

O QUE É “FORMAR” DOCENTES DO CAMPO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL?¹

WHAT IS "TRAINING" COUNTRYSIDE TEACHERS FROM A DECOLONIAL PERSPECTIVE?

Olga Matias Teles Honorato²

Wender Faleiro³

1

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v4i1.12520>

Resumo: O presente estudo busca dialogar com a literatura expondo nossas compreensões sobre a perspectiva de uma formação decolonial em movimentos formativos, assim, iniciaremos apresentando o conceito de decolonialidade, em seguida relacionaremos com a formação de professores da Educação do Campo, e por fim trataremos da importância de se formar docentes dentro das perspectivas decoloniais. Logo, conclui-se que formar docentes para atuarem nas escolas do campo na perspectiva decolonial, é formar um professor que vai lutar para romper o paradigma da Educação, do conteúdo centrado no colonialismo, para levar aos estudantes diferentes aspectos da Educação, diferentes conhecimentos e culturas que vão permitir a valorização dos povos marginalizados e ainda que os sujeitos aumentem o seu leque de conhecimentos para se tornarem sujeitos sociais, atuantes e políticos para promover a busca da transformação das sociedades.

Palavras-chave: Licenciatura. Educação do Campo. Formação de professores.

Abstract: The present study seeks to dialogue with the literature by exposing our understandings about the perspective of a decolonial formation in formative movements, thus, we will begin presenting the concept of decoloniality, then we will relate it with the formation of teachers of Rural Education, and finally we will deal with the importance to train teachers within decolonial perspectives. Therefore, it is concluded that to train teachers to work in rural schools in the decolonial perspective, is to train a teacher who will fight to break the paradigm of Education, of content centered on colonialism, to bring students different aspects of

¹Artigo faz parte da dissertação de mestrado da primeira autora e orientada pelo segundo.

² Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Catalão. Licenciada em Letras e Pedagogia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores - GEPEEC – UFCAT/CNPq E-mail: olgamatiasteles2019@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3654-5750>

³ Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutor em Educação pela UFU. Pós Doutor em Educação pela PUC-GO. Atualmente é Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás, transição para Universidade Federal de Catalão. Líder - Fundador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC – UFCAT/CNPq E-mail: wender.faleiro@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6419-296X>



Education, different knowledge and cultures that will allow the appreciation of marginalized peoples and even that the subjects increase their range of knowledge to become social, active and political subjects to promote the search for the transformation of societies.

Key words: Graduation. Field Education. Teacher training.

Introdução

Este estudo possui suma importância, uma vez que aborda a formação decolonial de professores(as) da Educação do Campo, posto que acreditamos que essa perspectiva vem romper silenciamentos e ausências de grupos marginalizados, afirmando esses sujeitos enquanto agentes epistemológicos, políticos e sociais, para se pensar modos de conceber a existência de outros, que foram sufocados pela modernidade/colonialidade. Desta forma, esses estudos estão estreitamente ligados com os movimentos sociais, camponês, indígena, negro, feminista na América Latina (SILVA; SILVA, 2014; CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; BALLESTRIN, 2013).

Assim, este estudo objetiva, com o uso de estudo bibliográfico, discutirmos o conceito de decolonialidade e os caminhos percorridos para se repensar uma Educação na perspectiva decolonial, perpassando pela proposta colonial como modelo educativo, sustentando em orientações eurocentradas relacionando-a com as perspectivas decoloniais de formação docente do campo e, por fim, discutimos a importância de se formar docentes dentro das perspectivas decoloniais, que a partir do novo pensar/fazer pedagógico pode-se romper com essas amarras que ainda estão presentes nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, pautado em autores como Quijano (2000; 2005), Mignolo (2008), Bello (2015), Santos (2006; 2010), Maldonado-Torres (2014, 2015, 2016), Walsh (2007, 2009), dentre outros.

A decolonialidade trançando caminhos

A História dos povos de diversos locais do mundo, como a América, é marcada pela colonização dos europeus. O Brasil, por exemplo, teve sua colonização realizada por Portugal, e esta marca todo o processo de construção social destes povos. Reis e Andrade (2018, p. 2), afirmam que:

O colonialismo europeu resultou em complexas marcas na civilização dos povos colonizados, especialmente no continente africano. A situação colonial,



conforme analisada e teorizada pelo etnólogo francês Georges Balandier (2014), provocou transformações profundas na cultura dos sujeitos envolvidos no processo colonialista decorrido desde o final do século XIX até a primeira metade do século XX. Se por um lado o empreendimento colonial das nações europeias objetivava a obtenção de vantagens econômicas mediante a expansão do capitalismo industrial, com a abertura de novos mercados fornecedores de matéria-prima, ensejava também a abertura de mercados consumidores.

Os autores destacam as vantagens, principalmente econômicas, que esse processo de colonização promoveu frente aos povos colonizados, promovendo, desde então, a expansão do sistema capitalista que se baseia no domínio econômico e de poder da classe dominante, no caso os colonizadores, frente à classe dominada/trabalhadora, os colonizados, o que fez prevalecer a cultura dessa classe, sendo que a cultura do local, dos povos, teve que ser reprimida. Para Costard (2017, p. 165), o modo de produção capitalista deve ser analisado além de um ponto de vista econômico, pois consiste em um projeto de dominação total do poder, em que se controla a epistemologia, a ontologia e o modo de produção de vida. Nesse sentido, Mangueira (2019) afirma que o colonialismo se mostra como um processo histórico baseado na exploração e a dominação dos diferentes espaços pelos povos europeus. Bello (2015, p. 53), complementa a fala do autor, apontando que o termo colonialidade está associado a um movimento inacabado das relações de poder, que reproduzem as desigualdades de classe, gênero e de pensamento.

Então, segundo Souza (2012, p. 4), “a colonialidade pode ser entendida como uma dominação colonial que ainda perdura por meio da dominação de alguns setores, como o social, o material, o epistêmico e o intersubjetivo”. Bello (2015, p.53) reforça a ideia apontando para “a colonialidade do saber, que diz respeito à produção de conhecimento eurocêntrico reproduzido como o conhecimento universal, neutro, racional e objetivo”.

Complementando a discussão traçada pelos autores, Fernandes (2016, p. 88) afirma que a colonialidade do saber “preconiza a superioridade de algumas formas de conhecimento sobre outras”. Ainda no período de colonização europeia, a partir da diferenciação entre raças e povos, começou a se negar outras visões de mundo. Nesse âmbito, na modernidade foi possibilitado que os saberes fossem julgados de acordo com as características físicas e humanas de seus produtores.

Com a expansão colonial, a visão de mundo europeia provocou transformações sociais e legitimou a concepção eurocêntrica que classifica o mundo de forma hierárquica entre raças

(GROSFOGUEL, 2008, p. 124). Para Oliveira e Candau (2010, p. 22), essa perspectiva dividiu a história em duas: história da modernidade europeia e história silenciada pela colonialidade. A primeira celebra a autoafirmação de sucessos intelectuais; já a segunda se refere à rejeição a outras formas de saber (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Aquele que não se encaixasse no padrão europeu de conhecimento “racional e universal” era excluído do campo científico pela sua “irracionalidade” (BELLO, 2015, p. 53).

Mignolo (2008) aponta que o colonizador, quando define que as outras nações, gêneros, religiões, são inferiores, determina que pessoas, línguas, religiões e conhecimentos que não são os da matriz racial/colonial do poder devem ser desconsideradas. Essa matriz citada pelo autor é um princípio organizador que envolve o exercício da exploração e da dominação em múltiplas dimensões da vida social, como a econômica, a sexual ou a de gênero, as organizações políticas, as estruturas de conhecimento, as instituições estatais e os agregados familiares (QUIJANO, 2000, *apud* GROSFOGUEL, 2008, p. 124). Como exemplo dessa marginalização, Quijano (2005) apresenta a noção de raça em que os povos que não são europeus, sejam eles, negros, indígenas, entre outros, são considerados inferiores, subalternos, de forma a destacar que esse conceito surge no contexto de colonização da América, estando relacionado com as diferenças nas estruturas biológicas desses sujeitos (QUIJANO, 2005).

Assim, Quijano (2005) aponta a criação de um padrão de poder etnocêntrico (eurocêntrico) sobre o mundo, centralmente sobre a América e a África (a partir da exploração desses povos e da inferiorização de suas identidades), além desconstruir um padrão intelectual, onde o conhecimento do negro, do indígena e, no contexto dessa pesquisa, do campo, se torna passado, primitivo, irracional e inferior.

A partir disso, sobretudo no século XVII, a Europa consegue se consolidar enquanto centro da civilidade e do conhecimento do mundo, com base na exploração e inferiorização da América e na exploração de mão de obra escrava. O “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). Nesse sentido, a Europa e seu povo constroem o mito da modernidade eurocentrada, em que eles passam a ser os modernos da humanidade, colocando-se como os principais protagonistas da história do mundo. Esse território foi capaz “de difundir e de estabelecer essa



perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder” (QUIJANO, 2005, p. 122).

Segundo Funchs (2019) a colonialidade está relacionada, portanto, com o processo de globalização de desenvolvimento do capitalismo do qual fazem parte as reformas nas políticas sociais e educacionais nas diferentes regiões e países fora do padrão mundial de poder. Ainda se observa essa colonialidade no Brasil, seja na sociedade ou na Educação Básica ou no Ensino Superior, onde, por exemplo, algumas vezes se observa que há vinculação de conhecimentos que foram produzidos em outros espaços que não seja a Europa, o que acaba por influenciar também a formação de docentes, que tem em sua formação inicial apenas o contato com esses conhecimentos e acaba reproduzindo-os na Educação Básica. Portanto, é preciso promover rupturas dessas bases coloniais e para tanto, implementar as ideias (de)coloniais em todos os espaços sociais, de forma que as histórias, culturas, conhecimentos dos povos que foram apagadas pelos colonialismos sejam respeitadas e estudadas. Nesse sentido, Breis (2021, p. 48) destaca que:

As reflexões acerca da decolonialidade trazem questionamentos sobre as hierarquias sociais e sobre as perspectivas que excluem outras visões, que contam a história do ponto de vista das classes mais altas, ou seja, da burguesia. Por si só, essa concepção já possibilita compreender que o estudo decolonial abre o caminho para que a voz daqueles que tiveram sua história apagada seja finalmente escutada e respeitada.

A autora vai reforçar a ideia de que a história dos povos que foram marginalizados seja enfim respeitada. Santos (2004) afirma que os furtos do colonialismo não ocorreram apenas extramuros, mas também intramuros. Há, pois, que se devolverem alguns dos objetos furtados para criar um novo padrão de interculturalidade. Regressar a esses lugares com outro olhar, mais crítico e mais cirúrgico, permitindo a reinvenção do que foi marginalizado, silenciado e esquecido. Santos e Meneses (2009), em um Ocidente não-ocidentalista: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal, propõe-nos, por meio de uma revisitação, pensar em um novo tipo de relação intercultural e interepistemológica que contribua para a descolonização do saber.

Observa-se que são recentes e crescentes as discussões sobre decolonialidade no Brasil. Breis (2021) complementa ainda que esse debate se pauta principalmente a partir de problemáticas que surgem entre a Educação e as diferenças culturais dos povos. Assim, como apontado por Ballestrin (2013, p. 105), esse movimento “de resistência teórico e prático,





político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”, que busca, promover a descolonização dos efeitos coloniais sobre classe, gênero, etnia e sexualidade (BELLO, 2015, p. 54). Reis e Andrade (2018, p. 3) corroboram afirmando que:

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial.

6

Ou seja, este movimento busca romper com o ideário imposto, trazendo à tona a valorização das culturas e saberes dos povos marginalizados. Sendo assim, é necessário que o docente da Educação do Campo, além de querer fazê-lo, supere inúmeras barreiras que serão impostas diante dele, tais como a administração da instituição escolar, os pares que trabalham na mesma instituição ou fora dela e o seu próprio papel nessa mudança, entre outras. O desenvolvimento de uma estrutura curricular inovadora implica em propiciar oportunidades enriquecedoras de aprendizagem e que estas sejam significativas.

Observamos, ainda, que se trata de construir ou reconstruir com os licenciandos processos de recontextualização tanto dos conteúdos escolares como das estratégias com as quais esses serão apresentados o que permite introduzir novas maneiras de olhar o conhecimento. Ademais, desenvolver práticas docentes na perspectiva decolonial de ensino e de aprendizagem é uma forma de transgredir, de insurgir sobre o que está posto nas salas de aula, refletindo, com criticidade, sobre as imposições advindas de paradigmas educacionais “estrangeiros” e de políticas públicas alijadas da participação coletiva dos docentes e dos envolvidos com a educação em nosso país. Desse modo:

[...] como cada saber só existe dentro de uma pluralidade de saberes, nenhum deles pode compreender-se a si próprio sem se referir aos outros saberes [...] os limites e as possibilidades de cada saber residem, assim, em última instância, na existência de outros saberes e, por isso, só podem ser explorados e valorizados na comparação com outros saberes (SANTOS; MENESES, 2009, p. 55).

Com relação ao uso do termo decolonialidade, como apresentado por Walsh (2014), este conceito é central à produção teórica do coletivo modernidade/colonialidade dando particular visibilidade ao conceito no nível acadêmico. Todavia, é necessária a ressalva de que o seu desenvolvimento não é inerente ao coletivo. O uso deste conceito pelo coletivo se deu a partir





de 2004. Todavia, Chela Sandoval e Emma Perez já faziam menção ao conceito de decolonialidade e decolonial desde 1980. Walsh (2014) também menciona que os escritos de Fanon, nas décadas de 1950 e 1960, apresentam similaridades ao que se entende por decolonialidade atualmente. Para além dos estudos teóricos, a autora ressalva que há uma prática decolonial desenvolvida por mais de 500 anos, realizada nas resistências dos povos indígenas e negros.

A proposta decolonial é anticapitalista, antirracista, não eurocêntrica e antipatriarcal, assumindo, como assegura Mota Neto (2015), uma postura crítica frente a toda e qualquer forma de exclusão que se origine no colonialismo, possibilitando a emergência de distintas formas de organização da existência social, além de confrontar as práticas de silenciamento vindas da colonialidade. A construção desse termo passou por algumas etapas:

O primeiro momento a se vivenciar a decolonialidade como enfrentamento à díade modernidade/colonialidade foi localizado nas Américas, a partir do pensamento indígena e do pensamento afro-caribenho, nos vice-reinos da Espanha como Anahuac e Tawantinsuyu, respectivamente nos séculos XVI e XVII. Estendeu-se à Ásia e África durante o XVIII e XIX, enfrentando o império britânico e o colonialismo francês e, por último, desde o fim da Guerra Fria e da ascensão dos Estados Unidos como potência capitalista. É nesse último período que se começa a traçar características próprias da genealogia decolonial numa acepção teórica. (MIGNOLO, 2007, p. 28).

Mesmo sendo recente nas discussões brasileiras, observa-se que o termo não é tão antigo assim, e de certa forma sempre esteve presente nas lutas das minorias⁴ pelo direito à saúde, moradia, educação, dentre outros. Acreditamos que uma forma de promover tal mudança a partir da inserção de uma nova visão de mundo e de sociedade, etc., que seja baseada na valorização de todos, e inserção de ideias decoloniais na Educação, sendo esse um espaço da busca da formação de sujeitos críticos e atuantes; então, se faz necessário repensar a Educação, em uma perspectiva decolonizadora, com práticas que não tendenciem aspectos de dominação e dependência. Nesse sentido, se aponta para a necessidade de que os professores em atuação vivenciem uma formação continuada dentro dessa perspectiva de conhecimento.

4 O conceito de minorias, conforme a hipótese confirmada de Ramacciotti e Calgaro (2021), resulta de uma construção histórico-política-filosófica-social-teórica, cujos elementos basilares derivam de pares-conceituais empregados pelas Ciências Sociais, a saber: o par-conceitual minoria-maioria (Ciência Política), o par-conceitual dominância-subjugação (Sociologia) e par-conceitual identidade-diferença (Antropologia).





Com isso, entende-se estar abrindo outras possibilidades de pensar a formação, por meio do “paradigma outro” (MIGNOLO, 2008), já que se vislumbra adentrar os estudos em conceitos latino-americanos, ponderando outros modos de fazer a apropriação do conhecimento científico. Portanto, a decolonialidade é um processo que aponta para outras epistemologias, ontologias e relações de poder produzidas a partir de realidades diversas daquelas moldadas e ensinadas pela colonialidade. A decolonialidade emergente nos contextos sócio-geo-políticos dos países do sul busca outros saberes e práticas educativas em instituições existentes e criadas sob a perspectiva colonial (FUNCHS, 2019).

Então, é nesse contexto que surge o termo decolonialidade, sendo este um processo dinâmico e de movimento contra a colonialidade, buscando pensar na estruturação de outros modos de viver, de possibilitar críticas ao eurocentrismo por parte dos saberes silenciados, de permitir uma forma de se autocompreender, de respeitar a alteridade de outras culturas presentes ao redor, etc. Sua meta é a reconstrução do ser, do poder e do saber (POSO; MONTEIRO, 2021). Para Mignolo (2014) não é um método a aplicar, mas uma forma de estar no mundo, agindo e pensando sobre esse mundo.

O pensar decolonial trata de romper com os universalismos alienantes e coloca em pauta os binarismos modernos: norte/sul, ocidente/oriente, colonizador/colonizado, rico/pobre, cultura/natureza, branco/negro, homem/mulher, ciência/arte, etc. Ele problematiza as hierarquias e legitima processos anti-hegemônicos. E ainda, como apresentado por Boaventura de Sousa Santos, a decolonialidade cria o contraditório, o pensamento insurgente em relação às amarras, às formas de dominação e aos interditos do pensamento colonial, capitalista, sendo então urgente rompê-los.

Segundo Zeferino, Passos e Paim (2019) as pedagogias decoloniais podem ser entendidas como processo e prática sociopolíticos transformadores assentados nas realidades de dentro e fora das escolas, que nasce das subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial/capitalista e, portanto, racializada e geneirificada. Ainda para Walsh, a interculturalidade enquanto ferramenta pedagógica decolonial:

[...] questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A



interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir (WALSH, 2009, p. 25).

Isso se faz urgente no Brasil, principalmente porque lidamos com diversos povos marginalizados e que precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem, sendo eles, os negros, quilombolas, indígenas e os povos do campo, sujeitos presentes na nossa pesquisa. Dessa forma, no tópico seguinte, discutimos essa relação dos camponeses com a colonialidade e a decolonialidade.

9

Da colonialidade à decolonialidade na Educação do Campo

Como já apresentado, o Brasil vivenciou um processo de colonização baseado nas ideias eurocêntricas. Neste sentido, Paiva (2003) aponta que os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo o seu entendimento com as demais culturas.

Essa colonialidade implementada no Brasil pelos portugueses atinge hoje os sujeitos do campo, pois seus territórios passam a ser considerados como espaços a serem explorados pelo capital, que se baseia no agronegócio, sendo que este busca o progresso econômico, portanto, têm o poder e o direito de explorar o território em que os pequenos proprietários de terra vivem e de onde tiram o seu sustento (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012).

Silva e Silva (2014) apontam que a colonialidade do poder voltada para o campo demonstra a construção de uma dicotomia cidade-campo; onde o campo é subalternizado, com uma inferiorização cultural e principalmente econômica (SILVA, TORRES; LEMOS, 2012). Essa dicotomia apresentada demonstra que a identidade camponesa é marginalizada em detrimento do padrão estabelecido, eurocêntrico, capitalista, e com identidade urbana, portanto (SILVA; SILVA, 2014).

Segundo Farias e Faleiro (2020), existe, assim, a estruturação de um padrão de poder urbano, que busca criar representações sociais de um campo bárbaro, atrasado, inferior, onde as existências dos sujeitos que ali se constroem são desumanizadas. Procura-se criar complexos de inferioridade, na busca de silenciamento, para que assim o padrão urbano não tenha qualquer ameaça de imperar enquanto verdade natural.

Segundo Manguera (2019), para o camponês, o campo é um território de vida, de produção de subjetividade, de sentidos, ancestralidade e cultura, assim, já para a ordem da colonialidade é um espaço a ser explorado e seus habitantes silenciados. A Educação do Campo é marcada pela territorialidade e concepção ideológica, cuja referência ainda é a matriz colonial de poder. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem tem que seguir os mesmos padrões que a Educação urbana, mesmos conteúdos, mesmos materiais didáticos, sem levar em consideração as especificidades dos sujeitos envolvidos, qual seja, os alunos do campo:

Entende-se que as colonialidades perpassam a existência, consolidação, reformas, dinâmicas e finalidades da Educação escolar, na consolidação das suas finalidades, e por consequência na produção da cultura escolar. Mediante isso, aqui se busca constatar que no Brasil perpassa um processo que se denomina como a Colonialidade da Educação, ou seja, há a consolidação de uma estrutura de Educação institucional que é cortada pelo colonialismo e pela colonialidade, e todos os movimentos de modernidade/ urbanocentrismo/ civilidade/ eurocentrismo/ capitalismo que estão intrínsecas a essas perspectivas. Tendo como finalidade compreender, especificamente, como a Educação nos territórios do campo foram se constituindo dentro deste processo (FARIAS; FALEIRO, 2020, p. 8).

A partir do exposto pelos autores, observa-se que a Educação do Campo vem se constituindo a partir da perspectiva colonial, que desconsidera as suas especificidades, sendo então necessário romper com essa visão.

Em outro trabalho, estes autores destacam que essas colonialidades subalternizam os sujeitos do campo de formas estruturantes e interligadas, e subsidiam as perspectivas de Educação capitalistas voltadas a estes (FARIAS; FALEIRO, 2018, p. 367). Outrossim, os autores apresentam tais colonialidades: colonialidade do poder que permite a construção da dicotomia cidade-campo; do saber que vai descredibilizar os conhecimentos do povo do campo e a colonialidade do ser que caracteriza esses sujeitos como ignorantes, atrasados, etc., destacando que “são históricas a subalternização e a negação de processos educativos que reconheçam os sujeitos do campo enquanto potentes”.

Corroborando com o exposto pelos autores Silva, Torres e Lemos (2012) afirmam que essas colonialidades produziram e ainda produzem, mesmo com a resistência da Educação do Campo, uma Educação escolar ofertada ao campo brasileiro, que tem um caráter desumanizador, urbano e instrumental:

Desumanizador por se configurar em práticas pedagógicas que negam os sujeitos povos do campo como capazes de produzir cultura, história, saberes

válidos, fragilizando a sua condição de ser humano. Urbano por ser pensada por sujeitos da cidade a se utilizar da lógica urbana. Instrumental porque objetiva o atendimento restrito das necessidades imediatas das atividades econômicas sob a lógica do capitalismo (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012, p. 424).

Desta forma, observa-se a desvalorização das especificidades do sujeito do campo no processo de ensino e aprendizado. Porto-Gonçalves (2005) enfatiza que a escola se consolida a partir de apenas uma visão colonizadora, onde a Europa e o conhecimento produzido por ela estão postas no centro do mundo e os demais podem ser desconsiderados.

A escola se coloca como o lugar de difusão e homogeneização de sujeitos predispostos (brancos, elites, urbanos) a se encaixarem dentro dos critérios da modernidade. Historicamente há inserções das mulheres, negros, camponeses e índios nos espaços escolares, mas há uma infinidade de critérios que permanecem inferiorizando e (re)produzindo modelos de dominação. Como o processo de introdução da Educação nos territórios rurais, que aconteceu depois de séculos de invisibilidade, e que ocorreu (re)produzindo ideias de marginalização e inferiorização cultural, de forma precarizada, conservando estruturas de poder (LEITE, 1999). Leite (1999, p.14) afirma que:

A Educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Mas, observa-se que por meio dos movimentos sociais os povos do campo vêm lutando na busca de romper com esse viés elitista, dessa hegemonia no processo de aprendizado, pela busca do espaço e da valorização da sua especificidade no processo de ensino e aprendizagem. Farias e Faleiro (2020, p. 16) corroboram afirmando que:

Educação do Campo enquanto movimento insurgente que, além de enunciar epistemologias alternativas, tem suas origens nos movimentos decoloniais, fundamental nos Movimentos Sociais do Campo e nos percursos da Educação Popular. Mas também tem suas raízes nas lutas dos povos negros e indígenas que historicamente vêm realizando práticas de resistências políticas, epistêmicas, culturais e educacionais.

Também nessa perspectiva, Silva *et al.* (2012, p.17) destacam que nesse trajeto os Movimentos Sociais do Campo foram/são historicamente os articuladores das ações de resistência e enfrentamento das opressões do campo. Pois, “ao tomarem a terra como elemento



central de suas lutas, articulam outras dimensões constitutivas como a Educação, o Trabalho e a Cultura nas resistências ao modelo colonial/capitalista/urbanocêntrico”.

Arroyo (2008, p.160) destaca que “nunca o campo esteve tão dinâmico. Mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política”, ressaltando, a partir disso, que esses povos que sofrem com a Colonialidade também resistem a ela, na medida em que constroem projetos decoloniais. Os projetos decoloniais são as reações dos povos subalternizados ao projeto societário colonial/moderno/urbano/eurocêntrico, que desde a colonização vem reagindo às violências imperiais (FARIAS; FALEIRO, 2018).

A Decolonialidade da Educação se coloca no ato de se pensar, e, além disso, em uma práxis com base na insurgência, na criação, na busca de alternativas, para se construir novos percursos sociais, políticos, epistêmicos, que fujam da dominação da colonialidade/neocolonial/neoliberal/capitalista/urbana. E, sobretudo, na busca pela construção de um percurso educativo que não se baseia em dicotômicas, dominação, racismo, machismo, mas que consiga realizar movimentos interculturais. “Decolonizar na Educação é construir outras pedagogias além da hegemônica” (OLIVEIRA, 2007, p.03).

Assim, a Educação do Campo pode ser definida como um fenômeno sócio-político, educacional e cultural brasileiro (CALDART *et al.*, 2012), que se pauta na busca por um novo modelo societário, econômico e social, que rompe com as relações sociais e econômicas pautadas no pensamento colonial, que submete os dominados/colonizados a um ciclo contínuo de inferioridade (BREIS, 2021).

Mas, como ressaltado por Farias e Faleiro (2020), ainda existem dificuldades para que a Educação do Campo possa se estabilizar, principalmente porque as colonialidades ainda permanecem embarreirando os avanços dos Movimentos Sociais do Campo na Educação. Então, é preciso fortalecer a luta, a busca por políticas e os paradigmas que formem os sujeitos do campo, dentre eles, destacamos os paradigmas que formam os docentes que vão atuar no campo; estes devem ser formados em consonância com os objetivos de luta destes sujeitos, ou seja, com bases em ideias (de)coloniais, sendo que a seguir se discute aspectos relacionados a essa formação.

A formação docente (de)colonial para romper com os paradigmas existentes



Olhar a história da formação de professores(as) é olhar também para a colonialidade, pois esta é marcada por pedagogias importadas de outros países e adaptadas à realidade brasileira, tais como a Educação dos jesuítas, a pedagogia tradicional, a escola nova, dentre outras. Pedagogias estas que, em sua maioria, não levam em consideração as especificidades dos povos marginalizados no processo de ensino e aprendizagem.

Quando se chega à escola, existe a dita cultura escolar, segregada em disciplinas estanques que tolhem a liberdade, a criatividade, a imaginação, pois é uma cultura seletiva, hegemônica e centralizadora do pensamento (MATTOS; MATTOS, 2021). Isso ocorre, pois o sistema educacional brasileiro é uma herança do modelo educativo colonial, sustentado em orientações eurocêntricas que vão em prol da ideologia dos governantes, que sob a lógica economicista, coaduna com os interesses internacionais. Ele legitima processos hegemônicos, estando a favor de alguns e abandonando outros à própria sorte e age como se o aluno fosse um bloco homogêneo (POSO; MEDEIROS, 2021).

Funchs (2019, p. 70) também apresenta que a escola é um espaço de diversidade, mas que essa não é levada em consideração devido ao sistema vigente:

Mas essa diversidade, devido ao paradigma educacional adotado pelo capitalismo, dificulta o processo de inclusão e de construção de relações de aprendizagem a partir da diferença. Ou seja, a escola continua veiculando um conhecimento curricular distanciado da realidade concreta dos seres humanos que tem se transformado em seres que vivem do trabalho, alienados da possibilidade de produzir e construir novos jeitos de viver e dar sentido à vida. A escola, ao invés de trilhar os caminhos árduos da humanização, segue a cartilha (neo)liberalista que precariza e desvaloriza o trabalho enquanto princípio fundante da condição humana.

Acreditamos que essa forma de ensinar não vai contribuir com a formação de sujeitos críticos e atuantes, sendo necessário romper esse paradigma, através de uma pedagogia, de práticas pedagógicas que considerem a heterogeneidade, tais como práticas decoloniais que promovem o encontro cultural, que valorizam e empoderam saberes e fazeres dos distintos grupos socioculturais existentes em salas de aula brasileiras, em particular, para as formas de matematizar o mundo com os outros, intercambiando conhecimentos na promoção do verdadeiro e dinâmico encontro entre as culturas (MATTOS; MATTOS, 2021).

Diante das questões alavancadas, é preciso pensar a sala de aula como lugar de resistência aos modelos de políticas públicas de Educação que convergem com os ideais neoliberais, visando à padronização bancária das práticas de ensino-aprendizagem, pautadas na



concepção de um saber entendido como acabado, completo e que, portanto, não precisa ser questionado nem tampouco reformulado (BRUNO, 2018). Neste sentido, é inexorável que essas discussões, referentes às desigualdades étnico-raciais, sejam abordadas, refletidas e problematizadas para a formação de jovens críticos, que se sensibilizem e consigam problematizar a presença de marcas históricas de séculos de colonização (POSO; MEDEIROS, 2021). Funchs (2019, p. 71) ainda comenta que:

A escola é um espaço no qual as diferentes manifestações culturais estão presentes e constituem a diversidade das experiências humanas. A escola é desafiada a superar os muros e as cadeias que impedem a produção de conhecimentos. As formas de organização e sentido da vida através do trabalho, da arte, da religião, da sabedoria dos anciãos, da relação com os recursos naturais, da forma como é ocupado o tempo de vida são expressões da pluriversalidade cultural que estão representados nos espaços escolares, mas não necessariamente explicitados nos currículos oficiais. O currículo escolar, definido pelas autoridades que representam o padrão de poder mundial, colonial, torna o percurso formativo das crianças e adolescentes em processos alienantes e desvinculados da realidade e dos saberes locais. A vida passa pelo estabelecimento de vínculos entre os conhecimentos locais e aqueles produzidos pela humanidade.

Mas, o que observamos é uma pedagogia e um currículo baseado no colonialismo, tendo como exemplo a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (2018) e a implementação do chamado Novo Ensino Médio, que demonstram essa proposta baseada no esvaziamento do currículo de forma a levar a classe trabalhadora a apenas reproduzir o que é imposto pela classe dominante. A partir da colonialidade percebemos que o currículo é definido com base na racialidade colonizadora que pressupõe um conjunto de conhecimentos e saberes determinados pela qualidade do macho branco, civilizado, cristão, heterossexual, que deve ser imitado pelos subalternos que não podem ser como aquele colonizador (SILVA, 2015).

Assim, formar docentes na perspectiva decolonial em busca de romper com os paradigmas que foram apresentados, é formar um(a) professor(a) com um posicionamento crítico, capaz de problematizar e levar os alunos a refletir sobre tais questões. Corroborando, Poso e Medeiros (2021, p. 4), discutem que:

Uma formação de professores que possa pleitear a valorização das multiculturas, problematizando axiomas, sacudindo as certezas, respeitando as diferenças, superando a racionalidade técnica e que esteja engajada com a construção identitária deste futuro docente, almejando uma Educação democrática, inclusiva e comprometida com a emancipação social é um caminho frutífero para alcançar as apetecidas transformações.



Com esse olhar, Pimenta (1997) afirma que uma identidade profissional se constrói a partir da revisão das tradições, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, do significado que cada professor(a) confere à atividade docente no seu cotidiano, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, bem como de seus saberes, etc. Portanto, para promover mudanças, o docente precisa ser estimulado no seu processo de formação e ter esse olhar para a realidade da escola, para então considerá-la ao pensar a sua prática, e isso vai ocorrer quando este tem a oportunidade de olhar para a sala de aula com os olhos do conhecimento apropriado durante a sua formação, ou seja, quando ele colocar em prática o conhecimento teórico.

Lopes (2009, p. 87) corrobora ao afirmar que “a prática é situada como a base para a construção do conhecimento do(a) professor(a), pois nessas formulações só a realidade pode informar o conhecimento que importa, que é reconhecido como o verdadeiro para as questões que atingem a Educação”. Mas, autores como Gatti (2010), Veiga (2012) e Poso e Monteiro (2019) afirmam que muitos cursos apresentam um caráter descontextualizado, um perfil descritivo que não atende à demanda da escola. Brasil (2001) afirma que, salvo raríssimas exceções, a ênfase ou é dada à transposição didática sem muitas discussões e reflexões ou com atenção acentuada a um conteudismo que este profissional deverá aprender.

Portanto, é preciso formar um profissional diferente. Rozo (2004, p. 156-157 *apud* ROCHA, 2017) afirma que “[...] a universidade segue pensando um mundo complexo de forma simples; continua formando profissionais arborescentes, cartesianos, disciplinários, incapazes de intervir em um mundo que funciona com uma lógica complexa”. Bruno (2018) também corrobora enunciando sobre a ausência de debates críticos a respeito das continuidades do processo colonizatório na esfera epistemológica, além da reprodução de práticas formativas colonizadoras. Para finalizar, Rocha (2017) reflete sobre a compartimentalização tanto acerca dos conhecimentos, assim como na própria divisão dos departamentos, separando os docentes de acordo com seus saberes. Salientamos a influência do mundo globalizado moldando os conceitos em eficiência, produtividade, avaliação do desempenho, promoção por mérito dos docentes, etc.

Bruno (2018), ao discutir o currículo colonial/decolonial na formação de professores(as), aponta que esse é um dos aspectos de relevância para garantir uma formação



baseada na garantia da discussão da decolonialidade na formação de docentes. Dessa forma, a autora afirma:

O Currículo não pode ser compreendido apenas como um mero organizador de conteúdos, ou uma especificação de documentos que apresenta todos os objetivos, disciplinas e temas a serem tratados/executados para dada formação. É resultado de escolhas, escolhas estas que devem levar em conta não apenas o que e como deve ser ensinado, mas principalmente as razões para que determinados conhecimentos sejam eleitos em detrimento de outros. Nesse complexo jogo de interesses, é importante compreendermos o que está por trás das opções eleitas como formativas no currículo (BRUNO, 2018, p. 570).

16

Então, essa proposta de formação deve ocorrer, segundo a autora, por meio da diversificação do currículo da formação de docentes, ou seja, que o currículo passe a ser uma forma de ação em busca da valorização dos aspectos relacionados às questões históricas e culturais dos povos marginalizados ao longo do tempo. Nesse sentido, Macedo (2013) discute que os atos de currículo, dentro da sua perspectiva construcionista, se configuram através de ações situadas de atores sociais que, portando e criando sentidos e significados, portanto uma configuração ideológica na sua dinâmica responsável, inspiração bakhtiniana, se atualizam como possibilidades de alteração de toda e qualquer cena curricular:

Trata-se de um conceito eminentemente processualista no campo do currículo. Sua potência política vincula-se à necessidade de que os cenários curriculares possam funcionar como agoras curriculantes, ou seja, espaços e tempos nos quais todo e qualquer ator social envolvido nas “coisas” do currículo seja ouvido como importante para a democratização de um artefato inventado socialmente e que, ao longo dos séculos vem reproduzindo situações extremamente autocráticas e, com isso, produzindo exclusões. A distribuição do saber curricular é uma das maquinarias pedagógicas das mais perversas com aqueles que não se situam nos segmentos hegemônicos da sociedade. Dessa forma, o conceito de atos de currículo é, ao mesmo tempo, uma construção epistemológica, cultural e político-pedagógica. Implica numa política de sentido sobre como agregar à cena curricular atores político-pedagógicos, suas vozes e ações, numa construção teórico-prática comumente atribuída a especialistas que, em geral, consideram atores sociais, comunidades e instituições não instituídas na hegemonia social como “idiotas culturais” ou epifenômenos (MACEDO, 2013, p. 429).

A partir do apresentado, acreditamos que formar docentes (de)coloniais deve ocorrer por meio de um currículo baseado na decolonialidade, e o que temos hoje de diferente na formação de docentes, que permite o contato com a vivência de povos marginalizados, são os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que foram constituídos a partir da luta dos





Movimentos Sociais, como já foi discutido ao longo de nossa pesquisa, uma vez que esse surge a partir de uma proposta diferenciada de formação e de currículo, baseada na formação por áreas, e na Pedagogia da Alternância, que vai permitir então aos licenciandos estarem em contato com as comunidades rurais, conhecer a sua realidade, o seu conhecimento e associá-lo com o conhecimento científico a ser ensinando aos alunos.

Segundo Breis (2021), a Licenciatura em Educação do Campo se demonstra uma ferramenta possibilitadora da construção e troca de conhecimento aos povos camponeses, possibilitando e assegurando o protagonismo e a participação de pessoas do campo em todo o processo educacional dos estudantes do campo. Sendo que o curso rompe com a hegemonia do pensamento ocidental moderno, que é sustentado por ideias patriarcais, capitalistas, e dessa forma, excludentes e seletivas.

Para Molina (2008) o projeto político da Educação do Campo rompe a limitação de um projeto educativo colonial, demonstrando-se como uma perspectiva de transformação para a sociedade brasileira como um todo. Ainda conforme a concepção de Molina e Sá (2011), a Licenciatura em Educação do Campo procura formar educadores capazes de compreender as contradições econômicas, sociais e culturais e, a partir disso, construir instrumentos de enfrentamento e superação dessas condições.

Pensar na pedagogia decolonial vivenciada no processo formativo do curso de Licenciatura em Educação do Campo e, conseqüentemente, na atuação profissional dos educadores junto aos estudantes do campo, é possibilitar a visão crítica da construção da desumanização dos cidadãos subalternizados e compreender as relações da geopolítica e suas conseqüências reais à sociedade colonizada (BREIS, 2021).

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância, segundo Breis (2021), é um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar. E esse contato vai permitir então a formação de um docente (de)colonial:

A pedagogia de alternância é em sua gênese a materialização da Desobediência Epistêmica do povo camponês, resistindo as amarras impostas pelo modelo urbanocêntrico e capitalista que não reconhece o modo de viver das comunidades do campo e cada vez mais o impossibilita através da expansão exacerbada do agronegócio e das cicatrizes que o mesmo traz ao solo, às águas, às pessoas dos espaços urbanos e rurais, à toda a mãe-terra (BREIS, 2021, p. 52).





Então, formar docentes para atuarem nas escolas na perspectiva decolonial, é formar um docente que vai lutar para romper o paradigma da Educação, do conteúdo centrado no colonialismo, para levar aos licenciandos diferentes aspectos da Educação, diferentes conhecimentos e culturas que vão permitir a valorização dos povos marginalizados e ainda que os sujeitos aumentem o seu leque de conhecimentos para se tornarem sujeitos sociais, atuantes e políticos para promover a busca da transformação das sociedades.

Ou seja, docentes capazes de tornar a sala de aula em um lugar de resistência aos modelos de política que visam à padronização da Educação bancária no processo de ensino-aprendizagem. Como apresentado por Boaventura de Sousa Santos, formar o docente a partir de um conjunto de práticas e discursos que busquem desconstruir a narrativa colonial que perdura até hoje na Educação. Mas, além da formação inicial também se faz urgente a formação continuada docente para que se possa colocar em prática esse viés de formação.

Considerações Finais

Ao longo do artigo, buscamos refletir sobre as práticas docentes na perspectiva decolonial e o currículo dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, do estado de Goiás, visto que nos últimos anos temos observado a emergência do debate na sociedade e nas universidades brasileiras em torno da educação decolonial. Nesse contexto, devemos então concluir que para formar docentes para atuarem nas escolas do campo é necessário quebrar paradigmas disciplinares e curriculares que herdamos dos modelos europeus do século XIX. Diante disso, e em função da necessidade de discutirmos um projeto de sociedade democrática e de direitos socialmente construídos, a formação docente na perspectiva decolonial (OLIVEIRA; CANDAU, 2010) apresenta-se como um campo da produção de conhecimento promissora para a efetiva valorização das diferenças culturais. Pois é movida pela luta dos movimentos sociais que historicamente evidenciam as desigualdades e buscam a garantia de direitos das populações inferiorizadas e excluídas.

Consideramos que este estudo evidenciou o papel estratégico e político dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, do Estado de Goiás, que para potencializar a decolonialidade dos espaços formais de aprendizagem: Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, da metodologia e da formação docente é necessário uma





formação inicial comprometida com práticas pedagógicas inovadoras, ou seja, uma formação que permite caminhar para uma sociedade mais plural e desconstruir o conhecimento científico e eurocêntrico no qual os docentes das LEdoCs foram formados. Ainda assim, é desafiador promover esse tipo de formação, pois ainda são poucos os reflexos dessas políticas educacionais nos currículos das IES analisadas, mas que, na visão dos participantes da entrevista, estão “caminhando” para promoverem uma formação decolonial docente dentro dos cursos, ou seja, estão lutando para romper com paradigmas já existentes e propondo métodos mais *diferenciados* voltados para a formação mais justa e mais humana.

Sendo assim, tanto a estrutura quanto a formação de recursos humanos estão alicerçadas em um currículo que parte da Europa como referência de conhecimento e cultura para o resto do mundo, o que para transformar, exige profundas mudanças que se façam decoloniais. Em virtude do exposto, consideramos relevante ressaltar que estamos cientes que o currículo das LEdoCs engloba diferentes perspectivas formativas que imbricam relações de poder e de saber. Portanto, concluímos que, para promover uma formação de professores/as do campo na perspectiva decolonial, é necessário consolidar novos cenários e experiências de aprendizagem sob uma óptica crítica, emancipatória e transformadora.

Nesta perspectiva, considerando que as LEdoCs apresentam uma proposta de ensino diferenciada pautada na Pedagogia da Alternância, que (FALEIRO; DINIZ, 2023) ainda possui “cercas” a serem transpostas, mas que estão lutando frente à opressão imposta, na qual a educação se caracteriza pela necessidade de desvincular-se dos moldes de dominação aplicados até os dias contemporâneos.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli. Salete; MOLINA, Mônica. Castagna. **Por uma Educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BELLO, Enzo. O pensamento descolonial e o modelo de cidadania no novo constitucionalismo latino-americano. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)**, v.7, n.1, 2015, p.49-61.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.





BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít. Brasília**, n. 11, p. 89-117, Aug. 2013.

BREIS, Luiza. Ensino Decolonial aos Educadores do Campo: Uma Perspectiva da Licenciatura Em Educação Do Campo Da UFPR. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 14, n. 2, p. 46-53, jul./dez. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/diver.v14i2.83355>

BRUNO, Jéssica. Santana. **(Inter)ações afirmativas**: Políticas de sentido sobre a colonização/decolonização do conhecimento no currículo e na formação docente. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGEL, R. (Eds.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos e Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 79-92.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Revista Fronteiras e Debates**. Macapá, v.4, n.7, 2017, pp. 159-175.

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.

FALEIRO, Wender; DINIZ, Rafaela Aparecida Silva Ferreira. As “cercas” da Formação por Alternância nas LEdoCs de Goiás: vozes e vieses dos professores formadores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v.8, p.1-20, 2023.

FUNCHS, Henri Luiz. **A Formação docente a partir de currículos decoloniais**: Análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala. 198f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas, 2019.

GATTI, Bernardete. Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

MANGUEIRA, A. B. C. A contribuição do pensamento decolonial para o ensino básico e o acadêmico brasileiro: desafios e perspectivas. **Anais... XVII Congresso Internacional América -Latina: resgatar a democracia, repensar a integração**, Foz do Iguçu, 2019.

LEITE, Sonia Francisco. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. – (Coleção questões da nossa época: v. 70).



LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: competencias y asignaturas. In: IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2009, México. **Anais do IX Congresso Nacional de Investigación Educativa**. México: COMIE, 2009, p. 87-104.

MACEDO, Roberto S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. MATTOS, José Roberto Linhares. Formação e Práticas Decoloniais de Professores Formadores: Contrariando o Instituído. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 17-30, jan./abr. 2021. Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 29 de abril de 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: literatura, língua e identidade, n.34, 2008, p.287-324.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **La descolonización y el giro des-colonial**. Tabula Rasa, Bogotá – Colômbia, n. 9, p. 61-72, jun./dez. 2008.

OLIVEIRA, Alfredo Almeida Pina. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades”** no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde. 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e Educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 26, n.01, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; CUNHA, Vera Lúcia. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distancia**. Ano V, n. 14, 2006. Disponível em <http://www.um.es/ead/red/14/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

PAIVA, Wilson Alves de. A Educação jesuítica no Brasil Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, n. 3, p. 5-14, set. 1997.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Apresentação da edição em português**. In.: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

POSO, Fabiana de Freitas; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. Análise dos relatórios de licenciandos em Biologia de uma universidade pública acerca da temática avaliação da aprendizagem. **Pesquiseduca**, v. 11, p. 60-77, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p.193-238.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz deO pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 202, 2018.

ROCHA, Alessandra Fontes Carvalho da. Processos e práticas decoloniais na formação de professores. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, n. especial, p. 1-19, dez./2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. Faculdade de Economia de Coimbra, Coimbra / Portugal, **Conferência de abertura do VIII Congresso de Ciências Sociais**, realizado em Coimbra, de 16 a 18 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_poscolonial.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

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

SILVA, Filipe Gervásio Pinto; SILVA, Janssen Felipe da. A crítica decolonial das epistemologias do sul e o contexto de constituição das coleções didáticas do PNLD-campo/2013. **REALIS**, v.4, n. 02, jul./dez. 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: entre o pensar, o dizer e o vivenciar**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2012.



WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão . (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamiento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistêmica más Allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Iesco-Pensar, 2007.

ZEFERINO, Jaqueline Cardoso; PASSOS, Joana Célia dos; PAIM, Elison Antonio. Decolonialidade e Educação do Campo: diálogos em construção. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 2, p. 28-41, mai./ago., 2019.

Recebido: 26 de abril de 2023

Aprovado: 18 de dezembro de 2023



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

