Egito (3200 a.C – 332 d.C) tem origem bem anterior à da Grécia antiga (1200 a.C - 529 d.C) e que os nossos antepassados surgem no continente africano. A narrativa eurocêntrica nos conduz a acreditar que essas culturas permaneceram inativas por milênios, ou mesmo que nem existiam. Ela sugere que tudo teve origem na Europa e, o que não se originou lá, é tratado como algo insignificante e dispensável. Saberes produzidos por povos ancestrais não europeus, que foram fundamentais para a estruturação do conhecimento greco-romano foram negados. Neste sentido, Arlene Silva e Bárbara Carine Pinheiro (2019) discutem como a ciência foi associada ao padrão eurocêntrico descartando quem e o quê não faziam parte desse grupo.

Sendo a ciência um espaço de poder, a representação de seu desenvolvimento foi associada à imagem de sujeitos sociais aceitos e hegemônicos. Assim sendo, todos que estavam fora desses padrões, mas que buscavam se vincular ao processo de desenvolvimento do conhecimento científico, eram rechaçados, inferiorizados e silenciados (Silva; Pinheiro, 2018, p. 128).

Desse modo, observamos que a ciência ao longo da história não somente reproduziu como contribuiu fortemente no processo de opressão e marginalização dos povos colonizados. A história teve um sentido único em direção ao dito “progresso”, ou seja, à modernidade. Para Dussel (1993), essa universalização da história é um dos vários mitos da modernidade, e faz-se necessário desconstruirmos tais perspectivas. O resgate de outras histórias é imprescindível, e percebemos ela acontecer quando há uma retomada por pessoas pretas, indígenas e não-brancas na produção de conhecimentos, nas universidades, fazendo ciência. Para Quijano (1992) o “paradigma europeu do conhecimento racional, não somente foi elaborado no contexto de, senão como parte de, uma estrutura de poder que implicava a dominação colonial europeia sobre o resto do mundo” (Quijano, 1992, p. 16, tradução nossa). Ou seja, colonialidade moldou a ciência moderna racional como uma estrutura hierárquica para a categorização epistemológica e cultural de todas as formas de produção e intelectual em todo o mundo. Walsh (2007) denuncia a forma a qual a ciência submeteu-se e cooperou no processo de opressão e dominação colonial:

o problema em si é a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores (Walsh, 2007, p. 9).

Maria Cândida Moraes (2014, p. 26) destaca que a ciência atual “continua sendo eurocêntrica, etnocêntrica e androcêntrica” sendo necessário reconstruir na interação com a diversidade do mundo. Ao compreendermos sobre os atravessamentos da modernidade e da colonialidade, nos indagamos sobre a nossa concepção de educação em ciências, compreendendo todos os atravessamentos que nós, brasileiros e brasileiras de forma direta ou indireta projetamos, o que a educação em ciências tem a ver com nossa forma colonizada de socialização e educação e os entraves da colonialidade presente na educação em ciências no Brasil.

No cenário brasileiro, ao falarmos sobre a educação em ciência, é possível observar historicamente a aproximação da educação em ciências com o sistema capitalista, principalmente sob influência do imperialismo norte americano. Por muito tempo, a educação em ciências se dedicou tão somente a formar pessoas que pertenciam a classes sociais com maior capital econômico. Essa aproximação surge das influências do desenvolvimento científico e tecnológico sobre o ensino de ciências. Ao revisar historicamente o ensino de ciências, Krasilchik (2000) destaca que foi na Guerra Fria, nos anos 60, durante a batalha espacial, que surge nos Estados Unidos investimentos para promoção da educação em ciências para a educação básica. A razão dessa iniciativa foi

justamente a ideia de que a identificação e formação de uma elite garantiria a hegemonia norte-americana na conquista do espaço.

Assim, com o intuito de incentivar jovens talentos a seguir carreiras científicas, refletia não somente uma política governamental, mas também uma concepção de escola que teve propagação ampla nas regiões sob influência cultural norte-americana (Krasilchik, 2000). A educação em ciências brasileira sofreu grande influência, inclusive financeira dos Estados Unidos, através da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundação Rockefeller (Nardi, 2004). Isto explana o reflexo do contexto histórico imposto ideologicamente pelos interesses norte-americanos da época. Ligada intrinsecamente à essas demandas, atendendo a uma pequena parte da população, a educação em ciências no Brasil fomentou, assim, exclusões sociais tão evidentes desde seus princípios e que, atualmente, continuam fazendo parte do processo formativo da área.

A educação em ciências possui na sua raiz a reprodução das formas de colonialidade do saber, ser e poder dentro de uma sociedade em constantes tensões, onde o ensino de ciências possui várias finalidades, como por exemplo, ser um instrumento de legitimação de relações de inferiorização de determinados grupos sociais ou étnicos (Dutra; Castro; Monteiro, 2019, p.11).

De acordo com Aikenhead (2006), a ciência escolar reflete uma tradição intelectual enraizada em um modelo eurocêntrico de conhecimento. A lógica hegemônica do colonialismo, que defende a existência de apenas um único modo de praticar a ciência, permeia não apenas a essência da ciência, mas também a educação em ciências. Isso é consequência da persistente influência colonialista do cientificismo, que continua a manter o domínio do conhecimento como verdade absoluta. Kato, Galamba e Monteiro (2023) enfatizam que “a educação científica convencional está contaminada por valores neoliberais, que trabalham contra as possibilidades de uma comunidade de pensamento científico sócio-crítico”. As bases da sociedade capitalista ocidental hoje são representadas pelo neoliberalismo, um modelo econômico capitalista herdeiro e legitimado pelo colonialismo. Para esses autores, o neoliberalismo está intrinsecamente ligado ao colonialismo e compartilham a ligação com a dominação e exploração. A ciência não é neutra, tampouco é a educação em ciências. Através de financiamentos de países do Norte Global, ainda se mantém a produção científica concentrada em uma só língua e em alguns poucos países. Na contramão desse modelo de manutenção de opressão e exploração, a decolonialidade surge como uma via de escape. Aikenhead e Michell (2011) destacam a urgência de descolonizar a educação em ciências. No entanto, a questão reside no fato de que para criar um projeto decolonial para o ensino de ciências, é imperativo romper com a ideia de universalização da ciência, que tem raízes profundas no eurocentrismo e no cientificismo. Na contramão desse modelo educacional

hegemônico, Walsh (2009) propõe a pedagogia decolonial, que ainda está em processo de construção, tanto teoricamente quanto na prática, em escolas, universidades, nos bairros, comunidades e movimentos sociais/de rua. Para a autora, entende-se enquanto conceito da pedagogia decolonial:

Uma ação decolonial enquanto pedagogia implica, (...) em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p. 24).

A pedagogia decolonial está além dos sistemas educacionais convencionais, como escolas e universidades. Ela representa um movimento educacional que busca desafiar estruturas opressivas, enquanto promove a emancipação e a diversidade por meio de uma abordagem educacional centrada na decolonialidade, buscando reconfigurar narrativas históricas e culturais. Essa pedagogia convoca os conhecimentos que foram subjugados pela colonialidade do poder e do saber, estabelecendo um diálogo com experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais. Sua base está enraizada nas lutas e práticas das comunidades colonizadas e é concebida a partir das condições impostas pelos colonizadores da modernidade ocidental (Walsh, 2018).

Para transcender à modernidade/colonialidade presente na educação, ou na colonialidade do saber, é fundamental não somente considerar a decolonialidade como um aporte teórico presente em nossas práticas, mas também praticar de maneira contínua o desaprender daquilo que nos foi e continua sendo estruturalmente imposto no cotidiano. Maldonado-Torres (2016) sustenta que não é possível conceber a decolonialidade dentro dos limites disciplinares da Ciência Moderna. Em outras palavras, tentar encaixar a decolonialidade nos moldes disciplinares da academia ocidentalizada resulta na supressão de sua potência emancipatória. Dado os desafios que emergem, uma maneira de superar a lógica colonizadora na educação em ciências reside no pluralismo epistemológico, que busca dismantlar o paradigma de uma única forma de educação, exclusivamente baseada no conhecimento científico e que pressupõe que os estudantes abandonem suas visões de mundo em favor da ciência como única fonte de conhecimento válido. Chassot (2008) defende a valorização e reintegração dos saberes populares, trazendo-os para dentro das salas de aula. Nesse contexto, o diálogo entre saberes escolares e populares é mediado pelo conhecimento científico, que é entendido como um facilitador para a interpretação do mundo natural. A educação em ciências pode colher benefícios ao adotar uma postura plural que amplia diferentes realidades.

Caroline Martello, Marilisa Hoffmann e Maria Teixeira (2021) afirmam que os referenciais decoloniais levaram muito mais tempo para entrar nas produções acadêmicas voltadas para a área do ensino de ciências do que em outras áreas. As autoras afirmam que essa dificuldade de encontrar produções acadêmicas no ensino de ciências com referencial decolonial é resultado da colonialidade do saber. Castro e Monteiro (2019) reafirmam sobre a necessidade de decolonizar a educação em ciências e apontam a pouca aproximação entre a educação em ciências e o movimento decolonial através da revisão de literatura onde analisaram os resumos dos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Diante disso, afirmam que “é imperativo a nós que estamos na periferia da produção do conhecimento questionar e pensar alternativas para a descolonização da educação e do ensino em ciências. [...] já que este possui suas raízes fincadas na modernidade [...]” (Castro; Monteiro, 2019, p.5).

Ao entendermos que o movimento decolonial ainda está em processo de consolidação teórica no nosso país, se faz ainda mais necessário discutirmos de que forma a construção desse movimento vem sendo apontada no cenário da educação em ciências e a necessidade de um projeto de emancipação epistêmica. Portanto, acreditamos que a decolonialidade na educação em ciências deve contribuir não só para desfazer preconceitos, mas para questionar e evidenciar as desigualdades e os mecanismos que contribuem para sua manutenção.

2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MST E A DECOLONIALIDADE

Ao adentrar nas discussões sobre a educação própria dos povos do campo, é de praxe remeter ao processo de percepção destes povos como membros integrantes e modificantes da sociedade. É importante ressaltar que esses povos possuem uma ligação cultural profunda e intrínseca à terra e ao trabalho no campo o que gera uma singularidade. Ou seja, a partir de uma visão colonizadora, os povos do campo e sua cultura são vistos de forma antagônica à modernidade. São aqueles que não optam pelo estilo socioeconômico dominante e que historicamente foram negadas oportunidades de escolha e integração ao sistema econômico vigente. Portanto, a educação do campo, que é própria, íntima e da identidade dos povos do campo carrega consigo as especificidades dos povos do campo.

Sikora (2013) assevera que as discussões sobre educação do campo em si não partem do século XXI, mas que são questões que se apresentaram no Brasil no passar do século XX. Ao adentrar nessa discussão, é comum remeter ao processo do êxodo rural. Este processo, que no Brasil ocorre de forma acelerada a partir do século XX, volta os

olhares para o que se tinha como findável: a população do campo. Essa ideia se consolidou devido à implantação do sistema econômico capitalista e o imaginário de que as máquinas e o crescimento das cidades, bem como o industrial, iriam se sobrepor a esse estilo de vida.

Durante algumas décadas do século XX houve debates a respeito da educação camponesa, porém mais contidamente no âmbito teórico e quando se manifestava na prática, visava uma formação para o mercado de trabalho do modelo social capitalista, visando assim o tecnicismo e se limitando a atingir as elites que viviam no campo (Henriques, 2007). Durante muito tempo, no Brasil, o campo e seus povos foram esquecidos havendo um silenciamento, tanto por governos (Faccio, 2012) quanto pelas pesquisas sociais e educacionais (Arroyo; Caldart; Molina, 2011). A partir desta realidade, a educação do campo surge da luta dos povos do campo por uma educação que “supere as ideias urbano-centradas/capitalistas/coloniais que têm, por finalidade, alienar o campesinato a partir de processos educacionais que subordinavam a população do campo à lógica de produção capitalista” (Farias; Faleiro, 2018, p. 361). No vazio deixado pelo Estado, a resistência e a luta dos povos do campo e movimentos sociais, reagindo ao processo de exclusão, marcam a história da educação do campo pela conquista que vai além de apenas acesso à educação, mas pelo direito a uma educação que se caracteriza como um projeto contra-hegemônico de sociedade, que esteja vinculada à luta pela terra e o mundo do trabalho, evidenciando o protagonismo dos povos do campo neste processo.

É a partir da década de 90, conforme Faccio (2012), que os trabalhadores do campo e movimentos sociais se organizaram para reivindicar e discutir a educação do campo enquanto política educacional. Grandes encontros aconteceram nesse período, como o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) em 1997 e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998. Os encaminhamentos desses encontros deram origem a políticas públicas direcionadas a Educação do Campo, como, por exemplo, a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2001, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, bem como o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Em 2007, mediante a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), teve início a proposta de formação docente específica para a Educação do Campo. Atualmente, são mais de 50 cursos, distribuídos em todas as regiões do Brasil. Os cursos têm ênfases em diferentes áreas do conhecimento, tais quais Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias.

Dentre os grupos políticos de movimentos sociais que lutaram pela educação do campo, destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Fundado em 1984, tem como marco de criação o primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que ocorreu entre os dias 20 e 22 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná, com representação de 12 estados, inserido num contexto histórico-político que estava em curso o processo de abertura para a redemocratização do país, o que possibilitou a emergência de movimentos sociais. Desse encontro emergiu como orientação a ocupação de terra como forma de luta, que é a forma como o movimento denuncia terras griladas ou improdutivas e o cumprimento da constituição federal.

Para o MST a educação é o um instrumento fundamental para a continuidade da luta e por isso, uma aliada neste processo. O Movimento, que desde suas primeiras ocupações sempre se preocupou em garantir escolas para os filhos e filhas das famílias acampadas, tem na sua luta uma educação transformadora baseada em seus princípios pedagógicos e filosóficos, que corresponde à uma educação para a cooperação, com compromisso para a transformação social e com valores humanistas e socialistas (MST, 1996). Walsh (2005) afirma que a decolonialidade implica a partir da desumanização e leva em consideração as lutas travadas pelos povos historicamente subalternizados em sua existência. Isso serve de base para a criação de novas formas de viver, exercer poder e produzir conhecimento. Ou seja, a decolonialidade se concentra em viabilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas de suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

O MST idealiza e implementa uma educação que atenda às demandas próprias dos trabalhadores do campo, de modo a antagonizar a ideia de que existe uma educação para todos, sem respeitar os diferentes contextos sociais, econômicos e políticos. As intervenções capitalistas dentro do sistema educacional vigente, contrariam o modelo de sociedade ao qual o movimento baseia seus princípios pedagógicos e filosóficos. A luta para além de escolas parte da construção de seus próprios princípios de educação e pedagogia com base na realidade social e política dos educandos e educadores. O movimento idealiza uma educação por e para a classe trabalhadora, na qual seja inserido os princípios ideológicos sociais. “Como a educação e a formação estão sempre em relação com a sociedade e/ou o projeto de sociedade em que se inserem, para o MST, educar é fundamentalmente formar para transformar a sociedade” (Dalmagro, 2011, p. 227).

O MST tem como objetivo principal a organização dos trabalhadores na luta em prol da reforma agrária no Brasil e resulta de um processo de gestação que contou com o aporte de movimentos e lutas sociais anteriores. A educação pelo MST é compreendida como uma área que não se desenvolve apenas no âmbito das escolas, mas faz parte do

cotidiano da luta pela reforma agrária. As experiências educativas têm início desde os acampamentos nas ocupações (Martins, 2004).

O MST elaborou e implementou os cadernos educacionais, que direcionam a educação nos assentamentos. No tocante ao currículo escolar presente nesses cadernos diferentes conteúdos, temas e conceitos são desenvolvidos a partir de uma visão que integra os contextos vivenciados pelo MST. No Dossiê MST Escola, encontramos os princípios pedagógicos que conduzem a educação do campo do movimento, são eles: relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; atitude e habilidades de pesquisa; combinação entre os processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996).

Nos textos fica claro que o movimento não se preocupa apenas com a formação dos estudantes, mas também com a formação de agentes sociais críticos e situados com a realidade do mundo como um todo. Isso pode ser resumido na seguinte primícia “[...] os três pilares fundamentais da escola dos assentamentos devem ser: o trabalho agropecuário, o conhecimento científico e o amor pela luta” (MST, 2005, p. 40).

Torna-se evidente que as comunidades rurais possuem uma profunda e intrínseca ligação cultural com a terra e o trabalho do campo, o que cria uma dualidade dentro da sociedade capitalista contemporânea. Esta, por sua vez, estigmatiza a experiência e o trabalho no meio rural. Além disso, essas comunidades fazem uma escolha consciente ao não se alinharem ao sistema socioeconômico dominante, uma vez que, historicamente, lhes foram negadas oportunidades de escolha e de integração. Assim, para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a educação do campo não é considerada um elemento neutro, mas sim um componente crucial para a continuidade da luta e resistência perante as consequências sociais que afetam tanto os movimentos sociais de trabalhadores rurais quanto a sociedade como um todo. Diante da dicotomia entre campo e cidade (bom/ruim, moderno/atrasado, inferior/superior) e da subordinação do ambiente rural ao urbano, reconhecemos, não de maneira inconsciente, que as comunidades rurais passam por imposições da colonialidade/modernidade.

Ao compreender o papel excepcional dos povos do campo na construção da sua própria educação, ao promover uma educação autêntica e contrária à hegemônica, com características profundamente entrelaçadas às suas lutas políticas, sociais e ambientais, elas se opõem ao paradigma capitalista/moderno/neoliberal. Nesse contexto, a vivência e

a resistência dos povos do campo se transformam na base fundamental dessa educação, guiando seus princípios pedagógicos. Conforme ressaltado por Arroyo, "o campo nunca esteve tão dinâmico. Revelando sua identidade, cultura, valores e organização política" (Arroyo, 2007, p.160). Isso enfatiza que essas comunidades, mesmo enfrentando os impactos da colonialidade, também estão resistindo a ela, à medida que constroem projetos decoloniais que redefinem suas trajetórias. Como afirma Grosfoguel e Onesko (2021) ao citar a importante relação entre movimentos sociais e a decolonialidade:

Afirmo que não podemos produzir pensamento decolonial sem pensar junto aos/e com os movimentos sociais, do contrário, nos transformamos em antropólogos e deixamos de fazer decolonialidade. Em segundo lugar, o decolonial também pressupõe assumir uma perspectiva crítica, anti-imperialista e anticolonialista. Embora nem todo anti-imperialismo e anticolonialismo sejam em si mesmos decoloniais, toda abordagem decolonial, pelo contrário, deve ser anti-imperialista e anticolonial. Se não for assim, de que colonialidade estamos falando? (Grosfoguel; Onesko, 2021, p. 9).

Farias e Faleiro (2018) apontam que a educação do campo ao se consolidar a partir de um pensamento contra hegemônico, crítico à lógica colonial/capitalista/eurocêntrica se reafirmam enquanto um fenômeno decolonial, afirmando os percursos de desobediência político-epistemológico. Dessa forma, entendendo a educação do campo enquanto uma conquista que parte de movimentos sociais e popular, "que busca questionar padrões dominantes de educação informal e escolar, valorizando os saberes das classes subalternizadas, saindo da hegemonia eurocêntrica e dominante de pensar a educação e a sociedade" (Farias; Faleiro, 2018, p. 13).

Assim, fica evidente que a educação do campo promovida pelo MST não se sujeita a uma abordagem educacional universal, mas, ao contrário, opera na perspectiva próxima à decolonialidade. Nesse contexto, é inegável que essa iniciativa se apresenta como um ato de resistência à lógica dominante, configurando-se como uma contribuição significativa dos movimentos contra-hegemônicos. Para Mignolo, para superar a lógica da colonialidade, é necessário o alinhamento às demandas dos movimentos sociais. "Escusado será dizer que nenhum livro sobre a descolonialidade fará diferença, se nós (intelectuais, estudiosos, jornalistas) não seguirmos a vanguarda da sociedade política global emergente (os denominados "movimentos sociais") (Mignolo, 2017, p. 6).

3 REVISÃO DE LITERATURA

Para entender as aproximações entre a educação do campo e decolonialidade na

educação em ciências realizamos uma revisão de literatura. Reconhecemos a necessidade de entender os debates existentes que envolvam essas áreas, inclusive para dimensionar como e de que modo essas pontes podem ser estabelecidas respeitando as características próprias de cada área. Nessa perspectiva, consideramos importante conhecer as experiências e discussões das pesquisas que abordam o diálogo entre a educação em ciências e a educação do campo considerando a decolonialidade e os conhecimentos próprio dos povos do campo presente nessas pesquisas. Assim, o objetivo dessa revisão de literatura foi analisar as produções acadêmicas que articulam a educação em ciências e a educação do campo a fim de investigar como a temática da decolonialidade e os conhecimentos/saberes tradicionais do campo estão presentes nas publicações da Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC) e nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência (ENPEC) entre os anos de 2002 a 2022.

3.1 METODOLOGIA DA REVISÃO DE LITERATURA

Para o desenvolvimento desta revisão de literatura foi realizado, inicialmente, uma pesquisa em duas bases de dados, um periódico nacional e nos anais de um evento, com objetivo de localizar trabalhos que estabelecessem articulação entre a educação do campo e educação em ciências. No que diz respeito ao periódico, adotamos, como critérios, a abrangência em território nacional e um periódico específico da área da educação do campo. Assim, escolhemos a Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC), avaliada, no quadriênio 2016-2020, com Qualis A4 pela Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal Nível de Superior (CAPES). Usamos, como critérios de busca, a ocorrência no título, resumo e palavras-chave, dos seguintes termos: “Educação em Ciências”, “Ensino de Ciências” e “Ciências da Natureza”. Em relação ao evento, selecionamos o Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC), por sua importância diante da socialização e divulgação de pesquisas em Educação em Ciências, sendo um evento nacional que acontece bianualmente e que é organizado pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). Nos anais do ENPEC, utilizamos como critérios de busca a ocorrência no título, resumo e palavras-chave, dos seguintes termos: “Educação do Campo” “Escola do Campo” e “Multisseriada”. Os termos foram selecionados anteriormente à busca, apenas o termo “multisseriada” foi considerado após leituras prévias elucidando a necessidade de ampliação dos termos. A escolha desses termos teve como finalidade direcionar as buscas para trabalhos que relacionassem os temas, por isso, eles são diferentes em relação as bases, no ENPEC é voltado para a educação do campo e na RBEC para a educação em ciências.

Após a primeira busca e seleção desses trabalhos que articulavam a educação em ciências e a educação do campo, foi realizada uma nova busca. Nessa nova busca o intuito foi identificar nesses trabalhos selecionados, quais abordavam a decolonialidade e os conhecimentos/saberes dos povos do campo. Os termos buscados dentro desses trabalhos selecionados, foram considerando a ocorrência no trabalho completo e não apenas no título, resumo e palavras-chave como na primeira busca. Os termos foram: “decolonialidade” “descolonialidade” “decolonial” “descolonial” “descolonização” “decolonização” bem como os seus plurais. Partindo da compreensão de que as discussões sobre decolonialidade ainda estão se consolidando no cenário da educação em ciências brasileira, ampliamos os termos, considerando também os termos: “conhecimento” “saber” “tradicional” “popular”. É importante destacar que a escolha desses termos se dá por conta da colonialidade do saber, sabendo que o uso do termo “decolonialidade” é recente, mas as discussões sobre saberes tradicionais têm uma grande influência na educação do campo.

Esses termos foram buscados levando em consideração as discussões apresentadas na ocorrência dos termos nos trabalhos, buscando discussões que faziam alusão ao conhecimento próprio dos povos do campo, para isso, após a busca, foi realizada uma leitura para compreensão do contexto que o termo estava inserido, entendendo a construção desses conhecimentos enquanto percursos de desobediência político-epistemológico. A intenção foi visualizar nos trabalhos que envolvem a educação em ciências e a educação do campo a ocorrência de discussões sobre decolonialidade, considerando também os conhecimentos/saberes do campo enquanto ferramenta decolonial.

O recorte temporal da revisão foi de 20 anos, de 2002 a 2022, tendo em vista a criação das diretrizes operacionais das escolas do campo (Resolução CNE/CEB nº 1, 3 de abril de 2002), até o ano presente, 2022. Dentro do recorte temporal delimitado, foram identificadas 13 edições da RBEC, desde a sua primeira publicação no ano de 2016 até setembro de 2022, e atas de 9 edições do ENPEC, desde a 4ª edição em 2003 até a 13ª em 2021. Ambas disponibilizados em formato digital.

Para a análise dos metadados, construímos uma tabela com as seguintes categorias: Ano de publicação; Edição da revista/evento; Nome dos quatro primeiros autores; Filiação dos autores (instituições que estão vinculados); Título do trabalho; Resumo; Palavras-chave; Área de graduação do 1º autor(a); Maior titulação finalizada do 1º autor(a) e em qual área. Para categorização da formação acadêmica dos autores utilizamos seus currículos disponibilizados na Plataforma Currículo Lattes. Foi levado em consideração o nome e a filiação dos autores. Delimitamos a escolha atentando somente para o 1º autor(a), pois consideramos essa uma posição de status acadêmico dentre a

nominata de autores em um artigo e nos interessa saber quem está produzindo e socializando conhecimento nesses espaços e em quais áreas fizeram suas formações acadêmicas. A respeito do gênero dos autores, realizamos uma leitura a partir do nome social informado no Currículo Lattes, assumindo a identificação dos mesmo com esses nomes.

Após a leitura do título, resumo e palavras-chave dos artigos e dos trabalhos presentes nos anais do ENPEC, estabelecemos duas unidas temáticas para a análise: temática e sujeitos da pesquisa. Entendemos enquanto sujeitos o público-alvo da pesquisa, levando em consideração a identidade e protagonismo explícito diante a leitura, e a principal temática desenvolvida pela pesquisa. Após a seleção dos trabalhos que envolviam educação em ciências e a educação do campo, foi acrescentada a categoria “Decolonial”, para indicar se havia ocorrência dos termos definidos previamente nos trabalhos já selecionados para assim realizarmos a análise textual dos trabalhos que envolviam as três áreas: educação em ciências, educação do campo e decolonialidade.

3.2 DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO DO CAMPO E DECOLONIALIDADE: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (2002 A 2022).

A partir dos critérios definidos nesta pesquisa encontramos, entre 2002 e 2022, 98 trabalhos que fazem articulação entre educação em ciências e educação do campo, sendo 62 advindos dos anais do ENPEC e 36 artigos da RBEC (tab. 1). Desses trabalhos, encontramos em 46 deles, referências sobre o que delimitamos como “decolonialidade”, em 98 trabalhos analisados nesta pesquisa, 47% havia discussões e menções à decolonialidade e aos saberes dos povos do campo, como algo específico, único e originário desses sujeitos.

Tabela 1. Distribuição dos trabalhos publicados, entre 2002 e 2022, no ENPEC e RBEC por ano e edição.

2003	4 ^a	0	-	0	0
2005	5 ^a	01	-	01	0
2007	6 ^a	01	-	01	0
2009	7 ^a	03	-	03	01
2011	8 ^a	06	-	06	0
2013	9 ^a	05	-	05	0
2015	10 ^a	08	-	08	05
2016	-	-	02	02	01
2017	11 ^a	18	10	28	15
2018	-	-	05	05	03

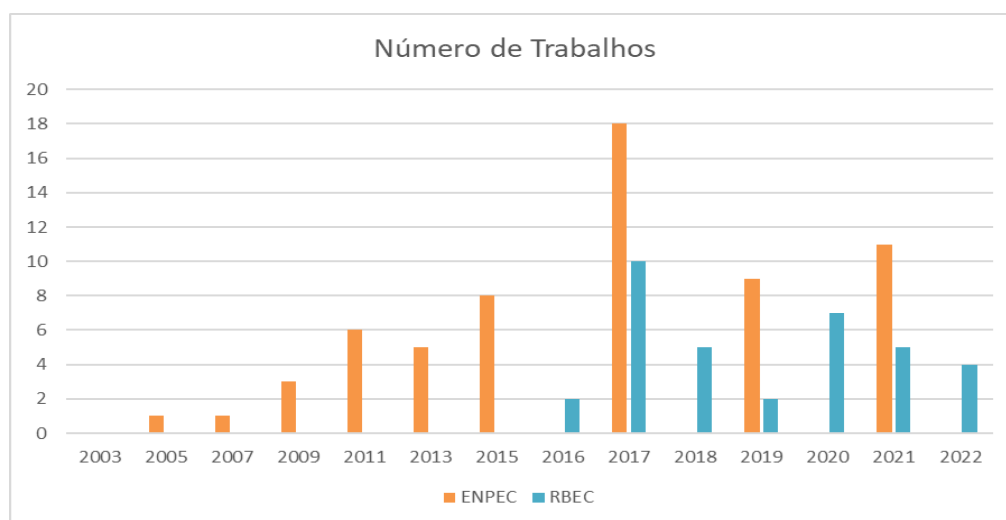
2019	12 ^a	09	02	11	08
2020	-	-	08	07	02
2021	13 ^a	11	05	16	08
2022	-	-	04	04	03
TOTAL		62	36	98	46

Fonte: Autores.

O surgimento da área de conhecimento “educação do campo” em trabalhos do ENPEC acontece a partir de 2005, na 5ª edição do evento, em que apenas um trabalho foi encontrado. Este trabalho, inclusive, foi identificado a partir da ocorrência do termo “multisseriada”, já que quando utilizamos o termo “educação do campo”, não consta nenhum trabalho nesta edição. Contudo, ainda que o trabalho não utilize esse termo, as salas multisseriadas estão inseridas nas práticas e contexto da educação do campo, temática abordada, também, pelo trabalho. Em um estudo recente realizado por Andrade e colaboradores (2019), os autores destacam que o primeiro trabalho sobre educação do campo nos anais do ENPEC é identificado apenas em 2007, quando comparamos com os dados encontrados nessa pesquisa, observamos que há trabalhos sobre a educação do campo antes de 2007, mas sem o uso do termo. Em 2007, na 6ª edição do evento, encontramos o primeiro trabalho com o termo “educação do campo”. A partir de 2009 (7ª edição), há um crescimento nos números de trabalhos, chegando a 18 trabalhos na 11ª edição em 2017. Esse resultado evidencia um grande aumento no número de pesquisas realizadas, indicando uma tendência investigativa.

O recente crescimento de trabalhos na área sugere que se trata de um campo emergente de pesquisa dentro da educação em ciências. Reflete, também, o surgimento das políticas públicas recentes relacionadas à Educação do Campo, bem como a criação das Licenciaturas em Educação do Campo com ênfase em ciências da natureza no ano de 2007. Andrade e colaboradores (2019), associam esse crescimento com as formaturas das primeiras turmas dos cursos criados a partir dos editais do PROCAMPO. Conforme os dados encontrados, esse crescimento chega a dobrar a quantidade de trabalhos do ENPEC (Fig. 1).

Figura 1. Distribuição do número de trabalhos publicados no ENPEC e na RBEC entre 2003 e 2022.



Fonte: Autores.

Já na RBEC, a aparição de trabalhos que envolvem as duas áreas de conhecimento (educação em ciências e educação do campo) se faz presente desde sua primeira edição em 2016. No ano de 2017, há uma chamada para um dossiê temático específico para área de Ciências da Natureza, denominado “Dossiê Ciências da Natureza na Educação do Campo: encontros e desencontros na luta pela Educação Popular”. Por conta do dossiê, neste ano se concentra o maior número de publicações. É possível observar que nos anos de 2017, 2019 e 2021, em que acontecem simultaneamente edições do ENPEC e da RBEC, há uma semelhança nas ocorrências desses trabalhos (Tab. 1). Essa semelhança acompanha desde o aumento do número de trabalhos em 2017, considerando o crescimento do evento e da revista ao longo dos anos, a um declínio no ano de 2019, com 9 trabalhos no ENPEC e apenas 2 na RBEC, em 2021 percebemos à ascensão do número de trabalhos, com 11 trabalhos apresentados no ENPEC e 5 publicados na RBEC. Considerando um movimento similar no número de trabalhos publicados no ENPEC e na RBEC.

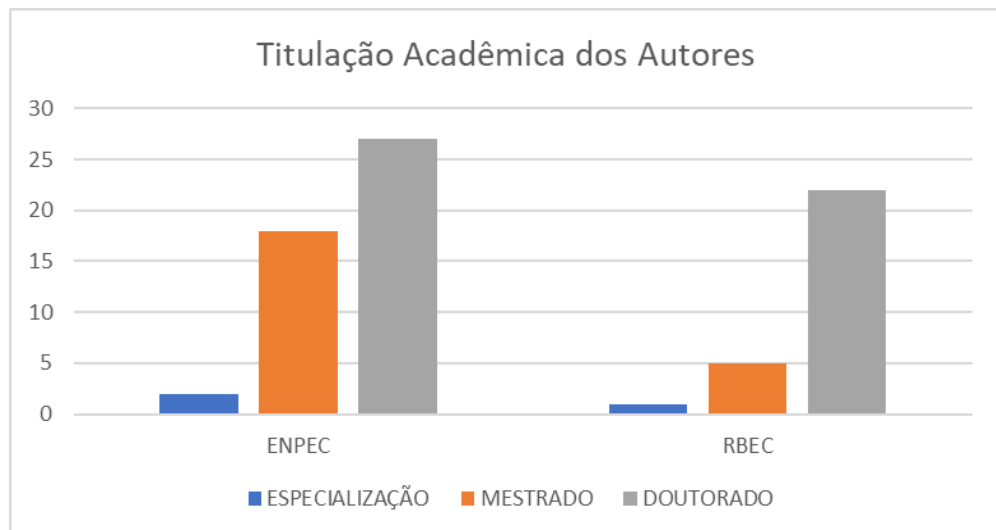
Em relação aos autores dos 96 trabalhos analisados, foram considerados apenas o(a) 1º autor(a) de cada trabalho. Assim foram identificados 86 autores(a), sendo 53 autores(a) nos trabalhos do ENPEC. Encontramos poucas repetições dos autores, nos trabalhos do ENPEC apenas 7 autores(a) publicaram 2 vezes e 1 autora publicou 3 trabalhos ao longo das edições do evento. Desses 53 autores(a) identificados nos trabalhos do ENPEC, 27 abordaram decolonialidade e/ou conhecimentos/saberes do campo em seus trabalhos. Na RBEC foram identificados 34 autores(a), sendo que 3 desses autores(a) publicaram 2 vezes nas edições da revista, 19 autores(a) promovendo discussões sobre decolonialidade e/ou conhecimentos/saberes do campo nas publicações da RBEC.

Há apenas um autor que publicou trabalho nas duas bases de dados,

demonstrando uma variedade de pesquisadores(a) que se dispõem a promover o diálogo entre essas duas áreas de conhecimento. No que diz respeito ao perfil desses autores(a), observamos que há uma disparidade no que se refere ao gênero dos autores em relação às bases. No ENPEC há um número maior de autoras, 41 são mulheres e 12 são homens. Na RBEC há 15 trabalhos com autoras mulheres e 18 de autores homens. Em relação a formação acadêmica, no ENPEC foi possível notar que a grande maioria possui graduação em Ciências Biológicas (18), Química (9), Física (6), Pedagogia (3), Agronomia (1), Zootecnia (1), Matemática (1) e a partir de 2017 surge a presença de autores(a) egressos da Licenciatura em Educação do Campo (6). Ciências Biológicas (6) também é a maior área de formação dos autores da RBEC, seguindo da Química (5), Física (4), Pedagogia (3), Agronomia (2), Matemática (2), Ciências da Natureza (1), História (1), Educação física (1), Língua Portuguesa (1), Biblioteconomia (1) e a partir de 2020 a presença de autores da Licenciatura em Educação do Campo (3). É possível observar que não há um perfil único dos autores(a), mas uma diversidade significativa de áreas de graduação na sua formação e que se faz maior entre os autores da RBEC.

A titulação acadêmica desses autores(a), se deram da seguinte maneira: 3 possuem especialização como maior titulação acadêmica, 23 mestrados, 49 com doutorado. Não foi considerada a titulação em andamento, apenas finalizada. Quando separamos de acordo com as bases (Fig. 2), no ENPEC temos 2 especializações, 18 mestrados e 27 doutorados. Na RBEC, 1 especialização, 5 mestrados e 22 doutorados. Observamos que mesmo com maior número de autores no ENPEC, proporcionalmente, o número de autores com doutorado é maior na RBEC, correspondendo a 64,71% (22) no número totais de autores e no ENPEC esse número corresponde a 48,21% (27) dos autores. Mesmo considerando que a RBEC é uma revista consolidada, nas suas condições de submissão não há exigências com relação à titulação de autores para publicação.

Figura 2. Maior titulação acadêmica dos autores de trabalhos do ENPEC e da RBEC entre os anos de 2002 a 2022.



Fonte: Autores.

É importante salientar que entre os autores com doutorado, no ENPEC temos 19 autoras e 8 autores, as autoras representam 81% do total de autores (a) com doutorado. Na RBEC essa realidade se inverte, sendo apenas 8 autoras e 14 autores, as autoras doutoras, nesse caso, representam 36% dos autores (a) com esse nível de escolaridade. Ou seja, ao realizar este recorte de gênero, buscamos manifestar a importância em quantificar homens e mulheres que se dispõem a contribuir de forma científica para que o diálogo entre essas áreas aconteça no campo acadêmico.

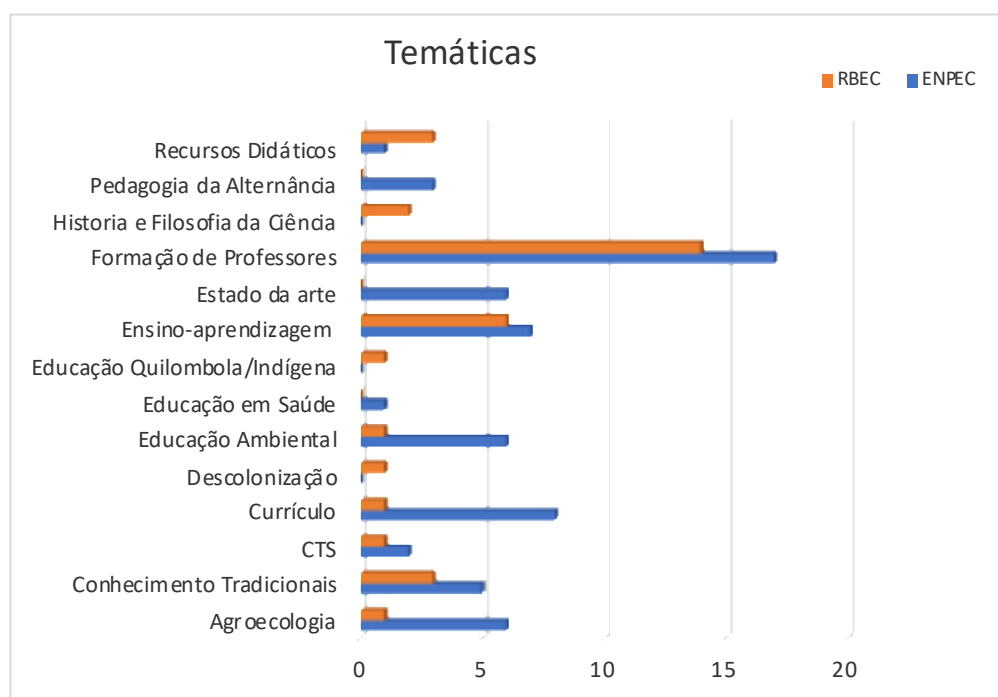
No ENPEC, até a 12ª edição de 2019 não havia uma linha temática específica para submeter os trabalhos relacionados à educação do campo. Antes disso, temos um trabalho na 5ª edição em 2005 na linha temática “Formação de professores de ciências” e na 6ª edição em 2007 não foi possível observar a linha temática que o trabalho se encontrava, pois nesta edição o site do evento organizou a distribuição dos trabalhos por sessão e não por linhas temáticas. A partir da 7ª edição, em 2009 surge a linha temática “Diversidade e multiculturalismo”, em 2013 a linha temática passa a ser “Diversidade, multiculturalismo e educação em ciências” até 2015. Já em 2017 denominasse “Diversidade, multiculturalismo, interculturalidade e Educação em Ciências”. Em 2021 assume a atual nomenclatura “Diferença, multiculturalismo, interculturalidade”. A atenção a essa linha temática surge do grande número de trabalhos sobre educação do campo que foram amparados por essa linha. Até que, a partir do crescente número de trabalhos sobre educação do campo nas últimas edições do evento, na 13ª edição (2021) surge a linha temática “Educação Ambiental e Educação do Campo”.

Por isso, definimos categorias próprias procurando atender as especificidades dos trabalhos de acordo com as suas próprias palavras-chaves e não seguir a linha temática do evento. Definimos 14 temáticas: Recursos didáticos (4); Pedagogia da Alternância (3); História e Filosofia da Ciência (2); Formação de Professores (31); Estado da Arte (6);

Ensino-Aprendizagem (13); Educação quilombola/indígena (1); Educação em saúde (1); Educação Ambiental (7); Descolonização (1); Currículo (9); Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) (3); Conhecimentos/saberes Tradicionais (8) e Agroecologia (7).

A temática mais trabalhada entre os autores(a), tanto no ENPEC como na RBEC, é a Formação de Professores com 31 dos trabalhos (Fig. 3), representando uma diferença relevante para outras temáticas. Assim como Ensino-Aprendizagem, essas duas temáticas se apresentam em quantidade considerável nas duas bases de dados, demonstrando tendências nessas bases de dados. Recursos didáticos e História e Filosofia da Ciência representam um maior número nos trabalhos da RBEC. Currículo, Educação Ambiental, CTS, Conhecimentos Tradicionais e Agroecologia são mais evidentes no ENPEC. Educação Quilombola/indígena e Descolonização são temáticas que se fazem presente somente na RBEC, enquanto Pedagogia da Alternância, Estado da Arte, Educação em saúde somente no ENPEC.

Figura 3. Número de trabalhos categorizados por temáticas no ENPEC e na RBEC entre os de 2002 e 2022.



Fonte: Autores

Ao analisar os dados, com o grande número de pesquisas na área de Formação de professores, se torna evidente a influência dos cursos de Licenciatura em educação do campo nos trabalhos. Apesar de ter sido lançado em 2009, é só a partir de 2012 que se inicia um maior número de cursos de licenciatura com ênfase em ciências (Souza, 2020). Sendo uma área com suas primeiras turmas formadas recentemente, ainda em processo de desenvolvimento. Antes da existência desses cursos, a formação dos educadores do

campo ocorria, segundo Silva e colaboradores (2006), na própria prática docente e de modo coletivo, a partir do vínculo e identificação desses educadores com a cultura do campo, levando a um comprometimento com as especificidades dos povos do campo.

As implementações das políticas públicas voltadas para a educação do campo têm sido um potencializador para o crescimento dessa área, se afirmando no crescente número de publicações de trabalhos voltados para a formação dos professores e educadores do campo com ênfase em ciências, considerando as diversas realidades e promovendo diálogo entre a Educação do Campo e a Educação em Ciências. A análise das temáticas sugere que a Agroecologia, Educação Ambiental, CTS, Pedagogia da Alternância e Conhecimentos Tradicionais aproximam essas áreas e constroem esse diálogo.

No que convém aos sujeitos das pesquisas, encontramos no ENPEC estudantes da educação básica (8), professores em formação continuada (7), professores em formação inicial (18) e comunidade rural (1). Nos trabalhos da RBEC, identificamos estudantes da educação básica (5), professores em formação continuada (7), professores em formação inicial (11) e mulheres indígenas Kaingang (1). Consideramos enquanto formação continuada, professores da educação básica e do ensino superior, e para formação inicial, estudantes de licenciatura, que representam em grande maioria estudantes das licenciaturas em educação do campo. Dado que a temática com maior número de trabalhos é a formação de professores, é esperado, portanto, que os sujeitos da pesquisa que mais se fazem presente nesses trabalhos sejam os professores em formação. Arroyo, Caldart e Molina (2008) destacam que a educação do campo se constitui na diversidade de múltiplos sujeitos que vivem e se fazem como humanos nos espaços rurais. Souza (2021) afirma que um desafio para a educação científica do campo é, justamente, uma construção pedagógica conjunta entre professores universitários, docentes do campo em formação e comunidades do campo.

Entendemos que reconhecer a relação e protagonismo dos sujeitos do campo com a construção da educação do campo é fundamental, sobretudo se considerarmos que a constituição dessa área está intrinsecamente ligada as realidades políticas e sociais desse grupo. Caldart (2004) destaca que a educação do campo não pode ser dissociada dos diferentes sujeitos que constituem o campo, que são: "pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, lavradores, sem-terra, e outros grupos mais" (Caldart, 2004, p. 30). Portanto, consideramos relevante analisar quais são os sujeitos das pesquisas nos trabalhos que envolvem a educação do campo e a educação em ciências. A partir dos resultados encontrados, é possível observar que há poucos trabalhos direcionados aos demais sujeitos que constituem a educação do campo.

Os trabalhos analisados evidenciam o diálogo entre a educação do campo e a educação em ciências, mesmo com diferentes dimensões em relação as bases de dados, principalmente do que diz respeito ao perfil dos autores. É notório que a centralidade desses trabalhos é a mesma, concentram-se na Formação de Professores. Ainda que a educação do campo possa ser considerada uma área emergente, há um crescente número de produções envolvendo a educação em ciências, promovendo discussões e diálogos que contribuem com a educação científica do campo.

No que se refere aos trabalhos que discutem decolonialidade, foram identificados 50 trabalhos nas duas bases de dados que inseriam dentro do que entendemos por decolonialidade. No ENPEC, é possível notar a aparição da decolonialidade em 29 dos 62 trabalhos que promovem o diálogo entre educação em ciências e educação do campo, que corresponde a 46% no número total de trabalhos. Desses trabalhos, foram encontrados 2 com menções direta à decolonialidade, sendo elas, a ocorrência dos termos descolonização (1) e decolonial (1) em trabalhos diferentes. Foram encontrados 27 trabalhos que fazem menção indireta a decolonialidade, diante dos termos: Conhecimentos tradicionais (5), Saberes tradicionais (9), Conhecimentos populares (2), Saberes populares (11), Conhecimento dos povos do campo (1), Saberes dos povos do campo (1), Saberes do homem do campo (1), Conhecimento camponês (1), Saberes camponês (2), Saberes campestinos (3), Saberes da terra (1), Saberes do campo (1), Conhecimento do campo (1), Saberes dos povos originários (1), Conhecimento de tradição (1).

Na RBEC, há uma porcentagem maior de trabalhos que abordam a decolonialidade. Correspondendo a 58%, dos 36 trabalhos analisados, 21 deles havia menções sobre decolonialidade. Foram encontrados os seguintes termos descolonização (2) descolonizadora (1) descolonizador (1), Conhecimentos tradicionais (1), Saberes tradicionais (6), Conhecimentos populares (1), Saberes populares (8), Conhecimento dos trabalhadores rurais (1), Saberes do campo (2), Saberes populares tradicionais (1), Saberes camponês (1), Saberes originários (1), Saberes populares indígenas (1), Saberes das populações campestinas (1), Saberes dos sujeitos do campo (1), Saberes da comunidade (1), Saberes quilombola (1), Saberes dos trabalhadores rurais (1).

A diversidade de palavras nos evidencia a ausência de um termo específico e conceito-chave no que se refere aos saberes dos povos do campo. Todos os trabalhos, apesar do uso diversificado dos termos, os usavam com a mesma intenção, se referindo ao conhecimento/saber próprio dos povos do campo. A intenção em utilizar conhecimento e saberes próprios dos povos do campo vem da necessidade de ampliar a busca para que todos os trabalhos que citam os saberes e/ou conhecimentos, ao se referir na produção epistemológica dos povos do campo, sejam identificados. Para Mignolo (2021), a intenção

em categorizar o conhecimento dos povos colonizados enquanto saberes é estratégico do processo de colonização e colonialidade, ao se referir aos colonizados enquanto os “outros”, separando e hierarquizando os outros saberes do que é produzido e construído no primeiro mundo.

Como sabemos: o primeiro mundo tem conhecimento, o terceiro mundo tem cultura; os nativos americanos têm sabedoria, os anglo-americanos têm ciência. A necessidade de ruptura política e epistêmica aqui vem à tona, assim como conhecimentos descolonializantes e decoloniais, etapas necessárias para imaginar e construir sociedades democráticas, justas e não-imperiais/coloniais (Mignolo, 2021, p. 25).

O distanciamento dessas produções epistemológicas dos povos do campo do que é considerado científico é uma herança da construção de um poder hegemônico em produzir ciência a partir de um olhar eurocentrado. Para Santos e Meneses (2010), todas relações e experiências sociais são produtoras de conhecimento, pressupondo novas epistemologias. Para os autores, a epistemologia é toda a noção ou ideia, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. Neste sentido, os autores enfatizam que “Não há conhecimento sem prática e atores sociais. E como umas e outros, não existem se não no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias” (Santos; Meneses, 2010. p. 7). Portanto, refletimos que o reconhecimento dos conhecimentos e saberes de povos tradicionais e originários do nosso país é algo que está acontecendo diante das publicações nessas bases. Percebemos que nas duas bases usadas nesta pesquisa, em pelo menos 46% das suas publicações que relacionam a educação em ciências e a educação do campo se propõem a assumir a existência de outros conhecimentos, bem como outras epistemologias próprias dos povos do campo do Brasil.

De 36 trabalhos selecionados da RBEC que promovem o diálogo entre educação em ciências e educação do campo foram encontrados em 59% a ocorrência de discussões que envolvem decolonialidade e/ou saberes do campo. Esses termos fazem parte de mais da metade dos trabalhos analisados nessa revista, e está presente em todas as edições. Nos trabalhos do ENPEC esse número corresponde a 47% dos trabalhos analisados. A primeira ocorrência, nos trabalhos selecionados nos anais do evento, acontece em 2009, por meio do termo “saberes populares”. Neste trabalho, encontrado na 7ª edição do evento, Livia Rezende e Maria Inês Araújo (2009) ao pesquisarem sobre currículo de ciências em uma escola do campo, enfatizam a importância de se considerar os saberes do campo, superando a ideia de que são povos atrasados. As autoras ressaltam a problemática da educação em ciências em atingir os diferentes saberes e ainda assim, hierarquizá-los. “Essa ideia de hierarquizar saberes parte do paradigma moderno que reconhece os conhecimentos científicos como verdades absolutas, descartando qualquer

outro saber” (Rezende; Araújo, 2009). Nos mostra, assim, que desde 2009 há um apontamento sobre a necessidade de se considerar os saberes dos povos do campo na educação em ciências, denunciando ainda a contribuição do paradigma moderno de hierarquização desses conhecimentos, críticas que seguem a mesma lógica e conceitos que o grupo colonialidade/modernidade. Reafirma, portanto, ainda mais este estudo ao ampliar os termos para identificar discussões sobre a decolonialidade. As autoras não fazem menção alguma ao termo, mas aplicam os mesmos ideias e discurso da perspectiva decolonial ao falarem sobre os saberes dos povos do campo.

4 METODOLOGIA

Quando há uma abertura para um novo modo de ver o mundo, é impossível voltar a enxergá-lo como antes. Assim foi quando do primeiro contato com a perspectiva decolonial. A partir do momento que se compreende a matriz colonial e os movimentos de controle e exploração, se tornou inviável pensar outra forma de fazer esta pesquisa.

Muitas são as dificuldades que surgem durante esse processo, acredito até que a maior delas está no processo pessoal de decolonização do sujeito que se propõe a pesquisar. É inevitável que os atravessamentos da decolonialidade fiquem apenas nas escritas de uma pesquisa. Simultaneamente ao processo de leituras e discussões está os sujeitos que constroem essa pesquisa. Compreender a colonialidade em nossas práticas reflete sobre as formas que essa pesquisa será realizada. “Toda metodologia de investigação é colonizadora. Todo investigador é colonizador” (Ocaña; Lopez; Conedo, 2018, p. 174. Tradução nossa).

Dessa forma, incessante se torna a busca para reconhecer as heranças coloniais que me acompanham. Acredito que, o primeiro passo para pensar de que modo decolonizar minha pesquisa, vem da autocrítica e a necessidade em me decolonizar. Não há a menor possibilidade dessa pesquisa acontecer de forma decolonizada se esse processo não se inicia de antemão no meu processo pessoal, e isso também faz parte dessa pesquisa. “Como me decolonizo?” tem sido o incomodo perpetuante durante a minha trajetória na pós-graduação e o estímulo para a existência dessa pesquisa. A partir disso, considero indispensável falar do modo que essa pesquisa busca ser realizada sem falar o que nos conduziu até aqui ou desconsiderar esse processo como se não o fizesse parte desta pesquisa. Como afirma Grosfoguel “o essencial aqui é o *lócus* da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” (Grosfoguel, 2009, p. 386).

Neste trabalho, os corpos-políticos dos sujeitos são diversos e não apenas da pesquisadora, na busca por romper o olhar de que para uma pesquisa seja necessário um objeto de investigação, vamos lidar com sujeitos e não objetos. Ou seja, me comprometi a construir este trabalho juntamente com professores e professoras, estudantes e toda comunidade escolar, não enquanto objetos de pesquisa, mas enquanto sujeitos reconhecidos como coautores(a) e indispensáveis nesse processo. Essa pesquisa foi realizada juntamente com os sujeitos da educação do campo e não apenas sobre a educação do campo. Essa é uma postura que assumimos ao compreender que ao utilizar metodologias decolônias buscamos estratégias para “além das que hierarquizam e objetificam povos e vozes subalternizados e silenciados” (Dulci; Malheiros, 2021, p. 191). Partimos de uma construção conjunta, em que não há hierarquia entre pesquisadora e pesquisado(a).

A partir da posição de fazer dessa pesquisa uma pesquisa decolonizada, não utilizamos apenas a decolonialidade na teoria, buscamos a inserir em todo o processo, desde as decisões sobre o tema, a escrita, referenciais teóricos e procedimentos metodológicos. Assumimos um comprometimento com autores(a) latino-americanos, como uma forma de ruptura com o eurocentrismo e um compromisso com o protagonismo

intelectual da América Latina. Ao deixarmos registrado as dificuldades em se movimentar em um ambiente normatizado como o meio acadêmico, encontramos no processo metodológico um dos grandes obstáculos, pois difere das metodologias norte-cêntricas que se baseiam na lógica cartesiana e eurocentrada (Tereza Dulci e Mariana Malheiros, 2021). As metodologias decoloniais não tem a pretensão de se apresentar como um padrão universal e muito menos como neutra. Ou seja, a busca por metodologias decoloniais pode ser bastante arriscada diante do olhar acadêmico. Assumir o compromisso em utilizar metodologias decoloniais está dentro do processo que Mignolo (2008) apresenta como desobediência epistêmica, tão necessária para a produção científica que busca romper com a colonialidade do saber e seus métodos modernos-coloniais. Portanto, ao pontuar o incessante interesse em realizar uma pesquisa decolonizada, buscamos substituir métodos modernos-coloniais por métodos que consideramos mais coerentes com a nossa proposta.

Para isso, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, por meio de observação participante que acreditamos estar mais alinhada com a proposta da pesquisa. Como se trata de um estudo de caso que envolve a comunidade escolar campesina, realizamos um contato direto e denso da pesquisadora na Escola do Campo Oziel Alves Pereira localizada no Assentamento do MST Bela Vista no município Itamarajú no Extremo sul da Bahia. Quanto aos movimentos sociais, delimitamos a proposta educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra – MST. A escolha desse movimento se dá por conta do seu protagonismo na construção de uma educação do campo no Brasil, por sua abrangência nacional e principalmente pelo importante papel desempenhado no extremo sul da Bahia. O MST se destaca na luta pela terra em todo o território brasileiro. Este Movimento tem uma proposta educativa consolidada, publicadas em seus cadernos de estudos e em meios de comunicação como, por exemplo, um jornal próprio, revista e site³.

Esta pesquisa, no sentido geográfico, está inserida onde nasce a história da colonização no Brasil, em que os colonizadores avistaram a terra brasileira pela primeira vez. O Monte Pascoal foi a primeira porção de terra avistada por Pedro Álvares Cabral e sua tripulação no dia 22 de abril de 1500, data da invasão do Brasil pelos portugueses. “O Monte foi a porta por onde adentrou em marcha o *plus ultra* do modo colonial e modernizante de performar paisagens, um mundo que se elabora através da estética cristã, naturalista e patrimonialista” (Cardoso, 2016, p. 30).

A saber, primeiramente de um grande monte, muito alto e redondo; e de outras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos; ao qual monte alto o capitão pôs o nome de O Monte Pascoal e à terra A Terra de Vera Cruz! (Trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha, abril de 1500).

³ Caderno da Educação-Educação no MST; Caderno da Educação-Dossiê MST Escola; Jornal Sem Terra; Revista Sem Terra, Revista Sem Terrinha e site: mst.org.br.

O Monte Pascoal é um pequeno monte localizado próximo ao município de Itamaraju, no extremo sul do estado da Bahia, onde está localizado o assentamento Bela Vista, local escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa. Esta região é marcada por conflitos de territórios, desde a chegada dos colonizadores e conflitos com os pataxós, indígenas da região, e os conflitos que acontecem atualmente diante do cenário da monocultura do eucalipto presente no território. A exploração de terras e territórios para a monocultura se inicia de forma intensa na década de 1980, quando começa a se expandir o plantio de eucalipto. A partir da década de 1990 as empresas se instalam, conseguindo recursos públicos para a instalação das fábricas, como financiamentos do BNDES e incentivos fiscais dos municípios. O discurso dessas empresas está alinhando a colonialidade/modernidade, com promessas de emprego, crescimento e modernização da cidade e industrialização. A realidade não foi como a prometida, e o que ocorreu foi um crescente e alarmante casos por conflitos por terra, o êxodo rural, a monocultura do eucalipto se instalando de forma crescente, pulverização de agrotóxicos via aérea, secas dos rios e comprometimento da biodiversidade. Os impactos ambientais, que devastam a mata Atlântica no extremo sul da Bahia, existem desde 1500, por meio da exploração dos portugueses, extração por parte das madeireiras e na atualidade, com a monocultura e o agronegócio. Os povos originários, juntamente com os movimentos sociais pela reforma agrária, desempenham um papel de resistência excepcional naquela região, enfrentando diversos ataques, conflitos por terra e grilagem.

O entendimento do contexto social e ambiental que está inserida a Escola do Campo Oziel Alves sucede também da minha vivência e observação ao longo dos anos que fiz dessa região minha residência. A partir disso, foi estabelecido o contato previamente com a diretora e com a professora de ciências da escola, foi conduzida uma primeira conversa sobre a pesquisa, uma breve apresentação, bem como foi solicitado a autorização e disponibilidade da escola em nos receber. Com a devolutiva positiva da escola, após a inserção da pesquisadora no assentamento, realizamos as seguintes etapas:

1- Análise documental: No contexto escolar do campo, escolhemos os documentos como indicadores de pressupostos decoloniais que embasam as práticas cotidianas. Por meio dessa análise, averiguamos de que modo a educação em ciências vem sendo apresentada nesses documentos. Na perspectiva de Resende (2008, p. 93), “atrás de um projeto político-pedagógico ficam resgatadas a identidade da escola, sua intencionalidade e a revelação de seus compromissos e princípios norteadores das práticas”, justificando nosso interesse neste documento. As fontes documentais analisadas nesta pesquisa são:

- i) Documento Curricular Municipal da Prefeitura Municipal de Itamaraju

- ii) Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola;
- iii) Planos de ensino do(a) professor(a) do ensino de ciências;
- iv) Registros da pesquisadora no diário de campo.

2- Observação participante: essa técnica implica um grau de interação entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora. Essa etapa teve como objetivo mapear e identificar elementos da memória e história local, a história da escola, do assentamento, dos estudantes, professores(a) e educadores(a) que estão no dia a dia da escola. Definimos, como foco de observação, as práticas e posicionamento dos sujeitos nas aulas de ciências do ensino fundamental II, as dinâmicas da própria escola e planejamento dos(a) professores(a). Desta forma, buscamos analisar as falas, posicionamentos e práticas convergentes e divergentes. Essas atividades foram observadas, gravadas (com o uso do gravador e câmera fotográfica) e registradas por meio do diário de campo, nos concentrando nas observações, problemas, inquietações, interações, memórias e reflexões emergentes durante todo o processo da pesquisa. Essas anotações foram importantes, também, para registrar indagações a serem, posteriormente, aprofundadas.

3- Roda de Conversa com a comunidade escolar do campo: a temática trabalhada foi: “O conhecimento produzido aqui”. A proposta foi idealizada perspectivando que no processo dialógico os sujeitos se sentissem confortáveis para falar sobre suas memórias, experiências e vivências a respeito de tecnologias e saberes tradicionais. A roda de conversa foi construída com os sujeitos da comunidade escolar. Buscamos entender, assim, de que modo os saberes tradicionais são trabalhados em toda escola. A fim de compreender os desdobramentos decoloniais do ensino de ciências, partimos da perspectiva que uma educação do campo decolonial amplia as posições e categorias hierárquicas que os sujeitos atuam, de modo que o(a) professor(a) não tem uma diferença epistêmica do(a) educador(a) que está atuando na cozinha, na preparação do alimento, da pessoa que é responsável pelos cuidados da horta agroecológica ou da mística. Por isso, a roda de conversa foi realizada com toda a comunidade escolar. A proposta da roda de conversa é provocar trocas de experiências e socialização dos conhecimentos desses sujeitos(as) enquanto pessoas pensantes e que produzem os dados coletivamente (Santos, 1989). Entendemos que essa abordagem contribuiu com o compromisso desta investigação: construir relações entre os(a) sujeitos(a) presentes na pesquisa, numa busca por um processo de pesquisa sem opressão, do não extrativismo e do não colonialismo.

Após a produção de dados por meio de observações das aulas, rotina escolar e do convívio do assentamento, e da roda de conversa, foi realizada a análise dos dados

produzidos. Para o procedimento de análise, a organização dos dados aconteceu primeiramente por meio de um ensaio, em que a pesquisadora descreve sua experiência durante os percursos da pesquisa. Após, uma análise dividida em duas dimensões i) A escola e os sujeitos que a compõem e ii) A relação e influência da escola do campo com o assentamento, em que os dados citados e os dados documentais serão analisados sob a perspectiva decolonial a partir da proposta dos autores e autora do Grupo Modernidade/Colonialidade (Anibal Quijano, Walter Dignolo, Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres e Catherine Walsh).

Os distintos métodos de produção de dados possibilitaram a triangulação como ferramenta de análise. A triangulação de dados é uma técnica de análise que visa integrar múltiplas fontes de dados para explorar um fenômeno específico. Essa abordagem permitiu que observássemos a nossa produção de dados a partir de diferentes ângulos, o que contribuiu para uma análise mais densa. A triangulação de dados envolveu o uso das diferentes fontes de produção de dados de modo a complementar as informações obtidas. Cabe destacar que esta pesquisa esteve sujeita a mudanças, pois se organizou a partir do encontro no assentamento, com a realidade dos assentados e comunidade escolar campesina. Esteve aberta às transformações/demandas apontadas pela própria escola e comunidade. O conhecimento produzido ocorreu no lócus da pesquisa com todos os coautores(a) envolvidos(a) neste processo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta pesquisa são apresentados e discutidos em dois capítulos, cada um estruturado para refletir diferentes dimensões do estudo. No primeiro capítulo, através de um ensaio reflexivo, detalho o processo de produção e análise dos dados durante esta pesquisa. Esse formato busca não apenas expor os resultados, mas também evidenciar o percurso metodológico adotado e as escolhas interpretativas que constituíram a condução do trabalho. No segundo capítulo, são discutidos os dados construídos a partir da observação participante, análise documental e roda de conversa. Nesse contexto, apresento a escola, comunidade escolar e sua relação com o assentamento, sob uma análise da perspectiva decolonial, exploro como essas relações são construídas e de que modo refletem na educação do campo. Além disso, ao longo dos resultados dessa pesquisa também abordo problematizações às escolhas feitas durante a construção e análise dos dados. A utilização de métodos qualitativos, como a observação participante, demanda uma constante negociação entre a proximidade e o distanciamento, entre a imersão no campo e a reflexão. Assim, exploro como essas tensões influenciaram a construção do conhecimento nesta pesquisa, bem como os desafios metodológicos enfrentados, como o gerenciamento das próprias expectativas, a manutenção de uma postura ética no campo e a interpretação dos discursos e práticas dos participantes.

Reconheço, contudo, a subjetividade inerente ao papel da pesquisadora nesse tipo de abordagem. Longe de ser uma limitação, essa subjetividade é entendida aqui como uma dimensão produtiva, capaz de ampliar a análise ao integrar as impressões e sensibilidades da pesquisadora ao processo de interpretação dos dados. É importante destacar que a subjetividade não foi vista como um viés a ser eliminado, mas sim como uma camada adicional de complexidade, que oferece uma perspectiva importante sobre o estudo. Nesse sentido, o ensaio reflexivo busca capturar e transmitir as nuances das questões observadas, a partir da perspectiva singular da pesquisadora, ao mesmo tempo em que dialoga com as vozes dos sujeitos envolvidos e com o contexto mais amplo.

5.1 ESCREVIVÊNCIA: NARRATIVAS QUE TECEM AS EXPERIÊNCIAS INDIVIDUAIS À COLETIVIDADE

Nesta jornada, alinho-me às premissas de escrevivências de Conceição Evaristo⁴, assumindo uma postura que entrelaça vivência e escrita, em que o relato se torna uma extensão do meu corpo e da minha experiência. Reconheço que nenhuma experiência é isolada ou singular, mas, sim, interligada a uma realidade que compartilho com muitos outros. Escrevo de um território marcado pela colonialidade, dominado pelo capitalismo, agronegócio e monocultura, e é a partir deste espaço de pertença que construo minha narrativa.

As escrevivências transcendem a escrita convencional ao incorporar a vivência da autora ou autor como parte integrante e essencial do processo narrativo. Esta forma de escrita não apenas relata experiências pessoais, mas também dá voz a uma coletividade que compartilha histórias semelhantes, sobretudo aquelas marginalizadas ou silenciadas. Ao integrar as escrevivências na pesquisa, reconheço a importância de narrar a realidade a partir de uma perspectiva que não se limita à objetividade fria, mas que valoriza o poder transformador da subjetividade e da memória.

No contexto da educação e na pesquisa com seres humanos, as escrevivências se tornam uma ferramenta importante para explorar e compreender as diversas dimensões das relações sociais, culturais e históricas que moldam a experiência humana. Através dessa abordagem, a pesquisa se expande para além dos dados, permitindo que vozes, muitas vezes silenciadas por estruturas de poder, sejam ouvidas de forma autêntica e respeitosa. As escrevivências trazem à tona as narrativas pessoais que revelam a complexidade da vida cotidiana, a resistência e as formas de existência em meio às adversidades. Ao incorporar essa perspectiva na pesquisa em educação, especialmente em contextos marcados pela desigualdade e pela exclusão, reconheço que o conhecimento não é neutro e que a produção de saberes está intrinsecamente ligada às experiências de vida daqueles que participam do processo educativo. Essa postura desafia as concepções tradicionais de pesquisa que privilegiam a objetividade e o distanciamento, e promove uma abordagem que valoriza a empatia, a escuta ativa e o compromisso ético com os sujeitos envolvidos.

Assim, ao me inserir na pesquisa através da escrevivência, não estou apenas documentando fatos, mas tecendo uma narrativa que conecta a minha vivência com as

⁴ Escrevivência, é um termo proposto pela autora feminista e negra Conceição Evaristo, presente em suas obras. Conceição Evaristo o define escrevivência como a junção de corpo, condição e experiência. O conceito reafirma a importância das subjetividades e identidades se transformarem em narrativas escritas que antes não podiam ser expressas, transformando-as em escrevivências.

dos outros, reconhecendo a interseção entre nossas histórias. Esta forma de escrita é uma reivindicação de espaço no campo acadêmico, um espaço em que a experiência e o conhecimento pessoal têm o mesmo valor que as teorias consagradas. Em última instância, as escrevivências enriquecem a pesquisa em educação, proporcionando uma compreensão mais profunda e humanizada das questões que afetam os indivíduos e as comunidades e contribui para a construção de práticas educativas transformadoras.

Nesse sentido, consideramos importante a complexidade das realidades dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Compreender suas histórias, desafios e resistências, e expor as questões sociais que emergem no contexto se tornam fundamental para que a análise dos dados supere a superfície. Por meio desta abordagem, busco trazer à tona as conexões entre as experiências individuais e coletivas, e, assim, oferecer uma compreensão mais profunda das problemáticas aqui analisadas.

[...] uma escrita em que o sujeito se coloca no seu espaço de pertença, no seu espaço de nascença, no espaço de vivência – porque o deslocamento cria elos afetivos, com o lugar que ele passa a habitar, além da memória do espaço e de onde ele veio. Normalmente, o texto acaba muito fincado nesses espaços, que eu chamo também de geografia afetiva. O sujeito vai narrar fatos muito próximos de sua vida ou da sua coletividade, e isso é uma forma, uma produção, sem sombra de dúvida, de uma escrevivência (Evaristo apud Santana; Zaparoli, 2020, p. 2).

Ao escrever sobre minha ligação direta com o território pretendo transmitir uma compreensão profunda que vai além de dados objetivos e geográficos. Uma emersão de uma relação afetiva e sensível, em que o território é visto como uma extensão das histórias, dores, resistências e belezas que os habitantes locais compartilham. Ao fazer isso, também resisto à visão fragmentada e distanciada da pesquisa tradicional, optando por uma prática que coloca o território como um ser vivo, com uma história e um futuro interconectado às pessoas que o habitam.

Eu sou pertencente do Extremo sul baiano, região geográfica onde esse estudo também aconteceu. Numa forma de contextualizar os meios que conduziram essa pesquisa, irei a partir de uma apresentação, me introduzir nesse texto. Para entender como meu corpo nasce nessa região é preciso saber quem chega antes de mim. É preciso conhecer a história de minha ancestralidade. De um lado, neta de candangos, que saíram do Pernambuco para Brasília, minha avó paraibana, empregada doméstica enquanto meu avô era pedreiro na construção da capital do país. O meu avô era também um missionário evangélico em muitas das suas andanças para pregar o evangelho chegou ao extremo sul da Bahia, a região por ser muito acolhedora, de fartura e emergente na industrialização se fez casa para toda a minha família paterna. Do outro lado, neta de mineiros trabalhadores rurais, meu avô, roceiro, minha avó dava conta dos serviços domésticos em casa e nas fazendas de gente

rica. Conseguiram juntar uns trocados e conquistaram um pedaço de terra no Espírito Santo. É importante dizer que a região do extremo sul baiano faz divisa com norte do Espírito Santo e norte de Minas Gerais, o que faz dessa região uma mistura de capixabas, mineiros e baianos. Meus avós criaram os 9 filhos na roça, com todo amor e dureza que a zona rural pode promover. Com as expectativas de crescimento de Mucuri, minha mãe e algumas irmãs foram em busca de uma condição melhor de vida e um jeito de deixar a “roça”. Dai surge o encontro de painho e mainha, e aí de fato, meu corpo se faz presente nesse mundo. Fui criada sob forte influencia de uma visão cristã e conservadora, de muitas dificuldades e de bastante contato com a natureza e pude acompanhar as grandes mudanças que vinham se instalando no cenário da região, acompanhei tudo se tornar uma grande monocultura de eucalipto. Apesar das inúmeras expectativas e promessas de crescimento da cidade, as condições eram precárias e de uma cidade do interior, nossa diversão sempre foi condizente com de uma cidade do interior, nossa alimentação não era baseada no que a gente via pela TV, embutidos ou alimentos industrializados, mainha tem seus costumes bem agarrados com ela, então o quintal era um verdadeiro sitio, sempre teve de tudo e o que não tinha, a gente pegava na roça de fulano ou no quintal de ciclano. Não que faltasse dinheiro pra comida, mas era uma coisa de costume, comida vinha da terra e é a gente que planta. Você pode estar pensando o que isso tem a ver com essa pesquisa, mas hoje consigo me situar em meio às condições que o contexto social e político que eu estava inserida e cada situação da minha infância que me conduziu e me conduz dentro dos meus processos e na proposta de fazer uma pesquisa a partir da perspectiva decolonial. Desse contato com a comida vem minha primeira proximidade com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, sem ao menos saber o que era o movimento, mas vendo na prática a produção deles na minha região.

Durante a década de 80 uma multinacional produtora de papel e celulose instaurou sua fábrica na região, todas aquelas expectativas de desenvolvimento, modernidade e civilidade que as pessoas crescimento da cidade, se modernizar, era o que os moradores acreditavam. Não foi bem o que aconteceu, a monocultura não empregou tanta mão de obra tampouco qualificou pessoas da região, na verdade trouxeram pessoas de fora para trabalhar nessas empresas. Dando continuidade ainda mais os conflitos por terra e o êxodo rural, a multinacional se tornava dona de quase todo território, quase tudo virou plantio de eucalipto. A monocultura tomou conta dos campos. O impacto ambiental é gigante, pulverização de agrotóxicos via aérea, as secas dos rios, uma perda incalculável da biodiversidade da mata atlântica. As consequências da expansão do eucalipto também avançaram sobre questões sociais. A gente vivia um verdadeiro *apartheid* social. A empresa não contratou moradores da região para trabalhar, trouxeram de fora e para atrair essas pessoas, construíram uma vila, uma escola e um hospital, como se fosse uma outra

cidade, e claro, quem tinha acesso era apenas os funcionários e seus familiares. Hoje olho para essas situações e sinto uma revolta. O quanto que o capitalismo nos rouba a dignidade e nos humilha. Na cidade não tinha hospital público, apenas o hospital particular deles.

Na mesma realidade, e compromisso dos trabalhadores do campo em alimentar aquela cidade me chamava a atenção. Obviamente, não havia essa consciência. Mas era na feira de domingo que a gente encontrava toda a cidade, que se fazia amizades com os produtores e que eu via que se não tivesse quem plantasse, a gente não teria acesso àqueles alimentos. A memória afetiva sente o cheiro da jaca dura, a farinha torrada que quando colocava na boca ficava quentinha, ir à feira de domingo era um dos programas mais aguardados da semana. Ali estava um retrato social daquela cidade, daquelas pessoas e meu também. A região do extremo sul baiano é uma região conhecida por sua riqueza de biodiversidade da mata atlântica, essa realidade hoje é completamente ameaçada pela invasão da monocultura nesse território.

Na graduação, através da agroecologia, me aproximei dos movimentos sociais ligados à terra e território, como o MST. Fui monitora na feira agroecológica, participei nas construções das Jornadas de Agroecologia e da Reforma Agrária. Dessa forma adquiri uma profunda relação com esse movimento. A luta do MST e dos camponeses para a obtenção e permanência na terra é extraordinário diante de tal realidade, o compromisso com a distribuição de terras e reforma agrária é uma forma de resistência ao modelo capitalista e às grandes empresas que dizimam a relação de um povo com a terra pelo lucro. Durante esse contato na graduação, eu conheci e percebi que no município de Itamarajú, que também está situada no extremo sul e é uma grande referência de organização do MST, possui uma brigada atuante politicamente e é uma das pioneiras no estado da Bahia.

Após apresentar os fios condutores que permitiram e promoveram a existência desta pesquisa, inicio daqui a jornada de construção dos dados a partir do campo, baseando-me em minha narrativa e nas narrativas orais colhidas durante as interações com moradores da região. Esse processo de convivência e diálogo se torna um ato de reconhecer a sabedoria que existe nas práticas cotidianas e nas histórias passadas de geração em geração. Essas histórias não são apenas informações sobre o passado e presente, elas carregam percepções, modos de ver o mundo e modos de interação com a natureza e com a comunidade. Portanto, conhecer o território não se limita à geografia física, mas envolve uma prática que respeita e integra as experiências dos sujeitos que ali vivem. Ao fazer isso, essa pesquisa busca tornar-se mais contextualizada e enraizada nas realidades concretas da comunidade envolvidas, reconhecendo-as como fontes legítimas e fundamentais de conhecimento. Dessa forma, apresentamos o contexto territorial e social em que a Escola do Campo Oziel Alves Pereira está inserida.

Antes de chegar ao assentamento, passei três dias na pequena cidade de Itamarajú. O nome Itamarajú vem do tupi, significando "rio das pedras" ou "pedra das árvores do rio Jucuruçu", rio que abastece a cidade. Itamarajú é historicamente marcada pela invasão portuguesa de 1500, com o Monte Pascoal, descrito por Pero Vaz de Caminha como o primeiro ponto de terra avistado pelos navegantes. Uma região que é atormentada por exploração, dominação e diversos tipos de violência desde então. A região também guarda a cultura dos povos Pataxós e Quilombolas, sendo um cenário de conflitos históricos envolvendo indígenas, quilombolas, camponeses, latifundiários e a polícia. Hoje, Itamarajú é uma das maiores produtoras de cacau e agropecuária da Bahia. O agronegócio impulsiona a economia local, e durante minha estadia, observei diversos trabalhadores rurais uniformizados esperando o transporte da empresa, dedicados ao plantio e colheita de frutas na região evidenciando que a agricultura está fortemente presente na cultura e economia da cidade.

Ao pegar uma carona para o assentamento, devido a dificuldade de encontrar ônibus que faça a linha até o assentamento, Seu Alcides, pai de uma grande amiga que me forneceu hospedagem nesses dias em Itamaraju, se ofereceu para me levar até o assentamento. Durante o percurso muitas conversas surgiram sobre a cidade: seu Alcides que nasceu e cresceu na região, me relatou as mudanças na vegetação ao longo de seus mais de 60 anos. Acostumada com as florestas de eucaliptos do extremo sul, perguntei sobre a ausência dessa monocultura ali. Ele explicou que os grandes fazendeiros da área não permitiam a entrada das empresas de eucalipto, fazendo de Itamarajú uma das poucas cidades da região onde o plantio de eucalipto é proibido. No assentamento, os moradores também falaram sobre essa questão, mencionando uma lei de 2001 aprovada pela câmara dos vereadores que proíbe a monocultura de eucalipto. Há um constante conflito de interesses entre grandes empresas, políticos que tentam derrubar essa lei e a sociedade civil, com os assentamentos desempenhando um papel importante na resistência contra a exploração dessas terras pelo eucalipto.

Ao chegar no assentamento fui direto para escola, que está localizada no ponto central, como um coração ou é um ponto turístico do assentamento. Os ônibus escolares começaram a chegar carregados de estudantes das comunidades rurais vizinhas, esses estudantes sempre chegam mais cedo que os demais estudantes que residem na ecovila. Mais um dia de aula estava para começar: a equipe se preparava para receber as crianças que corriam e brincavam no pátio, enquanto os adolescentes, mesmo com o celular proibido durante as aulas, se conectavam brevemente ao sinal da escola, um dos únicos pontos de conexão com a internet no assentamento que não tem cobertura de sinal telefônico. Fui recebida com muito entusiasmo pelas pessoas, era perceptível a satisfação deles em terem a escola deles como um campo de pesquisa. A escola é mais que um

espaço, é o reflexo da luta e resistência de uma comunidade inteira. Os assentados e educadores contam com muito orgulho e afeto como ela surgiu, como uma grande conquista em meio à luta. Hoje, ela é referência em tecnologia e estrutura, um motivo de satisfação tanto para os assentados quanto para a gestão, que se orgulha em ter uma escola com infraestrutura como uma escola da cidade.

No corredor, quadros antigos pendurados guardam o passado do assentamento. As fotos narram o tempo em que ainda viviam em acampamento, através daquelas fotos pude conhecer um pouco mais da história daquele território. Enquanto eu olhava, alguns educadores se aproximavam, se reconheciam nas imagens e contavam sobre o que viam. Muitos deles eram crianças naquelas fotos, ali eles falavam da memória dos que não estavam mais presentes e de quem está junto no assentamento até hoje. Aqueles quadros, mais que imagens, era a história da trajetória do assentamento, um registro eterno das raízes que cresceram ali, dentro da escola. E, como um organismo que se sustenta de suas próprias partes, grande parte dos educadores que ali trabalham são antigos alunos, assentados que viram a escola nascer, crescer e que, hoje, fazem parte de uma outra forma. Escola e assentamento se confundem, se complementam, num movimento constante de luta.

Do lado de fora do prédio, mas ainda dentro dos muros da escola, há um quintal, onde uma horta imensa embeleza o quintal. Essa horta, cuidada pelas mãos das cozinheiras e de educadores, é muito mais que um espaço de cultivo. As plaquinhas, pequenas obras de arte feitas pelas crianças em fase de alfabetização, identificam cada espécie com o carinho de quem está descobrindo as primeiras palavras. A horta é uma extensão da sala de aula, um espaço onde se colhem não só alimentos, mas também saberes. Ela oferece ervas e plantas medicinais, legumes e cheiro verde fresquinho que perfuma e trazem mais sabor para as merendas.

Durante os dias em que mergulhei na rotina da escola, fui acolhida por Marcela, professora de ciências do ensino fundamental II, que generosamente me hospedou em sua casa. Marcela não apenas me ofereceu um lugar para ficar, mas também foi meu apoio constante, me guiando em uma imersão na vida e cultura dos assentados. Sua hospitalidade refletia a coletividade e solidariedade que parece acontecer de forma tão natural entre os povos do campo. Ali, onde a maioria das pessoas se conhece desde criança, as histórias se entrelaçam sob uma mesma realidade, tecendo laços que ultrapassam as gerações.

Minha impressão era a de estar em uma grande família. Todos conhecem todos, filhos, netos, vizinhos e as vidas estão entrelaçadas de forma que o apoio mútuo é constante. A casa de Marcela era, de certo modo, uma extensão das outras casas ao redor: vizinhos entravam e saíam, almoçavam juntos, e, em outros momentos, éramos

nós que abríamos as panelas da casa ao lado. Não havia portas fechadas. As crianças não eram apenas responsabilidade dos pais, mas de todos. Qualquer vizinho que as encontrasse na rua, já sabia o que fazer: “Vai pra casa que já está na hora de tomar banho”, dizia alguém, com um carinho que poucas vezes presenciei. A força da coletividade é algo muito forte entre essas pessoas. O individual cede espaço ao coletivo, e essa troca cria um ambiente em que todos se cuidam e se protegem, como uma grande rede que sustenta cada um. É uma visão de comunidade que me marcou profundamente.

Essa prática de coletividade também faz presente no cotidiano da escola. A proximidade física entre os moradores faz com que o contato entre professores e estudantes vá além dos limites do ambiente escolar, ou torna todo o assentamento um ambiente escolar. Quando algum estudante falta às aulas, ele não hesita em ir até a casa da professora para buscar o conteúdo perdido. É comum ver estudantes reunidos na casa de vizinhos para realizar trabalhos em grupo. No assentamento, a dinâmica é diferente. Eles são mais do que colegas de escola, são amigos, parentes, parte de uma mesma comunidade. Quando um aluno perde uma aula, ele sabe que o professor estará ali para garantir que continue seu aprendizado.

Me intrigava profundamente compreender como essas pessoas viviam, como preservavam seus modos, suas tradições, mesmo diante das transformações do mundo. No decorrer das minhas conversas, ouvi, repetidamente, expressões que transbordavam crenças e costumes ancestrais e uma ligação com o invisível. Frases como "o nenê vai esperar a virada de lua pra nascer" ecoavam não apenas como ditados, mas como afirmações carregadas de uma certeza que ultrapassa o racional. "Dia de finados, não saio de casa", diziam com uma convicção que misturava respeito e temor pelo desconhecido. Havia ainda o ritual do nascimento: "depois que nascer, tem que entregar o umbigo para os padrinhos de umbigo enterrarem" um ato que sela o vínculo entre o bebê e a terra, como se o solo do assentamento fosse parte indissociável de quem eles são. Esses costumes, carregados de simbolismo, desenham as fronteiras de uma identidade coletiva. Há uma cultura local de valorização e muito respeito pelos mais velhos e pelos primeiros assentados, que são vistos como referências dentro da comunidade. Aqueles que abriram caminhos onde antes só havia incerteza. São guardiões de uma história viva figuras centrais, referências que continuam a guiar a caminhada da comunidade.

O esporte é um ponto de união entre todas as pessoas do assentamento. Crianças, jovens, adultos, mulheres e homens se revezam todas as noites para jogarem no ginásio. O futebol e o futsal são uma das principais formas de entretenimento na comunidade. E quem não joga mais tem um passado que sempre é dito com muito orgulho “na minha época eu joguei demais”. Segundo moradores antigos, uma vez uma grande revista de

futebol fez uma matéria sobre o futebol do assentamento. Além de lazer se tornou uma tradição. Os times são montados para competirem em torneios que acontecem entre os povoados e assentamentos, são grandes eventos aguardados por toda comunidade. Quando um torneio acontece em outro lugar, o assentamento praticamente esvazia, pois todos se deslocam para assistir aos jogos. As partidas são comentadas por todos nas aulas no dia seguinte, e fica evidente o quanto esses eventos envolvem a todos.

E não é só o futebol que promove diversão no assentamento. Quando o campo não está pra jogo, ele vira o cenário de festas. Nessas ocasiões o arrocha e a seresta dominam a noite, embalando corpos e corações. Caixas de som nas praças, poeira no ar e todo mundo dançando. Recusar um convite para dançar é quase um ato de desrespeito, uma quebra desse código de gentileza e alegria que parece reger a animação. As festas, junto com os torneios, são o tempero da vida no assentamento, momentos em que os bares e praças se tornam os epicentros de interação e celebração. Mas nem tudo é como antes. Alguns assentados mais velhos lembram das antigas celebrações que traziam à tona tradições mais enraizadas, mais puras do assentamento. Hoje, eles dizem, essas festas são raras, substituídas por celebrações que, embora animadas, perderam parte daquele encanto de outros tempos. Mesmo assim, a necessidade de festejar continua presente, pulsando nas noites de festa e nos dias de torneio, como um ritmo constante no coração do assentamento.

O assentamento é constituído pelos lotes e a ecovila. Depois da conquista da terra, as famílias foram beneficiadas com um projeto habitacional que permitiu a construção de casas na área que hoje é a ecovila. No entanto, algumas famílias optaram por continuar morando em seus lotes que são áreas maiores destinadas ao plantio e à criação de animais. A ecovila é onde tudo o que descrevo aqui aconteceu: o cotidiano da escola, as partidas de futebol, os torneios, os encontros nas praças. Além disso, há mercearias, açougues, bares, igrejas católicas e neopentecostais e um posto de saúde que cuida dos assentados e das pessoas das fazendas vizinhas. As ruas são marcadas por casas de alvenaria, algumas vazias, outras remendadas com o passar dos anos. A maioria das casas tem energia elétrica e água encanada. Embora não haja sinal de telefone, algumas residências e a escola possuem internet.

Nos lotes, o cultivo agrícola se mantém firme com o café, o mamão, a mandioca, mas há um silêncio pesado em torno da inevitabilidade do agrotóxico. *“Uma pessoa só não dá conta de combater formigas sem veneno”*, ouço de um agricultor que trabalha sozinho de sol a sol. *“Se pagar alguém pra ajudar, não tem lucro”*. Há uma ironia amarga aqui, em que a terra, que deveria ser a fonte de vida, se torna também a razão para a morte de pequenos sonhos sustentáveis. A agroecologia presente nos discursos e práticas da escola, não atravessa os muros para se enraizar na prática cotidiana dessas

peças. A horta da escola, as práticas com os estudantes, as produções científicas dos educadores da escola sobre o tema parecem insuficiente, como um eco distante, incapaz de se materializar em soluções viáveis para quem enfrenta a dureza do campo todos os dias. Para escola, agroecologia tem um significado importante, tendo em vista que o MST tem a agroecologia como contraponto como o agronegócio, a escola busca se aproximar desses ideais por meio das práticas educativas para que essa realidade seja transformada. Esse dilema não é exclusivo dos lotes, na ecovila, poucas casas cultivam hortas ou mantêm plantações em seus quintais. O solo parece esquecido, e as prateleiras dos mercados, vazias de produção local, são preenchidas com alimentos vindos de fora. Esses produtos, caros e distantes da realidade financeira da maioria, agravam o paradoxo de viver no campo e depender de alimentos externos. Vender alimento mais barato pra cidade e depois comprar alimento mais caro pra comer.

A escola, em seu esforço, tenta resistir a essa desconexão. São projetos de agroecologia, sobre descarte de resíduos, distribuição de mudas nativas e recuperação de matas ciliares que tentam romper essa barreira invisível. Mas, sempre há dificuldades. As pressões econômicas e exaustão tiram essas pessoas de suas conexões profundas com a terra, em que a produtividade é exaltada e o cuidado com a terra é perdido. Como recuperar essa conexão sem precisar pedir a um agricultor, que já luta para sobreviver, que adote métodos que exigem mais tempo, mais dedicação e, muitas vezes, um resultado incerto? O mercado, o sistema econômico e as necessidades exigem dessas pessoas que elas vivam de acordo com padrões de vida que contrapõem uma lógica sustentável de agricultura. É preciso ressignificar a noção de tempo para além da produtividade do mercado, para assim resgatar a relação com a terra e o trabalho. Formas alternativas sustentáveis de agricultura, nesse contexto, soam como um luxo inacessível. Essa contradição, entre o ideal e o real, entre o que se sabe e o que se pode fazer, me fez refletir sobre a influência da agricultura local das cidades da região, a monocultura e agricultura mercantilizada e produtivista são modelos acessíveis pra essas pessoas e que de certa forma, que eles sabem que dão certo nesse cenário capitalista.

A realidade do assentamento carrega em si muitas feridas que nos enfraquecem em qualquer outro lugar. As pessoas que vivem ali, humildes e de origem simples, enfrentam, de sua maneira, grandes formas de violência que marcam nossa sociedade: violência doméstica, machismo, homofobia, racismo. Mas no campo, esses problemas tomam uma forma diferente, moldados por um contexto onde as grandes cidades estão distantes. Aqui, as informações chegam mais devagar, políticas públicas e investimentos são quase inexistentes. A segurança é uma promessa vazia, e os próprios assentados, muitas vezes, são obrigados a tomar as rédeas de suas próprias leis, expulsando quem fere o senso de justiça da comunidade, resolvendo na informalidade aquilo que o Estado

ignora ou alivia. Uma violência explícita que não se pode ignorar que chega com o silêncio do Estado, que se recusa a enxergar os povos do campo. Dessa forma, essas violências também estão presentes e interferem no contexto educacional, um dos grandes problemas da escola está na evasão escolar, para os educadores esta questão está intrinsicamente ligada com recorrentes casos de gravidez na adolescência entre as estudantes, essas meninas abandonam os estudos muitas vezes por vergonha, por indisposição e outros sintomas que existe durante a gravidez, os meninos por sua vez precisam conseguir trabalho pra sustentar a nova família e a escola não é mais uma prioridade. A educadora expõe um desejo de falar mais sobre educação sexual com os estudantes, o papel da escola é fundamental nesses casos, mas há uma notória violência do Estado em não atuar permanentemente nessa escola, trazendo informações, métodos contraceptivos e demais ações para mudar esse quadro.

A escola carrega com orgulho toda sua história, que diante de tantas complexidades é uma referência para todos que dela fizeram ou fazem parte. Para os assentados, a escola é um exemplo de resistência diante das violências contra os povos do campo. Dificuldades com os transportes escolares, falta de investimento na infraestrutura das estradas que levam os estudantes a faltarem aulas e se atrasar. O acesso à internet que é a partir de uma conexão doada pra escola, pois a oferecida pelo governo não funciona, a falta de incentivo com os próprios educadores do campo, com baixa remuneração e poucas oportunidades de formação continuada. É entendido por eles que há uma política de destruição das Escolas do campo, que ocultam soluções e precarizam essas escolas. Nas palavras de Krenak, se corrobora o pensamento dos assentados, por mais que a influência urbanocêntrica, capitalista e branca se opere no assentamento, aquele território é um espaço de luta contra hegemônico, com ideais de comunidade, partilha e sociedade que vai no sentido oposto de um padrão econômico social, e é exatamente por isso que a violência se faz presente. “[...] Milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizatória, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida” (Krenak, 2020, p. 70).

5.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO QUE A VISÃO COLONIAL NÃO É CAPAZ DE COMPREENDER

Na construção desta pesquisa, me deparei com inúmeras situações de frustração e um profundo vazio emocional. Esses sentimentos emergiram, em parte, da confrontação com questões centrais sobre o meu próprio lugar nesta investigação e, de forma mais ampla, o lugar da academia nesse processo. Uma das tensões que enfrentei foi a

percepção de que, ao realizar uma pesquisa decolonial, eu me encontrava, paradoxalmente, utilizando ferramentas, conceitos e moldes desenvolvidos dentro da própria estrutura acadêmica, a qual está enraizada em sistemas de poder historicamente coloniais e excludentes. É arriscado, talvez até injusto, tentar interpretar realidades que são constantemente oprimidas e violentadas por meio de uma lente acadêmica que, em muitos aspectos, é parte do mesmo sistema que perpetua essas formas de violência. A academia, apesar de seu potencial crítico, muitas vezes atua como agente de reprodução das lógicas coloniais que estamos tentando dismantelar.

Quando me aproximei das teorias da decolonialidade, comecei a perceber que esses moldes acadêmicos, embora úteis para questionar o colonialismo, não capturam a totalidade das realidades vividas por muitas comunidades, especialmente aquelas que experienciam opressões múltiplas, como as que observei no assentamento. Há uma desconexão entre a teoria e a vivência cotidiana dessas pessoas, uma lacuna que a academia, em seu formato tradicional, muitas vezes ignora ou, no pior dos casos, reforça. Essa constatação gerou em mim uma crise epistemológica: como posso produzir conhecimento sobre essas realidades sem reproduzir as mesmas estruturas que busco criticar? Ao mesmo tempo em que tentava manter o rigor acadêmico, não podia ignorar que os paradigmas que me foram ensinados trazem consigo as marcas de uma visão de mundo que é, em sua essência, ocidental e urbana.

Isso criou uma tensão constante. Eu sabia que deveria tratar o campo e os sujeitos da pesquisa com o máximo de cuidado, consciente de que as lentes urbanas e acadêmicas com as quais fui formada poderiam ser insuficientes, ou até prejudiciais, para compreender as nuances daquele contexto. O campo tem seus próprios ritmos, suas próprias soluções, valores e formas de organização que desafiam as expectativas e imposições externas. Por isso, percebi que não se tratava apenas de compreender o “outro”, mas de reconhecer que essas pessoas possuem uma legitimidade que frequentemente é negada pelas instituições ocidentais de conhecimento, que as categorizam, rotulam e subjugam. Utilizar a academia para nomear, classificar e, de certa forma, se apropriar de diferentes cenários, territórios e práticas pode ser tão colonialista quanto as próprias estruturas que essa pesquisa visa denunciar. Ao estudar essas realidades a partir de categorias e conceitos impostos pela academia, corremos o risco de enquadrá-las dentro de uma lógica de saber-poder que desconsidera o valor intrínseco de suas formas de vida e resistência. Esse é um dilema central de qualquer pesquisa que se pretende decolonial: como podemos contribuir para a emancipação e o reconhecimento de realidades marginalizadas sem replicar as violências epistêmicas que as mantêm subalternas? Como refere Maldonado-Torres.

A colonialidade mantém-se viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Desse modo, entendemos que a colonialidade se faz presente na modernidade cotidianamente e de diversos modos. Os desafios na construção desta pesquisa foram muitos. O campo de investigação me conduziu a reflexões além das que eu poderia imaginar, e ficou claro que o processo de pesquisa vai muito além do que estava previamente delineado. Este trabalho, que parte de uma perspectiva decolonial, confronta diretamente as limitações impostas pela academia. O maior deles foi como me preparei para essa pesquisa, seguindo normas acadêmicas que, muitas vezes, não consideram a realidade colonial que atravessa nossas escolas, principalmente as que lutam contra essa herança. A realidade de povos que, são submetidos a violência colonial desde que esse país se tornou colônia, que por maior que seja a resistência desses povos, ainda vivem nessa condição e muitas vezes utilizam dela pra sobreviver.

Considero essa justificativa relevante ao retratar minha inquietação e respeito na escrita desses resultados. Compreender as relações que levam às práticas pedagógicas dentro de uma escola do campo não é algo simples, quando se considera uma abordagem decolonial faz-se necessário um cuidado ainda maior pra essa compreensão. Isto porque muitas questões subjetivas estão presente nessa realidade. Dentre elas: as especificidades locais, contextos de vida dessas pessoas, a vulnerabilidade social, perspectivas diversas de modo de vida e a soberania dos povos do campo. Devido a esses fatores e pela complexidade da questão estudada, este capítulo discute os dados da pesquisa de modo a dividi-los em 2 dimensões: i) a escola e os sujeitos que a compõem e ii) a relação e influência da escola do campo com o assentamento. Considerando um olhar sobre as colonialidades que se fazem presente na educação do campo.

No início do ano de 2023, após estabelecermos diálogo com a Direção da escola do campo, ao receber o consentimento da escola, foi realizado entre os dias 17 e 28 de outubro de 2023 a observação participante na escola e assentamento. Neste capítulo, apresentarei dados construídos por meio de conversas, rodas de conversa, gravações das aulas e análise de documentos, como o Documento Curricular Referencial da Prefeitura Municipal de Itamaraju (DCRPMI), Sequências didáticas de Ciências do Ensino Fundamental II, Diário de Campo e o Projeto Político Pedagógico da Escola.

5.2.1 VISÃO GERAL DA ESCOLA: EDUCADORES, ESTUDANTES E ESPAÇO

A escola iniciou suas atividades em 1997, a partir do trabalho voluntário da professora Helenice Pereira dos Santos. Inicialmente funcionando numa barraca de taipa improvisada em baixo de uma árvore, seguida para uma das casas da fazenda, com uma turma

multisseriada de crianças. Em 1999, a escola ganhou um espaço próprio, e foi construída pela Associação Arco-Íris de Nargotobole da Itália. A partir disso, nasce a Escola Municipal Oziel Alves Pereira. O nome da escola é uma homenagem a uma das vítimas da chacina de Eldorado dos Carajás no Estado do Pará. Situada no Assentamento Bela Vista, que pertence a brigada Olga Benário. A conquista dessa terra se deu através de diversos conflitos, pois o Governo do Estado da Bahia, na época, era contra a ocupação. Foram 7 anos de luta até que o acampamento se tornasse assentamento. Nesse território os assentados transitam entre os seus lotes e suas residências na “ecovila”.

A escola é mantida pela prefeitura de Itamarajú em parceria com o setor educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que também orienta suas práticas político-pedagógicas conforme a legislação vigente. Conta com uma equipe de 35 funcionários, atende crianças, adolescentes, jovens e adultos. Possui uma boa estrutura, sendo considerada uma das escolas do campo com destaques na região. Essa foi a principal razão que essa escola foi indicada para realizar essa pesquisa. A escola é um motivo de orgulho muito visível entre os moradores assentados e a sociedade que usufrui. A escola foi uma conquista para essas pessoas.

A gestão da escola é conduzida por uma diretora com uma longa trajetória na instituição. Ela iniciou sua atuação na escola como secretária e, ao longo dos anos, ascendeu ao cargo de direção. Residente e proprietária de uma fazenda próxima ao assentamento, a diretora se posiciona de maneira estratégica ao afirmar não ter vínculo direto com o MST. Em suas palavras, “não ser nem de direita nem de esquerda” permite estabelecer diálogos com diferentes setores, incluindo a prefeitura e políticos locais, o que, segundo ela, resulta em conquistas e melhorias significativas para a escola. A partir da perspectiva da decolonialidade, esses dados revelam tensões profundas entre a lógica institucional e as dinâmicas de poder presentes no contexto rural. A diretora, ao afirmar sua “neutralidade” política, parece adotar uma postura que busca conciliar interesses diversos, navegando entre os diferentes agentes de poder locais. Essa posição pode ser interpretada como uma estratégia de sobrevivência em um ambiente marcado por relações de poder assimétricas, em que alianças políticas muitas vezes determinam o acesso a recursos e apoio institucional.

No entanto, é importante problematizar essa “neutralidade” à luz da teoria decolonial. A decolonialidade nos convida a refletir sobre como as estruturas de poder, herdadas do colonialismo, continuam a moldar as relações sociais, políticas e educacionais, perpetuando desigualdades e formas de dominação. Nesse sentido, a postura da diretora, ao evitar uma afiliação explícita ao MST, pode ser vista como uma tentativa de se distanciar de movimentos de resistência que questionam diretamente as normas vigentes, optando por uma inserção mais próxima das estruturas de poder já

estabelecidas. Esse distanciamento do MST, um movimento historicamente comprometido com a luta pela reforma agrária e pela autonomia dos trabalhadores rurais, levanta questões importantes sobre o papel da escola no contexto de lutas sociais mais amplas. Ao evitar um posicionamento mais alinhado com o movimento, a gestão pode estar reforçando uma lógica colonialista que privilegia o diálogo com as esferas de poder dominantes em detrimento da promoção de uma educação emancipadora, que esteja enraizada nas lutas e nas demandas dos sujeitos oprimidos.

Por outro lado, é importante reconhecer que, dentro de contextos marcados por vulnerabilidades e precariedades, a busca por uma gestão pragmática e diplomática pode ser uma forma de garantir a sobrevivência da instituição escolar. As condições materiais da escola, sua infraestrutura e o acesso a recursos dependem, em muitos casos, da capacidade da direção de negociar com diferentes setores políticos. No entanto, essa postura também revela um dilema: até que ponto essa “neutralidade” política realmente amplia as possibilidades de transformação e justiça social, ou se, ao contrário, serve para manter as estruturas de poder coloniais intactas, favorecendo a lógica da conciliação em detrimento da luta por direitos? A afirmação de que não pertencer a nenhum dos espectros políticos abre “caminhos para conversa com todos os setores” deve ser analisada criticamente. A neutralidade, muitas vezes, pode significar uma conformidade com as lógicas dominantes, evitando o enfrentamento direto das desigualdades e da exclusão que afetam as comunidades rurais. Do ponto de vista da decolonialidade, a escola poderia assumir um papel mais ativo na construção de uma educação que desafie as estruturas coloniais e promova a autonomia e o empoderamento dos assentados. Ao manter uma posição de distanciamento, corre-se o risco de perpetuar uma educação que se adapta às exigências do sistema hegemônico, sem questioná-lo.

Atualmente, a escola possui uma mini biblioteca, três computadores com impressora, três notebooks (adquiridos por doação), um aparelho de som, um DVD, uma TV, uma caixa amplificadora com microfone e um projetor. É perceptível um movimento de tentativa de aproximação da escola com uma escola urbana. A gestão deixa isso subentendido ao afirmar que ter uma escola como a das “cidades” é um direito dos estudantes. Esse processo de aproximação entre a escola do campo e o modelo de escola urbana, revela uma dinâmica que pode questionar a identidade educacional das populações do campo. O esforço para equipar a escola com recursos tecnológicos, reflete uma tentativa de “modernização” que, embora busque garantir direitos e oferecer infraestrutura similar à das escolas urbanas, também acarreta um tensionamento sobre o papel e a função dessas escolas dentro de suas comunidades.

A gestão ao subentender que uma escola do campo deveria se assemelhar à escola da cidade, levanta a questão sobre o que, de fato, se entende como direito à uma

Educação do Campo. É inegável que estudantes do campo devem ter acesso a tecnologias e materiais pedagógicos de qualidade. No entanto, o que está em jogo aqui não é apenas uma equiparação de recursos, mas também uma imposição de um modelo de ensino que pode não dialogar com as realidades e as necessidades específicas da vida no campo.

Essa tentativa de aproximação entre a escola do campo e o modelo urbano, evidenciada tanto pela gestão quanto pela busca por equiparar a escola com tecnologias modernas, expõe um debate mais profundo sobre o papel da Educação do Campo e a sua autonomia em relação aos valores e paradigmas urbanos. Quando a diretora sugere que os estudantes do campo têm o direito de ter uma escola “como a da cidade”, ela levanta um ponto válido sobre a equidade no acesso a recursos e oportunidades. No entanto, essa visão também carrega o risco de desconsiderar as especificidades culturais, econômicas e sociais das comunidades rurais. A Educação do Campo, em seu sentido mais amplo, não se trata apenas de reproduzir o modelo urbano em um cenário rural. Ao contrário, ela deve ser um espaço de valorização das vivências, saberes e práticas que emergem do contexto do campo, promovendo uma educação que reflita e responda às particularidades dessas comunidades. Arroyo, Caldart e Molina (2004) discutem sobre a importância de se afirmar as especificidades das escolas do campo, para que assim essas escolas mantenham suas características se contrapondo à lógica hegemônica de educação urbana. Nesse sentido, “quanto mais se afirma a especificidades do campo, mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo” (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 13).

O esforço de modernização, embora importante, pode acabar se tornando uma forma de homogeneização, impondo um padrão de escolarização que desvaloriza as identidades e experiências dos estudantes e de suas famílias, que muitas vezes estão diretamente ligadas à terra, à agricultura e a modos de vida distintos do meio urbano. Sob a lente da decolonialidade, a equiparação entre a escola rural e a urbana pode ser vista como parte de um processo mais amplo de colonização do imaginário e das práticas educacionais. Hoje, a hegemonia do pensamento europeu segue sendo perpetuada nos conteúdos ensinados em sala de aula, nos textos, autores e cientistas que compõem o cânone das nossas escolas e universidades (Grosfoguel, 2016) alimentando os processos de colonialidade. A lógica colonialista, presente nas políticas educacionais e no discurso de modernização, tende a valorizar o modelo urbano como o padrão ideal de desenvolvimento e progresso, marginalizando outras formas de conhecimento e modos de vida.

Essa imposição de um modelo único ignora as dinâmicas próprias das comunidades rurais, que não devem ser vistas como atrasadas ou deficitárias, mas sim

como detentoras de saberes e práticas que precisam ser reconhecidos e integrados ao currículo escolar. Nesse sentido, a adoção de tecnologias e de recursos urbanos na escola do campo deve ser vista com cautela, não como uma forma de conformidade com os padrões urbanos, mas como uma oportunidade de repensar a educação de maneira que respeite e valorize as singularidades do contexto rural. A escola do campo não deve se limitar a copiar a escola da cidade, mas sim se constituir como um espaço em que o conhecimento técnico-científico se articule com os saberes locais, fortalecendo a autonomia das comunidades. Ao discutir sobre a pedagogia decolonial latino-americana, João Mota Neto (2018), discorre sobre a importância de se articular o diálogo e saberes dos povos tradicionais nessa prática:

A construção de uma ciência popular, fecundada no diálogo entre saberes, na recuperação coletiva da história e na intencionalidade transformadora e educativa de todo e qualquer procedimento de construção do conhecimento apresenta-se, em nossa visão, como um fundamento de uma pedagogia decolonial latino-americana (Mota Neto, 2018, p. 11.).

A busca por uma “escola como a das cidades”, portanto, deve ser acompanhada de uma reflexão sobre o que essa aspiração significa no contexto do campo. Se por um lado é fundamental que os estudantes do campo tenham acesso a recursos pedagógicos, por outro, é importante que a escola seja um espaço em que suas identidades, práticas culturais e modos de vida sejam valorizados e respeitados. Uma educação que desconsidere essas especificidades corre o risco de reforçar processos de exclusão e alienação, ao invés de promover uma emancipação.

Essa “urbanização” da escola não se limita ao material didático, mas atinge também aspectos pedagógicos, como o abandono das turmas multisseriadas, um elemento histórico e cultural das escolas do campo. A crítica ao modelo multisseriado, presente no Documento Curricular Referencial Municipal Integrado (DCRMI), expõe uma visão de que esse modelo é um problema, algo a ser superado. Segundo o documento, ter turma multisseriada nas escolas do campo do município “traz muita dificuldade para os professores e coordenadores porque exigem elaborações estratégias variadas a cada turma, porém, apesar dos entraves dessa” (p. 59). Esse discurso não é exclusivo do município, mas se faz presente em diversas pesquisas da educação do campo e no cotidiano das escolas do campo. Para Hage Salomão (2008) há diversos fatores que contribuem para que os sujeitos do campo acreditem que o modelo de escola seriada urbana seja a referência de uma educação de qualidade.

Dentre esses fatores, destaca-se o discurso de que vivemos em um mundo em que o espaço urbano tem sido apresentado como o lugar das possibilidades, da modernização e desenvolvimento, do acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem estar das pessoas, ao passo que o meio rural tem sido apontado como o lugar do atraso, da não-modernidade, da miséria, da ignorância e do não-desenvolvimento (Hage Salomão, 2008, p. 127).

Contudo, essa abordagem ignora que as turmas multisseriadas, são uma forma de organização pedagógica que permite a troca intergeracional, solidariedade e o aprendizado coletivo, valores que estão profundamente enraizados na cultura do campo. A ruptura com esse formato, ao contrário do que se alega, não é apenas uma questão técnica, mas uma violação de uma identidade educacional que foi construída ao longo de décadas, em diálogo com a vida no campo e suas especificidades. Considerando todas as dificuldades e críticas ao modelo de salas multisseriadas existentes, o que gostaria de chamar atenção aqui é o fato de esse modelo ser uma especificidade das escolas do campo. Nas grandes cidades atualmente vemos esse modelo ser reproduzido dentro de escolas particulares como um formato inovador, alternativo e facilitador das relações sociais para as crianças. Quando pensamos nas escolas do campo, esse modelo se torna uma dificuldade a ser superada. Ou seja, o problema não é o modelo, mas sim a precariedade que essas escolas se encontram. As classes multisseriadas podem ser ressignificadas e se constituírem uma possibilidade positiva de organização da escola do campo. Para tanto, entendemos com Molina (2010) que se faz necessária a formação continuada e a construção de metodologias específicas para essa educação.

Assim, o que se observa é uma tentativa de homogeneização que pode resultar na perda de uma identidade escolar única, substituída por um modelo padronizado, urbano e, muitas vezes, alheio à realidade do campo. Ao adotar essa postura, corremos o risco de distanciar a escola de suas funções primordiais, ou seja, oferecendo aos estudantes experiências e ritmos que não encontram ressonância do ambiente escolar com seus próprios modos de vida. Essa referência encontra eco no paradigma urbano-cêntrico, que estabelece padrões exteriores como universais para o mundo, inspirado no eurocentrismo. Salomão (2008), inclusive, argumenta que esse paradigma influencia sujeitos do campo:

Levando esses mesmos sujeitos a estabelecer comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e do campo; considerando que estas devem seguir os mesmos parâmetros das escolas da cidade se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar de boa qualidade. Segundo esse paradigma, as escolas consideradas de boa qualidade são aquelas que estão na cidade e são seriadas (Salomão, 2008, p. 127).

A escola, que deveria ser um espaço de valorização e fortalecimento das práticas comunitárias, passa a reproduzir uma lógica que invisibiliza as particularidades da vida no campo, configurando, assim, uma forma sutil de perda cultural ao tentar alcançar uma equiparação em relação às escolas urbanas. A problemática que anunciamos aqui está em colocar as práticas de escolas urbanas como modelo a ser seguido e deixando para trás características, valores e práticas exclusivas e fundamentais da educação do campo.

Para Arroyo (2007), é necessário o entendimento da força que o território e a terra têm na formação social, cultural e identitária dos povos do campo. Sem essa compreensão e especificidades não é possível tornar a escola do campo em um lugar de formação. Ou seja, no movimento de deixar suas práticas e se equiparar ao de escolas urbanas, a escola do campo deixa de ser um espaço de formação para sujeitos do campo.

A lógica colonial, que prioriza padrões de desenvolvimento e organização baseados em valores urbanos, invisibiliza as práticas e os saberes locais, ignora a relação dessas pessoas com a lugar que vivem e os tratam como inferiores ou inadequados para o “progresso”. Na busca do desenvolvimento do capitalismo que beneficia o modelo urbano eurocentrado e padrozinado e ignora diferentes “formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (Quijano, 2005, p. 121). Ao rejeitar o modelo multisseriado, as políticas educacionais estão, na verdade, rejeitando a possibilidade de uma pedagogia que valoriza a diversidade de idades, o aprendizado colaborativo e a cultura local.

Além disso, essa homogeneização educacional contribui para uma perda cultural sutil, mas profunda. A escola do campo, em vez de ser um espaço de fortalecimento das identidades rurais, passa a ser um local de reprodução dos valores urbanos, distanciando-se de sua função primordial de promover a cultura e os saberes do campo. Quando a escola adota práticas pedagógicas e curriculares que não dialogam com a realidade da comunidade, ela se torna um espaço alheio às experiências de seus alunos, levando à desconexão entre o que é ensinado e o que é vivido no dia a dia das famílias e das comunidades rurais. A problemática aqui não é meramente a adoção de recursos ou a melhoria das condições físicas da escola, mas sim o reconhecimento de que a educação no campo precisa respeitar e promover as particularidades dessa realidade.

A eliminação das turmas multisseriadas, vista como um progresso técnico, na verdade representa uma perda simbólica, uma ruptura com práticas pedagógicas que promovem valores comunitários e a solidariedade entre gerações. Esse movimento de padronização educacional alinha-se com a lógica colonialista de homogeneização cultural e científica, que impõe valores e práticas hegemônicas sobre comunidades que possuem sua própria forma de organizar o aprendizado e produzir conhecimento. Quijano (2005) atribui esse movimento à modernidade em que a Europa é tida como única referência de produção de conhecimento se tornando o modelo absoluto a ser seguido e reproduzido. Para o autor, esse “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. 126).

Nos aspectos que dizem respeito as metodologias de ensino, o DCRMI aponta para a importância de estratégias dialógicas que promovam a indagação contínua, demandando do professor um preparo rigoroso para conectar o conteúdo científico ao mundo vivido pelos educandos. No PPP da escola, está como um perfil dos educadores que “ter conhecimento das metodologias e das tecnologias de pesquisas que lhe possibilitem assumir um papel ativo na produção do conhecimento”. Essa centralidade dos educadores quanto ao processo ensino-aprendizagem posiciona os estudantes como meros receptores das informações, desconsiderando que o conhecimento, assim como as práticas educativas possam ser construídos de forma coletiva. No entanto, ao observar as práticas pedagógicas nas aulas de ciências do ensino fundamental II, percebi que a metodologia aplicada frequentemente segue padrões repetitivos e pouco dinâmicos. Aulas expositivas, leituras do livro didático e rodas de conversa são algumas das abordagens mais utilizadas, mas há uma predominância no uso de vídeos do YouTube e a produção de cartazes. Os vídeos, bem aceitos pelos estudantes, são um modo de tornar as aulas mais atrativas. Embora essas práticas possuam importância pedagógica, a repetição de métodos limita a experiência de aprendizagem dos estudantes.

A baixa diversificação metodológica das aulas reforça que esses educadores enfrentam a carência de inovação e experimentação no ensino, o que não é apenas uma questão metodológica, mas também estrutural. Os documentos educacionais, como o DCRMI e o PPP, colocam grande responsabilidade sobre os educadores, exigindo metodologias que conectem o conteúdo científico à realidade dos estudantes e promovam o diálogo e a interação. No entanto, esses mesmos documentos não oferecem o suporte necessário para que os educadores consigam cumprir tais demandas. A ausência de formação é um fator crítico que limitam a atuação dos educadores. Embora se espere que eles assumam um papel ativo e transformador no processo de ensino-aprendizagem, as condições de trabalho muitas vezes não permitem que eles implementem práticas inovadoras ou pelo menos diferentes daquelas reconhecidas como tradicionais. Sem capacitação adequada e sem o devido apoio, os educadores acabam recorrendo a metodologias repetitivas. Essa sobrecarga de responsabilidades, sem oferecer contrapartidas reais, gera impactos negativos tanto para os educadores quanto para os estudantes. Para os educadores, a falta de formação continuada compromete o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas, resultando em uma prática de ensino que tende a se estagnar. Para os estudantes, isso significa um aprendizado limitado, desconectado de suas realidades.

Ao discutir a falta de diversificação metodológica e a ausência de inovação nas práticas pedagógicas, identifiquei um reflexo das dinâmicas coloniais ainda presentes no sistema educacional. Essas dinâmicas se manifestam através de exigências que colocam

grande responsabilidade sobre os educadores sem fornecer as condições necessárias para que possam cumprir essas demandas, o que se conecta diretamente às tensões entre colonialidade e decolonialidade. Essa falta de apoio reflete uma lógica colonialista, que marginaliza determinadas comunidades e práticas de ensino, deixando-as à margem do desenvolvimento educacional. Quando os documentos oficiais, como o DCRMI e o PPP, exigem dos educadores uma conexão entre o conteúdo científico e a realidade dos estudantes, mas não fornecem o suporte necessário, eles reforçam a hierarquia do conhecimento. A falta de diversificação metodológica e a repetição de práticas tradicionais nas escolas do campo são consequências de uma estrutura educacional que continua a operar dentro de uma lógica colonial. Como constata Candau (2011):

[...] a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (Candau 2011, p. 241).

Os educadores são vistos como instrumentos de um sistema que, apesar de exigir transformações, não está disposto a apoiar mudanças. Isso implica, também, em repensar o que significa “educação de qualidade” no contexto rural e reimaginar o papel da escola como um espaço de diálogo entre diferentes saberes. Dentro dessa realidade, era possível notar um esforço por parte da professora em fazer conexão entre o conteúdo e a realidade dos estudantes do campo. Em uma aula sobre agroecologia, por exemplo, a professora conseguiu despertar um diálogo relevante ao abordar o uso de agrotóxicos. Utilizando exemplos do próprio assentamento, ela mencionou como alguns agricultores recorrem a essas práticas para garantir o combate de uma praga. Isso abriu espaço para que um dos estudantes compartilhasse uma experiência pessoal, revelando que seu pai, após aplicar veneno na roça, sempre chega em casa com dores de cabeça. Esse relato trouxe à tona uma preocupação coletiva sobre a saúde e o impacto das práticas agrícolas, conectando diretamente a teoria com a vivência dos estudantes e motivando eles a participarem do debate. Para Freire (1991) “conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se aprende e se faz. O estudante conhece na medida em que, apreendendo a compreensão profunda do conteúdo ensinado, o aprende” (p. 120). A compreensão profunda do conteúdo está na realidade prática da vida dos estudantes e isso gera interesse e envolvimento em temas que fazem parte do cotidiano, e a abertura para que compartilhem suas histórias e percepções, demonstram que é possível criar uma ponte entre o que é ensinado e o que é vivido, gerando uma aprendizagem significativa e relevante. A estratégia de ensino deve valorizar a cultura, as experiências e as formas de expressão que os estudantes constroem em seu dia a dia. É essencial explorar a riqueza dessas vivências, reconhecendo nelas uma grande oportunidade de aprendizagem.

Embora o processo de contextualização demande um esforço coletivo, ele também oferece um imenso potencial de crescimento e inovação pedagógica. Compreender a realidade local e as sutilezas culturais não é apenas um desafio, mas também uma oportunidade de fortalecer a educação por meio de um conhecimento mais enraizado e alinhado ao contexto dos educandos.

Uma questão relevante sobre as metodologias de ensino diz respeito ao uso do livro didático, que é amplamente utilizado pelos educadores como uma ferramenta para organizar os conteúdos, propor atividades e trazer imagens e textos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, em uma das atividades, ao utilizar o personagem Jeca Tatu como exemplo por meio de uma charge, ficou evidente o distanciamento desse material em relação à realidade dos estudantes. A figura de Jeca Tatu, além de ser desconhecida por todos os estudantes, carrega um estereótipo ultrapassado e preconceituoso sobre os povos do campo. Esse conteúdo, inserido em um livro didático produzido a partir de uma perspectiva urbana, não condiz com a vivência dos estudantes do campo, reforçando um estigma que não representa suas identidades. O livro didático, nesse contexto, muitas vezes se apresenta como a única ferramenta disponível, o que evidencia também as dificuldades enfrentadas pelos educadores. Muitos têm que lidar com temas que não dominam completamente ou que não foram parte de sua própria formação, então utilizam o livro para se guiarem. Isso levanta uma questão essencial: até que ponto essa abordagem, concebida em um viés urbano, é adequada para a educação no campo? É importante questionar até quando a Educação do Campo deve continuar a se pautar em materiais que não dialogam com a vivência rural, sem seus próprios materiais e livros didáticos. No DCRMI e no PPP da escola, não há menção específica sobre a adequação dos livros didáticos ao contexto do campo, o livro utilizado é o mesmo adotado nas escolas urbanas do município.

A escola não possui um currículo próprio, as sequências didáticas são construídas em conjunto com a Coordenação do Campo da Secretaria de Educação do Município de Itamaraju. Essa Coordenação do Campo foi criada em 2010 e tem desde 2015 uma equipe de coordenação pedagógica que promove encontros pedagógicos com articuladores por áreas de conhecimentos do ensino fundamental anos finais entre campo e cidade, em que as particularidades formativas e curriculares são realizadas com a coordenação e educadores do campo.

Ao observar a rotina da educadora de ciências dos anos finais da escola, identifiquei alguns desafios na elaboração das sequências didáticas. Essas sequências são enviadas previamente por um responsável da Secretaria de Educação do Campo do município de Itamarajú para todos os educadores de ciências das escolas rurais. No documento, há áreas destacadas para que os educadores façam adaptações pertinentes

às realidades de cada escola. Após as adaptações, a sequência didática é finalizada em colaboração entre os educadores e o orientador da secretaria (termo utilizado pela educadora para identificar esse profissional). Essas reuniões ocorrem quinzenalmente, e o orientador também acompanha a execução e o calendário de aplicação das sequências didáticas. Entretanto, imprevistos como feriados prolongados e chuvas que dificultam o transporte escolar são recorrentes e acabam atrasando as atividades planejadas. A educadora destacou que essa realidade de atrasos é comum na escola. Para finalizar a sequência anterior, que estava em atraso, ela propôs uma atividade para os estudantes realizarem em casa, mas enfrentou a dificuldade de não ter tempo suficiente para abordar o conteúdo em sala de aula. Além disso, havia uma pressão constante para que a escola seguisse o cronograma das novas sequências, sem considerar as particularidades e complexidades do contexto local. Em conversas com a educadora, ela destacou que um dos principais desafios enfrentados é a adaptação das normas tanto do município quanto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), além de ter que conciliar dois calendários distintos: o do município e o do MST. Essa dupla exigência traz uma carga adicional de complexidade à sua prática pedagógica.

A necessidade de seguir o calendário e as orientações da Secretaria desconsidera as realidades específicas da escola do campo. Essa rigidez influencia a prática pedagógica, levando os educadores a apressar conteúdos ou aplicar atividades sem o devido tempo de aprofundamento, prejudicando a aprendizagem dos estudantes. No entanto, a intenção da coordenação é fornecer suporte especializado às escolas. Isso é particularmente importante nas escolas do campo, em que muitos pedagogos acabam assumindo componentes específicos para assegurar que os estudantes tenham acesso às aulas, mesmo que isso envolva uma rotatividade de componentes entre os educadores. Cada educador(a), portanto, escolhe assumir os componentes com os quais mais se identifica, o que revela a flexibilidade necessária para enfrentar os desafios impostos pela falta de especialização. No quadro a baixo podemos observar a formação de todos educadores da escola (educação infantil e ensino fundamental I e II):

Quadro 1. Formação e função dos educadores da escola

FUNCIÓNÁRIOS	FUNÇÃO	FORMAÇÃO
P1	PROFESSORA	PEDAGOGIA
P2	PROFESSORA	PEDAGOGIA INCOMPLETA
P3	PROFESSORA	PEDAGOGIA
P4	PROFESSORA	PEDAGOGIA
P5	PROFESSORA	PEDAGOGIA
P6	PROFESSORA	PEDAGOGIA/PÓS GRADUADA
P7	PROFESSORA DO AEE	PEDAGOGIA DA TERRA – PSICO PEDAGOGIA

P8	PROFESSORA	PEDAGOGIA
P9	PROFESSORA	PEDAGOGIA
P10	PROFESSORA	PEDAGOGIA DA TERRA
P11	DIRETORA ESCOLAR	PEDAGOGIA
P12	PROFESSOR	LETRAS INCOMPLETO
P13	PROFESSORA	PEDAGOGIA
P14	PROFESSORA	PEDAGOGIA
P15	PROFESSORA	PEDAGOGIA
P16	PROFESSORA	PEDAGOGIA
P17	PROFESSORA	PEDAGOGIA
P18	PROFESSORA	PEDAGOGIA
P19	PROFESSORA	PEDAGOGIA
P20	PROFESSORA	PEDAGOGIA
P21	PROFESSORA	PEDAGOGIA

Fonte: Projeto político pedagógico da Escola do campo Oziel Alves Pereira

O quadro acima revela uma realidade comum a várias escolas do campo: a falta de qualificação específica dos profissionais que atuam nessas escolas. O DCRMI destaca que essa situação se deve às dificuldades de acesso nas zonas rurais, o que desestimula profissionais qualificados a se candidatar em concursos públicos para atuar nessas regiões. A solução tem sido a contratação de quem está disposto a se deslocar para essas escolas e moradores locais. Nesse contexto, o documento ressalta a importância da formação inicial e continuada de educadores, de modo a prepará-los como agentes políticos e sujeitos históricos inseridos em uma realidade singular que demanda visibilidade e respeito. A formação continuada é vista como uma oportunidade decisiva para o desenvolvimento desses educadores e o reconhecimento de seu trabalho, além de garantir condições para que eles permaneçam em suas práticas educativas, fortalecendo as lutas políticas e emancipatórias do campo. É imprescindível, na realidade atual, destacar a importância da licenciatura em Educação do Campo na formação desses profissionais e que eles estejam presentes nessas escolas, sendo uma forma de garantir autonomia aos movimentos sociais e assegurar que o direito à educação no campo seja respeitado. Caldart (2002b) também afirma que um dos principais objetivos a ser alcançado pelos movimentos sociais e por todos que lutam pela educação do campo é a conquista de políticas públicas que afirmem o direito do campo à educação. Ter profissionais com qualificações específicas para essa realidade é um modo de garantir a autonomia do próprio movimento.

Quanto à relação entre educadores e estudantes, algo que me chamou muita atenção foi como essa interação não se restringe ao ambiente da sala de aula, como muitas vezes ocorre nas cidades. O papel da educadora no campo vai além do espaço escolar, e seu trabalho também se expande para além das aulas formais. Nesse contexto,

a educação se torna um esforço coletivo, no qual a rede de apoio entre educadores, estudantes e comunidade se fortalece, transformando-se em uma prática viva e compartilhada. Ao comparar com a realidade das escolas urbanas, em que muitas vezes a figura do educador é marcada por uma autoridade moral imposta à turma, no campo se percebe uma dinâmica diferente. Embora o respeito ao educador(a) seja indiscutível, a relação é permeada por uma aproximação afetiva, que humaniza o processo de ensino-aprendizagem e reforça os laços entre os sujeitos envolvidos.

Esse processo dialoga com a proposta de *comunidades de aprendizagem* discutida por bell hooks. Segundo hooks (2021), a educação deve ser vista como um ato de liberdade, e para que isso aconteça, é necessário criar espaços em que os estudantes e educadores possam dialogar de maneira horizontal, colaborativa e afetuosa, rompendo com as hierarquias tradicionais que separam o saber do ensinar e o aprender. No contexto do campo, a prática educativa é, em muitos casos, uma prática compartilhada, que envolve não apenas o professor e os alunos, mas toda a comunidade em torno de um objetivo comum: a construção de uma educação que faça sentido para aquela realidade. Essa rede de apoio é fundamental para o sucesso da escola e para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. A educadora no campo, como observado, não ocupa um lugar de autoridade distanciada, como muitas vezes ocorre nas escolas urbanas. Em vez disso, ela é uma parte ativa da comunidade, uma facilitadora que, em conjunto com os alunos e suas famílias, constrói saberes que fazem sentido dentro do contexto sociocultural local.

Essa visão de educação é debatida por bell hooks, que critica o modelo educacional tradicional, muitas vezes hierárquico e opressor, em que o professor detém o saber e o aluno apenas o absorve de maneira passiva. Contudo, é importante também refletir sobre os desafios desse modelo de educação comunitária e afetiva, especialmente em um contexto em que as políticas públicas e os documentos oficiais, como o DCRMI, podem não estar sintonizados com essa realidade. A pressão para adotar modelos de ensino urbanos, tecnocráticos e padronizados, coloca em risco essa relação mais próxima e humanizada. Quando se tenta impor uma visão urbana de educação nas escolas do campo, como mencionado anteriormente, corremos o risco de deslegitimar esses laços afetivos e comunitários, ao favorecer um modelo educacional que prioriza a padronização e a eficiência sobre a singularidade das vivências locais.

A relação entre educadores e estudantes no campo, então, não deve ser vista como uma mera particularidade, mas como um exemplo de como a educação pode ser uma prática verdadeiramente emancipatória. Ao fortalecer a rede de apoio entre educadores, estudantes e comunidade, as escolas do campo podem oferecer uma visão alternativa ao modelo dominante, mostrando que é possível construir um processo educativo mais

inclusivo, humano e contextualizado. Esse tipo de relação educacional dialoga com a proposta decolonial, pois desafia a lógica colonial de separação entre saberes e sujeitos, promovendo uma integração que valoriza as histórias, os afetos e as vivências locais como parte essencial da construção do conhecimento. Trata-se de uma educação que reconhece que o saber não é neutro e que as práticas pedagógicas devem ser construídas de maneira horizontal, respeitando as diversidades e as especificidades de cada grupo social. Ao mesmo tempo, essa prática exige um esforço contínuo de reflexão, para garantir que a afetividade e a colaboração não sejam cooptadas por lógicas coloniais, mas, ao contrário, sejam um caminho para a autonomia das comunidades educadoras.

A maioria dos estudantes da escola tem suas raízes em famílias de origem rural, com condições econômicas limitadas e baixa escolaridade. Alguns desses estudantes não fazem parte do MST, sendo crianças e adolescentes que residem em fazendas vizinhas. No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, esses estudantes são descritos como “crianças, adolescentes, jovens e adultos (com suas próprias temporalidades), do campo (com seus saberes próprios) e do MST (herdeiros da identidade Sem Terra em formação)”. De acordo com o documento, esses estudantes devem ser incentivados a se auto-organizarem com autonomia, tanto em sala de aula quanto na escola como um todo, se assim desejarem. Além disso, devem ser estimulados a participar das mobilizações dos Sem Terrinha e Jovens Sem Terra, movimentos de crianças e jovens assentados do MST, nas lutas pela educação do campo, e refletir sobre o sentido dessas lutas. Também são incentivados a repassar essas reflexões para suas famílias e a participar de iniciativas do MST.

Toda segunda-feira, há um momento de formação no pátio da escola, em que estudantes e educadores se reúnem com as bandeiras do Brasil e do MST, cantam o hino nacional e o hino do movimento, e entoam palavras de ordem de cada turma. A agroecologia está presente em algumas dessas palavras de ordem, como: “Planta, planta com agroecologia, a favor da terra e contra a burguesia”, “Planta, planta até germinar com agroecologia, reforma agrária já”, e “Escola Oziel, luta organicamente, a agroecologia, consciência de cultura é a nossa base.” No entanto, um desafio identificado na escola é a resistência dos estudantes em aderir a essas tradições. Muitos relatam sentir vergonha de cantar o hino do MST, segurar a bandeira e entoar as palavras de ordem. Esse constrangimento contrasta com a crescente aceitação dos produtos e da marca do MST nos grandes centros urbanos. A polarização política das últimas eleições parece ter influenciado esse sentimento, com o movimento sendo rotulado como “terrorista” pelos governos de extrema direita. Ainda assim, a escola vê nessas tradições uma forma de resistência, embora transmitir esse sentido às gerações mais novas seja um grande desafio. Esse sentimento por parte dos estudantes surge de um de não pertencimento ao

pensarmos na ideia de humano constituída como modelo a partir do eurocentrismo, onde o ser humano é homem, heterossexual, patriarcal, branco, urbano e capitalista, a identidade campesina pode ser vista como um não-humano. A colonialidade do ser, termo cunhado por Mignolo, relaciona o colonialismo à não existência do 'outro', o outro nesse caso, é o ser humano colonizado, que foge dos padrões eurocêtricos. Para Fanon (2008) a inferiorização e o sentimento de superioridade não são puramente da essência humana, mas construções socioculturais impostas pela colonização. O que quero dizer aqui, é que esses estudantes são conduzidos e influenciados pela colonialidade, e ela se faz presente em diversos sentidos no dia a dia do assentamento. Que é um caminho muito trabalhoso o de se orgulhar de ser quem se é diante dessa realidade. Na tentativa de se inserir dentro desses padrões, abandonando suas tradições, esses estudantes tentam não serem mais vistos como diferentes, ou pelo menos tentam se aproximar de um padrão que não foi feito para ser alcançado por povos que foram colonizados.

Ao mesmo tempo em que é possível observar as implicações da colonialidade no cotidiano dos estudantes, outras questões, de natureza oposta, também me chamam atenção. Em uma conversa que me marcou profundamente, uma criança questionou a necessidade de ir à escola. Quando perguntei por que ele pensava assim, respondeu que gostaria que fosse como antigamente, quando não eram "obrigados" a frequentá-la. Curiosa, indaguei o que ele queria ser quando crescesse, e ele, com um sorriso tímido, disse: "*Quero ser motorista de ônibus*". Esse simples desejo me fez refletir sobre algo essencial: não era apenas um sonho infantil, mas um reflexo das expectativas e pressões próprias daquele contexto. As visões de emancipação e progresso promovidas numa realidade um pouco distante de uma cultura de competição e produtivista, por vezes, esbarram nos desejos simples e legítimos das próprias pessoas. Essa troca me fez refletir ainda mais sobre a importância e de compreender que cada realidade carrega seus próprios significados, os quais precisam ser respeitados e dimensionado, além de pensar no quanto pode ser danosa uma educação que retira a identidade dos povos, os fazendo acreditar que sem ela, seria melhor.

5.2.2 A ESCOLA COMO EXTENSÃO DO ASSENTAMENTO

A localização central da Escola Oziel Alves pereira simboliza sua importância e papel para o Assentamento Bela Vista. A Escola desempenha uma função que vai muito além do tradicional de um espaço educativo. Um espaço que conecta os assentados, fortalece os laços comunitários e preserva a memória das lutas passadas. É, sobretudo, a materialização da resistência e da luta dos sujeitos que formam o Assentamento Bela Vista, sendo uma prova concreta das conquistas do movimento. Como um marco no espaço físico e simbólico do assentamento ela se consolida como um núcleo social para

a comunidade. A escola é uma memória viva da trajetória dos assentados, um espaço que acolhe as histórias e as experiências de resistência e comunidade. Transcendendo o papel de uma instituição educacional convencional, resistindo e buscando manter a identidade do assentamento, a promoção da autonomia dos oprimidos e sua integração em todos os setores sociais.

A história da escola se entrelaça com a história do assentamento em diversos momentos. Isso foi percebido durante o período de observação no assentamento e na escola, mas ficou ainda mais evidente na roda de conversa com um grupo de educadores e assentados. Durante a roda de conversa era praticamente impossível ouvir alguma história que desassociasse uma da outra. Seu Libertino, um dos mais antigos militantes do assentamento que esteve desde o início com os grupos de ocupação daquele território conta que a educação sempre foi uma das prioridades do movimento. “Sempre que ocupávamos uma terra (o MST) tinha uma escola e um campo de futebol, isso era praxe... o Movimento sempre exigiu a educação, acredito que a educação ela liberta”. Enfatizando que o que era visto em outros assentamentos e transmitido pelo MST sempre foi a luta por educação condizente à realidade do campo. E nesse território, desde que era acampamento, o acesso à educação sempre foi uma prioridade. Ao falar sobre a conquista do território, eles contam a relação do assentamento com o massacre de Eldorado dos Carajás, em 1996. Esse atentado, que resultou na morte de 21 trabalhadores rurais, gerou intensa mobilização popular e pressionou o governo a acelerar a distribuição de terras. Assim, esse triste episódio marcou um ponto de virada na história do assentamento, sendo em parte, fruto desse contexto de combate e resistência. “O Bela Vista é uma consequência do massacre dos carajás” afirma seu Libertino. A escolha do nome da escola foi uma homenagem a Oziel Alves Pereira, uma das vítimas do massacre, então com 17 anos. O nome da escola não apenas revela o compromisso em manter viva a memória e a luta de Oziel, assim como a daqueles que dedicaram suas vidas à causa, mas também carrega uma forte ligação com a história do MST e do próprio assentamento. Essa escolha simboliza a identidade e a resistência coletiva da comunidade, reforçando o vínculo com as conquistas e desafios enfrentados na trajetória de luta por terra, dignidade e justiça social.

Libertino faz questão de lembrar que a história da educação no assentamento não se inicia no momento que nasce a escola Oziel: “Essa escola está aqui desde 1999, mas desde o primeiro dia já tinha escola”. Sendo essencial desde o início do acampamento, a educação sempre foi vista como uma prioridade para os assentados. Sem condições e assistência do Estado para uma estrutura, de forma improvisada, os assentados fizeram uma barraca para que seus filhos e filhas fossem alfabetizados, até que o então prefeito de Itamarajú, um simpatizante do movimento, facilitou uma parceria com uma associação

italiana chamada Arco Íris, que estava na região na época e atuava com orfanatos e crianças em situação de vulnerabilidade. Os “italianos” dispostos a ajudar o assentamento perguntaram o quê poderiam fazer para eles. Prontamente os assentados responderam que queriam uma escola. A partir dessa parceria, se inicia a construção do prédio atual da escola Oziel Alves Pereira.

A luta desse povo por um território e uma escola surge da luta por reconhecimento e direitos básicos de qualquer cidadão. Os povos do campo, historicamente são acometidos por uma realidade que exige muita luta. Das diversas formas de violência que esses povos são acometidos, podemos perceber algo muito presente nessa realidade que é a colonialidade do ser. Essa se dá pela experiência subjetiva de um povo, como “a experiência vivida da colonização e seu impacto sobre a linguagem” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 127, tradução nossa). Ou seja, é aquela em que os efeitos da colonização são sentidos diretamente nos colonizados, que inferiorizam grupos. Segundo Walsh (2006), a colonialidade do ser pode ser entendida como a negação do estatuto humano aos povos colonizados, impondo-lhes sérios obstáculos em relação à liberdade, ao ser e à história. Esses povos, submetidos a uma violência epistêmica, experimentam um processo contínuo de subalternização e inferiorização, que os coloca à mercê do Estado. Essa condição é agravada pela privação do acesso à educação de qualidade; mesmo quando conquistam o direito à educação por meio da luta, continuam a batalhar por um ensino que respeite seus valores e realidades culturais. Assim, a violência epistêmica não apenas deslegitima suas existências e saberes, mas também limita seu potencial de autodeterminação e autonomia.

Para Walsh (2013), a relação entre o decolonial e o pedagógico tem suas raízes na invasão colonial-imperial e nas resistências que emergiram contra ela. Dessa forma, a pedagogia deve ser compreendida no contexto das lutas decoloniais, que visam restaurar a humanidade frente à matriz colonial e seu sistema de racialização e desumanização, que oprime e vitimiza homens e mulheres há mais de 500 anos. As pedagogias decoloniais atuam como práticas de resistência, promovendo fissuras na ordem moderna/colonial e possibilitando a sustentação de modos de existência alternativos, capazes de romper com essa estrutura (Walsh, 2014). Nesse sentido, entendemos que a luta e a conquista pelo direito a uma educação própria no Assentamento Bela Vista representam uma expressão prática da pedagogia decolonial.

Essa relação entre a escola e o assentamento é profunda e multifacetada, evidenciada na forma como os assentados falam dela e como ela responde às necessidades coletivas. A escola é percebida como um ponto central e vital do assentamento, um lugar onde a comunidade se encontra, celebra, e lida com suas demandas sociais e culturais. Logo ao chegar, percebi esse vínculo quando vi que o

auditório da escola estava sendo usado pela igreja católica do assentamento, cujas instalações estavam em reforma. Sem hesitação, a escola abriu suas portas para que os fiéis pudessem continuar com suas missas. Esse tipo de ação demonstra a flexibilidade e o comprometimento da escola em atender às necessidades locais. De acordo com o Documento Curricular Referencial para a Educação do Campo do Município de Itamaraju (DCRMI), a escola do campo ultrapassa a função de produção e socialização do conhecimento, atuando também como um espaço de convivência social, em que são realizadas reuniões, festas, celebrações religiosas e atividades comunitárias, como bazares e campanhas de vacinação. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola reforça essa ideia ao afirmar que a instituição é o centro das atividades e eventos do assentamento, incluindo as comemorações de final de ano, Páscoa, Dia das Mães, Dia dos Pais, São João, 7 de setembro, Dia das Crianças e formaturas.

Essas observações revelam que a escola não apenas educa, mas também nutre a identidade e a coesão da comunidade, funcionando como um elo integrador dentro do assentamento. Seu impacto extrapola os limites locais, influenciando até o município de Itamaraju, em que, hoje, todas as escolas adotam a Agroecologia como eixo interdisciplinar, resultado direto da experiência e das necessidades das escolas do campo da região. Esse comprometimento efetivo com as tradições e valores do assentamento reafirma o papel da escola na preservação e valorização da cultura local. A valorização das memórias coletivas dos movimentos de resistência é um procedimento fundamental para a pedagogia decolonial. Expor quadros com fotos antigas da época do acampamento (Fig. 1), por exemplo, mantém viva a história, permitindo que os estudantes atuais compreendam e não esqueçam o processo de conquista daquele território. Para Walsh (2013), a memória coletiva é o espaço onde o pedagógico e o decolonial se encontram e se concretizam na prática. Segundo ela, a memória coletiva sustenta e dá continuidade a uma aposta decolonial, sendo como “este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas” (2013, p. 26).

Figura 1. Fotos do acampamento na sala de convivência da Escola



Fonte: Acervo da autora.

A forte conexão entre a escola e o assentamento também se reflete na trajetória de muitos dos educadores que ali atuam, como é o caso de uma das professoras da educação infantil. Orgulhosa, ela conta que chegou ao assentamento com apenas 8 anos de idade e foi uma das primeiras alunas da escola, sendo alfabetizada ainda quando o local era um simples "barraco". Ao longo dos anos, concluiu o ensino fundamental e médio ali mesmo, e atualmente atua como professora. Sua história inspira sua filha. Defensora do movimento e militante, quer seguir seus passos, estudando pedagogia para atender às demandas do assentamento. Essa experiência pessoal é compartilhada pela maioria dos educadores da escola, ex-estudantes que se formaram na cidade e retornaram para servir à comunidade e ao movimento. Esse ciclo de formação e retorno simboliza o compromisso com o ideal de "ocupar, resistir e produzir", em que a educação é vista como um meio para fortalecer a autonomia dos assentados. Como afirma a professora: "Ocupar, resistir e produzir é sobre quem sai do assentamento para se formar e retorna para prestar seus serviços à comunidade". Nesse contexto, os ideais da educação do campo, conforme descritos por Kolling, Cerioli e Caldart (2002), ganham sentido concreto:

A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 19).

Assim, a escola se posiciona como um pilar de fortalecimento comunitário, buscando a continuidade das tradições e valores que sustentam a identidade do assentamento. Esse papel é reforçado pelo comprometimento de muitos educadores assentados, que não apenas ensinam, mas também se envolvem politicamente com a causa dos quais fazem parte. Esses educadores compreendem que sua prioridade é estar

ao lado da luta, defendendo os interesses e a dignidade de suas comunidades. Esse vínculo orgânico e participativo com os subalternos, uma característica essencial do educador decolonial subversivo, demanda uma pedagogia que emerge das necessidades, das lutas e das experiências dos próprios sujeitos. Trata-se de uma prática pedagógica que reconhece o saber popular como base para a formação educacional, valorizando a história e as vivências locais como parte integrante do processo educativo.

No entanto, apesar do compromisso e da dedicação de muitos educadores e da comunidade, a realidade atual revela desafios que contrastam com o protagonismo e o orgulho que marcaram a formação dos primeiros estudantes e educadores do assentamento. Embora a escola tenha sido construída como um espaço que simboliza a luta, a resistência e a continuidade das tradições do campo, muitos dos jovens hoje encontram dificuldades em se identificar com esse legado. A busca por uma educação que valorize a história do assentamento e mantenha vivos os princípios do movimento enfrenta, agora, a desmotivação e o distanciamento de alguns estudantes. Ao contrário da geração anterior, que via o retorno ao assentamento como um ato de militância e serviço à comunidade, muitos jovens se sentem desconfortáveis ou até envergonhados de se reconhecerem como integrantes do movimento. Em ocasiões de formação, onde a presença e o engajamento são fundamentais para fortalecer a identidade coletiva, alguns estudantes optam por ocultar sua origem no assentamento e evitam assumir o papel de militantes sem-terra, algo que era motivo de orgulho para seus pais e educadores. Esse contraste levanta uma questão importante para a escola e para o movimento: como fortalecer o vínculo desses jovens com a história e os ideais do MST? Como revitalizar o orgulho e o compromisso com uma luta que, para gerações passadas, representava uma fonte de dignidade e resistência?

Figura 2. Momento de formação com os estudantes



Fonte: Acervo da autora.

Diante dessa realidade, a escola precisa reafirmar seu compromisso com as tradições do assentamento, buscando novas estratégias para engajar os estudantes e revitalizar o protagonismo juvenil, assegurando que a educação do campo continue sendo um espaço de emancipação e de fortalecimento da identidade coletiva. Atualmente, ainda persiste uma visão estigmatizante do campo como um espaço de atraso, habitado por povos considerados “ignorantes” e “sem cultura”. Esse discurso é alimentado pela matriz colonial em suas várias dimensões: colonialidade do poder, do ser, do saber e cosmogônica. Na prática, essa colonialidade promove uma subalternização estrutural, em que o modo de vida dos assentados, por não seguir os padrões da modernidade/colonialidade, é frequentemente desconsiderado, ridicularizado e violentado, levando à perda de identidade e ao sentimento de não pertencimento, especialmente entre os jovens, que passam a desejar acompanhar os valores e práticas da modernização. Aníbal Quijano (2005) explica que o controle global pela relação capital-trabalho resultou na hierarquização das identidades sociais, consolidando a colonialidade do poder. Ele destaca como, historicamente, a dominação dos países do Norte sobre a América Latina se fundamentou na criação de identidades raciais, que foram utilizadas para justificar uma estrutura hierárquica. Essas categorias foram atribuídas a papéis sociais inferiores, reforçando uma desigualdade social que coloca o europeu como modelo de modernidade e progresso. Nesse sentido, vemos um movimento semelhante com o

campo *versus* cidade, em que a cidade é vista como algo maior, evoluído e ligando o campo e camponeses ao atraso. Essa estrutura ainda impacta a juventude do campo, que internaliza essa desvalorização e muitas vezes sente vergonha de sua própria origem.

Superando as questões estruturais, os educadores buscam justificativas visíveis e percebem que essa resistência dos estudantes em assumir uma postura ativa nas atividades formativas da escola é influenciada, em parte, pela influência externa de estudantes que não pertencem ao movimento, os quais se recusam a participar e acabam influenciando negativamente os estudantes assentados. Além disso, para eles, muitas famílias do assentamento também não incentivam seus filhos e filhas a se envolverem com o movimento, delegando essa responsabilidade unicamente à escola. Para os educadores, essa situação é um grande desafio, pois o hino do MST, que é repleto de história e significado, está perdendo valor para uma geração de estudantes que parece desinteressada pela história do movimento que, afinal, também é a história deles. A gestão escolar acredita que uma forma de superar esse desafio passa por um fortalecimento dos momentos formativos com o MST. É sugerido pela gestão que, além das atividades de formação que já ocorrem em nível municipal, a escola poderia contar com uma orientação mais próxima do MST, o que ajudaria a enfrentar questões importantes, como o resgate da participação e engajamento dos estudantes e conciliação do calendário do MST com o do município, respeitando as tradições do movimento e as exigências legais, para que a escola fortaleça seu enraizamento e a conexão com sua identidade.

Para Libertino os problemas enfrentados na escola são um reflexo do que acontece entre os assentados de maneira geral. Ele recorda a época em que as pessoas eram ativas politicamente durante o período de acampamento e nos primeiros anos do assentamento. No entanto, com o passar do tempo e o envelhecimento desses militantes, houve um notável declínio na mobilização e na luta. O descontentamento do Seu Libertino é perceptível quando ele afirma que muitos moradores dos assentamentos não compreendem mais o verdadeiro significado da luta: “O que me entristece na área de assentamento atualmente é que as pessoas não entendem que lidamos com algo essencial: a terra. A terra não é um meio de consumo, é um meio de produção”. Libertino fala aqui sobre a importância de manter formação política dentro dos assentamentos, para que o sentido maior da luta pela reforma agrária não seja esvaziado ou esquecido. Essa fala também reflete na acomodação de muitos assentados com a atual realidade do assentamento. Não é só uma conquista pelo território, é necessário mantê-lo garantindo os direitos e a dignidade das pessoas. A relação com a terra deve ser mantida de forma organizada politicamente para que dê continuidade à luta. Walsh (2009) considera a colonialidade cosmogônica ou da natureza, uma estrutura de poder que descartou e ainda descarta a relação do ser humano e natureza. Dividindo a partir de uma visão binária

cartesiana a natureza e a sociedade. As implicações da colonialidade cosmogônica além de negar os seres humanos como parte da natureza, legítima e contribui com a destruição e degradação desenfreada dos recursos naturais. Os povos do campo têm a terra como parte deles, em uma relação de sintonia, onde um cuida do outro. A terra dá alimento, não dinheiro.

Libertino se mostra preocupado com a atual situação e com a possibilidade de a terra estar nas mãos de quem não tem essa mesma relação: “Se a gente vacilar, a terra volta pra mão do latifúndio”. Ao classificar a terra como “um meio de produção”, Libertino enfatiza a importância do cuidado com a terra, promovendo a ideia de que a luta não se restringe apenas aos direitos territoriais, mas também abrange a necessidade de uma relação de respeito com a terra. Além disso, ele ressalta: “O motivo de estarmos aqui é garantir nossa comida, é termos um lugar para plantar”. Essa declaração resgata a motivação do grupo de pessoas que ocuparam aquele território onde havia uma terra improdutiva. Plantar sua comida transcende a mera subsistência, refletindo o desejo de autonomia e dignidade. A terra, para Libertino, simboliza um espaço de resistência e autossuficiência. Finalmente, o descontentamento de Libertino pode ser interpretado como um apelo à ação, cuidado e resgate de uma relação intrínseca e profunda. Ele convoca os assentados a refletirem sobre sua identidade e a continuidade da luta pela terra. Libertino sugere que, sem um olhar sistemático para o passado, os assentados correm o risco de perder não apenas suas terras, mas também a sua identidade e propósito. A mensagem implícita é clara: “Se você perder o elo com o passado, não terá futuro”. Para garantir um futuro viável, é imperativo resgatar a história do movimento, fortalecer os laços comunitários, a relação com a terra e território e promover um entendimento mais profundo sobre a importância da luta pela terra.

Essa realidade sugere uma ruptura na continuidade do ativismo, influenciada não só pelo envelhecimento dos primeiros líderes, mas de acordo com o grupo, também por retrocessos políticos atribuídos aos governos de extrema direita, tanto em nível municipal quanto nacional nos últimos anos. Políticas que visam enfraquecer os movimentos sociais do campo, combinadas com a disseminação de estigmas que classificam o movimento como grupo “terrorista”, resultam em um desincentivo direto ao engajamento, minando a combatividade da luta. Essa caracterização negativa reforça preconceitos e desmotiva os assentados, especialmente as gerações mais jovens, a se identificarem com as causas e práticas tradicionais do movimento. Além disso, a crescente influência das tecnologias de informação e redes sociais também contribui para esse cenário de distanciamento e dispersão. “Antes havia apenas com um rádio, hoje enfrentamos uma influência externa muito grande. A modernidade da tecnologia traz tanto vantagens quanto desvantagens”. Os assentados mencionam que hoje eles têm acesso a uma avalanche de informações

externas e *fakenews* que exerce uma influência significativa sobre as comunidades. A tecnologia, embora traga benefícios, como o acesso facilitado a informações, também introduz desafios: a fragmentação da atenção e o aumento de fontes que, muitas vezes, desvalorizam ou até contradizem os princípios do movimento. A tecnologia da comunicação, ao mesmo tempo que amplia a voz e a visibilidade dos movimentos sociais do campo, também facilita a disseminação de discursos que enfraquecem a unidade e a tradição da luta.

Esse fenômeno ocorre em um contexto de sistema econômico que promove violências e exclusões de diversos grupos sociais. A falta de reconhecimento e o abandono estatal representam uma violência profunda: pessoas que produzem e alimentam o país são relegadas à margem dos direitos fundamentais. A invisibilidade dessas populações diante do Estado as condena a uma existência desprovida de apoio, onde o acesso à educação, saúde, segurança e dignidade são constantemente negados. Essa negação de direitos equivale a uma violência estrutural que vai além da dimensão física.

Diante desse contexto, percebemos que o ritmo que move o assentamento impacta diretamente a escola, evidenciando as semelhanças entre as dificuldades enfrentadas pela comunidade e por sua instituição educacional. A atual realidade, marcada pelo enfrentamento a políticas de perseguição e pela omissão do Estado, afeta não apenas a vida cotidiana dos assentados, mas também a dinâmica da escola, que funciona como um bem coletivo, um espaço onde se reflete a coletividade do assentamento. A escola, apesar de ter sido fisicamente erguida com influências externas e de enfrentar inúmeras dificuldades, busca firmemente preservar seu compromisso com o Movimento e com os assentados. Essa ligação é intensamente refletida no conceito de “Educação do Campo”, termo que, como destaca Sueli Caldart, é intencional e profundo:

O uso do “do” representa o protagonismo dos trabalhadores, destacando que não é uma educação “para” o campo, nem mesmo “com” o campo, mas sim uma educação “dos” trabalhadores, “dos” camponeses. Essa educação é, portanto, não apenas oferecida, mas conquistada e construída pela formação de sujeitos coletivos comprometidos com seu próprio desenvolvimento (Caldart, 2009, p. 41).

Essas características indicam que uma Escola do Campo, construída a partir das subjetividades e das vivências dos sujeitos que a constituem, naturalmente reflete as influências e os desafios que eles enfrentam. Essa é uma das grandes particularidades da escola do campo: suas características remetem diretamente às experiências, valores e lutas do povo que a construiu e a mantém. Assim, os enfrentamentos vividos no assentamento, seja em relação à terra, à política, ou à própria sobrevivência, inevitavelmente se manifestam na escola. A manutenção de uma escola do campo está profundamente vinculada ao perfil militante do assentamento, pois o engajamento e a

resistência da comunidade alimentam e fortalecem a escola. Dessa forma, a escola do campo Oziel Alves Pereira se configura como um reflexo da luta e da identidade coletiva dos camponeses, representando, assim, a continuidade de sua luta e o compromisso com a formação de sujeitos autônomos e críticos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procurei entender as práticas decoloniais na educação de uma escola do campo, levando em conta a complexidade e as particularidades desse contexto. As reflexões e experiências vivenciadas no processo de pesquisa mostram como a teoria acadêmica, muitas vezes formulada de forma estruturada, não capta plenamente as dinâmicas da realidade prática. Ao mergulhar nesse contexto, a necessidade de romper com a rigidez teórica e permitir uma abertura para as vozes e experiências da comunidade se tornou evidente. No campo, percebi que a pesquisa precisa ser viva e com movimentos, bem como que a participação ativa da comunidade não é apenas um complemento, mas um eixo central que legitima e enriquece o processo de construção de conhecimento. Durante a roda de conversa com os educadores e assentados, por exemplo, embora meu objetivo inicial fosse discutir diretamente o tema da pesquisa, rapidamente emergiram outras demandas locais urgentes. As pessoas queriam falar sobre questões que, à primeira vista, pareciam secundárias, mas, na verdade, traziam à tona a complexidade e as tensões do cotidiano. Esse encontro revelou uma importante lição: a pesquisa não pode ser um monólogo imposto pela pesquisadora ou pesquisador, mas sim um diálogo que reconhece os educadores e a comunidade como sujeitos ativos e parte fundamental na produção de dados.

Ao longo da pesquisa, foi considerado mudar a rota diversas vezes, mas a mais implícita foi na forma de olhar cuidadosamente para o campo de pesquisa, ao considerar que, para pensarmos numa educação decolonial, primeiramente se faz necessário olhar as amarras estruturais que perduram no cotidiano dos povos do campo. Assim, procurei encarar as colonialidades que violentam a combativa realidade dos assentados e

assentadas, estudantes e comunidade escolar. Pude identificar a presença marcante de diferentes formas de colonialidade que permeiam o contexto social dos assentamentos e influenciam diretamente as práticas educacionais:

Colonialidade do Poder – Essa dimensão da colonialidade é visível na influência socioeconômica do capitalismo sobre as práticas culturais e produtivas no campo. A crítica de Aníbal Quijano (2005) que discute a estrutura de poder que sustenta a concentração de terras e a monocultura, é amplamente adotada pelo MST. Para o movimento, a luta pela Reforma Agrária Popular não é apenas sobre redistribuição de terras, mas também sobre construir uma sociedade mais justa, em que a produção de alimentos seja orientada pela sustentabilidade e pelos valores locais, em vez de servir exclusivamente ao capital. As escolas do campo, nesse sentido, tornam-se espaços fundamentais de resistência, em que a educação deve ser compreendida não apenas como transmissão de conteúdo, mas como um direito social que valorize a diversidade, as culturas locais e as práticas tradicionais. A resistência à colonialidade do poder, portanto, é essencial para que a escola se firme como um espaço de construção identitária e de fortalecimento das lutas sociais mesmo diante as dificuldades.

Colonialidade do Ser – No campo, especialmente entre os jovens, existe uma crescente influência da cultura urbana, que muitas vezes é percebida como um modelo superior de vida. Esse distanciamento das raízes rurais e dos valores tradicionais dos povos do campo representa uma problemática das identidades locais, que passam a ser vistas como atrasadas ou pouco desejáveis. A escola, nesse contexto, enfrenta o desafio de combater a colonialidade do ser, promovendo o reconhecimento e a valorização das identidades e culturas do campo. No entanto, essa tarefa não é simples, pois a colonialidade do ser está profundamente enraizada nas percepções e na autoimagem dos estudantes, que muitas vezes se sentem pressionados a se afastar de sua herança cultural em busca de uma identidade mais alinhada com a visão hegemônica urbana.

Colonialidade do Saber – A educação na escola segue, em sua maioria, um modelo urbanocêntrico, imposto por políticas públicas que não dialogam com a realidade rural. Como destacado por autores como Benjamin Caldart e Josiane de Souza, o ensino nas escolas do campo deve ser construído a partir das experiências e necessidades locais, mas, em vez disso, o currículo é frequentemente moldado para atender padrões de avaliação nacional, que não consideram as especificidades da vida rural. A ausência de uma formação docente focada nas particularidades do campo faz com que muitos educadores reproduzam práticas e conteúdos descolados da realidade dos estudantes,

perpetuando a colonialidade do saber e enfraquecendo o vínculo entre a escola e a comunidade. Para romper com essa colonialidade, é essencial que haja políticas de formação continuada e a construção de currículos que valorizem o conhecimento tradicional e as práticas locais, aproximando o ensino da vivência dos estudantes.

Colonialidade da Cosmogonia – A relação entre o ser humano e a natureza é uma dimensão central na vida do campo, mas que é frequentemente desconsiderada pelo contexto social e político, que tende a valorizar uma visão antropocêntrica e exploratória da natureza. As práticas tradicionais de cuidado com a terra, com o qual se deve ter respeito e reciprocidade, estão presentes na escola, mas enfrentam dificuldades entre a comunidade que segue sob influências da monocultura e agricultura tradicional. Esse aspecto da colonialidade é especialmente danoso, pois destrói a cosmogonia local e desvaloriza o papel da natureza na identidade e na sobrevivência dos povos do campo.

Essas diferentes formas de colonialidade observadas reforçam a necessidade de repensar profundamente as práticas educacionais no campo. Mais do que adotar uma metodologia de ensino “adaptada” ao contexto rural, é necessário desconstruir o modelo hegemônico que desconsidera as particularidades, histórias e identidades e interesses dos povos do campo. Para que a educação no campo alcance seu potencial transformador, é preciso pensar em políticas educacionais que assegurem não só a continuidade de formação dos educadores, mas também autonomia para que eles desenvolvam práticas pedagógicas alinhadas às realidades locais. Apenas com uma formação voltada para a realidade dos povos do campo e com recursos adequados será possível oferecer uma educação que vá ao encontro das necessidades da comunidade. A ausência de uma formação inicial e continuada que contemple as novas realidades e as lutas decoloniais leva à perpetuação de uma docência reprodutivista e acrítica, que desconsidera as especificidades do contexto rural.

Além disso, é importante promover o respeito à cultura, história e trajetória da comunidade, permitindo que a escola se torne um espaço em que as identidades locais são valorizadas e reconhecidas. A escola Oziel, por exemplo, se orienta pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), que reconhece e valoriza a realidade local e os sujeitos envolvidos. No entanto, a prática escolar ainda está presa a modelos convencionais, sem explorar plenamente o potencial das temáticas e da realidade local. Essa observação ressalta a necessidade de um currículo específico feita para e pelos camponeses.

Por fim, sinalizamos que as discussões aqui feitas são parte de uma pesquisa que apesar de seu comprometimento com a educação do campo e prática decoloniais, segue sendo realizada dentro dos moldes padronizados de se fazer ciência. Consideramos que

para uma educação do campo decolonial, se faz necessário o desaprender, o olhar cuidadoso e o protagonismo absoluto dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

Aikenhead, Glen; Michell, Herman. **Unindo culturas:** formas indígenas e científicas de conhecer a natureza, 2011.

Arroyo, Miguel.; Caldart, Roseli; Molina, Mônica. (Org.). **Por uma educação no campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

Arroyo, Miguel. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedex**, v. 27, p. 157-176, 2007.

Arroyo, M. G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. (Org.). **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2024.

Arroyo, Miguel; Caldart, Roseli; Molina, Mônica. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis–RJ: Vozes, 2011.

Assis, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, v. 27, p. 613-627, 2014.

André, Marli E. D. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.

Ballestrin, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O elo perdido do giro decolonial. **Dados**, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.

Candau, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, jul./dez. 2011, p. 240-255.

Cardoso, Thiago Mota et al. Paisagens em transe: uma etnografia sobre poética e cosmopolítica dos lugares habitados pelos Pataxó no Monte Pascoal. 2016.

Caldart, Roseli. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

Carneiro, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 07 set. 2023.

Chassot, A. Fazendo Educação em Ciências em um Curso de Pedagogia com Inclusão de Saberes Populares no Currículo. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 27, p. 9-12, fev. 2008.

Dalmagro, Sandra. A escola no contexto das lutas do MST. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 11, n. 41, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639920>. Acesso em: 17 out. 2021.

Damasceno, Maira; Amorim, Gabriel Chaves; Cardoso, Dorvalino Refej. Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade: perspectivas teóricas e históricas. **TEL Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 13, n. 1, p. 12-27, 2022.

De Melo, Maria Aparecida Vieira. A colonialidade cosmogônica a partir da autopoiese e da colaboração intercultural para a produção do conhecimento permeados pelo paradigma emergente. **Anais do Encontro Científico Cultural**, v. 3, n. 1, 2014.

De Rezende, Livia.; Oliveira, Maria Inês. Entre o exigido e o produzido: o currículo escolar por professores de ciências em escolas do campo. Memórias VII ENPEC. VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em escolas do campo. 2009.

Dulci, Tereza Maria Spyer; Malheiros, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, p. 174-193, 2021.

Dussel, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. **Revista de Cultura Teológica**, n. 4, p. 69-81, 1993.

Dussel, Enrique. 1942 – El encubrimiento del Otro: hacia el origen del “mito de la Modernidad”. La Paz: Plural, 1994.

Dussel, Enrique. Europe, modernity, and eurocentrism. *Nepantla: View from South*, 1 (3), 465-478. 2000. DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 341-395.

Dutra, D.S.de A.; Castro, D.J.F.de A.; Monteiro, B.A.P. Educação em ciências e decolonialidade: em busca de caminhos outros. In: MONTEIRO, B.A.P.; DUTRA, D.S.A.; CASSIANI, S.; SANCHEZ, C.; OLIVEIRA, R.D.V.L. (orgs.). *Decolonialidades na educação em ciências*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. p. 01-17.

Dutra, D.S.de A.; Castro, D.J.F.de A.; Monteiro, B.A.P. Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (orgs.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

Escobar, A. (2003) *Mundos y conocimientos de otro modo*. Acesso 27 de outubro de 2024 em [http://www .ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/122.pdf](http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/122.pdf).

Evaristo, Conceição. **A escrevivência serve também para as pessoas pensarem**. [Entrevista cedida a] Tayrine Santana, Itaú Social, e Alecsandra Zapparoli, Rede Galápagos, São Paulo: Dez perguntas para, 9 Nov. 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em 03 de novembro de 2024.

Farias, Magno Nunes; Faleiro, Wender. Movimento de educação do campo enquanto fenômeno decolonial: afirmando percursos de desobediência político-epistemológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 357-374, 2018.

Fanon, Frantz. *Pele Negra Mascaras Brancas* Salvador: EdUFBA, 2008.

Fanon, Frantz. Op. Cit., 2008a. p. 27, 90 e 101. PESÁNTEZ, Catalina León. Aimé Césaire y la constitución de los sujetos modernos de la colonización. In *El color de la razón – Pensamiento crítico en las Américas*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador: Corporación Editora Nacional Roca, 2013. p. 97.

Faccio, Sara de Freitas. A educação do Campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. In.: GHEDIN, Evandro. (Org.) **Educação do campo: epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

Fleuri, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos**, n. 37, p. 89-106, 2014.

Freire, P; Guimarães, S. A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Freire, Paulo. A educação na cidade: Projeto pedagógico. São Paulo: Cortez, 1991.

Freire, P. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. (Organização e participação de Ana Maria Araújo Freire). 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016

Grosfoguel, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008.

Grosfoguel, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

Grosfoguel, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 25-49, 2016.

Grosfoguel, Ramón. Do extrativismo econômico ao extrativismo epistêmico e ontológico. **Jornal Internacional de Comunicação e Desenvolvimento (RICD)**, v. 1, não. 4, 2016.

Grosfoguel, Ramón; Gabriel Camargo. A complexa relação entre modernidade e capitalismo: uma visão descolonial. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 6-23, 2021.

Hage, Salomão Antônio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. **MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S**, p. 123-144, 2008.

Henriques, Ricardo et al. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD. Brasília: Ministério da Educação, fev. 2007.

Henriques, Ricardo et al. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CastroGómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (org.). El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

Hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**; tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

Krasilchik, M. Reformas e Realidade O Caso do Ensino das Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 86-93, 2000.

Lander, Edgardo; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). *El giro decolonial*.

Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 127-167). Bogotá: Universidad Javeriana- Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores.

Maldonado-Torres, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e Estado**, v. 31, pág. 75-97, 2016.

Martello, Caroline; Hoffmann, Marilisa Bialvo; Teixeira, Maria do Rocio Fontoura. A Teoria Decolonial e Ensino de Ciências: um recorte bibliográfico. Enpec 2021.

Martins, Fernando José. Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação. Porto Alegre: EST, 2004.

Mignolo, Walter D. Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

Mignolo, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

Mignolo, Walter. (2017). Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-21. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092017000200507&lng=pt&nrm=isso. Acesso em 2 set. 2023.

Mignolo, Walter D.; VEIGA, Isabella Brussolo. Desobediência Epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. **Revista x**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021.

Miglievich-Ribeiro, Adelia. O pensamento crítico acerca da universidade na América Latina: de Darcy Ribeiro à “modernidade-colonialidade”. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 8, n. 2, p. 149-163, 2014.

Mota Neto, João Colares da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. *FOLIOS*, n. 48, p. 3-13, 2018. <https://doi.org/10.17227/folios.488131>.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Dossiê MST Escola. documentos e estudos 1990–2001. **São Paulo: Expressão Popular**, 2005.

Nardi, Roberto. Memórias do Ensino de Ciências no Brasil: a constituição da área segundo pesquisadores brasileiros, origens e avanços da pós-graduação. **Revista do Imea**, v. 2, n. 2, p. 13-46, 2014.

Ocaña, A. O., López, M. I. A., Conedo, Z. P. (2018). Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *Faia*, 07, (30), 172-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6575303>

Ocaña, Alexandre Ortiz. Decolonizar la educación: pedagogia currículo y didáctica decoloniales. Editorial Académica Española, 2017.

Kato, Danilo Seithi; Galamba, Arthur; Monteiro, Bruno Andrade Pinto. Decolonial scientific education to combat ‘science for domination’. **Cultural Studies of Science Education**, v. 18, n. 1, p. 217-235, 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Quijano, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-razionalidad. In H. Bonillo, *Los conquistados* (pp. 437- 449). Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO. 1992.

Quijano, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, n. 17, p. 4-28, 2002.

Quijano, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em livro: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur-CLACSO, 2005.

Quijano, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. 2ªed. Coimbra: Alameda, 2010.

Resende. Lúcia Maria Gonçalves. Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In VEIGA. Ilma Passos Alencastro. (org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 24.ed. Campinas, SP, Papirus, 2008.

Rocha, Ana Luiza Carvalho da; Eckert, Cornelia. *Etnografia: saberes e práticas*. **Iluminuras**: série de publicações eletrônicas do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, LAS, PPGAS, IFCH e ILEA, UFRGS. Porto Alegre, RS. N. 21 (2008), 23 p., 2008.

Rosa, Katemari Diogo da; Alves-Brito, Alan; Pinheiro, Bárbara Carine Soares. Pós-verdade para quem? fatos produzidos por uma ciência racista. **Caderno brasileiro de ensino de física**. Florianópolis. Vol. 37, n. 3 (dez. 2020), p. 1440-1468, 2020.

Santos, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e do outro. In: ---. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento, p. 23 – 43. 2006.

Santos, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. In: **Epistemologias do sul**. 2010. p. 637-637.

Said, Edward. *Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente*, 1ª. Ed. 1978. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Silva, A. B.; Zang, C.; Paludo, C.; Camini, I.; Cover, M.; Luz, M. F.; Reichenbach, V. Formação de educadores e educadoras do e no campo. In CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (Org.), **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores, 2006, p. 141–157.13-46, 2014.

Silva, Arlene Santos; Pinheiro, Bárbara Carine Soares. Químicos negros e negras do século XX e o racismo institucional nas ciências. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, p. 121-146, 2019.

Sikora, D. A educação e seus condicionantes frente ao êxodo rural. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 50, 2013.

Souza, Josiane. Uma proposta de educação científica para a formação do docente do campo (Tese de Doutorado, Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul). LUME — Repositório Digital (UFRGS). <http://hdl.handle.net/10183/217486>, 2020.

Souza, Josiane de. A educação científica do campo. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 4, p. 709-713, 2021.

Spivak, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar**. UFMG, 2010. Disponível em <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1662>.

Walsh, Catherine. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

Walsh, Catherine. Interculturalidad colonialidad y educación. **Revista educación y pedagogía**, n. 48, p. 25-35, 2007.

Walsh, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula rasa**, n. 9, p. 131-152, 2008.

Walsh, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In V. M. Candau, *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. p. 12- 42, Rio de Janeiro: 7 letras. 2009.

Walsh, Catherine, Oliveira, L. F., & Candau, V. M. (Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, 26(83).2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>.

**DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO OU TESE DE
DOUTORADO**

Declaro que a presente dissertação/tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifico e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, (dia) de (mês) de (ano).

23 de Dezembro de 2024

Thalita M. da Silva

Assinatura do/a discente: _____


Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

Nome completo: Thallita Nascimento da Silva

Título do Trabalho: UMA OUTRA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS É POSSÍVEL: CAMINHOS DECOLONIAIS
EM
MEIO À EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UM ASSENTAMENTO DO MOVIMENTO
SEM TERRA (MST)

Nível: Mestrado Doutorado

Orientador/a: _____

Documento assinado digitalmente
 SAMUEL MOLINA SCHNORR
Data: 23/12/2024 17:52:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>