

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Caroline Martello

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PEDAGOGAS(OS) E A ECOLOGIA DE
SABERES**

Porto Alegre
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Caroline Martello

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PEDAGOGAS(OS) E A ECOLOGIA DE
SABERES**

Tese de Doutorado apresentada como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Rocio Fontoura Teixeira

Porto Alegre
2024

CIP - Catalogação na Publicação

Martello, Caroline

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES) PEDAGOGAS (OS) E A
ECOLOGIA DE SABERES / Caroline Martello. -- 2024.
200 f.

Orientadora: Maria do Rocio Fontoura Teixeira.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde,
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. movimentos sociais do campo. 2. pedagogia. 3.
educação do campo. 4. ecologia dos saberes. 5. justiça
cognitiva. I. Fontoura Teixeira, Maria do Rocio,
orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Caroline Martello

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PEDAGOGAS(OS) E A ECOLOGIA DE SABERES

Tese de Doutorado apresentada como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 01 de abril de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cristina Caminha de Castilhos França - IFRS

Profa. Dra. Cristina Luísa Bencke Vergütz - UERGS

Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri - UFSC

*Peço a benção a minha vó Geny, filha de bisa Catharina e minha vó Maria de
Lourdes filha de bisa Rosa.*

*Peço a benção a minha mãe Heidi, a todas as mulheres de minha família e toda a
minha ancestralidade.*

*A todas e todos as mestras e mestres griôs que me ensinam tanto.
Peço a benção ao Monge João Maria e licença ao pai Obaluaê. Atotô!*

RESUMO

Esta tese busca ampliar os debates sobre a diversidade epistemológica, refletindo sobre a produção do conhecimento na intersecção entre a universidade e os Movimentos Sociais do Campo, entendidos aqui como a interação entre o Norte e o Sul Global. Este encontro está aqui representado, pelas culturas das Universidades e pelos movimentos sociais do campo, particularmente com recorte no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pela Educação do Campo com foco na ecologia de saberes. As duas culturas confrontam-se na formação inicial de professoras/es pedagoga/os do campo. Para isso, em um primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas a nível de pós-graduação que estavam sendo produzidas sobre as temáticas. Posteriormente, foram analisadas 113 matérias jornalísticas publicadas em páginas oficiais de movimentos sociais do campo para identificar as estratégias de sobrevivência desses sujeitos durante a pandemia da covid-19. Por fim, interpretamos e refletimos sobre sete entrevistas realizadas com participantes e coordenadores do projeto Escola da Terra do Rio Grande do Sul. Os resultados constituem-se de quatro publicações e um manuscrito, que levaram-me a inferir sobre a cooperação Norte e Sul global na produção de conhecimento dentro e fora da universidade, gerando uma ecologia de saberes. Essa cooperação, no entanto, não tem sido linear e acontece por projetos e ações específicas, especialmente na formação inicial de professoras/es pedagoga/os para o campo.

Palavras-chave: movimentos sociais do campo; pedagogia; educação do campo; ecologia dos saberes; justiça cognitiva.

ABSTRACT

This thesis seeks to broaden the debates on epistemological diversity, reflecting on the production of knowledge at the intersection between the University and the Social Movements of the Countryside, understood here as the interaction between the Global North and South. This encounter is represented here by the cultures of universities and the rural social movement, particularly the Pedagogy course at the Federal University of Rio Grande do Sul and Rural Education with a focus on the ecology of knowledge. The two cultures clash in the initial training of rural teachers. To do this, a bibliographical survey was first carried out of academic productions at postgraduate level that were being produced on the following themes. We then analyzed 113 news articles published on the official websites of rural social movements to identify their survival strategies during the covid-19 pandemic. Finally, we interpreted and reflected on seven interviews conducted with participants and coordinators of the Escola da Terra project in Rio Grande do Sul. As a result. The results are made up of four publications and a manuscript, which lead me to infer about the cooperation between the global North and South in the production of knowledge inside and outside the university, generating an ecology of knowledge. This cooperation, however, has not been linear and takes place through specific projects and actions, especially in the initial training of teachers and pedagogues for the countryside.

Keywords: rural social movements; pedagogy; rural education; ecology of knowledge; cognitive justice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Articulação dos conceitos na tese.....	24
Figura 2 - Mapa dos cinco <i>campi</i> da UFRGS.....	79

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Artigos escritos na tese	22
Quadro 2 - Legislações, programas e projetos para Educação do Campo	70
Quadro 3 - Eixos, ações e projetos do Pronacampo	73
Quadro 4 - Enfoques temáticos.....	76
Quadro 5 - Reconhecimento curricular de práticas extensionistas – cargas horárias de extensão.....	81
Quadro 6 – As disciplinas obrigatórias e suas respectivas cargas horárias de prática	84
Quadro 7- Etapas da Análise de Conteúdo na pesquisa.....	88
Tabela 1- Abrangência do projeto no Rio Grande do Sul.....	77

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CES	Centro de Estudos Sociais
COMGRAD	Comissão de Graduação do Curso
COREDEs	Conselhos Regionais de Desenvolvimento
CGEI	Congresso de Gestão Estratégica da Informação, Empreendedorismo e Inovação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
EREC	Encontro Regional de Ensino de Ciências
FACED/UFRGS	Faculdade de Educação da UFRGS
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIRA	Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária
IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSul	Instituto Federal Sul-rio-grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimentos dos Agricultores Sem Terra
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGECI	Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
RICA	Grupo de Pesquisa Redes, Informação, Conhecimento e Aprendizagem
RS	Rio Grande do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UC	Universidade de Coimbra
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade Federal de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
URGS	Universidade do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 CONSTRUINDO UM MOSAICO: DE TRÁS PARA FRENTE	21
1.1.1 Epistemologia e objeto do estudo	23
1.1.2 Fenomenologia e <i>corpus</i>	25
1.2 PROBLEMA	26
1.3 OBJETIVO GERAL	26
1.1.3 Objetivos específicos	26
1.4 ESTRUTURA DO TEXTO	27
2 DO PENSAMENTO ABISSAL ÀS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: SOBRE AS UNIVERSIDADES E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO	29
2.1 SOBRE A UNIVERSIDADE	31
2.2 SOBRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO	38
2.3 SOBRE A SOCIOLOGIAS DAS AUSÊNCIAS, A SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS E O TRABALHO DE TRADUÇÃO	41
3 A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: [INTER]RELAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS/OS DO CAMPO	49
3.1 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PEDAGOGA/O: ENTRELAÇAMENTOS HISTÓRICOS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO	49
3.2 FORMAÇÃO INICIAL PARA A INTERCULTURALIDADE	62
4 METODOLOGIA	67
4.1 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	67
4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	69
4.3 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	70
4.3.1 Políticas públicas de educação: caminhos que levam ao projeto Escola da Terra	70
4.3.2 Curso de Pedagogia UFRGS	78
4.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO	86
4.5 A METODOLOGIA E O OS OBJETIVOS: ENTRELAÇAMENTOS	88
5 RESULTADOS	91
5.1 PUBLICAÇÃO 1	91
5.2 PUBLICAÇÃO 2	100
5.3 PUBLICAÇÃO 3	110
5.4 PUBLICAÇÃO 4	130
5.5 MANUSCRITO	146
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	167

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORES.....	175
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PARTICIPANTES	177
APÊNDICE C - CAPÍTULO DE LIVRO 1	178
ANEXO A - TCLE	199

...Dá licença aê, dá licença aê, dá licença aê àgò, dá licença aê...
(Canção de abertura do samba de roda)

APRESENTAÇÃO

É preciso, inicialmente, que haja uma apresentação, um registro da minha caminhada no doutorado. Entendo que, para que esta tese não seja uma escrita vazia, precisa ser pensada a partir do seu contexto de formulação e do seu lugar de enunciação.

Nesses quase cinco anos de estudo, fui atravessada por muitas reflexões que me fizeram mergulhar na minha própria história: Quem sou eu? A que território pertencço? Eu tenho identidade? O tema que escolhi para pesquisar me confronta a todo momento com essas questões. No convívio com a sabedoria das mais velhas e dos mais velhos, das mestras e dos mestres Griôs e dos povos do campo aprendi a importância da nossa própria história, da escuta e do respeito com o outro. E o outro pode ser entendido como uma planta, um rio, um animal, uma entidade etc. A relação ser vivo e natureza acontece em um espaço-tempo diferente do que o capitalismo vem produzindo. Por outro lado, apresenta-se a universidade, com toda sua imponência de saberes sacralizados em uma lógica moderna, que hierarquiza, exclui e marginaliza pessoas, grupos e saberes. A travessia pelos dois polos me fez pensar e repensar a pesquisa muitas vezes. A cada novo desenho da pesquisa, uma série de aspectos, muitos deles motivados pela paixão e pela vontade de trazer à tona problemas que amplificam a voz dos subalternos, foram sendo delineados até chegar a essa escrita final.

Dessa maneira, peço licença a banca para contar um pouco sobre meu percurso por meio de uma escrita menos formal, menos acadêmica e mais pessoal. Entrei no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências (PPgECI) em 2016, primeiramente no mestrado e depois, no doutorado, em 2018. Foram anos de aprendizados, trocas e produções. Parte do meu percurso no doutorado foi trabalhando em uma escola de Educação Infantil, com crianças bem pequenas, o que demandou muito esforço físico e mental (mas também muita alegria!), outra parte com pausas necessárias para acalmar severas crises de ansiedade, intensificadas com a pandemia da covid-19. Esta última faceta alterou, em muitos níveis, o planejamento de tudo (tudo mesmo): a vida não poderia ser a mesma. A partir daí, muitas pesquisas acadêmicas sofreram impactos irreversíveis. E com a minha não foi diferente. A ideia inicial de coleta de dados era aplicar oficinas com o modelo de ação pedagógica da Pedagogia Griô para acadêmicos de licenciatura em Educação do Campo com ênfase

em Ciências da Natureza. Ainda sem dimensão do que estava por vir, decidi esperar que as aulas que estavam suspensas voltassem e eu conseguisse prosseguir com minha pesquisa. Passado algum tempo, percebemos que seria necessário (mais uma vez) redirecionar a rota. É preciso dizer que 2020 foi um ano que enfrentei muitos problemas de saúde e quase não consegui me dedicar ao doutorado. Também foi o ano em que muitas e muitas pessoas morreram por negligência de um governo genocida.

Iniciando o ano de 2021, eu estava com dois artigos publicados, um nos anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), intitulado: *A Teoria Decolonial e Ensino de Ciências: um recorte bibliográfico* e um capítulo de livro: *Teoria Decolonial: o que está sendo produzido? Uma análise das teses e dissertações na BDTD*, publicado no livro 1º Seminário Especial Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências: textos selecionados, no qual trata-se de uma ampliação do artigo publicado no XIII ENPEC. Essas duas produções, escritas em 2019 (mas publicadas em 2021), foram movimentos iniciais da pesquisa, um olhar ao que estava sendo produzido sobre teorias decoloniais e ensino de ciências e, por isso, encontraram-se como primeiro objetivo: *Analisar as produções de pós-graduação publicadas entre 2010 até 2019 sobre a Teoria Decolonial e o Ensino de Ciências*. Talvez pela falta de amadurecimento em relação à pesquisa, optei por fechar a análise em apenas dois conceitos: teoria decolonial e ensino de ciências. Hoje percebo que minha pesquisa tomou uma amplitude muito maior e que esses artigos poderiam abordar outros conceitos-chaves da pesquisa.

Ainda em 2021, com um novo projeto delineado (ainda não o projeto final), compartilhei com minha orientadora uma possibilidade, um sonho. Como tudo que suas orientandas e seus orientandos sonham, a profa. Maria do Rocio abraçou como sendo seu sonho também. Desta maneira, iniciamos o processo de aprovação em um estágio doutoral no Programa de Doutorado de Pós-Colonialismos e Cidadania Global do Centro de Estudos Sociais (CES), da Universidade de Coimbra (UC), em Coimbra, Portugal. Foi pelo carinho e apoio da minha orientadora, de todas e todos as minhas companheiras e companheiros do Grupo de Pesquisa Redes, Informação, Conhecimento e Aprendizagem (RICA) e família, que consegui embarcar para Portugal. Nas terras dos colonizadores, pude olhar com certo distanciamento, porém com muito mais atenção, minha pesquisa, que, mais uma vez, foi repensada e recebeu novos contornos, com os pontuais questionamentos da Profa. Maria Paula Meneses,

minha supervisora. Nos meses em que estive no CES, pude frequentar disciplinas, participar de seminários e debater minhas inquietações de pesquisa com a supervisora, que me provocava a cada encontro a pensar além da questão epistemológica. Era preciso, então, pensar sobre questões ontológicas, sobretudo quando atravessamos uma pandemia. Como falar sobre Educação do Campo, saberes pós-coloniais, povos do campo, movimentos sociais de luta e, até mesmo, currículo se não há espaço nem escuta desses sujeitos? Tenho consciência que meu artigo não resolveu nem irá resolver os muitos problemas enfrentados por esses grupos, mesmo porque são problemas históricos e estruturais, mas não falar neles seria, mais uma vez, colocá-los à margem. Além disso, seria também ir contra os pressupostos das epistemologias do Sul.

Peço desculpas pelo longo parágrafo no qual me detive a explicar sobre o que hoje chamo de amadurecimento acadêmico em que estive imersa. Achei necessária a explicação, pois, até o final do meu estágio doutoral, não achava que meu terceiro artigo dialogasse com minha pesquisa. Demorei um tempo, ainda muito imbuída da formação moderna ocidental na qual me formei, para conseguir entender que não há como optar por um referencial pós-colonial sem pensar sobre seus sujeitos, suas lutas e suas formas de sobrevivência, reexistência e resistência, pois é nesse terreno que é produzido conhecimento. Por isso, após o estágio doutoral, foi inserido um novo objetivo à pesquisa: *Identificar a lógica de (re)existência dos grupos sociais e a produção de conhecimento com vistas à ecologia dos saberes*; que gerou o artigo: *Os movimentos sociais e os saberes da terra: articulações e redes de solidariedade durante a pandemia de covid-19*. Já os dois últimos artigos desta tese foram escritos após a banca de qualificação seguindo suas sugestões.

O regimento interno do PPGECI exige que, para qualificação, os alunos tenham um artigo submetido e para defesa tenham dois artigos aceitos em periódicos da área de ensino. Também sugerem que as teses e dissertações sejam estruturadas inserindo os artigos produzidos como resultados da pesquisa. Esse formato, apesar de muito interessante para as/os pesquisadoras/es, pois possibilita que em sua pesquisa os dados sejam divulgados, inserindo-os em debates que poderiam demorar muito mais tempo para acontecer, também torna mais difícil a construção de conexões e do próprio conteúdo da tese, especialmente quando há mudanças de rota, como já dito. Com tudo isso posto, vejo a tese apresentada hoje como um grande mosaico. Ideias prontas, projetos que estavam planejados e certezas irrefutáveis foram

quebradas, destruídas e estilhaçadas para virarem “tesselas”, pequenos fragmentos, que, combinados, formam um novo padrão. Cada tessela foi colada uma ao lado da outra, a fim de que conexões fossem realizadas e novos sentidos surgissem desse encontro. Assumo que gostaria de que ele estivesse mais aprimorado, mais acabado, com uma estética de encher os olhos. No entanto, sei também que dentro das possibilidades fiz o melhor.

A seguir, há uma lista algumas das interações ocorridas no período do doutorado para que possa falar um pouco de alguns processos em particular. Acredito ser importante esse resgate, a fim de que todos os momentos de construção e partilha do conhecimento sejam lembrados nesse caminho de quase cinco anos. O produto final da tese é mais um dos tantos instrumentos de partilha de um doutorado. Com isso:

- Mudei muitas vezes o desenho da pesquisa;
- Formei-me Educadora Griô pela escola Grãos de Luz e Griôs/Bahia;
- Participei da organização de eventos, como o II Encontro Regional de Ensino de Ciências: a formação de professores e o ensino de ciências (EREC), em 2018, e o II Congresso de Gestão Estratégica da Informação, Empreendedorismo e Inovação (CGEI), em 2019;
- Elaborei publicações com minha orientadora sobre minha pesquisa e com outras parcerias sobre temas de meu interesse: quatro artigos publicados em periódicos da área de ensino; cinco capítulos de livros; quatro artigos publicados em anais de eventos da área de ciências. Ao total, foram 13 produções publicadas entre 2019 e 2023;
- Contribuí com estágios em docência na disciplina Administração aplicada às Ciências da Informação, do Departamento de Ciências da Informação, da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, ministradas por minha orientadora em 2019-1 e 2019-2;
- Contribuí no corpo editorial da #Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, para triagem, seleção, designação, avaliação, revisão e formatação dos artigos submetidos e aprovados nas edições entre 2019 a 2024, sendo estas tarefas também fruto da parceria iniciada em 2018 para dar maior visibilidade ao II EREC;
- Participei do projeto Caravana da Diversidade em 2021;

- Participei da Escola de Formação de Pesquisadores em Educação em Ciências da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), em 2020.
- Fiz disciplinas em outras universidades, como: “Interculturalidade e Educação Popular: saberes afroameríndios decoloniais” do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE-UFTM), ministrada pelo Prof. Dr. Danilo Seithi Kato e pela Profa. Dra. Luciana Teixeira em 2021.
- Fiz estágio doutoral no Programa de Doutorado em Pós-Colonialismos e Cidadania Global do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC), em Coimbra, Portugal, no período de outubro de 2021 a fevereiro de 2022, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Paula Meneses.

Já finalizando essa apresentação, comentarei sobre um assunto delicado e difícil, mas que não poderia deixar passar. Na semana da qualificação do meu projeto de tese, fui surpreendida pela notícia que Boaventura Sousa Santos, principal referência sobre epistemologias do Sul, foi acusado de assédio moral e sexual contra estudantes doutorandas e pós-doutorandas do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, da qual também fui aluna. Esta informação causa-me profunda frustração e instaura um dilema pessoal sobre uma referência teórica muito importante para a pesquisa e para minha vida, na qual busco uma coerência acadêmica e de *práxis*.

Como o texto da qualificação já havia sido enviado para a banca avaliadora, naquele momento optei por não tocar no assunto no dia da apresentação. Seria mais fácil ignorar a questão e não falar sobre o assunto na versão final da tese, fazer de conta que não existe um problema tão sério no coração da teoria pós-colonial, da mesma maneira que omitir tantas incoerências e violações de diversos autores/professores/orientadores, especialmente homens. No entanto, após um conflito pessoal que durou meses e muitas conversas com a minha orientadora, acabei assumindo a posição de manter as epistemologias do Sul como base teórica da minha pesquisa. Eu poderia optar por outras epistemologias e teorias que contribuíram com meu trabalho, mas isso demandaria um tempo de leitura e escrita que eu não teria até a data estimada para a defesa da tese.

Assim, não se trata de relativizar os relatos das colegas do CES, tampouco assumir um posicionamento em favor de Santos, muito menos querer ser neutra em

uma situação em que há violência. Optei em assumir o impacto que a epistemologia do Sul, que tem como principal referência Santos, trouxe a teoria pós-colonial. E espero que todos os que cometeram crimes sejam responsabilizados.

1 INTRODUÇÃO

Esta tese busca ampliar os debates sobre a diversidade epistemológica, refletindo sobre a produção do conhecimento na intersecção entre a universidade e os Movimentos Sociais do Campo, entendidos aqui como a interação entre o Norte e o Sul global. A persistente relação colonial até os dias atuais resulta na hierarquização dos saberes, levando-me a questionar a colonização epistêmica, que, aliada à colonialidade do Poder e do Ser, formam um perigoso triângulo epistemicida, com formas de discriminação e reprodução de estereótipos.

A ciência moderna, surgida no século XII, vem criando métodos de separabilidade de outras formas de entender o mundo, como a religião, a filosofia, as artes e os conhecimentos populares, desde sua gestação. No entanto, a entrada do século XXI exigiu relações mais complexas, que tornem presentes alternativas epistêmicas emergentes. Para Meneses (2008, p. 4):

Um dos elementos mais críticos desta etnografia é a estrutura disciplinar do conhecimento moderno. As disciplinas acadêmicas representam uma divisão de saberes, uma estrutura organizativa que procura tornar legível, compreensível e ordenado o campo do saber, ao mesmo tempo que o disciplina, endossando e justificando desigualdades entre saberes e criando outras formas de opressão, que perpetuam a divisão abissal da realidade social; o que não está conforme o definido pela racionalidade moderna volatiliza-se e desaparece.

Na leitura de diversas autoras e autores, é possível identificar características comuns às apresentadas anteriormente. Vandana Shiva (2018), por exemplo, chama de “monocultura da mente”; em Santos (2006), fala-se de um “epistemicídio”; para Toledo e Barrera-Bassols (2015), trata-se de uma “amnésia biocultural”; e para Mignolo (2003) e Maldonado-Torres (2019), é sobre a “Colonialidade do Saber”. Todas essas autoras e esses autores identificam fenômenos similares, ainda que sob diferentes termos, convergindo para a crítica à suposta universalidade que favorece uma única maneira de ver o mundo: a da ciência moderna ocidental. Tudo que não se enquadra nesse padrão é desconsiderado.

Como escreve Santos (2019), a destruição dos conhecimentos de grupos subalternos está profundamente ligada à destruição da vida. Frantz Fanon (2008), um dos primeiros teóricos pós-coloniais a escrever sobre a relação colonizado e colonizador, alerta sobre os modos modernos de dominação baseados na privação

epistemológica e ontológica, ou seja, na recusa de reconhecer a humanidade do outro e, por consequência, seus saberes e suas experiências. O encontro colonial foi, então, epistemicida, excluindo conhecimentos locais de diferentes modos, seja pela escravização, tentativas de genocídio ou catequização.

Nesse contexto, a discussão teórica e as publicações que compõem esta tese revisitam diversos aspectos, abordam a perspectiva histórica, exploram a dimensão ontológica e debatem a dimensão epistêmica, desafiando a supremacia do Norte global, buscando ampliar o espectro de saberes considerados legítimos e válidos. Esses aspectos convergem para uma reflexão mais ampla sobre o conhecimento e suas formas de produção, destacando a importância de considerar múltiplas perspectivas e epistemologias na construção do saber.

As diferentes formas produção de conhecimento nos diversos contextos culturais requerem a promoção do diálogo e cooperação entre culturas. A abordagem da Tradução Intercultural, proposta metodológica utilizada aqui, revela o Sul global como um conjunto de epistemologias extremamente dinâmicas, como será evidenciado ao longo desta tese. As publicações apresentadas abrangem diversos conceitos, na busca por outros saberes que possam enriquecer o diálogo sobre a produção do conhecimento, oferecendo pistas para a elaboração cartografias de experiências e saberes (Meneses, 2008).

Está escrita busca contribuir para a descolonização do saber, promovendo a articulação de experiências de conhecimentos diversos em colaboração com o conhecimento do Norte, reconfigurando-os para uma ecologia de saberes. A complexidade dos debates em torno do conhecimento, que vão além da ciência e da técnica, é traçada aqui como uma proposta de ampliação para uma reflexão sobre como estão sendo produzidos, tratados e validados os conhecimentos para além do Norte global.

A seguir, apresento como se deu a construção da tese, as epistemologias, os objetos de estudos, as fenomenologias e os *corpus*.

1.1 CONSTRUINDO UM MOSAICO: DE TRÁS PARA FRENTE

Como dito na seção “Apresentação”, os discentes do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências (PPgECI) são incentivados a produzirem estudos

e submetê-los em eventos e periódicos reconhecidos pelos órgãos de fomento de ensino e pesquisa. Além disso, é incentivada a publicação entre pares, desde que estes dialoguem de alguma maneira com seus principais objetos de estudo.

Considera-se como exemplo os estudos apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Artigos escritos durante a tese

Artigos	Fonte	Situação
<i>A Teoria Decolonial e Ensino de Ciências: um recorte bibliográfico</i>	Anais do XIII ENPEC	Publicado
<i>Teoria Decolonial: o que está sendo produzido? Uma análise das teses e dissertações na BDTD</i>	1º Seminário Especial Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências: textos selecionados,	Publicado
<i>Os movimentos sociais e os saberes da terra: articulações e redes de solidariedade durante a pandemia de COVID-19.</i>	Ambiente & Educação: Revista De Educação Ambiental	Publicado
<i>O Projeto Escola da Terra no Rio Grande do Sul: da docência compartilhada à ecologia de saberes</i>	Revista Brasileira de Educação do Campo	Submetido
<i>A docência compartilhada no projeto Escola da Terra do RS: contribuições para uma formação inicial intercultural</i>	Em aberto	Em desenvolvimento

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Igualmente às Tesselas que formam um mosaico, foi preciso construir uma tese a partir das publicações do Quadro 1. Criar vínculos e conexões torna-se, então, um desafio. Segundo Stueber (2022, p. 23):

O primeiro passo é verificar os resultados apresentados, a partir das relações em comum existentes e “criar vínculos” ou “redes” entre os mesmos, para identificar as bases epistemológicas, os objetos de estudo, os fenômenos, o corpus e os campos. A definição destes elementos permite que os componentes fundamentais da pesquisa acadêmica (problema/questão de pesquisa; objetivo geral e objetivos específicos; justificativa; metodologia e resultados) surjam com objetividade e de acordo com os estudos publicados.

Neste sentido, foi realizado o movimento contrário. Das publicações emergiu o projeto e, conseqüentemente, a tese final, e não ao contrário, como tradicionalmente acontece.

1.1.1 Epistemologia e objeto do estudo

Esta seção refere-se aos conhecimentos que embasam cada uma das publicações em suas discussões teóricas. Assim:

a) A Teoria Decolonial e o Ensino de Ciências: um recorte bibliográfico aborda a Teoria Decolonial, a produção de conhecimento, a base de dados e o Ensino de Ciências;

b) Teoria Decolonial: o que está sendo produzido? Uma análise das teses e dissertações na BDTD que trata sobre Teoria Decolonial, produção de conhecimento, base de dados e áreas de conhecimento;

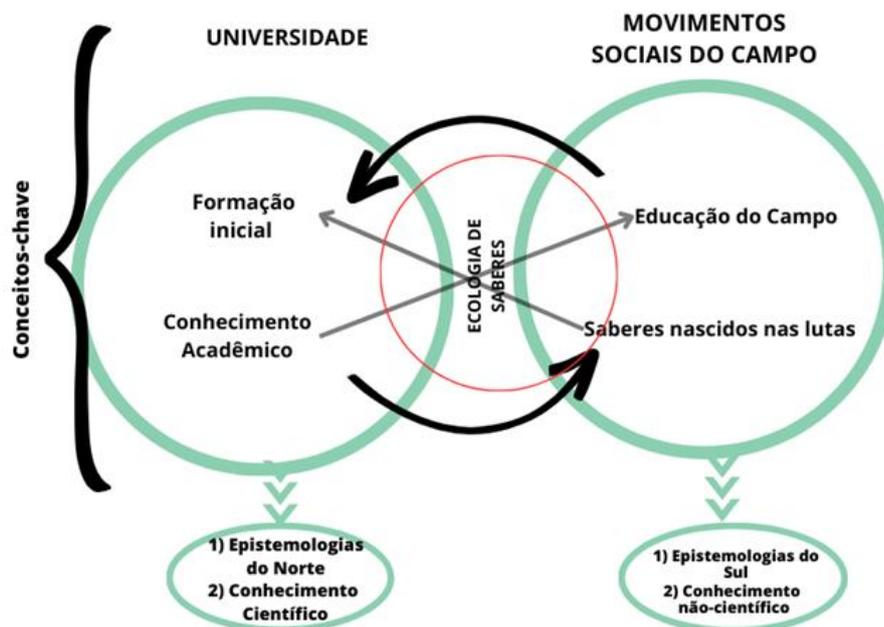
c) Os movimentos sociais e os saberes da terra: as articulações e redes de solidariedade na pandemia de covid-19 refere-se a produção de saberes nascidos na luta e a ecologia de saberes;

d) Escola da Terra: formação inicial de professoras/es, produção de conhecimento, Escola da Terra e ecologia de saberes.

Com as principais bases epistemológicas definidas, o próximo passo é identificar o objeto de estudo, ou seja, os temas que orientam e delimitam a pesquisa. Ao considerar os quatro estudos listados acima, é evidente a presença da produção do conhecimento em todos eles, sendo abordada de maneira distinta em cada produção. É possível também estabelecer uma relação com as ecologias de saberes, bem como com a teoria pós-colonial.

Para abordar a produção do conhecimento, explorei diversas vias: nas produções acadêmicas, nas lutas dos movimentos sociais do campo e na formação inicial de professoras/es. Nesse sentido, inicio minha reflexão considerando a universidade e os movimentos sociais do campo como dois pilares fundamentais que, por sua vez, conduzem-me a outros conceitos, como apresento a seguir:

Figura 1 - Articulação dos conceitos na tese



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A universidade nascida tardiamente no Brasil (século XX), em decorrência do processo de colonização aqui vivido, apresentou-se aberta às elites e com certa distância dos subalternos brasileiros. Para Santos (2010), esse é um processo que dura até hoje. Apesar dos grandes avanços da e na universidade, o colonialismo é subversivo e vai tomando outras formas à medida que o capitalismo também se modifica. Portanto, não há como dissociar colonialismo, capitalismo e patriarcado, eixos que produzem exclusões, violência epistemológica e ontológica e supressões de formas de vida e saberes. No entanto, é preciso dizer que, ao longo de sua existência, a universidade brasileira, mesmo apresentando características do Norte global, por meio de coletivos, grupos de pesquisa ou professoras(es) transgressoras(es), fizeram algumas tentativas de aproximação da universidade com sujeitos e/ou grupos subalternos, como apresento no subcapítulo 2.1. Para tanto, trago o curso de Pedagogia da UFRGS para pensar os processos de formação inicial de professores junto ao projeto de Extensão Escola da Terra.

Já os Movimentos Sociais do Campo destacam-se na luta pela terra, pela reforma agrária, por modos de produção agrícola sem veneno, pelo cooperativismo e pela Educação do Campo. As tentativas de transgressão da universidade, comentadas anteriormente, são interessantes para pensarmos a diferença entre o

conhecimento fragmentado e dividido em disciplinas, fazendo com que os cursos de graduação sejam construídos com os saberes nascidos nas lutas e nos Movimentos Sociais do Campo, que não seguem a lógica de separação moderna. Estes acontecem no campo da subjetividade, luta, emoção, vida e morte. Com isso, a Educação do Campo nascida na luta dos movimentos sociais e, por isso, parte do Sul global soma-se a discussão da formação inicial de professoras/es no sentido de ampliar a reconfiguração dos saberes do Norte global na experiência do projeto de extensão da Escola da Terra com alunas/os do curso de Pedagogia da UFRGS.

Assim, proponho pensar sobre o *processo de produção de conhecimento entre as epistemologias do Norte e do Sul, sobre a colonização epistêmica e saberes pós-coloniais dentro e fora universidade*, que considero o fenômeno geral da tese. E é o que me mobiliza e motiva-me neste processo de escrita. A produção do conhecimento, por sua vez, atravessa toda escrita e enreda todas as discussões, desde sua constituição em produtos como teses e dissertações, a partir de lutas dos movimentos sociais do campo na pandemia e na experiência do projeto Escola da Terra para a formação inicial de professoras/es. Esses três nichos articulam-se por meio da tradução intercultural e revelam a pluralidade epistemológica presente no mundo.

1.1.2 Fenomenologia e *corpus*

A análise dos estudos apresentados no Quadro 1 permite identificar também como os fenômenos pesquisados se apresentam a partir da epistemologia e do objeto de estudo. Ao cruzar as publicações, sua fenomenologia volta-se aos processos de produção do conhecimento e sua relação com a ecologia de saberes. O *corpus* de cada análise volta-se para as diferentes fontes, como descrito a seguir:

- a) as teses e dissertações disponibilizadas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT);
- b) as teses e dissertações disponibilizadas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT);
- c) publicações e notícias jornalísticas disponibilizadas nos canais oficiais dos movimentos analisados: Movimentos dos Pequenos Agricultores

(MPA), Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB);

- d) entrevistas com estudantes da UFRGS que participaram do Projeto Escola da Terra e respectivas/os coordenadoras/es.

1.2 PROBLEMA

Considerando que este estudo é um olhar sobre *o processo de produção de conhecimento entre as epistemologias do Norte e do Sul, colonização epistêmica e saberes pós-coloniais dentro e fora da universidade* questiona-se:

As epistemologias do Sul e os saberes pós-coloniais são considerados na produção de conhecimento da universidade?

1.3 OBJETIVO GERAL

Analisar como se dá a produção de conhecimentos na universidade considerando as epistemologias do Norte e Sul e os saberes pós-coloniais.

1.1.3 Objetivos específicos

1. Analisar as produções de pós-graduação publicadas entre 2010 até 2019 sobre a Teoria Decolonial e o Ensino de Ciências;
2. Identificar a lógica de (re)existência dos grupos sociais e a produção de conhecimento com vistas à ecologia dos saberes, especialmente na pandemia de covid-19;
3. Compreender se, por meio do Programa Escola da Terra, emerge a ecologia de saberes na formação de pedagogas/os do campo junto ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

1.4 ESTRUTURA DO TEXTO

Nesta subseção, apresento a estrutura e forma da tese. Os capítulos foram construídos com o intento de responder ao problema de pesquisa, assim divide-se em seis capítulos, que inicio com a Introdução, na sequência passo para o Referencial Teórico, depois descrevo a Metodologia e os Resultados e, por fim, faço algumas considerações finais.

Os capítulos são:

Capítulo 1 - Introdução, onde apresenta-se o tema da investigação, os conceitos-chave e suas articulações, bem como o problema, os objetivos e a estrutura da tese.

Capítulo 2 - Do Pensamento Abissal às Epistemologias do Sul: sobre as Universidades e os Movimentos Sociais do Campo, escrevo sobre a escolha teórica das epistemologias do Sul e alguns dos conceitos que esta teoria apresenta, tais como: linha abissal, pensamento abissal e pós-abissal, sociologia das ausências e das emergências, justiça cognitiva e ecologia de saberes. E também caracterizo e reconheço a Universidade e os Movimentos Sociais do Campo como espaços produtores de conhecimento.

Capítulo 3 - A Pedagogia e a Educação do Campo: [inter]relações na formação inicial de pedagogas/os do campo, apresento a Pedagogia como representante do espaço acadêmico e a Educação do Campo como representante dos Movimentos Sociais do Campo para tratar da formação inicial de professoras/es. Na sequência, evidencio elementos históricos, traços da trajetória e marcos normativos sobre o Curso de Pedagogia no Brasil, buscando situar historicamente a discussão proposta junto a história da Educação do Campo. A ideia não é forçar uma dualidade entre a Pedagogia e a Educação do Campo, mas sim um entrelaçamento histórico. Por fim, trago reflexões sobre a formação inicial de professoras/es para a interculturalidade, proposta no qual defendo e acredito.

Capítulo 4 - Metodologia, onde trago o itinerário teórico-metodológico utilizado na pesquisa. Para além de uma simples descrição do como fazer, a metodologia apresentada contempla as escolhas assumidas, em função do problema e dos objetivos fixados em consonância com o referencial teórico adotado no trabalho. Com isso, inicia com a descrição do campo de investigação, no qual apresento a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Projeto Escola da Terra, bem como

evidencio os procedimentos de coleta de dados e a metodologia escolhida para realização da análise e interpretação dos dados.

Capítulo 5 - Resultados, são constituídos de três publicações aceitas, uma em submissão e outra em formato de manuscrito, conforme sugere o PPgECI. Alguns pontos sobre a construção do texto, bem como dos artigos, já foram evidenciados na Apresentação deste documento. Da mesma forma, para fins de organização e melhor compreensão, separo os resultados em três momentos, que chamo de Tesselas (alusão aos mosaicos)¹.

- TESSELA 1: diz respeito à publicação 1 (subcapítulo 5.1) e a publicação 2 (subcapítulo 5.2), escritos em 2019 para dar conta do projeto antigo de doutoramento. Nesse novo projeto, responde ao objetivo 1.
- TESSELA 2: diz respeito à publicação 3 (subcapítulo 5.3) e responde ao objetivo 2 da tese.
- TESSELA 3: diz respeito à publicação 4 (subcapítulo 5.4) e responde ao objetivo 3.

Capítulo 6 – Considerações finais, por fim, apresento os desdobramentos da tese, do traço possibilidades e das sugestões.

¹ Esclareço que, devido ao formato da tese, o texto por ora usado no referencial foi utilizado também na construção dos artigos e, por isso, será observável uma similaridade e repetição em alguns trechos.

2 DO PENSAMENTO ABISSAL ÀS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: SOBRE AS UNIVERSIDADES E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 17) diz que o objetivo das epistemologias do Sul² é [...] permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações”. Dado que esses grupos sociais e seus sujeitos são produzidos como ausentes, as epistemologias do Sul convocam ontologias outras, que devem proceder com aquilo que Santos (2014a) chama de “sociologia das ausências”, “[...] ou seja, transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes como condição imprescindível para identificar e validar conhecimentos que podem contribuir para reinventar a emancipação e libertação sociais” (Santos, 2014a).

Em sua obra *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, Boaventura de Sousa Santos (1999) caracteriza a modernidade ocidental fundada na tensão entre a regulação social (que diz respeito aos princípios do Estado, do mercado e da comunidade) e a emancipação social (que diz respeito a três racionalidades: cognitivo-instrumental da ciência e da técnica, moral-prática da ética e do direito e estético-expressiva da arte e literatura). Para melhor compreender a complexidade dos princípios entre a regulação e emancipação:

A racionalidade estético-expressiva articula-se privilegiadamente com o princípio da comunidade, porque é nela que se condensam as ideias de identidade e de comunhão sem as quais não é possível a contemplação estética. A racionalidade moral-prática liga-se preferencialmente ao princípio do Estado na medida em que a este compete definir e fazer cumprir um mínimo ético para o que é dotado do monopólio da produção e da distribuição do direito. Finalmente, a racionalidade cognitivo-instrumental tem uma correspondência específica com o princípio do mercado, não só porque nele se condensam as ideias da individualidade e da concorrência, centrais ao desenvolvimento das ciências e da técnica, como também porque já no século XVIII são visíveis os sinais da conversão das ciências numa forma produtiva. (Santos, 1999, p. 77).

² Segundo Santos (2019, p. 17): “Trata-se de um Sul epistemológico, não geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que têm em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. São produzidos onde quer que ocorram essas lutas, tanto no norte geográfico como no sul geográfico”.

No entanto, Gomes (2017, p. 58) nos ajuda a entender como esse modelo de emancipação social está em crise, pois, segundo a autora: “[...] a emancipação que antes era o outro da regulação (a alternativa) tornou-se o duplo desta (outra forma de regulação)”. Por isso, “[...] o conhecimento-regulação conquistou a primazia sobre o conhecimento-emancipação” (Gomes, 2017, p. 59), gerando exclusões não abissais.

No entanto, um traço destacável da tensão regulação-emancipação social é que está ocorrendo apenas na metrópole. Para Santos (2010), é impensável que esse processo aconteça em territórios coloniais. Por isso, a produção de inexistências no lado da sociabilidade da colônia é considerada exclusão abissal, porque de tão insignificantes aos olhos da metrópole não se inserem na tensão regulação/emancipação, e assim são regidas pelos princípios cruéis da apropriação e da violência, englobando uma dimensão epistêmica e ontológica. Ao contrário, as exclusões desse lado da linha abissal, da metrópole, são exclusões não abissais.

A linha abissal, como é chamada a divisão entre metrópole e colônia por esse pensador, funda-se na construção do “nós” (metrópole, superior e plenamente humano) e eles (colônia, inferiores e sub-humanos). A ideia do “Outro” incrustada na linha abissal faz com que

[...] ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. (Santos, 2010, p. 640).

No campo epistemológico, é possível que encontremos uma certa disputa do que é ou não considerado científico. Para Valença (2014), deste lado da linha, situa-se o sujeito; e do outro, o objeto. Portanto, conhecimentos oriundos de comunidades camponesas, agricultores, indígenas, quilombolas e movimentos populares podem servir apenas como matéria-prima para a ciência. Semelhante ao mundo colonial, seus autores são marginalizados e esquecidos. Sobre isso, Maria Paula Meneses (2009, p. 72) revela o teor discriminatório da colonização epistêmica:

Uma das expressões mais claras da colonialidade das relações de poder acontece com a persistência da colonização epistêmica, da reprodução de estereótipos e formas de discriminação. Os grupos identitários considerados inferiores, ou seja, os que estão nos

escalões mais baixos da hierarquia etnoracial estão normalmente associados à imagem de representações negativas.

Freire já nos alertava que “você não se universaliza a não ser a partir do local” (Freire, 2008, p. 38). Em suas experiências no exílio, o sociólogo reconhece e constrói uma crítica ao universalismo eurocêntrico, à neutralidade e à arrogância da ciência moderna. Fleuri (2017, p. 250) contribui nas discussões discorrendo sobre o epistemicídio e a necessária descolonização do saber: “Torna-se, pois, necessária uma ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da ‘universalidade’ das ‘ciências’ e considere a complexidade e as ambivalências produzidas no encontro entre diferentes saberes e culturas”.

Nesse contexto, é preciso pensar em novas possibilidades, por isso o pensamento pós-abissal, que visa a superação do pensamento abissal bem como da linha abissal, cunhado pelo pensador português, aprende com o Sul e trava a luta para que haja uma ecologia de saberes e uma justiça cognitiva. Com isso:

[...] a experiência cognitiva do mundo é extremamente diversa e a prioridade absoluta dada à ciência moderna provocou um epistemicídio massivo (a destruição de saberes rivais considerados como não científicos), que agora exige ser reparado. Como resultado, não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. (Santos, 2018, p. 309).

Ainda sobre a justiça cognitiva, Meneses (2009, p. 235) afirma que: “O conceito de justiça cognitiva assenta exatamente a busca de um tratamento igualitário de todas as formas de saberes e daqueles que o possuem e trabalham, abrindo o campo acadêmico à diversidade epistêmica do mundo”. Desta maneira, não há como falar de justiça cognitiva sem falar de ecologia de saberes. A injustiça cognitiva gera o desrespeito aos saberes oriundos de vários contextos e não considera o privilégio, a diversidade e a desigualdade.

2.1 SOBRE A UNIVERSIDADE

Primeiramente, apresento algumas questões que nos ajudam a problematizar a universidade enquanto lugar de formação que privilegia o conhecimento científico. Para tanto, as perguntas que seguem são: como dismantelar a violência epistêmica e ontológica imposta pelo conhecimento colonial, principalmente na educação? A

quem é dada a permissão de produzir conhecimento? Onde se inserem os conhecimentos do Sul global neste espaço?

A fim de tentarmos responder esses questionamentos, recorreremos em um primeiro momento a Grada Kilomba, psicanalista, escritora e artista, que traz em sua obra *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, o retrato da “Escrava Anastácia”. Na imagem, a negra usa uma máscara que: “[...] era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, instalação entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e outra em torno do nariz e da testa” (Kilomba, 2019, p. 33). A referida máscara era, a princípio, usada para que as/os escravizadas/os não ousassem comer o que era plantado. No entanto, para além da restrição do comer, a máscara impedia a fala e privilegiava o silêncio. Para Kilomba (2019, p. 33): “No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão de opressão por excelência”.

A máscara como ilustração nos traz a cruel realidade causada pelo encontro colonial e demarca a formação do “Outro” como sujeito inferior, que habita a zona-do-não-ser (Fanon, 2008, p. 26). A negação de parte da humanidade revela, mais uma vez, a linha abissal entre “nós” (metrópole, brancos, detentores do conhecimento, cristãos, homens etc.) e “eles” (colônia, negros, pobres, *gays*, mulheres, crianças, sem conhecimento etc.) (Santos, 2019). Para esse mesmo autor, o pensamento moderno ocidental:

[...] é um pensamento abissal. Consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha abissal’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal qual que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistente significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. Ou seja, nem o conceito de inclusão abarca esse Outro do outro lado do abismo. (Santos, 2010, p. 31-32).

Para Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019, p. 12), “A partir dessa elaboração cartesiana fica clara a ligação entre o conhecimento e a existência”. Nesse sentido, não há como não pensar que uma violência ontológica gera também

uma violência epistemológica, e vice-versa. Junto à negação do sujeito como ser humano, há a negação dos seus saberes, sua experiência e suas subjetividades.

Pensar a produção de conhecimento e a educação nesse contexto é uma escolha que deve cuidadosamente destacar grupos e movimentos sociais que, a partir do imaginário pedagógico-social, tiveram seu direito à educação negado. Para Gomes (2017, p. 25) “A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora” e nessa contradição que se encontra o campo da educação é que devemos pensar a produção do conhecimento.

A universidade ocidental, desde sua criação, tornou-se um espaço de excelência do conhecimento científico e “[...] distante dos interesses sociais, voltando-se a produzir um conhecimento enciclopédico, fragmentado e descontextualizado da realidade, destinado exclusivamente, a um privilegiado e pequeno grupo social, demonstrando claramente seu posicionamento político” (Valença, 2014, p. 106), calando as vozes subalternas. No entanto, segundo Santos (2008), esse modelo de universidade encontra-se em crise. O autor distingue três tipos de crises no campo universitário: 1) a crise hegemônica; 2) a crise de legitimidade; e 3) a crise institucional. Todas essas de crises dizem respeito às pressões externas, como as lógicas do mercado, o jogo de poder do Estado e as exigências sociais e políticas por igualdade.

É preciso lembrar que a universidade brasileira nasceu tardiamente, e as instalações das primeiras universidades aconteceram de fato no século XX. Seguimos um formato que copiava as universidades europeias e, por isso, a condição de criação delas foi de que as elites brancas brasileiras (e europeias) ocupassem esse espaço. Darcy Ribeiro escreveu na década de 1970 um retrato dessa universidade da época, mas que considero atual para pensarmos o contexto dessa cultura. Ele sinaliza:

Com a nova obrigação de formar elites baseadas no mérito e no valor individual, que substituiu àquela outra elite baseada em direitos hereditários ou outorgados como favor real ou divino, a Universidade foi clausurando suas portas, encerrando-se em si mesma, tornando-se anacrônica por sua preocupação exclusiva de transmitir a cultura “oficial” dominante, a qual, por definição, teria que desconhecer todo o progresso imediato e recusar toda renovação de base, desde que se destinava a preservar e a transmitir as verdades e os valores “oficiais” dominantes, que as financiam e sustentam. (Ribeiro, 1975, p. 275).

Os currículos, os projetos e os planos de ensino educacionais ainda têm dificuldade de reconhecer os saberes produzidos por grupos sociais não hegemônicos. Atualmente, nas universidades e escolas, esses saberes são

praticamente invisíveis, não existentes e ausentes (Gomes, 2017). No entanto, o fato da educação no Brasil ser norteadas³ pela concepção de ciência cartesiana europeia não os torna a única expressão válida e possível. Santos (2009) afirma que toda experiência social se transforma em conhecimento e ainda em epistemologia(s). Desse modo, “[...] o entendimento do mundo é muito maior que o entendimento ocidental de um mundo” (Escobar, 2020, p. 169).

Isso leva-me a inferir que é urgente produzir dentro e fora das universidades, um diálogo com outras culturas, abrir as portas das instituições e sair delas com o objetivo de viabilizar a interculturalidade, a ecologias de saberes, o ser plural ou, como defende Boaventura de Sousa Santos (2004), a pluriversitária.

Reinaldo Fleuri, baseando-se no modelo de universidade pluriversitária defendida por Santos (contrário ao modelo universitário), propõem o conceito de “Conversidade”. A Conversidade, ou o conhecimento conversitário, emerge quando: “ao interagirem com a universidade, os movimentos sociais organizados reivindicam o reconhecimento de suas culturas e de seu direito de participar do debate científico, tradicionalmente restrito aos grupos socioculturais hegemônicos” (Fleuri, 2019, p. 19). O diálogo crítico entre as duas culturas gera a conversa, que não é **conversa fiada** (acrítica e sem compromisso político), também não se aproxima da **conversa enfiada** (impõe autoridade e sectarismo), mas se caracteriza como uma **conversa porfiada** (enfrenta criticamente os desafios ambientais e sociais) ou uma **conversa confiada** (estabelece parceria e confiança recíprocas) (Fleuri, 2019). Com isso, o autor acredita em uma epistemologia dialógica, que reconhece os movimentos sociais como produtores e interlocutores de conhecimento científico. Essa é também uma resposta à crise atual da universidade (Fleuri, 2019).

Para Freire (1987), a produção de novos conhecimentos acontece no que ele denomina “ciclo do conhecimento”, isto é, os saberes das classes populares junto aos saberes acadêmicos se estruturam em uma dinâmica dialógica que gera o ciclo. Por isso:

A universidade, no fundo, tem que girar em torno de duas preocupações fundamentais, de que derivam outras, e que têm que ver com o “ciclo do conhecimento”. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, em

³ A escolha do uso desse termo dá-se no entendimento de Norte e Sul epistemológico.

que produzimos um novo conhecimento. Ainda que insista na impossibilidade de separarmos mecanicamente um momento do outro, ainda que enfatiza que são momentos do mesmo ciclo, me parece importante salientar que o momento em que o conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da pesquisa. (Freire, 1987, pp. 17-18).

Trago para ilustrar essa discussão a disciplina “Interculturalidade e Educação Popular: saberes afroameríndios decoloniais”, cursada por mim no ano de 2021, ofertada pelo PPGE-UFTM e ministrada pelo Prof. Dr. Danilo Seithi Kato e pela Profa. Dra. Luciana Teixeira de maneira remota. A disciplina reuniu mestras/es dos saberes tradicionais de várias regiões do Brasil, como professoras/es universitárias/os e com o mesmo grau de autoridade dos docentes doutores, nomeadamente: Ya Bya de Osumare, Mestre Pim do grupo de capoeira Terra Preta, Tiana Galante do Assentamento Santo Inácio Ranchinho, General Bruno do terno de Congado Carijós e Samela Saterê-Mawé da Associação de Mulheres Indígenas Saterê-Mawé. Para os professores responsáveis pela organização da disciplina, a ideia de um coletivo educador consiste:

[...] em uma desobediência acadêmica, uma insurgência no plano epistêmico, recolocando a própria ordem do dizer. Sabemos que mestres e mestras dos saberes afroameríndios frequentemente não são vistos como sujeitos de conhecimento nas universidades, mas como objetos de estudo. Inverter essa posição, por meio de uma disciplina oficial de um PPGE, implica em um recolocar o lócus enunciativo de quem participa do processo de construção do conhecimento. (Kato; Teixeira, 2022, p. 10).

Os encontros que aconteceram na pandemia da covid-19 eram divididos semanalmente, e a cada aula uma mestra ou um mestre era responsável pelo encontro. Os professores da UFTM, de maneira respeitosa e cuidadosa, faziam a mediação sem nunca tirar as mestras e os mestres da centralidade. Foi uma experiência que deixou marcas naquela plataforma. Mesmo longe geograficamente de todos, o aprendizado se constituía pela oralidade e pela escuta, pelo corpo que dançava com a capoeira, pela espiritualidade do congado e do candomblé, pela arte das mulheres indígenas e pela luta dos assentados.

A avaliação da disciplina deu-se por meio da escrita de artigos em conjunto com as/os mestras/es. Em 2022, nasceu o livro *Interculturalidade e educação popular:*

*bionarrativas sociais para a diversidade*⁴. Logo no Capítulo 1 deste livro, intitulado “Escola da Terra” (Apêndice C), é apresentada a escrita elaborada pela Mestre Tiana Galante, líder camponesa do Assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho, localizado no município de Campo Florido, em Minas Gerais, e pelo meu grupo composto por seis discentes. O capítulo narra nosso encontro junto a Tiana Galante entre os meses de março a junho de 2021, a fim de narrar a realidade vivida pelo povo do campo. Além de contar a história da luta da comunidade e do surgimento do assentamento, também são pautadas informações e reflexões referentes aos diversos saberes culturalmente adquiridos pelos assentados e pelas assentadas sobre a biodiversidade local e seu envolvimento com o meio onde estão inseridos. Assim, a BIONAS⁵ Escola da Terra é a culminância de um encontro de diferentes grupos que tem em seu cerne a emergência de possibilidades educacionais que surgem a partir dos diálogos interculturais.

Com isso, a disciplina se adequa às leis n. 10.639/2003 (incluído no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira") e n. 11.645/2008 (incluído no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”), bem como a lei n. 12.711/2012 (dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências). Todas elas, apesar da distância temporal, abriram espaço para o combate ao racismo, à desagregação étnica e racial e ao reconhecimento da história e cultura dos negros e indígenas brasileiros. Com a entrada de alunas/os negras/os nas universidades, a lógica racista desses espaços foi modificada, pois começou a ser questionada. É preciso lembrar que as/os mestras/es são, em sua maioria, representantes das manifestações e cultura negra e indígena que constituem o Brasil. Essas presenças e vozes no espaço acadêmico desestabilizam a leitura eurocêntrica da história negra e

⁴ O livro na íntegra está disponível em:

https://www.rfbeditora.com/_files/ugd/baca0d_24b8bdef696a45d58694a7c897917782.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

⁵ É uma proposta que provoca as formas de ler, ouvir e escrever no contexto acadêmico. Acolhendo a experiência intercultural por meio de textos narrativos, com a utilização de tecnologias da informação e comunicação para a produção de um recurso educacional aberto que é processo-produto. Uma forma de consolidar a experiência na relação entre o eu com o outro, e não sobre o outro. Em outras palavras, uma relação com a alteridade radical no intuito de produzir outros sentidos possíveis para ser humano no mundo. Uma proposta desta natureza se relaciona com o entendimento mais profundo da extensão universitária que dialoga com a produção de conhecimento em outros formatos, texturas e sabores. (Kato; Texeira, 2022, p. 11).

indígena e ajuda a formar uma nova comunidade de doutoras/es negras/os e indígenas que ingressam ano após ano nas universidades (proporcionado pela lei de cotas).

As/os mestras/es desafiam a lógica monoepistêmica das universidades, questionam a divisão cartesiana das disciplinas e apresentam a autoria coletiva dos saberes, a tradição oral como fonte primeira dos saberes e, com isso, nos desafiam a reformular propostas teóricas e metodológicas. Para Carvalho (2019, p. 97): “A necessidade de dialogar com os mestres empurrará a universidade para um arranjo transdisciplinar dos saberes, até agora compartimentados, que ela promove através da docência e da pesquisa”.

Nesse sentido, Carvalho (2019, p. 32) traz uma necessária reflexão sobre como a descolonização das universidades exige um esforço e a tomada de consciência em vários níveis. Segundo esse mesmo autor: “Não se trata mais de utilizar o espaço acadêmico apenas como local protegido, separado e com liberdade de expressão para propor mudanças na sociedade - como se a sociedade estivesse do lado de fora dos *campi*, e estes funcionassem como um território livre dos problemas de investigados pelos acadêmicos”. E completa: “Descolonizar, nesse contexto, significa intervir na constituição desse espaço universitário em todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogias, etc)”.

A proposta apresentada é uma possibilidade de desconstrução do caráter hegemônico da universidade. A “Conversidade”, o “ciclo de conhecimento” bem como as “epistemologias do Sul” propõem que as máscaras que silenciam e calam o subalterno sejam substituídas pela escuta, pelo diálogo e pela cooperação entre as culturas. Por isso, mesmo que ainda pontuais, é possível encontrar práticas menos tradicionais nas universidades e projetos e iniciativas às vezes individuais, às vezes de um coletivo de professoras/es, que acreditam em uma formação de professoras/es intercultural e pós-colonial.

Portanto, o pensamento pós-abissal aqui defendido não elimina os saberes letrados do campo científico, mas exige que estes não sejam mais exclusivos.

2.2 SOBRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

A linha abissal que separa a metrópole da colônia é a mesma que separa o urbano do rural, a natureza do ser humano, a ciência moderna da experiência, o progresso da tradição e diversas outras dicotomias que para o pensamento abissal não podem coexistir. Tento neste subcapítulo tratar dos movimentos sociais do campo, por meio de elementos que considero estruturais na constituição e autonomia desses grupos, como: experiência, luta, terra e seus sujeitos. Elementos esses que se encontram “do outro lado da linha abissal”, ou seja, do lado da colônia (via apropriação e violência) e por isso merecem atenção especial, pois tratam-se de resistências. Entendo que resistências geram experiências e experiências geram o conhecimento, que, por consequência, geram epistemologias outras. Daí a importância de se pensar os movimentos sociais do campo pelo viés das epistemologias do Sul, como produtores e articuladores de saberes que são.

Em 1962, surge no Rio Grande do Sul a primeira organização em formato de acampamento: do Movimentos dos Agricultores Sem Terra (MST). Esse modelo, salvaguardado suas especificidades conforme o contexto e a região geográfica, foi reproduzido por todo o Brasil nas décadas de 1990 e 2000. Para Fernandes (2012, p. 21), o acampamento é um dos primeiros “espaços de luta e resistência” do povo camponês. É fruto da organização das famílias com o objetivo de ocupação de um latifúndio e a conquista da terra (Fernandes, 2012) e aqui considerado um território camponês.

Sobre o conceito de luta, Santos (2019, p. 105) afirma que: “Há dois tipos de luta possível, as que abordam as exclusões abissais e as que abordam as exclusões não-abissais”. Com isso, os movimentos sociais do campo reconhecem a linha abissal e, portanto, a exclusão da população campesina segundo a lógica da apropriação e violência. No entanto, há uma negação pelas forças de poder (Estado e Mercado), que, apesar dos povos do campo serem abissalmente excluídos, é levado a “lutar” como se a exclusão não fosse abissal e “esquecer” da apropriação e violência a que os sujeitos se encontram, evocando um tipo diferente de regulação-emanipação proposto por esse colonizador, que faz sentido apenas para o lado da socialidade metropolitana.

O fechamento das escolas do campo⁶ é uma triste ilustração da linha abissal, que constitui o lado das sociabilidades da colônia, da exclusão abissal e da apropriação e violência nela incrustada. Mesmo com a resistência e luta pelo direito à educação, as forças reguladoras do Estado se sobrepõem às lutas sociais e fazem com que milhares de crianças e jovens saiam do campo para estudar em escolas urbanas. O Estado que em tese deveria dar condições de acesso e permanência a esses grupos em seus contextos criam um antagonismo entre o campo e a cidade, que pode ser comprovado com desmerecimento do campo “[...] configuradas nas constantes diminuições e/ou ausências [ineficiências] de políticas destinadas à população do campo” (Sousa Neto, 2023, p. 20). O Estado ignora esses sujeitos e não os reconhece na sua humanidade, portanto reafirmo que toda luta epistemológica é uma luta ontológica.

Brenda Bhandar (2018), defende, em seu livro *Colonial lives of property: law, land, and racial regimes of ownership*, que as leis de propriedade modernas surgiram junto a e através dos modos coloniais de apropriação, denominado por ela de “regime racial de propriedade”. Com isso, o encontro colonial entre os regimes de propriedade e a subjetividade racial cria mecanismos de exclusão que levam à ideia de um sujeito-cidadão ideal de proprietário da terra (branco, homem, rico e civilizado) e de um sujeito colonizado (negro, pobre e não civilizado). O interessante é que esses mecanismos de exclusão não são fixos e reinventam-se com o passar do tempo e com o contexto.

Para que as comunidades tradicionais no Brasil tenham seus territórios protegidos pelas leis modernas de propriedade, é previsto que as terras sejam registradas com títulos de propriedade individual. No entanto, esse mesmo Estado moderno, que impõe essas regras, ocupa-se desse poder para negar os títulos de terras a essas comunidades, violando seu direito à Terra, tornando-as “terras sem dono”, o que gera o conflito agrário e culmina na exploração da terra como recurso, causa danos irreversíveis à natureza e ameaça os saberes desses territórios. Valter do Carmo Cruz (2012, p. 596) nos lembra que:

A constituição dos territórios é caracterizada por grande diversidade de modalidades de apropriação da terra e dos recursos naturais (apropriações familiares, comunitárias e coletivas). Essas ‘terras tradicionalmente ocupadas’ vão para além do modelo de propriedade

⁶ Calcula-se que cerca de 60 mil escolas do campo foram fechadas nas últimas duas décadas. (Sousa Neto, 2023, p. 22).

individual, como nas 'terras de pretos', 'terras de santo', 'terras de índio', nos 'faxinais', nos 'fundos de pasto' etc.

Afinal, quem são as comunidades tradicionais brasileiras que compõem os movimentos sociais do campo? Para esse mesmo autor, são:

[...] povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas (seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu), grupos vinculados aos rios (ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros), grupos associados a ecossistemas específicos (pantaneiros, caatingueiros, vazanteiros, geraizeiros, chapadeiros) e grupos associados à agricultura ou à pecuária (faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantes-campeiros, fundo de pasto, vaqueiros). (Cruz, 2012, pp. 595-596).

Apesar da diversidade que existe entre esses povos, Cruz (2012) traça características em comum que fazem com que as lutas e as experiências produzidas a partir das resistências e dos interesses singulares comunguem em seus traços de identidade. Tais características se destacam na relação com a natureza (racionalidade ambiental); na relação com o território e a territorialidade; na racionalidade econômico-produtiva; e nas inter-relações com os grupos da região e autoidentificação.

Os movimentos sociais do campo, sejam eles quais forem (Movimento de Mulheres Camponesas, Movimentos dos Atingidos por Barragens, Movimentos dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimentos Indígenas, Movimentos Quilombolas etc.), trazem as experiências históricas e de luta protagonizadas por seus sujeitos e o anúncio e a denúncia de que algo não vai bem. Para Santos e Almeida Filho (2008, pp. 20-21), esses movimentos sociais:

[...] além de ampliarem o âmbito das lutas sociais, trouxeram consigo novas concepções de vida e de dignidade humana, novos universos simbólicos, novas cosmogonias, gnoseologias e até ontologias. Trouxeram também novas emoções e afetividades, novos sentimentos e paixões. Foram esses movimentos que criaram as condições para a sociologia das ausências e das emergências.

Ao destacar alguns elementos que considero constituintes dos movimentos sociais do campo, não me limito a tratar da terra por meio dos conflitos, mas pensá-la enquanto espaço de vida (e de morte), que produz o alimento, o trabalho, a moradia, a cultura, a identidade e os saberes, que reivindica o direito à educação e

especialmente uma educação *do e no campo*⁷, com vistas a superação do pensamento abissal.

2.3 SOBRE A SOCIOLOGIAS DAS AUSÊNCIAS, A SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS E O TRABALHO DE TRADUÇÃO

Na primeira edição do seu livro *Um discurso sobre as Ciências*, em 1987, Boaventura de Sousa Santos anuncia que o modelo de racionalidade científica passa por uma profunda crise, e sobre isso afirma: “[...] é que a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares que se funda” (Santos, 2010, p. 24).

Com isso, de Einstein a Newton, a crise do paradigma científico dominante traz reflexões epistemológicas sobre o surgimento de um novo paradigma: o emergente. Esse novo paradigma “[...] luta com todas as formas de dogmatismo e autoridade” (Valença, 2014, p. 175).

Segundo Santos (2010), a configuração deste novo paradigma já estava sendo anunciado por alguns epistemólogos e teóricos da ciência como Ilya Prigogine, Fritjof Capra, Eugene Wigner, Erich Jantsch, Daniel Bell e Habermas. No entanto, a diferença, nesse caso, é que em Santos (2010) a análise se dá pelo viés sociológico e, por isso: “Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem que ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (Santos, 2010, p. 37).

Contudo, o paradigma de um conhecimento prudente, como aponta Santos (2010), desperdiça grande parte da produção de experiência social do mundo, chamada por este teórico de “razão indolente”. Para que, então, haja a transição para o paradigma de uma vida decente, uma alternativa à razão indolente é a busca pela razão cosmopolita. Para Santos (2002), a razão indolente age sob outras quatro formas de razão: a impotente (determinismo, realismo), a arrogante (livre arbítrio,

⁷ Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 26) explicam que *no campo*: “o povo tem direito de ser educado onde vive” e *do campo*: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura, e às suas necessidades humanas e sociais”.

construtivismo), a metonímica (a parte de tomada pelo todo) e a proléptica (a tomada do futuro sob a forma do planejamento da história e do domínio da natureza). São nessas suas últimas razões em particular que o autor se debruça para discutir a razão cosmopolita. Para ele:

A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem. [...] Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade. As possíveis variações do movimento das partes não afetam o todo e são vistas como particularidades. A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical. Isto é assim porque, ao contrário do que é proclamado pela razão metonímica, o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termo de referência para as demais. É por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante. (Santos, 2002, p. 242).

Já a razão proléptica é entendida como:

[...] face da razão indolente quando concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear. Esta monocultura do tempo linear, ao mesmo tempo que contraiu o presente, como vimos atrás ao analisar a razão metonímica, dilatou enormemente o futuro. Porque a história tem o sentido e a direção que lhe são conferidos pelo progresso, e o progresso não tem limites, o futuro é infinito. Mas porque o futuro está projetado numa direção irreversível, ele é, como bem identifica Benjamin, um tempo homogêneo e vazio (Benjamin, 1969: 261, 264). O futuro é, assim, infinitamente abundante e infinitamente igual, um futuro que, como salienta Marramao (1995: 126), só existe para se tornar passado. Um futuro assim concebido não tem de ser pensado, e é nisto que se fundamenta a indolência da razão proléptica. (Santos, 2002, p. 254).

O movimento no qual Santos nos leva a pensar é a crítica à razão metonímica como uma recuperação das experiências perdidas, esquecidas, muitas vezes desperdiçadas. Com isso, a ampliação do presente, como espaço-tempo do agora, prevê que essas experiências coexistam com outras totalidades. Assim, a razão metonímica opera pela lógica das sociologias das ausências, pois “Não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são vários as lógicas e os processos

através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear” (Santos, 2002, p. 246). Com isso, o mesmo autor identifica cinco lógicas de produção da não existência, sendo elas (2002):

1. Monocultura do saber e do rigor do saber: a ciência moderna ocidental como única e exclusiva fonte de verdade. Ao contrário, tudo que a ciência moderna ocidental não válida ou reconhece é considerado inexistente. A não existência, nesse caso, assume a forma de ignorância, ou seja, cria o ignorante.
2. Monocultura do tempo linear: é a ideia de que o tempo é linear e que na frente do tempo seguem os países centrais do mundo, e junto deles os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam. Provoca a não existência nomeando de atrasado tudo o que, segundo a norma do tempo, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado. Neste caso, a não existência assume a forma da residualização que, ao longo dos últimos 200 anos, adotou várias designações, como primitivo, tradicional, pré-moderno, simples, obsoleto e subdesenvolvido. Cria o residual.
3. Lógica da classificação social: assenta-se na monocultura da naturalização das diferenças. Consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias. A classificação racial e a classificação sexual são as mais salientes manifestações desta lógica. Cria o inferior.
4. Lógica da escala dominante: a escala adotada como primordial determina a irrelevância de todas as outras possíveis escalas. Na modernidade ocidental, a escala dominante aparece sob duas formas principais: o universal e o global. No âmbito desta lógica, a não existência é produzida sob a forma do particular e do local. Cria o local.
5. Lógica produtivista: trata-se da monocultura dos critérios de produtividade capitalista. O crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável e, como tal, é inquestionável o critério de produtividade que melhor serve esse objetivo. Segundo esta lógica, a não existência é produzida sob a forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional. Cria o improdutivo.

A razão metonímica, por meio destas cinco lógicas, cria inexistências e comprimem o presente, não possibilitando diálogos e trocas entre ecologias, saberes e experiências. Por isso, as sociologias das ausências enquanto um dos procedimentos da razão cosmopolita não existe sem a sociologia das emergências,

que está intimamente ligada à razão proléptica, que, por sua vez, é parte da razão indolente. Por isso: “Enquanto a sociologia das ausências amplia o presente, juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela razão metonímica, a sociologia das emergências amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta” (Santos, 2002, p. 256).

Para que as sociologias emergências possam atuar tanto sobre as possibilidades quanto sobre as capacidades, é preciso que as sociologias das ausências tenham agido no sentido de identificar onde a razão metonímica se sustenta. Nesse sentido, é preciso conscientizar da carência do futuro, para que ele se torne objeto de cuidado hoje (Veronese, 2005). O destaque aqui é o de ainda-não de Bloch (1995). Esse conceito pode evidenciar a totalidade, que é inexaurível, é um vir a ser do/no mundo. Para Veronese (2005, p. 94), “Ele é capacidade (potência) e possibilidade (potencialidade). Por outro lado, é incerto, pode trazer o inesperado”. E Bloch (1995) ainda nos alerta ao escrever que junto a cada esperança há um caixão à espera. Não sei, por exemplo, se a Educação do Campo chegará a todos os cursos de pedagogia do Brasil, se haverá um momento em que todas as infâncias terão a mesma importância nos currículos de formação de professoras/es ou se sua fragilidade resultará em seu desaparecimento total. Por isso, afirmo que é urgente o cuidado do tempo de agora e opto pela lente das sociologias, pois: “a sociologia das emergências substitui a ideia de determinação pela ideia axiológica do cuidado. A axiologia do progresso é, assim, substituída pela axiologia do cuidado. Enquanto, na sociologia das ausências a axiologia do cuidado é exercida em relação às alternativas disponíveis, na sociologia das emergências é exercida em relação às alternativas possíveis” (Santos, 2002, p. 257).

A partir da conceituação anteriormente estruturada e levando em conta as cinco lógicas que levam a produção de inexistência, trago conceito de ecologia de saberes como importante elemento no problema da tese. Segundo Santos (2006, pp. 359-360, grifos meus):

A ecologia de saberes centra-se na relação entre saberes, nas hierarquias e poderes que se geram entre eles. O objetivo de criar relações horizontais entre saberes não é incompatível com a existência de hierarquias concretas e fixas no contexto de práticas de saber concretas. **Aliás, nenhuma prática concreta seria possível sem tais hierarquias.** O que a ecologia de saberes combate são as hierarquias e poderes universais e abstratos, naturalizados pela

história e por epistemologias reducionistas. Ao contrário das epistemologias modernas, a ecologia de saberes não só admite a existência de muitas formas de conhecimento, como parte da dignidade e validade epistemológica de todos eles e propõe que as desigualdade e hierarquias entre eles resultem dos resultados que se pretendem atingir com uma dada prática do saber. É a partir da valoração de uma dada intervenção no real em confronto com outras intervenções alternativas que devem emergir hierarquias concretas e situadas entre os saberes.

Os grifos destacados na citação servem para lembrar que: as epistemologias do Sul só fazem sentido enquanto as epistemologias do Norte existirem, e em diálogo com as escolhas teóricas aqui postas, os caminhos metodológicos para este trabalho se dão a partir da sociologia das ausências e das emergências, com isso, uma cartografia pode ser realizada, podendo ser possível identificar conhecimentos outros, para além do paradigma dominante. A exemplo, trago o livro de Nilma Lino Gomes, *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, no qual faz uma riquíssima análise, por meio da sociologia das ausências e das emergências, sobre o movimento negro como ator político e pedagógico e sua potência para a construção de uma pedagogia pós-abissal. A autora aponta alguns saberes produzidos pelos negros no Brasil, como: “os saberes identitários, os políticos e os estéticos corpóreos” (2017, p. 69), e lembra que mesmo esses três conhecimentos tenham acompanhado o movimento negro em sua trajetória histórica desde os tempos coloniais até hoje, a força do pensamento abissal presente no campo das ciências é tamanha que, por vezes, não os considera como conhecimentos válidos, o que gera o epistemicídio (Gomes, 2017). A tudo isso soma-se o caráter perverso do racismo, que se alimenta da colonialidade do poder, do ser e do saber.

A sociologia das ausências para Gomes (2017, pp. 40-41) “consiste em uma investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O objetivo das sociologias das ausências é transformar ausências em presenças”. Por isso, tão importante quanto isso são as sociologias das emergências que para a mesma autora: “consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente mediante atividades de cuidado” (Gomes, 2017, p. 41).

Nesse contexto, a ecologia dos saberes implica em pluralidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma diversidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico (Novais, 2018). A exemplo, Boaventura de Sousa Santos (2010) traz o importante papel do conhecimento dos camponeses na preservação da biodiversidade, que tem sido ameaçada justamente pela crescente intervenção da ciência moderna. Para este mesmo autor, a produção de conhecimento dessas comunidades possibilitou a preservação “[...] de modos de vida, universos simbólicos e informações vitais para a sobrevivência em ambientes hostis com base exclusivamente na tradição oral” (Santos, 2010, p. 58).

Em uma entrevista publicada na revista *Tempus: Actas de saúde coletiva*, da Universidade de Brasília, Santos (2014b) fala aos entrevistadores sobre quatro cuidados para a prática da ecologia dos saberes. O primeiro cuidado é com o contexto de diálogo das ecologias de saberes, que deve ser prolongado, calmo e tranquilo. Não se dá única e exclusivamente em gabinetes, sejam eles universitários ou de líderes de algum movimento social (Santos, 2014b). Portanto “[...] a ecologia de saberes é um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social” (Santos, 2014b, p. 322).

O segundo cuidado é com a construção democrática de conhecimento. Santos (2014b) diz que a ecologia de saberes é um processo anárquico, que não tem e não deve ter líderes, embora possa ter mediadores de debates, por isso que “[...] como grande processo democrático, exige paciência” (2014b, p. 322).

O terceiro cuidado, Santos divide em dois: com os cientistas e com os líderes e ativistas dos movimentos sociais. Os cientistas devem, segundo Santos, aprender a escutar mais e falar comedidamente. Ele lembra que: “A ecologia dos saberes é uma minga, como dizem os indígenas latino-americanos, é um mutirão, constrói-se coletivamente” (Santos, 2014b, p. 333). Por outro lado, os movimentos sociais incluem ativistas e líderes, que são diferentes em sua composição. Muitos líderes têm formação em universidades ou ainda são líderes orgânicos, no sentido gramsciano. Com a base dos conhecimentos científicos, esses líderes “[...] na presença dos cientistas ou intelectuais querem ser ainda mais cientistas ou intelectuais. E, por vezes, calam aqueles que não têm essa capacidade de falar” (p. 333).

O quarto e último cuidado é não ocultar as divergências que existem entre os diferentes movimentos e as diversas organizações: “Um setor urbano não tem a mesma concepção da terra que um setor camponês. Um setor camponês não tem a

mesma concepção que um setor indígena” (Santos, 2014b, p. 334). Por isso, é preciso reconhecer a diversidade e explorá-la a seu favor. Nessa seara, é importante também trazer para diálogos outros grupos que não sejam apenas os cientistas e movimentos que tratam de temas específicos. Saberes transversais enriquecem a ecologia dos saberes. A luta pela terra, por exemplo, é uma luta por saúde, por alimentação saudável, por educação, por escola, por um trabalho digno e pelo direito das mulheres camponesas.

Por isso, o lugar de enunciação da ecologia dos saberes não é, necessariamente, uma universidade ou um espaço de investigação, mas em todos os espaços onde o saber se converte em experiências transformadoras (Santos, 2009).

Para Santos (2019), é a ecologia dos saberes e o trabalho de tradução intercultural que tornam a sociologia das ausências e sociologias das emergências visíveis. Para este autor, o trabalho da tradução intercultural “[...] tem uma dimensão de curiosidade, de abertura a outras experiências [...]” (p. 60) e ainda “[...] contribui para transformar a diversidade epistemológica e cultural do mundo num fator favorável e capacitador, promovendo articulação entre as lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado” (2019, p. 59).

Segundo Valença (2014, p. 36), o trabalho de tradução intercultural trata-se da “[...] revalorização dos saberes, ocupando o espaço antes dedicado ao epistemicídio colonial ou imperial, e por isso é um espaço de fronteira. E nos lembra que além do trabalho de tradução intercultural, há também a tradução intracultural”. Essa interação ocorre entre sujeitos da mesma cultura, porém pode se dar em um espaço fronteiro que leve à reflexão sobre si mesmos.

Paulo Freire (1987, p. 81) afirma que o diálogo só acontece quando há humildade e comunhão entre os seres humanos:

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Por fim, ao eleger produção do conhecimento, a Educação do Campo e a formação inicial de professoras/es, adoto as sociologias das ausências, das emergências, a ecologia de saberes e o trabalho de tradução intercultural para refletir

sobre a produção de conhecimento do Norte e Sul global. Ao longo da discussão dos resultados, localizo quem são os tradutores, o que se caracteriza como espaço de fronteira e quais são os saberes mobilizados que formam a ecologia de saberes.

3 A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: [INTER]RELAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS/OS DO CAMPO

Após o Capítulo 2 apresentar os Movimentos Sociais do Campo e a Universidade como dois espaços que produzem conhecimentos, trago o Curso de Pedagogia como representante deste espaço acadêmico e a Educação do Campo como representante dos Movimentos Sociais do Campo para tratar da formação inicial de professoras/es. Na sequência, apresento elementos históricos, traços da trajetória e marcos normativos sobre o Curso de Pedagogia no Brasil, buscando situar historicamente a discussão proposta junto a história da Educação do Campo. A ideia não é forçar uma dualidade entre a Pedagogia e a Educação do Campo, e sim um entrelaçamento histórico. Por fim, apresento reflexões sobre a formação inicial de professoras/es para a interculturalidade, proposta no qual defendo e acredito.

3.1 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PEDAGOGA/O: ENTRELÇAMENTOS HISTÓRICOS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Saviani (1996, p.146) explica, ao abordar o tratamento da legislação, que "[...] para compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da Lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas". Concordamos que esses cuidados são, de fato, necessários ao trato de discursos emanados de uma legislação e entendo que as políticas educacionais resgatadas nela (legislação brasileira da/para a educação) devem ser pensadas a partir de uma política maior, com planejamento e articulação a um projeto de sociedade que se quer construir ou que está em curso.

As legislações expressas nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP nº1/2006, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, na Resolução nº 7/2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e na Base Nacional para a Formação Inicial (2019), demarcam avanços importantes para a formação inicial de docentes pedagogas/os. Para tanto, um longo caminho foi trilhado para que chegássemos a esse ponto. A base para a formação de professores no Brasil (urbanos e rurais) não foi linear e sofreu avanços e retrocessos ao longo do tempo, como mostro a seguir.

É na década de 1930 que surge o curso de Pedagogia no Brasil, um período que marca também a expansão das universidades no país. No entanto, a história da formação de professores se dá a partir de um conjunto de fatos históricos, culturais, econômicos e sociais anteriores à institucionalização dos cursos de pedagogia.

Assim, Saviani (2009) nos brinda com uma análise histórica relacionando a questão pedagógica às transformações que se sucederam no Brasil nos últimos séculos e que nos ajudam a entender o processo de surgimento do curso de Pedagogia. Para dar conta do tema aqui discutido, incluo, ao longo dos seis períodos divididos pelo autor, elementos históricos e marcos legais sobre a Educação Rural e sobre a Educação do Campo e, por consequência, os reflexos destes na formação de professores com ênfase no campo. Também cerco-me de diferentes teóricos, que, junto a Saviani, tornam a discussão mais rica.

Para este autor, a primeira fase abrange o período de 1827 a 1890, e diz respeito à Lei das Escolas de Primeiras Letras, que tinha como lema "pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império". No entanto, é preciso lembrar que em uma sociedade escravocrata, da qual estamos falando, as novas estratégias de educação só chegavam a quem os coronéis e latifundiários gostariam que chegassem, ou seja, a meninos e meninas brancos e ricos dos grupos sociais privilegiados. Não era interessante para o jogo de poder em curso que a educação chegasse aos negros, indígenas, agricultores e qualquer outro grupo que não se encaixasse nos padrões preestabelecidos pelos colonizadores. A escravização significava a negação de qualquer forma de escolarização. Além disso, a Lei das Primeiras Letras configurava-se como um dispositivo legal bastante frágil, no qual obrigava as/os professoras/es a se instruir mutuamente, sem nenhuma referência pedagógica. Para Louro (2000, p. 444), mais que ter a formação nas Letras, esses

professores e essas professoras: “Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhe confiavam seus filhos e filhas”.

O segundo momento ocorreu entre 1890 e 1932. As Escolas Normais foram, durante todo o Império, a única maneira de formação para professores e professoras primários. Em 1934, o movimento ruralista incentivou a formação de professores que trabalhavam em escolas rurais, junto a Escolas Normais Rurais ou Regionais, o que não garantia que as especificidades dos sujeitos do campo fossem tratadas no curso. A ideia era transferir métodos e práticas de ensino das escolas urbanas para as escolas rurais. Com a Independência do Brasil, o entendimento dos reformadores na época era da necessidade de construir uma imagem do país descolada do processo de colonização, por isso as Escolas Normais não davam mais conta da formação de professores para a sociedade moderna que se formava. Era preciso então uma reforma nos cursos e nos planos de estudos, a fim de melhorar a qualidade de instrução dos professores e apagar a imagem de um país “[...] atrasado, inculto e primitivo” (Louro, 2000, p. 444). Por isso, esse período tem como marco inicial a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo, que tornou-se referência para outras cidades e expandiu-se por todo o país (Saviani, 2009). É imperativo lembrar que, em paralelo a expansão das Escolas Normais, surgiram no Brasil as primeiras universidades (Universidade Federal do Amazonas, em 1909, e a Universidade do Paraná, em 1912) com o objetivo de aglutinar os cursos superiores já existentes, porém entre esses cursos não existia um que fosse destinado a formação de professores (Brzezinski, 2008).

O terceiro momento, entre 1932 a 1939, teve como marco a implantação do Instituto de Educação no Distrito Federal, em 1932, realizado por Anísio Teixeira, inspirado nas ideias da Escola Nova do estadunidense John Dewey e, em São Paulo, ano de 1933, por Fernando de Azevedo, que associava diversas correntes, como o Racionalismo cartesiano, o Iluminismo kantiano ou o Positivismo de Durkheim, e a escola socialista para defender que à escola caberia a formação de elites (Accácio, 1993).

A transformação da Escola Normal em Instituto de Educação, especialmente no Distrito Federal, incluía as disciplinas:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (Saviani, 2009, p. 145).

O objetivo era corrigir as lacunas na formação de professores da chamadas Escolas Normais e consolidar um modelo didático-pedagógico de formação docente (Tanuri, 2000). Conforme Brzezinski (2008), a experiência da Universidade de São Paulo referente à formação profissional de professores secundários, por meio, inicialmente, do Instituto de Educação Caetano de Campos, que foi incorporado a esta universidade e, posteriormente, pela introdução da seção de Educação, será referência, em 1939, para a organização da seção de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia. Assim, a institucionalização da formação de professores no país, pelo menos na letra da lei, andou junto à Associação Brasileira de Educadores por meio do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, no qual faziam parte Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Em paralelo, com uma ideia colonialista/capitalista, em 1937 é criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural. É importante lembrar que, nesse período, o Brasil está sob os domínios da Era Vargas, onde a tradição escolar até certo nível foi mantida, porém em um limite de obediência em relação aos domínios dos latifundiários. A educação era um meio para difusão ideológica, de disciplina e civismo, a fim de cumprir com o objetivo final de um suposto progresso (Leite, 1996).

O quarto momento trata-se do período entre 1939 e 1971. O decreto lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, organizou definitivamente a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e deu o disciplinamento e a estruturação do primeiro curso de Pedagogia a nível superior do país.

Com o golpe de 1937 e a instituição do regime autoritário, violento e antidemocrático, chamado de Estado Novo, todo e qualquer movimento político contrário às ideias e práticas nazistas e fascistas do atual governo eram ameaçadas e sofriam repressão, inclusive os movimentos voltados à educação. Nesse mesmo

ano, Vargas criou a Universidade Brasil, com várias escolas e faculdades incluídas em seu organograma, entre elas a Faculdade Nacional de Filosofia, citada anteriormente e que respondiam às necessidades da nação naquele momento.

No padrão federal de Universidade, era preciso três anos para cursar o conteúdo específico da área de saber e mais um para o curso de didática, que tinha como denominação “esquema 3+1”, explicado por Saviani (2009, p. 146): “Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais”. No entanto, é interessante notar o que traz Brzezinski (2008, p. 45):

[...] os egressos da licenciatura em Pedagogia seriam os futuros professores da Escola Normal que formava professores primários, entretanto o currículo dessa licenciatura não contemplava o conteúdo do curso primário. Certamente, os licenciados aprendiam esse conteúdo por encanto, ou talvez, na ‘prática’, se o futuro bacharel já fosse professor primário. Essa estruturação do curso de Pedagogia facilitou a adoção da premissa ‘quem pode o mais pode o menos’, isto é, se os licenciados de pedagogia estavam habilitados a formar professores de professores primários por ‘osmose’ adquiriram os conteúdos do curso primário.

A mesma autora segue indagando: “Como poderia o licenciado estar preparado para tal, se não havia obtido formação específica para o que se propunha ensinar? (Brzezinski, 2008, p. 45). A situação era mais complicada em relação à formação de professores que atuavam em escolas rurais.

Em 1942, aconteceu o VIII Congresso Nacional da Educação, realizado em Goiânia, Goiás, nos dias 18 a 28 de junho, com a temática “ensino rural”. Como consequência do momento político vivido, o congresso acabou reforçando as tendências nacionalista do Estado Novo. Para Leite (1996, p. 65), o VIII Congresso Nacional de Educação: “[...] não definiu claramente os óbices da produção agrícola brasileira e da própria educação rural, mas sabia que ela era essencial para manutenção do ‘status quo’ não só da sociedade como do próprio Estado”.

Em 1951, existiam 121 Escolas Normais Rurais e Regionais espalhadas pelo Brasil (Ferreira; Lima, 2020). Segundo Antunes-Rocha (2011, p. 133),

Em seu conjunto, a proposta pedagógica das Escolas Normais Rurais ou Regionais centrava-se nas seguintes diretrizes: articulação dos

conteúdos científicos com a realidade local; ensino de práticas agrícolas; envolvimento com a comunidade via eventos festivos, cívicos e religiosos; ensino de música, teatro e artesanato com ênfase na cultura rural; divulgação do conhecimento científico para os agricultores por meio de jornais e cartilhas, visitas às famílias e demonstração de técnicas dentre outros. Cada escola tinha como meta trabalhar a disciplina e o envolvimento do aluno com as tarefas domésticas e o trabalho produtivo.

O problema era que a proposta das escolas era pensada por pessoas do meio urbano e voltada aos interesses do capital, que colocavam o contexto rural como um espaço inferiorizado, ao contrário do urbano considerado “civilizado” e “evoluído” produzindo relações de dominação (Valença, 2014). Essa realidade gerou novamente a formação do “Outro” nas escolas, como mostra Arroyo (2008, p. 79):

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado, como se os valores, da cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção.

Portanto, a relação entre o urbano/industrial e o campo é uma reprodução da relação de poder entre o Norte e o Sul Global, refletindo drasticamente nas políticas de formação de professoras/es, no entendimento do que é a escola rural, bem como na subalternização dos saberes e dos corpos dos sujeitos do campo.

O quinto momento diz respeito ao período de 1971 a 1996. As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por violência e conturbação da ditadura militar em vigência. Para Brzezinski (2008), esse período é marcado pela formação de técnicos, por meio de uma política de treinamento em massa. Com esse novo cenário, ainda em 1962, com a Resolução CEF n. 251/1962 e n. 292/1962, o curso de Pedagogia fixa o currículo em quatro anos e dá fim ao “esquema 3+1”. Brzezinski (2008) ainda afirma que a mudança manteve o caráter generalista do currículo e a ênfase – com foco no domínio de métodos e técnicas de maneira acrítica e neutra. Essa situação piorava quando se tratava de professor do campo.

Sobre estes, esperava-se que levassem a civilidade e o intelecto aos homens e mulheres da roça, em um conceito de modernização do ensino que previa uma formação voltada ao mercado de trabalho e totalmente urbanizada.

Já na década de 1970, com a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971), os ensinos primário e médio tiveram sua denominação alterada, respectivamente para primeiro e segundo graus. Com isso, desapareceram as Escolas Normais, inclusive as Regionais e Rurais, e instituiu-se a habilitação específica de segundo grau para o exercício do magistério de primeiro grau. Pelo parecer n. 349/72 (Brasil, 1972), a estrutura específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos, que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos, habilitando ao magistério até a 6ª série do primeiro grau.

É nessa mesma década que surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT), organização da Igreja Católica em defesa dos sem-terra, na luta pela reforma agrária e pela permanência na terra. Além disso, surge também as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Estado do Espírito Santo, baseada na proposta político pedagógica da Pedagogia da Alternância para o Ensino Fundamental. Já em 1976, mais especificamente, inicia-se a primeira experiência da Escola Família Agrícola agora no Ensino Médio. Em 1987, o MST cria um Setor de Educação, com a responsabilidade de “articulação e coordenação nacional tanto das lutas como das formulações político-pedagógicas, que aos poucos vão constituindo uma proposta de educação para as áreas de reforma agrária [...]” (Caldart, 1997, p. 224).

Mesmo com a ditadura em curso, emergem grupos e movimentos pela luta de redemocratização do país entre as décadas de 1970 e 1980. Na área da educação não foi diferente, e houve um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003, pp. 68-69). Em 1986, foi aprovado o Parecer CNE nº 161/1986 (Brasil, 1986), sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que passa a facultar a este a possibilidade de oferta da formação para a docência de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental (Meneses, 2014).

As conferências, os fóruns e as assembleias dos grupos e movimentos sociais de luta são espaços de produção de conhecimento e articulação dos saberes importantes para a construção de um ideário político, pedagógico e emancipador. O I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, ocorrido em 1997, marcou a indignação dos diversos atores sociais envolvidos com o campesinato em relação à educação básica e superior nacional destinada às crianças, aos jovens, aos homens e às mulheres do campo. Conforme Oliveira e Campos (2012, p. 238):

A rebeldia como sentimento/luta pela emancipação é um traço pedagógico de diversas populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidos por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, conforme Gramsci nos ensina.

Nesse sentido, é preciso deixar explícita a diferença entre educação rural e Educação do Campo. Especialmente na década de 1990, a participação e o protagonismo dos movimentos sociais do campo nas negociações políticas educacionais compreendem as especificidades do mundo rural com os saberes, as cosmologias, as territorialidades, as lutas, a relação com a natureza e a família, o trabalho e a organização social. O/A sentimento/luta como categoria pedagógica é essencial para diferenciar a Educação do Campo da educação rural, pois tem em seu cerne a história de vida e luta de trabalhadores e trabalhadoras do campo. A educação rural, por sua vez, sempre foi instituída por órgãos e instituições oficiais, com o propósito de escolarização para o produtivismo, para o capital, para o urbano e com uma marca colonial profunda (Oliveira; Campos, 2012).

Com isso, a partir de agora, irei tratar mais sobre os processos da Educação do Campo, mas não poderia deixar de fazer esse resgate histórico sobre a educação rural até, aproximadamente, o final da década de 1980, quando ainda se tinha como referência a educação rural para tratar do ensino dos sujeitos do campo, bem como da formação dos professores que lá atuavam. Como vimos, a Educação do Campo é um conceito recente, que está intrinsecamente ligado às lutas dos povos do campo e por isso está em processo de constituição histórica junto aos atores, às entidades e às organizações que protagonizam a mudança necessária para uma educação e um ensino do/no campo de qualidade.

No sexto e último momento sublinhados por Saviani (2009), entre 1996 e 2006, antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação - LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) e alimentou a expectativa de que o fim do problema da formação docente no Brasil estava por vias de ser equacionado. Contudo, no processo de correlação de forças, predomina no texto final da lei o viés neoliberal de educação, com implicações nos cursos de Pedagogia (Saviani, 2009), não atendendo às expectativas, o que gerou posicionamentos contrários de vários movimentos de educação e de entidades representativas do professorado.

Sobre a LDB, Brzezinski (2008) afirma que a referida lei, ao sugerir como alternativa aos cursos de Pedagogia a criação dos Institutos Superiores de Educação e da Escola Normal Superior, instituições desobrigadas de realizar pesquisa, acabou por favorecer a propagação de experiências de formação de professoras/es sem aprofundamento fundadas na transmissão de conhecimentos, com base nos princípios do neoliberalismo, priorizando a produção de saberes instrumentais e utilitários à preparação da mão de obra para o mercado de trabalho. No entanto, é essa mesma lei que, *a priori*, regulamenta a formação inicial de professoras/es em seu artigo art. 62 (atualizado pela Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996; 2017).

Já sobre a educação no meio rural, a Lei 9.394/96, em seu artigo 28, estabelece as seguintes normas:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996, art. 28).

Nesse sentido, mesmo que a LDB esteja marcada profundamente por traços neoliberais, o art. 28 significou ter a expressão da garantia de direitos e o respeito à diversidade cultural e a formas de trabalho estabelecidas no campo. Concordo com Amboni e Bezerra Neto (2013, p. 2), quando afirmam que: “A LDB 9394/96, portanto, trouxe a chave que abria o campo do direito para os movimentos sociais reivindicarem a escola para os sujeitos do campo. A força do MST e da sociedade civil se mostrou presente na LDB, bem como nas legislações vindouras [...]”.

Outro aspecto de relevante se dá dois anos depois da LDB, por meio da Portaria 10/98, com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), primeiramente vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária e depois ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

(INCRA), no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em 2001. Este projeto é um compromisso firmado entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, os sindicatos de trabalhadores/as rurais e os governos estaduais e municipais, considerando a diversidade dos atores sociais envolvidos no processo de luta por terra e educação no país (Brasil, 2004) para apresentar e apoiar projetos de ensino voltados ao desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

Em 2004, ocorre a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, e com ela surge a primeira política pública permanente de formação inicial para professoras/es do campo, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Este tem por objetivo: “apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais” (MEC, [2023], *online*). Além disso,

[...] tem a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo. (MEC, [2023], *online*).

O Programa foi implantado inicialmente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Brasília (UnB). Segundo dados de uma pesquisa realizada por Medeiros, Dias e Therrien, em 2019, as Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC) estão presentes nas cinco regiões brasileiras: Nordeste e Sul, com 11 cada; Norte, com 10; Sudeste com oito; e Centro-Oeste, cinco, totalizando 45 cursos regulares distribuídos em 33 IES (Medeiros; Dias; Therrien, 2021), incluindo a UFRGS, com oferta no Campus Central em Porto Alegre e no Campus Litoral em Tramandaí.

Além da LEDOC marcar historicamente a formação de professoras/es no Brasil como primeira licenciatura voltada à Educação do Campo, rompeu também com uma ideia de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e de um currículo de formação inicial que eram seculares. A opção pela Pedagogia da Alternância – (proposta de

alternância da formação no tempo universidade articulada com o tempo comunidade) assinala um respeito ao tempo e trabalho estabelecidos no campo, bem como estabelece que o currículo seja flexível.

Junto à expansão das LEDOC's, outro importante programa de Educação do Campo foi lançado em 2012 pelo Ministério da Educação: o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), previsto pelo Decreto nº 7.352 e instituído pela Portaria 86, de 1º de fevereiro de 2013. O programa divide-se em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura Física e Tecnológica, com o objetivo de oferecer apoio financeiro e técnico para a viabilização de políticas no campo (MEC, [2023]). Entre os vários projetos desse programa, está a Escola da Terra, instituída pela Portaria MEC nº 579 de 2 de julho de 2013, no qual irei tratar mais adiante.

Em 2015, mesmo que construída em um terreno frágil, a Resolução CNE/CP n. 5/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, foi desenhada em conjunto com entidades, movimentos e universidades e criou expectativas e pareceu mobilizar tanto os cursos de licenciatura em Pedagogia quanto os de Educação do Campo, a fim de atender as novas demandas que estavam surgindo. Parece-me que aqui entramos em uma nova fase histórica, sugerindo que a fase seis, encerrada por Saviani em 2006, continuasse 20 anos depois.

Nessa perspectiva, as diretrizes de 2015 enfatizaram, segundo Dourado (2015, p. 316) “a necessária articulação entre educação básica e superior”, mas é preciso lembrar que em 2016 o Brasil passou por mudanças políticas, com o golpe de Estado e a então posse do vice-presidente Michel Temer como o novo presidente do país. O conturbado cenário político influenciou mudanças na formação de professoras/es, que agora deveria adequar-se à nova proposta do governo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passa a conduzir os debates sobre a formação de professores, em um viés mercadológico e voltado à manutenção do capital (Lima; Gomes, 2023).

Com isso, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica revogou a resolução de 2015. Sem uma necessária discussão com Universidades, entidades educacionais,

sociedade acadêmica e civil, o documento passou a guiar os processos de elaboração e reformulação curricular, o que gerou uma série de manifestações contrárias a revogação da Resolução de 2015 (Silva; Ortigão, 2020). As novas diretrizes iniciadas no governo Temer e reafirmadas no governo de Bolsonaro trazem de volta a ênfase na formação por competências, como previsto na Resolução CNE/CP n.1/2002, e no alinhamento curricular à BNCC. Isso resulta na padronização do currículo e no controle por parte do Estado, por meio de avaliações, tanto do corpo docente quanto das escolas. A Resolução CNE/CP n° 02/2019, em seu Art. 2º e 3º, diz:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. (Brasil, 2019a, Art. 2 e 3).

Muitas instituições e diversos cursos ainda estavam em processo de alinhamento dos seus PPC's à Resolução de 2015, quando foram surpreendidos com a rápida aprovação da Resolução de 2019, que, como argumento, traz em seu texto "o mundo atual está exigindo uma educação com significado, que promova tanto as competências cognitivas, como as chamadas socioemocionais" (Brasil, 2019a, p. 12). No entanto, sabe-se que a promulgação de uma nova resolução se justifica pela necessidade de adequar a formação de professoras/es a uma nova agenda governamental, neste caso, marcada pelo retrocesso e em uma educação que prepare os sujeitos para o mercado de trabalho.

Assim, os cursos de licenciatura, incluindo o de Pedagogia, continuam com carga horária mínima de 3200 horas (anteriormente estabelecidas na Resolução CNE/CP n. 2/2015), mas agora devem se organizar conforme as três dimensões de competências - conhecimento, prática e engajamento profissionais – expressas na BNC-Formação e reafirmada no Parecer CNE/CP n° 22/2019 e dividida em três grupos:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019b, Art. 11).

Esses grupos são divididos ao longo dos currículos dos cursos e no conjunto de competências já citadas aqui, que, na minha opinião, demonstram o restabelecimento da racionalidade técnica e instrumental dos cursos de formação de professoras/es. Mesmo nessa conjuntura desafiadora, as lutas, as resistências e os projetos emancipatórios precisam ser sistematizados, potencializados e valorizados, tentando, mais uma vez, superar as relações coloniais, patriarcais e capitalistas.

Como apresentado neste subcapítulo, a Educação do Campo foi/é uma forma de resistência, “também a luta pelo des-pensar a educação dos povos do campo e repensá-la fora da estrutura violenta e colonial do mundo moderno” (Machado, 2021, p. 95). Além disso, a Educação do Campo, como uma educação para a liberdade, desafia a Pedagogia a repensar uma estrutura de curso de formação de professoras/es que dê conta dos sujeitos, dos saberes, dos modos de vida e da organização social do povo camponês.

Por fim, como afirma Caldart (2012, p. 262), “A Educação do Campo não nasceu como uma teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo apenas no plano da disputa teórica”, para além da escolarização, é preciso trazer para o debate tudo que enreda a vida no campo, como o contraponto ao agronegócio, a criminalização dos movimentos sociais, a soberania alimentar, o fechamento em massa das escolas do campo, entre tantas outras questões. Os confrontos são muitos e os desafios maiores ainda. No entanto, sabe-se que quebrar paradigmas tão enraizados não é simples nem rápido. A educação, bem como outras áreas, está à mercê dos jogos de poderes,

principalmente dos neoliberais, e isso afeta e atrasa a construção de um projeto emancipador e crítico para a formação de professoras/es.

Na sequência, discorro sobre uma formação inicial voltada à Interculturalidade, na tentativa de pensar possibilidades outras para os currículos dos cursos de licenciatura.

3.2 FORMAÇÃO INICIAL PARA A INTERCULTURALIDADE

Fanon, junto a Césaire e Memmi, nas décadas de 1950 e 1960, que, por meio de análises sobre as lutas de libertação colonial, dão início ao que hoje chamamos de **teoria pós-colonial**. Segundo Silva (2017, p. 129): “Uma perspectiva pós-colonial de currículo deveria estar particularmente atenta às formas aparentemente benignas de representação do Outro que estão em toda parte nos currículos contemporâneos”. O que este autor nos alerta é para o cuidado com a linha abissal presente também nos currículos, chamada por ele de “perspectiva do turista”, ou seja, uma abordagem curricular, que, por exemplo, privilegia “datas comemorativas” (Dia do Índio, Dia da mulher, Dia do Negro etc.) em detrimento do aprofundamento e problematização da história e cultura de determinado grupo (Silva, 2017). A superficialidade com que os grupos subalternos são tratados nos currículos podem aumentar o abismo entre as linhas abissais.

Não obstante, a compreensão de que somos habitantes do mesmo território e que a trajetória de subalternização e silenciamento foi a mesma em todo Brasil, diferem-se os contextos geográficos, culturais, sociais e econômicos que marcam a pluriversidade de sujeitos inseridos nas universidades. Para Arroyo (2013, p. 141), “Um dos lamentáveis efeitos da ausência dos sujeitos na reconstrução da nossa história e nos currículos é negar a centralidade dos seres humanos como sujeitos da história”.

Com isso, é possível afirmar que os currículos fazem parte de uma operação de poder: selecionando conteúdos, avaliando os alunos e organizando e hierarquizando os saberes. Para Silva (2017, p. 14), a questão central dos currículos é “saber qual conhecimento deve ser ensinado” e, por isso, faz parte de “um universo muito mais amplo de conhecimentos e saberes [que] seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. É certo que os conteúdos até pouco tempo

selecionados para comporem os currículos, sejam eles escolares ou universitários, eram os saberes que privilegiam uma formação acrítica, monocultural e neutra, separando saberes científicos dos saberes não científicos.

Santos (2010; 2019), em vários de seus escritos, lembra-nos que, apesar da ciência moderna ter reconhecido a existência do colonialismo histórico (via ocupação territorial), não reconhece o colonialismo enquanto forma de sociabilidade que perdura até hoje. A continuação do colonialismo e a dominação dos grupos subalternos hoje nos leva a pensar mais uma vez sobre a colonização epistêmica.

Então, uma vez que o pensamento eurocêntrico moderno se constitui a partir da linha abissal, todas as disciplinas modernas estão nesta lógica monocultural, patriarcal, capitalista e, principalmente, racista (Santos, 2019). A Pedagogia como ciência é produto desse tempo, ou seja, foi estabelecida deste lado da linha abissal (o lado da sociabilidade metropolitana) e, como consequência, nega a existência do outro lado da linha (a da sociabilidade colonial) e cria ausências. Nesse sentido, usando a lente da epistemologia, é possível chegar à conclusão de que o pensamento abissal põe em voga a disputa entre o conhecimento moderno científico e conhecimento não científico, também nessa constituição dos currículos, aqui, especialmente, os dos cursos de Pedagogia.

Assim, tangenciados por Carvalho (2004, p. 44), quando propõe olhar com mais cuidado para como o encontro colonial afetou e afeta os currículos, ela nos convoca a: “[...] saber em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações e metamorfoses, é ainda moldado pela herança epistemológica da colonização; e as formas de análises que concebem o processo de dominação cultural como via de ‘mão única’”.

As transformações e os avanços nas teorias de currículo e na própria teoria educacional abrem espaços para a discussão sobre a diversidade epistemológica. Podemos dizer que a teoria e a prática são afetadas à medida que pequenas fissuras e frestas abertas no espaço-tempo da universidade vão se constituindo em movimentos para proposições de currículos e práticas descolonizadoras, para Gomes (2012, p. 107) “[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber”.

Esses outros processos trazidos por Gomes (2012) nos levam às reflexões de Aníbal Quijano, quando nos lembra que:

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população do mundo a partir da ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica de dominação colonial e que, desde então, permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (Quijano, 2005, p. 35).

Assim, retomar Kilomba (2019) e Fanon (2008) é essencial para repensarmos a dimensão social, cultural e ecológica na constituição dos padrões de poder e saber colonial que estruturam a base racista do conhecimento moderno ocidental. Esse mesmo conhecimento é a máscara de Anastácia que cala as vozes dos subalternos nas universidades, nas escolas e em tantos outros espaços de produção de conhecimento. Sobre isso, Lander (2000, p. 65) elucida:

[...] formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte.

Apesar da oferta de cursos de licenciaturas em Educação no Campo estarem aumentando no Brasil, a formação do educador do campo, nesses cursos, está voltada aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, excluindo a Educação Infantil dos currículos de formação de professoras/es do campo.

Para Dietz (2014, p. 320), ao analisar o contexto educacional mexicano, as universidades “están concentradas en regiones urbanas y no rurales e se enfocan hacia estudiantes mestizos (no indigenas) y no a estudiantes indigenas” e complementa que as instituições universitárias são “muy centralizada, urbana y enfocada a nociones occidentales de carreras y programas de estudio” (p. 321). Os problemas que vivemos no Brasil também estão presentes em outros contextos, como vimos no México, por isso, para Ocanã, López e Conedo (2018, p. 79), é preciso que haja um movimento das pedagogias estabelecidas em territórios colonizados que vislumbra: [...] retar, desafiar, afrontar, hacerle frente abiertamente y resistir las diversas colonialidades que limitan nuestra existencia cotidiana: la colonialidad del saber, del poder, del ser y del vivir”.

É neste contexto complexo que concordo com Imbernón (2011) quando recomenda a abordagem da interculturalidade na formação do cidadão. Acredito ser a educação intercultural, enquanto campo teórico e prático, um projeto ético, político, epistemológico e social, uma forma de resistência, capaz de negar um modelo de formação de professoras/es em padrões hegemônicos.

Esta abordagem mostra-se relevante para pensarmos a formação de docentes para atuarem no campo nos cursos de formação inicial de pedagogas/os ao considerarem os diferentes contextos socioculturais e o diálogo dos diversos saberes. Para tanto, o termo “interculturalidade” nasce na América Latina a partir de discussões dos movimentos sociais na busca de resoluções de problemas de ordem educacional, social, política, especialmente no que diz respeito às questões indígenas, em um primeiro momento, e, mais tarde, a toda sociedade. De acordo com Walsh (1998): “A interculturalidade tenta quebrar com a hegemonia da cultura dominante sobre a subordinada, fortalecendo as identidades tradicionalmente excluídas para construir, no cotidiano, uma coexistência de respeito e legitimidade entre todos os grupos da sociedade”.

Assim, uma formação inicial orientada para a interculturalidade nos cursos de pedagogia implica em dismantelar a lógica colonial que tem configurado a estrutura curricular e os projetos dos cursos e aponta para a “[...] possibilidade de conviver em uma nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais” (Fleuri, 2017, p. 184). Nesse sentido, Fleuri (p. 184) ainda complementa que a: “Interculturalidade deve ser assumida como ação deliberada, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do decolonizar”.

Baseada em Walsh (2005, p. 10-11), acredito em uma formação de professoras/es para a prática da interculturalidade, onde outras epistemologias, outros conhecimentos e outros modos de ser e viver devem ser reconhecidos e constituídos por estes cinco pontos sugeridos pela autora:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder

da sociedade não são mantidos ocultos, e sim reconhecidos e confrontados.

- Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

- Uma meta a alcançar.

O que quero deixar evidente é a emergência de um currículo plural na formação de professoras/es da Educação Infantil, que irão atuar em espaços diversos, com sujeitos diferentes, culturas distintas e experiências particulares e que também produzem conhecimentos. O direito da criança à escola, ao brincar, à interação e à ludicidade passam pelo currículo e, principalmente, pela prática docente. Daí a importância de currículos que formam professoras/es interculturais, que saiam dos quintais disciplinares e pensem as infâncias coladas as experiências desses sujeitos (seja ela rural, urbana, periférica, quilombola, indígena, portadora de deficiência etc), dos seus coletivos e dos seus contextos de vida.

Uma formação inicial para a interculturalidade identifica e borra a linha abissal desenhada inicialmente pelas epistemologias do Norte. Construir a inteligibilidade mútua entre conhecimentos diferentes seria a tarefa central dos processos de tradução intercultural (Santos, 2019) a vistas de um futuro pós-colonial, pós-capitalista e pós-patriarcal.

4 METODOLOGIA

O desenvolvimento de uma pesquisa científica requer esforço e compromisso na perspectiva de compreender o fenômeno investigado e construir novos conhecimentos. Para além de uma simples descrição do como fazer, a metodologia aqui apresentada contempla as escolhas assumidas em função do problema e dos objetivos fixados, em consonância com o referencial teórico adotado no trabalho.

4.1 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

As escolhas metodológicas que orientam meu trabalho de investigação se assentam em perspectivas que já debati nos capítulos anteriores, mas as quais revisito em alguns momentos. Especificamente quando trato da produção de conhecimento por sujeitos outros que não constituem espaços acadêmicos e a necessidade da universidade se abrir para a escuta e o diálogo com grupos subalternos. Conforme nos lembra Mbembe (2014, p. 128):

Em muitos dos países que saíram da relação colonial o moderno projeto eurocêntrico continua a perpetuar-se através da educação, onde a escola tem habitualmente o papel de padronizar e de homogeneizar o saber considerado válido. O eurocentrismo, como projeto civilizador, apoia-se num imenso corpo de conhecimento hegemónico: as epistemologias do Norte. Insistindo no mito da 'Europa' como centro do poder.

Ao considerar toda trajetória de produção do conhecimento, a partir do contexto do Sul Global, é possível observar que outras metodologias têm conduzido possíveis mudanças nos cenários investigativos. Todavia, trago Linda Tuhiwai Smith (2016, p. 11), uma pesquisadora indígena Maori, que escreve sob o ponto de vista do colonizado, para problematizar o conceito de metodologia, e lembrar da complexidade de descolonizar essas mesmas metodologias em um sistema global imperial e de grande poder:

En su más simple definición, la metodología se refiere por lo general a la teoría del método, al acercamiento o a la técnica adoptados, o al razonamiento para seleccionar un conjunto de métodos. Esta es una definición muy amplia, puesto que existen ideas específicas de cada

disciplina sobre la teoría, la metodología e el método. A *descolonizar las metodologías* se ocupa ya no tanto de la técnica real de selección de un método, sino en mayor medida del contexto en el cual se conceptualizan y proyectan los problemas de investigación, y de las implicancias de la investigación para sus participantes y para las comunidades de estos. También se ocupa de la institución de la investigación, sus afirmaciones, sus valores y prácticas y sus relaciones con el poder.

Para essa mesma autora, a pesquisa científica tem sido co-partícipe dos atos violentos do colonialismo, que ofendem o sentido mais profundo da humanidade. Essa história imperial tem sido usada para coletar, sistematizar e representar os diversos modos das comunidades tradicionais e dos movimentos sociais no Ocidente e pelos ocidentais, o que comprova que a investigação é um encontro entre o Ocidente e o outro (Smith, 2018), e, neste estudo, o Outro tem uma identidade particular, isto é, dos povos do campo.

Nesse sentido, Smith (2018) traz a possibilidade de uma investigação alternativa, ou o que ela chama de contra-histórias, em contraponto a uma investigação dita tradicional (ocidental). Trata-se de reconhecer as perspectivas dos colonizados, ouvi-los e abrir espaço para que sejam protagonistas da sua própria história. A investigação “[...] não é um exercício acadêmico inocente ou remoto e sim uma atividade em que há algo em jogo e que se dá em meio a um conjunto de condições políticas e sociais” (Smith, 2018, p 13).

Na senda de Orlando Fals Borda, outro autor de referência para pensarmos a descolonização das metodologias, na investigação, é preciso ter ética e:

[...] trabajar arduamente con nuestros materiales y realidades, tratando de articular nuestras respuestas con fórmulas, conceptos y marcos de referencia de aquí mismo [...] fortalecer la investigación autónoma e independiente de los hechos sociales, estimulando el pensamiento creador y la originalidad. Esto es indispensable, porque las realidades encontradas son de un tipo conflictivo y diacrónico sobre el cual se conoce muy poco en los países avanzados de donde se difunden las pautas científicas. (Fals Borda, 1973, p. 19).

Com isso, retomo o problema deste estudo: *As epistemologias do Sul e os saberes pós-coloniais são considerados na produção de conhecimento da universidade?* e, assim, opto por uma pesquisa de natureza básica e qualitativa. Seguindo os passos de Minayo (2016, p. 25), a pesquisa qualitativa aqui desenvolvida,

segue três passos: “(1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental”.

No intuito de responder ao problema de pesquisa, o *corpus* investigativo, caracteriza-se por pesquisas em documentos oficiais, Projetos Pedagógicos, materiais e publicações jornalísticas disponibilizados em *sites*, bem como em literatura acadêmica e legislações e documentos sobre licenciatura em Pedagogia e Educação do Campo e transcrição de entrevistas. Destaco que os objetivos delineados em cada artigo influenciam na formulação do material de coleta.

Concordo com Rosa e Silva (2017, p. 4), quando afirmam que:

Não há apenas um único método, um único caminho para cada pesquisa e essa escolha não precisa, necessariamente ser feita antes da percepção do caso como um todo. Com isso queremos dizer que a construção da pesquisa está em constante transformação e quanto mais liberdade o pesquisador tiver para percorrer os caminhos teóricos, o objeto e o contexto como um todo, maior a qualidade terão as análises.

No caminho desta investigação, estou lendo, analisando, registrando e interpretando as relações entre a cultura científica da universidade e a cultura dos movimentos sociais do campo, sempre com a lembrança que ambas se encontram nas diferenças.

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA⁸

Na busca por compreender como as/os estudantes experienciaram a “docência compartilhada” em escolas do campo durante o projeto Escola da Terra, 12 estudantes (hoje Pedagogas/os formadas/os) que participaram da primeira edição do projeto, em 2014, foram convidadas/os a participarem da pesquisa. O primeiro contato com os participantes se deu pelas redes sociais, pesquisando nome por nome, que foram sendo adicionados a rede social da pesquisadora. Nesse momento, obtive o retorno de sete participantes. Os demais não foram encontrados nas pesquisas nas redes sociais e não tinham seus contatos nos relatórios.

⁸ Este subcapítulo diz respeito especificamente à metodologia do objetivo 3.

O segundo momento foi uma conversa via WhatsApp, a fim de explicar o projeto e agendarmos uma conversa presencial ou por plataforma digital. Todas/os aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), formalizando suas participações (Anexo A).

O terceiro momento deu-se com o agendamento e a efetivação das entrevistas entre a pesquisadora e as/os participantes do projeto. As entrevistas aconteceram entre outubro e dezembro de 2023 e tinham um roteiro preestabelecido (Apêndices A e B), que nos guiou na temática, mas, ao longo das conversas, a fluidez e o interesse dos participantes proporcionaram uma ampliação das possibilidades postas no papel.

Por fim, o quarto momento diz respeito à leitura das transcrições, sendo utilizada a Análise de Conteúdo como desencadeador-chave para o manejo do material empírico.

A identificação dos participantes foi preservada, por isso está organizada por meio dos caracteres: C1, C2 para as/os coordenadoras/es e P1, P3, P4 e P5 para as/os alunas/os participantes. Desse modo, as respostas das/dos participantes foram transcritas e categorizadas de acordo com as aproximações observadas.

4.3 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

4.3.1 Políticas públicas de educação: caminhos que levam ao projeto Escola da Terra

Antes de iniciar um tópico específico sobre o Projeto Escola da Terra, acredito ser necessário destacar alguns avanços na política educacional a nível nacional e estadual, que são resultados da incansável luta e mobilização dos movimentos sociais do campo e que convergem na instituição do projeto, como:

Quadro 2 - Legislações, programas e projetos para Educação do Campo

O QUE	ASSUNTO
Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação
Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Parecer CNE/CEB n. 36, de 04 de dezembro de 2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Parecer CNE/CEB n. 21/2002, de 05 de junho de 2002	Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais
Parecer CNE/CEB n. 1/2006, de 01 de fevereiro de 2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
Parecer CNE/CEB n. 23/2007, de 12 de setembro de 2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo
Parecer CNE/CEB n. 3/2008, de 18 de fevereiro de 2008	Reexame do Parecer CNE/CEB no 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Resolução n. 2/2008, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências
Edital de Convocação n. 09, de 29 de abril de 2009	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO
Parecer CNE/CEB n. 7/2010, de 07 de abril de 2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
Decreto n. 7352, de 4 de novembro de 2010	Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA
Edital n. 038/2010	Observatório da Educação do Campo
Decreto n. 7.589, de 26 de outubro de 2011	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC CAMPO
Portaria n. 86, de 1 de fevereiro de 2013	Programa de apoios técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de Educação do Campo - PRONACAMPO
Lei estadual n. 14.278, de 26 de julho de 2013	Institui a Política Estadual de Incentivo à Permanência de Jovens e Adultos no Meio Rural através da Qualificação da Oferta Educacional
Lei n. 12.960 de 27 de março de 2014	Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
Lei n. 13.005/2014	Plano Nacional de Educação (PNE/2014)
Lei n. 14.705, de 25 de junho de 2015	Plano Estadual de Educação (PEE/RS)
Parecer n. 02/2018	Define as Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Não farei uma análise específica de cada legislação, mas, entre elas, destaco o Pronacampo, por tratar-se do programa que contempla o projeto Escola da Terra, campo de interesse desta pesquisa. Logo no art. 2 do seu texto, são caracterizados

os sujeitos do campo na sua diversidade a partir do trabalho rural como meio de produção de existência, baseada nos termos do Decreto nº 7.352, de 2010:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A partir da caracterização dos sujeitos, no seu art. 3, traz os princípios da Educação do Campo e Quilombola:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Este artigo aglutina elementos importantes para uma Educação do Campo de qualidade, como a formação adequada de professoras/es para trabalhar com as especificidades do campo, a vivência da Pedagogia da Alternância na organização escolar e a valorização da escola do campo como espaço de ensino, de pesquisa e de produtora de saberes. Como nos faz lembrar Molina (2008, p. 27):

[...] lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para a

Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. Nesse momento, entra novamente a questão da justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. Porque não se institui políticas enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade.

Nesse sentido, o Pronacampo foi, ao longo dos anos, concebendo e articulando projetos para o fortalecimento da Política de Educação do Campo, como pode ser observado no Quadro 3, no qual apresento os eixos, as ações e os respectivos projetos do Pronacampo:

Quadro 3 - Eixos, ações e projetos do Pronacampo

EIXO	AÇÕES	PROJETOS
I - Gestão e Práticas Pedagógicas	Livros didáticos específicos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)
	Obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas	Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) – Temático para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
	Educação integral com atividades estruturantes e complementares a formação do estudante	Mais Educação Campo
	Apoio às escolas quilombolas e do campo com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental compostas por estudantes de variadas idades	Projeto Escola da Terra
	Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS no FUNDEB, a partir de convênios com as redes públicas de ensino, amparados pela Lei nº 12.695/2012.	
II - Formação de Professores	Oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo	Procampo
	Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil	
	Cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização.	PDE Interativo Programa Escola da Terra
	Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas à educação do campo e quilombola	Observatório da Educação e Programa de Extensão Universitária (PROEXT)
III - Educação de Jovens e Adultos,	Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores.	PRONATEC
	Expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do e-Tec	PRONATEC
	Bolsa-formação Pronatec para estudantes e trabalhadores rurais	PRONATEC

Educação Profissional e Tecnológica	Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra	EJA Saberes da Terra
	Disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas de EJA	
	Formação inicial e continuada nas áreas relacionadas à atividade rural e aos serviços básicos	Pronatec de cursos FIC e Técnico.
IV - Infraestrutura Física e Tecnológica	Disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de Educação Infantil e alojamentos de professores e estudantes.	Construção de Escolas
	Disponibilização de laboratórios de informática.	Inclusão Digital
	Disponibilização de <i>laptop</i> educacional, um computador (servidor) com conteúdos pedagógicos e um roteador <i>wireless</i> para conexão.	Inclusão Digital
	Disponibilização de computador interativo (projektor) com lousa digital.	Inclusão Digital
	Disponibilização de recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos das instalações, equipamentos e para abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário	PDDE – Campo; PDDE - Água.
	Articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas.	Luz para Todos
	Disponibilização de ônibus rural, lancha escolar, bicicletas e capacetes.	Transporte Escolar

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nesse conjunto de ações e programas, destaco os eixos I e II, onde está inserido o Programa Escola da Terra. O programa foi instituído pela Portaria n. 579 de 02 de julho de 2013, do Ministério da Educação, e está vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), e, segundo o art. 1, desta portaria deve acontecer “[...] em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e com as prefeituras municipais [...]” (Brasil, 2013).

O projeto busca atender uma carência de formação continuada de professoras/es que atuam na zona rural, em especial, professoras/es de classes multisseriadas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental em funcionamento nas escolas do campo. O curso de aperfeiçoamento, como é chamada a formação continuada proposta pelo Escola da Terra, tem uma carga horária de 180h, dividido em tempo-universidade e tempo escola-comunidade, ou seja, em regime de alternância,

constituído de professoras/es formadoras/es, coordenadoras/es estaduais, tutoras/es estaduais e municipais, que são escolhidos por seleção pública e cursistas participantes (Brasil, 2013).

Para aprovação do projeto pelo MEC, é preciso um planejamento articulado entre as universidades, os estados e os municípios, cada qual com sua responsabilidade, seja na formação dos cursistas, gestão do projeto ou mobilização dos agentes participantes, sendo eles:

i) as *Universidades Públicas Federais*: são imprescindíveis no processo, tem uma equipe de coordenação e de formação que atuam de forma integrada. Majoritariamente são Professores Doutores e/ou Pós-doutores com experiências na área de educação do campo; ii) Os *Estados (SEDUCs)* e os *Municípios (SEMEDs)*: participam do projeto à luz do regime federativo propugnado na CF/88 e LDB – também são fundamentais para implementação, considerando os aspectos jurídico-administrativo e operacionais da Ação; iii) os *Coordenadores Estaduais/DF*: atuam conjuntamente com as IES e MEC na organização e acompanhamento de processos formativos. Há um coordenador/a em cada UF (professor/a efetivo/a da rede de ensino); iv) os *Tutores* são professores/as efetivos/as selecionados pelos Municípios e Estado – atuam no monitoramento dos professores cursistas do seu sistema de ensino); v) os Professores Cursistas: são indicados pelos Secretários de Educação dos Estados e Municípios – são público central do Escola da Terra; vi) os *Dirigentes e Técnicos*: são fundamentais para o suporte de atos jurídico-administrativos e operacionais; vii) os *Dirigentes, Gestores, Técnicos e Outros Agentes das Seducs e Semeds*: autorizam e/ou auxiliam os processos junto às secretarias de educação, dando suporte e/ou respaldando os atos jurídico-administrativos e operacionais; viii) as *Entidades de Classe, Associações Acadêmicas e Sindicais, Movimentos Sociais*, dentre outros, *ligadas à área educacional do campo* – seus representantes participam como convidados e ajudam nas interlocuções com a comunidade, escolas, professores; ix) os *Técnicos e dirigentes do MEC/FNDE*: são responsáveis pela coordenação nacional do programa em todas as fases desde o planejamento até a avaliação final. Os agentes do FNDE exercem funções específicas ligadas ao pagamento de bolsas auxílio dos usuários do programa. (Sousa Neto, 2023, p. 32).

Levando em conta toda essa estrutura que movimenta o projeto, no ano da sua implementação, em 2014, dez universidades ofertaram a formação Escola da Terra, entre elas a UFRGS, que fez parte das IES pioneiras do projeto no país. Os últimos dados publicados sobre o projeto apontam que até 2019 eram 24 universidades públicas contempladas com o projeto, porém quatro estados seguem sem oferta: Acre, Roraima, Rondônia e Mato Grosso do Sul (Sousa Neto, 2023).

A abrangência e a continuidade do projeto dez anos depois da sua implementação – mesmo com todas as mudanças políticas e ideológicas que o Brasil passou – confirma a importância dessa ação em todo país.

4.3.1.1 A Escola da Terra no Rio Grande do Sul

O projeto Escola da Terra no Rio Grande do Sul teve início em 2014, quando da aprovação do projeto piloto pelo MEC. Na Faculdade de Educação (FACED/UFRGS), o programa de extensão já realizou quatro edições do curso de aperfeiçoamento e está concluindo o Curso de Especialização Escola da Terra, este último ofertado exclusivamente às/aos professoras/es que já concluíram as 180h do curso de aperfeiçoamento. A especialização que marca um novo momento do projeto é uma oportunidade para as/os cursistas aprofundarem-se academicamente em assuntos que lhe são de interesse na Educação do Campo, além de permitir qualificação e retorno financeiro.

O curso estrutura-se curricularmente em três eixos: Pesquisa, Conhecimento e Desenvolvimento. Esses enfoques articulam-se conforme a dinâmica proposta pelos cursistas em cada edição e devem ser “interdependentes e indissociáveis” (Collares, 2023, p. 47). O Quadro 4 apresenta o enfoque e sua ementa.

Quadro 4 – Enfoques temáticos

Enfoque temático	Ementa
Pesquisa	Neste enfoque serão tratados aspectos referentes às características de uma pesquisa a partir do foco e do objetivo de análise: sociocultural; epistemológico; psicogenético etc. Tendo a pesquisa como fundamento da ação docente, serão estudados os aspectos constituintes de um projeto, seu desenvolvimento, sua interdependência com o planejamento didático pedagógico; seu caráter individual e coletivo; inter e transdisciplinar.
Conhecimento	Não há conhecimento sem conteúdo e sem conteúdo a formulação de hipóteses torna-se destituída de valor investigativo. Neste enfoque serão abordadas questões referentes ao conhecimento em diferentes perspectivas: (1) conhecimento constituído cientificamente através dos tempos, compondo aspectos teóricos que subsidiam ações na comunidade e na escola, cujo estudo acarretará em contribuição para o melhor agir e pensar; (2) conhecimento que se constrói na ação prática e a partir do qual se abre possibilidade de reflexão e pesquisa, fundamentais à teorização da experiência empírica; (3) conhecimento que se articula interdisciplinarmente através de ações específicas dos sujeitos e a partir do qual se diferenciam e integram-se pontos cujos limites epistemológicos tornam-se frágeis na

	superação do individualismo científico e disciplinar, e (4) a sistematização do conhecimento, cuja complexidade instiga à pesquisa, abrindo possibilidades de novas perspectivas.
Desenvolvimento	Todo conhecimento constitui-se significativo em função da relevância atribuída a ele pelos sujeitos da ação. Nesse sentido, compreender o processo de desenvolvimento, atribuindo-lhe um caráter de necessidade, perpassa pela concepção que se tem de conhecimento. Sendo assim, neste enfoque serão abordadas questões pertinentes ao desenvolvimento do conhecimento científico e ao desenvolvimento do sujeito, nas dimensões de fato (estado do conhecimento e passagem de um estado para outro) e de validade (avaliação de avanços e ou retrocessos).

Fonte: Collares (2023).

Por se tratar de um planejamento aberto, os eixos temáticos atravessam o curso em um *continuum*, dessa maneira:

[...] a pesquisa se desenvolve na articulação do processo formativo, como método de trabalho; o conhecimento se constrói mediado pelas práticas educativas no campo, e sua sistematização abre possibilidade de novos horizontes no currículo dessas escolas. Por fim, o desenvolvimento, na direção do conhecimento integral, com questões pertinentes ao conhecimento científico, social, afetivo e cultural, abarca as ações de todos os sujeitos da comunidade na qual a escola está inserida e, em especial, de cada sujeito em seu desenvolvimento singular, em patamares de conhecimento e reflexão diferenciados, em se tratando das ações docentes e discentes na dimensão do cotidiano das salas de aula. (Collares; Lopes, 2023, pp. 89-90).

O desafio de dar conta dessa proposta fica a cargo da equipe formativa da UFRGS, formada por sete docentes das seguintes áreas: Pedagogia, Sociologia, Geografia e Música. A contagem de cursista por professor/a formador/a é de 40 para um, o que torna-se um grande desafio. Desde sua primeira edição, em 2014, o projeto já capacitou 897 professoras/es de escolas do campo do Rio Grande do Sul.

A seguir, apresento a abrangência do projeto no estado:

Tabela 1 - Abrangência do projeto no Rio Grande do Sul

EDIÇÃO	MUNICÍPIOS	CURSISTAS
2014	22	425
2015	36	267
2019	8*	205
TOTAL	66	897

*A Secretaria do Estado da Educação não aderiu ao projeto neste ano.

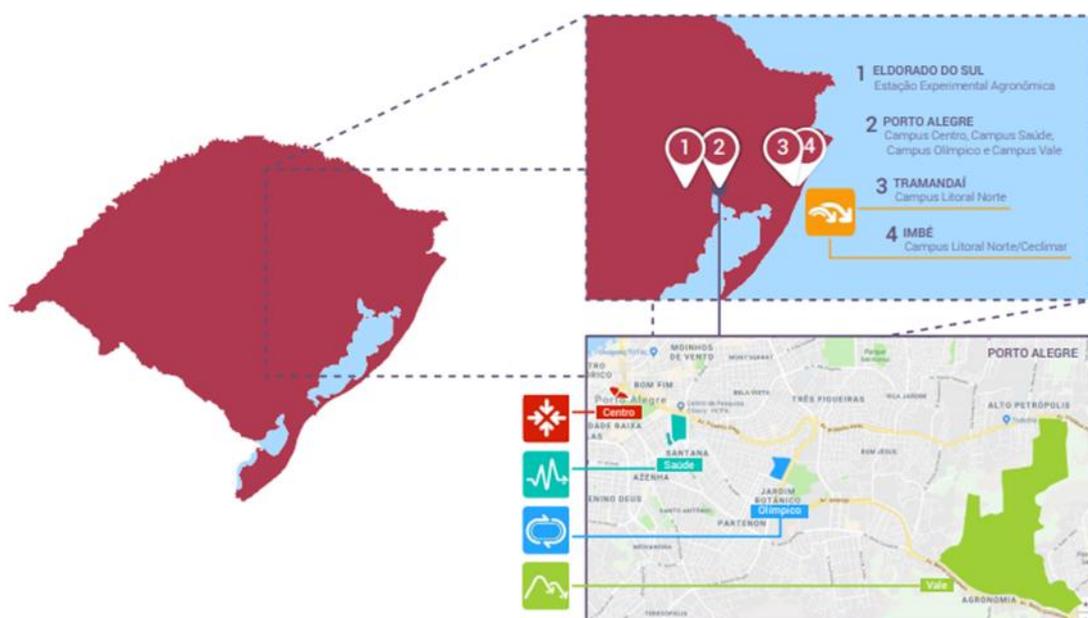
Fonte: elaborado pela autora (2024).

Além disso, o objetivo geral do projeto é: *ampliar o acesso à formação continuada para profissionais com atuação na educação do campo, prioritariamente em classes multisseriadas e quilombolas, visando contribuir para a oferta de uma educação do campo contextualizada às realidades das suas populações, que sejam de qualidade e estejam de conformidade com as Diretrizes Curriculares para as Escolas do Campo*. Para dar conta da especificidade que as escolas do campo têm, como o de respeitar o tempo do cultivo e o tempo do trabalho, o curso baliza-se na Pedagogia da Alternância para organizar os momentos de encontros, divididos em: Tempo/Universidade e Tempo/Comunidade. Este último é coordenado pelos tutores, que são os próprios docentes dos municípios, escolhidos entre os pares para estabelecer uma comunicação entre a universidade e as escolas do campo. Já os encontros Tempo/Universidade são organizados conforme a disponibilidade de espaço de duas a três vezes na formação.

4.3.2 Curso de Pedagogia UFRGS

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul é uma autarquia com autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica. Sua história começa em 1934, quando foi criada a Universidade de Porto Alegre, uma integração da Escola de Engenharia; Faculdade de Medicina; de Direito; de Agronomia e Veterinária; de Filosofia, Ciências e Letras; e do Instituto de Belas Artes. Em 1947, passou a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul (URGS), inserindo em sua estrutura as Faculdades de Direito e de Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria, que ficaram sob responsabilidade da URGS até que instituições de Ensino Superior fossem criadas nos respectivos municípios. Em dezembro de 1950, a universidade foi federalizada, passando a denominar-se Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, [2023]). Sua sede está localizada em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, dividida em cinco *campi*: Campus Centro; Campus Saúde; Campus Olímpico; Campus do Vale; e Campus Litoral Norte, sendo que este último foi o primeiro campus fora da capital, localizado no município de Tramandaí, conforme mostra a Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Mapa dos cinco *campi* da UFRGS



Fonte: Catálogo do Servidor UFRGS ([2023]).

Entre os 86 cursos de formação inicial (bacharel e licenciatura) ofertados pela UFRGS, está o curso de Pedagogia, criado em 1942, na então Faculdade de Educação Ciências e Letras da Universidade de Porto Alegre, e, na década de 1970, passa para recém-inaugurada a Faculdade de Educação. Foi ofertado até 2023 somente no turno da manhã, no entanto, em razão da demanda para formação de professoras/es na região e para atender a parcela da população trabalhadora que também quer estudar, o colegiado aprovou a oferta noturna para 2024.

Anualmente, são oferecidas 120 vagas, distribuídas em: 60 vagas por semestre, sendo 30 vagas para o curso diurno e 30 vagas para o curso noturno. Além disso, podem ser acrescentadas vagas definidas para o Processo de Seleção Indígenas e vagas remanescentes que podem ser ocupadas por meio de transferência interna ou voluntária ou ainda por ingresso de diplomados (PPC, 2023).

Conforme reestruturação curricular iniciada em 2014, afim de atender às Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 02/2015) e contribuir no cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), o Projeto Pedagógico do Curso afirma que, junto ao novo currículo, confere mais autonomia ao estudante na construção de sua trajetória de formação e, por isso, define em seus objetivos que a formação da/o pedagoga/o deve prepará-lo/la:

[...] para o trabalho pedagógico da docência e da gestão educacional, potencializada pela vivência universitária caracterizada pela indissociabilidade entre as atividades de **ensino, de pesquisa e de extensão**. Objetiva-se permitir ao formando a construção de um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentado nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (PPC, 2023, p. 6).

Os destaques anteriores dizem respeito aos três eixos estruturantes de uma Instituição de Ensino Superior: ensino, pesquisa e extensão. A possibilidade de articulação entre esses eixos constitui-se em um processo formativo com possibilidade de uma produção coletiva de conhecimentos por meio de vivências de ação-reflexão-ação.

No curso de Pedagogia da UFRGS, segundo o PPP (2023), essa articulação acontece em duas dimensões: institucional e docente/discente. A primeira diz respeito às práticas de ensino na própria licenciatura e aos projetos de pesquisa e extensão geridos pelas/os professoras/es e/ou técnicos administrativos que reverberam em diversos segmentos da comunidade. A segunda dimensão, a docente/discente, dá-se pela experiência compartilhada por professores e alunas/os participantes de projetos de pesquisa e extensão em momentos de sala de aula. Nesse sentido, é importante destacar os programas como PIBID, Residência Pedagógica, entre outros projetos que propiciam a interação dos discentes nos três eixos e potencializam a construção de conhecimento extrapolando os muros da universidade. Como afirma Fleuri (1989, 44), quando escreve que, como qualquer espaço social, a extensão universitária é também um lugar de contradições “onde se pode gestar um novo projeto de universidade articulado com o processo de transformação social”.

A extensão, nesse sentido, é o eixo que historicamente mais aproxima/ou a universidade de sua comunidade externa, mesmo com todas as marcas coloniais que a sustentam. O reconhecimento da prática extensionista no percurso formativo se dá pela Resolução MEC/CNE/CES n. 7/2018, mobilizando as instituições de ensino a pensar possibilidades e caminhos para as atividades de extensão que devem compor, no mínimo, 10% do total da carga horária curricular dos cursos de graduação. Como bem escreveu Boaventura Souza Santos (2004, pp. 53-54):

[...] a área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de facto, transformá-la numa vasta

agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural.

No PPC de Pedagogia UFRGS (2023, p. 24), entende-se que a Extensão Universitária: “[...] constitui-se de práticas acadêmicas, que contribuem na formação técnica, profissional e cidadã dos estudantes, desenvolvida pela vivência de seus conhecimentos de forma multidisciplinar e interprofissional”. A prática extensionista integra-se às atividades do curso, sendo necessário o reconhecimento de 339h de práticas em extensão para integralização da licenciatura de Pedagogia, isso corresponde a 10,04% da carga horária total do curso (PPC, 2023). Nesse sentido, a integralização torna-se central para que a curricularização da extensão esteja, de fato, inserida e em diálogo com a pesquisa e o ensino e não volte a se tornar um apêndice na universidade (Gadotti, 2017).

Na Pedagogia UFRGS, a carga horária de Extensão está concentrada em disciplinas já existentes no curso. No Quadro 5, é possível observar essas disciplinas que têm reconhecimento curricular de suas práticas extensionistas.

Quadro 5 - Reconhecimento curricular de práticas extensionistas – Cargas horárias de Extensão

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH TOTAL (horas)	CH de Prática Extensionista (CHE) (horas)
EDU03101	EDUCAÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS	45h	6h
EDU03100	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS PRÁTICAS E SEUS SUJEITOS	75h	60h
EDU03103	EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PRÁTICAS E SEUS SUJEITOS	75h	60h
EDU03107	EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	30h	4h
EDU03108	GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO	30h	8h
EDU03110	SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA II: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	75h	60h
EDU03109	SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA II: EDUCAÇÃO INFANTIL	75h	60h
EDU03063	PSICOPEDAGOGIA	45h	6h
EDU02139	ANOS INICIAIS: AS PRÁTICAS E SEUS SUJEITOS	75	60h
EDU02144	SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA II: ANOS INICIAIS	75	60h
EDU02141	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II	45	10h

EDU02058	EDUCAÇÃO E TEATRO	45	5h
TOTAL			279h

Fonte: PPC (2023).

A Faculdade de Educação da UFRGS tem 16 projetos de extensão em execução, como o registrado no *site* da Comissão de Extensão em Educação. Entre eles, está o projeto “Escola da Terra – Educação de Comunidades do Campo, Quilombolas e Indígenas”, objeto de análise desta tese, que será tratado com aprofundamento no Capítulo XX.

Para Gadotti (2017, p. 4), Freire acreditava que “[...] por meio da extensão, poder-se-ia redimensionar a Universidade dentro de um projeto popular de educação”. Com as experiências vividas por Freire no Chile durante seu exílio com o golpe civil-militar de 1964 no Brasil, nasce o livro “Extensão e Comunicação?” publicado em 1967, pelo Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA) do Chile. Nesse livro, Freire traz o conceito de “extensão da cultura” e lembra-nos de que esta pode ser uma ação contra emancipatória:

[...] o termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase 'coisa', o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autêntico. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações. (Freire, 1977, p. 22).

A “extensão da cultura” traz o conceito de “comunicação sobre cultura” e trata da relação técnico e camponês (no caso refletido no livro) baseada na interação consciente:

o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (Freire, 1977, p. 36).

Nesta mesma obra, Freire apresenta-nos uma outra possibilidade de extensão como “ação cultural”, por entender que a cultura que produzimos é “ação transformadora” (Freire, 1977). Nesse sentido, a comunicação é essencial para a extensão, já que sem ela não existirá uma educação para liberdade.

Freire, como um grande educador que foi e com suas inspirações para uma Educação Popular, nos faz questionar sobre como a extensão universitária também é um espaço de contradições, e tudo depende do *modus operandi* de cada instituição, podendo ser espaço de diálogo e autonomia, mas também servir a práticas que visem somente a prestação de serviços à comunidade. Já Fleuri, em sua tese de doutorado “Educação Popular e Universidade”, publicada em 1988 pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), já problematiza como a universidade, enquanto espaço privilegiado de produção do conhecimento, exerce influência nas relações sociais e podem negar os saberes dos subalternizados. Para este autor:

Assim, nas atividades de extensão universitária em educação popular, confrontam-se, de um lado, a universidade (com sua estrutura burocrática, constantemente minada pelo próprio conjunto de relação sociais que lhe dá consistência) e, de outro lado, os movimentos populares (com sua dinâmica espontânea e democrática, constantemente ameaçada pela burocratização). Esta situação contraditória abre a possibilidade de que tais atividades sirvam, de acordo com o contexto histórico, tanto para a consolidação do poder da classe dominante quanto para apoiar a construção da hegemonia das classes dominantes. (Fleuri, 1988, p. 46).

Com esse entendimento de que a extensão deve articular diversos saberes, acredito que as práticas extensionistas têm três dimensões: universidade/discente; universidade/comunidade; discente/comunidade. Por isso, a proposta de um currículo extensionista só servirá para a prática de uma educação libertadora, pós-colonial e intercultural, caso a Universidade incorpore sua responsabilidade com a transformação social.

4.3.2.1 Sobre o currículo

A proposta curricular do Curso de Pedagogia da UFRGS, pensada para dar conta dos objetivos do curso, foi resultado do diálogo dos membros da Comissão de Graduação do Curso (COMGRAD/Edu) e organiza-se pedagogicamente em dois percursos: o comum e o formativo. O PPC (2023, p. 16) explica:

O objetivo é proporcionar ao estudante uma oferta de atividades de ensino que atenda sua formação básica, a qual oferece um conjunto de conhecimentos para a formação geral da/o pedagoga/o, com vistas

ao perfil do egresso definido neste Projeto Pedagógico de Curso, o que caracteriza o Percurso Comum. Por outro lado, entende-se que o estudante, no exercício de sua autonomia, tenha a possibilidade de optar por aprofundamentos em uma determinada área de sua preferência, denominada Percurso Formativo, sem impedi-lo de cursar atividades de ensino de outros percursos formativos e mesmo não vinculadas diretamente a esses.

Nesse sentido, os percursos não têm a ver com habilitação, e sim com escolhas de um conjunto de disciplinas organizadas para um estudo mais focado em determinada modalidade. O Percurso Comum destinado a todos os discentes do curso é composto por disciplinas obrigatórias, que permite a formação geral, além de:

[...] práticas como componente curricular que contemplem a prática docente nos níveis de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e na modalidade de educação de jovens e adultos, cumprindo a exigência das Diretrizes Curriculares em 400 horas. Também, prevê a realização de um estágio de 105 horas destinado ao exercício da prática profissional da/o pedagoga/o em diferentes áreas de atuação que não implicam regência de classe. (PPC, 2023, p. 16).

No Quadro 6 consta a lista das disciplinas obrigatórias e suas respectivas cargas horárias de prática, a fim contabilizar as 400 horas de prática como componente curricular (conforme determinado pela Resolução CNE CP 02/2015):

Quadro 6 – As disciplinas obrigatórias e suas respectivas cargas horárias de prática

CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉDITOS	CH TOTAL	CH PRÁTICA
EDU03061	EDUCAÇÃO MUSICAL	3	45	15
EDU03097	POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	4	60	08
EDU03142	EDUCAÇÃO E CINEMA	3	45	15
EDU01049	JOGO E EDUCAÇÃO	3	45	15
EDU03052	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	3	45	06
EDU03101	EDUCAÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS	3	45	15
EDU01074	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	4	60	08
EDU03100	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS PRÁTICAS E SEUS SUJEITOS	3	75	20
EDU02061	EDUCAÇÃO E ARTES VISUAIS	3	45	15
EDU02136	AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	4	60	20

EDU03099	GESTÃO ESCOLAR	4	60	20
EDU03103	EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PRÁTICAS E SEUS SUJEITOS	3	75	20
EDU03102	MÍDIAS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: PROCESSOS E MÉTODOS DE APRENDIZAGEM	3	45	15
EDU02058	EDUCAÇÃO E TEATRO	3	45	15
EDU01075	EDUCAÇÃO ESPECIAL, DOCÊNCIA E PROCESSOS INCLUSIVOS	3	45	20
EDU02137	ALFABETIZAÇÃO: QUESTÕES TEÓRICAS METODOLÓGICAS	4	60	20
EDU02138	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA I -A	5	75	25
EDU02084	EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CURRÍCULO, DIDÁTICA, PLANEJAMENTO	4	60	15
EDU02139	ANOS INICIAIS: AS PRÁTICAS E SEUS SUJEITOS	3	75	20
EDU03063	PSICOPEDAGOGIA	3	45	15
EDU01077	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A ESCOLA EM FOCO	3	45	9
EDU02066	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS	4	60	15
EDU02140	EDUCAÇÃO, SAÚDE E CORPO -A	2	30	04
EDU02141	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II -A	3	45	15
EDU02142	LEITURA ESPACIAL: GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS	3	45	15
EDU02143	ENSINO DE HISTÓRIA	3	45	15
EDU03107	EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS	2	30	05
CARGA HORÁRIA DE PRÁTICA VOLTADA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES				400 HORAS

Fonte: PPC (2023).

Conforme apontei anteriormente, além do Percorso Comum, são oferecidos três Percursos Formativos, caracterizados, cada um deles, por um conjunto de disciplinas (obrigatórias comuns aos três percursos e obrigatórias específicas de cada percurso) e por um estágio de 300 horas dedicado à prática de regência de classe.

Os Percursos Formativos são divididos em: 1) Educação Infantil; 2) Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 3) Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos. Para entendimento do leitor, o currículo está

organizado no sistema de matrícula do curso de Pedagogia da UFRGS da seguinte maneira:

- a. Formação Essencial Obrigatória (FEO): 19 disciplinas (975 horas) que devem ser cursadas por todos os discentes do curso (todas estas disciplinas compõem o Percorso Comum). Compõe os três primeiros semestres do curso;
- b. Formação Diversificada Complementar (FDC): composta por 19 disciplinas obrigatórias de percurso comum (975 horas) compartilhadas pelos estudantes dos três percursos formativos e disciplinas específicas de cada percurso formativo (totalizando 20 créditos de disciplinas específicas). Essas disciplinas devem ser cursadas a partir da escolha dos discentes por uma FDC de seu interesse a partir do 2º semestre do curso ou após concluir 21 créditos obrigatórios da FEO. Compõem também a FDC os Estágios e o Trabalho de Conclusão de Curso I e II. (PPP, 2023, p. 19).

De fato, a inserção dos Percursos Formativos na constituição do currículo oportuniza maior flexibilidade e não previsibilidade do processo formativo, porém é ainda organizado de maneira tradicional, colonial, onde a trajetória formativa é controlada por tempos disciplinares de oito semestres e dividido por três modalidades que poderiam ser ampliadas se fossem consideradas as diferenças educativas e culturais, como a inserção de percursos formativos para a Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola ou ainda para uma Educação Intercultural, visto as especificidades dessas modalidades, temas que tensionariam a colonialidade no espaço da universidade e no campo da formação inicial de professoras/es.

Por fim, para integralização do curso, é preciso também ter cursado disciplinas eletivas, que visam o aprofundamento em temáticas do interesse dos estudantes, que, ao final, devem somar 20 créditos. Também está prevista a comprovação de formação complementar em um total de 11 créditos que podem ser em iniciação científica, extensão, monitoria e outras atividades, como já citado anteriormente, com 339 horas em práticas extensionistas, além da escrita e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso.

4.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A Análise de Conteúdo (AC) surge no século XX, especificamente em pesquisas de cunho quantitativo, influenciada pelo positivismo. Com sua utilização

recorrente em pesquisas, as controvérsias começam a surgir e teóricos começam a se dividir e defender: por um lado, o caráter técnico-quantitativo; por outro, o caráter qualitativo (Minayo, 2016). Sobre isso, Bauer (2017, p. 10) diz: “No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos”.

Bardin (2016, p. 42), uma das autoras de referência em AC, define-a como:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A AC é um dos instrumentos de análise, indiscutivelmente, mais eficientes (Stueber, 2022), seu uso, como apontado por Minayo (2016), é variado, e pode ser aplicada em diversos casos, como: análise de obras literárias; análise de depoimentos; análise de livros didáticos, entre outras. Para tanto, é organizada por Bardin (2016) em três etapas principais:

- a) A pré-análise – para seleção, delimitação do estudo; aplicação de regras de recorte e delineamento do objeto;
- b) a exploração do material – que consiste na administração das técnicas sobre o *corpus*;
- c) o tratamento dos resultados e interpretações – que podem ser desenvolvidos por meio de operações estatísticas (frequência do uso dos termos), sínteses e seleção dos resultados (inferências; interpretações, orientações para uma nova análise) e/ou pela utilização dos resultados para fins teóricos ou pragmáticos.

Essa mesma autora conceitua a AC, indicando quatro modos de analisar os materiais coletados, destacando: análise de avaliação ou análise representacional; análise de expressão; análise de enunciação; e análise temática (Bardin, 2016). Nos estudos desenvolvidos nesta pesquisa, a análise de conteúdo contribui com *análise temática*. Na análise temática, o conceito central é o tema. Em Bardin (2016, p. 105), trabalhar com este tipo de análise: “consiste em descobrir os ‘núcleos do sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

A fim de ilustrar como a AC temática está sendo executada nesta pesquisa, elaborei o quadro a seguir:

Quadro 7 – Etapas da Análise de Conteúdo na pesquisa

PRÉ-ANÁLISE	EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	TRATAMENTO/INFERÊNCIA/INTERPRETAÇÃO
Leitura exaustiva dos documentos (PPC, currículo, disciplinas e ementas dos cursos, matérias publicadas, artigos etc.), com o objetivo de apreender as particularidades do conjunto de materiais analisados, elaborar ainda de maneira inicial pressupostos que orientarão a análise e interpretação e determinar alguns conceitos que estão a análise.	Distribuição de trechos ou fragmentos que acho importantes, e, após essa etapa fazer uma nova leitura, a fim de dialogar com os conceitos e a classe já elaboradas. Nesse momento, inicio através de inferências a criar os núcleos de sentido (com os pressupostos previamente pensados na pré-análise). Na sequência, analiso esses núcleos de sentido presente nas classes, pensando em temáticas mais amplas para depois discutir trechos dos documentos.	Escrita da síntese interpretativa dos dados, dialogando com o problema e objetivo geral e específicos da pesquisa.

Fonte: elaborada pela autora baseada em Bardin (2016) e Minayo (2016).

Esse quadro orienta minha análise e interpretação dos dados coletados, uma vez que, conjugados, ajudam-me a teorizar acerca do problema de pesquisa.

4.5 A METODOLOGIA E OS OBJETIVOS: ENTRELAÇAMENTOS

Aqui retomo os objetivos da pesquisa, a fim de estabelecer um entrelaçamento entre os objetivos, a metodologia e as produções já publicadas e as futuras produções.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como se dá a produção de conhecimentos na universidade considerando as epistemologias do Norte e Sul e os saberes pós-coloniais.

Já os objetivos específicos são:

1. Analisar as produções de pós-graduação publicadas entre 2010 até 2019 sobre a Teoria Decolonial e o Ensino de Ciências. **Procedimentos metodológicos da publicação 1⁹:**

⁹Este objetivo diz respeito ao artigo: *A Teoria Decolonial e Ensino de Ciências: um recorte bibliográfico*, publicado nos anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2021 e ao capítulo de livro: *Teoria Decolonial: o que está sendo produzido? Uma análise das teses e dissertações na BDTD*, publicado no livro 1^o Seminário Especial Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências: textos selecionados, 2021.

- Selecionar teses e dissertações publicadas entre 2010 e 2019, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações por meio dos verbetes: educação decolonial, decolonialidade e colonialidade.
- Listar teses e dissertações encontradas e identificar quais delas tem relação com o ensino de ciências;
- Verificar aspectos como: que teóricos os pesquisadores utilizam para embasar seus estudos; local de pesquisa; área de pesquisa; universidade etc.

Os instrumentos de coleta e análise do primeiro objetivo específico baseiam-se no desenvolvimento de quadros e na análise de conteúdo, respectivamente.

Procedimentos metodológicos da publicação 2:

- Selecionar teses e dissertações publicadas entre 2010 e 2019, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações por meio dos verbetes: educação decolonial, decolonialidade e colonialidade.
- Listar as teses e as dissertações encontradas e identificar: quais áreas do conhecimento têm mais publicações; quais universidade têm grupos de pesquisa relacionados a temáticas; quais os Programas de Pós-Graduação produzem sobre o assunto;
- Verificar aspectos como: que teóricos os pesquisadores utilizam para embasar seus estudos; local de pesquisa; área de pesquisa etc.

Os instrumentos de coleta e análise do primeiro objetivo específico baseiam-se no desenvolvimento de quadros e análise de conteúdo, respectivamente.

2. Identificar a lógica de (re)existência dos grupos sociais e a produção de conhecimento com vistas à ecologia dos saberes, especialmente na pandemia de covid-19. **Procedimentos metodológicos publicação 3¹⁰:**

- Selecionar *sites* de comunicação popular que representam movimentos sociais de luta;
- Estabelecer recortes temporais e temáticos para seleção de matérias a serem analisadas

¹⁰ Este objetivo diz respeito ao artigo: *Movimentos sociais e saberes da terra: articulações e redes de solidariedade durante a pandemia de COVID-19*, aceito para publicação na revista *Ambiente & Educação*, 2022.

- Caracterizar os movimentos sociais de luta, a fim de localizá-los no centro da produção de conhecimento e da ecologia de saberes.

Os instrumentos de coleta e análise do segundo objetivo específico baseiam-se no desenvolvimento de quadros e análise de conteúdo, respectivamente, que geraram as seguintes categorias: Resistência e a luta pela terra; O racismo e a negação do Direito à Saúde; e Auto-organização e redes de solidariedade: saberes construídos na luta.

3. Compreender se, por meio do Programa Escola da Terra, emerge a ecologia de saberes na formação de pedagogas/os do campo junto ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Procedimentos metodológicos¹¹:

- Entrevistas com os participantes do projeto Escola da Terra no Rio Grande do Sul;
- Estabelecer critérios para uma análise das narrativas;
- Identificar se há aproximações da Escola da Terra com a ecologia de Saberes.

Os instrumentos de coleta e análise do terceiro objetivo específico baseiam-se em entrevistas semiestruturadas gravadas e na análise de conteúdo, que geraram as seguintes categorias: **A trajetória do projeto Escola da Terra no Rio Grande do Sul; A experiência como possibilidade e como potência de formação; Para além da sala de aula: as paisagens, o território e a organização das comunidades do campo; Multisséries: um desafio para a prática pedagógica.**

¹¹ Este objetivo diz respeito ao artigo: *O Projeto Escola da Terra no Rio Grande do Sul: da docência compartilhada à ecologia de saberes*, submetido à *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2024, e ao manuscrito 5.

5 RESULTADOS

Como já mencionado neste texto, os resultados da pesquisa se estruturam em formato de publicações. A partir disso, apresento a seguir as três produções publicadas, uma em submissão e a última em formato de manuscrito que constituem os resultados da tese.

5.1 PUBLICAÇÃO 1

A Teoria Decolonial e Ensino de Ciências: um recorte bibliográfico

Decolonial Theory and Science Teaching: a bibliographical survey

Caroline Martello

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Marilisa Bialvo Hoffmann

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maria do Rocio Fontoura Teixeira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Os impasses entre uma educação escolar hegemônica e uma educação que leve em conta o contexto dos alunos ficam evidenciados diante das disputas entre organizações e currículos generalizantes. No ensino de ciências, não é diferente. Por isso, faz-se necessário pensar a partir de categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos das concepções ocidentais, aqui chamada de teoria decolonial. Essa investigação faz parte de um estudo de doutoramento e apresenta um levantamento bibliográfico entre 2011 e 2019, de caráter exploratório qualitativo, realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Registrou-se a ocorrência de 322 produções, das quais 13 integraram esta pesquisa por terem relação com o ensino de ciências. Observou-se o aumento nas produções, a partir do ano de 2015, com destaque para os anos de 2016 e 2019, com maiores números de publicações. Os focos das pesquisas são bem diversificados, e usam, em sua maioria, autores do grupo Modernidade/Colonialidade.

Palavras-chave: teoria decolonial, ensino de ciências, levantamento bibliográfico.

Abstract

The impasses between a hegemonic school education and an education that takes into account the context of the students are evident on the face of disputes between organizations and generalizing curricula. In science education, it is no different. Therefore, it is necessary to think from categories of thought that are not included in the foundations of Western conceptions, here called decolonial theory. This research is part of a doctoral study and presents a bibliographic survey between 2011 and 2019, of a qualitative exploratory nature, carried out at the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. The occurrence of 322 productions was registered, of which 13 were part of this research because they are related to science teaching. There was an increase in production, starting in 2015, with emphasis on the years 2016 and 2019, with higher numbers of publications. The focus of these works are quite diverse, and most of them use authors from the Modernity / Coloniality group.

Key words: decolonial theory, science teaching, bibliographical survey.

Introdução

A colonialidade remete ao início da Modernidade, ou seja, quando da chegada dos europeus às Américas. Desde então, vive-se, de forma naturalizada, a invisibilização das culturas dominadas pelos europeus e a superioridade epistemológica, tão presente nas universidades, escolas e currículos. Vive-se uma classificação étnico-racial, cruel e violenta. Quijano (2010, p. 74), denuncia que a modernidade é caracterizada pelas “[...] experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo”, constituindo um novo universo regido pelas relações de poder entre o dominador e o dominado.

Assim, a longa tradição do eurocentrismo e do cientificismo demarcou limites na produção do conhecimento nas Américas, exportando modelos europeus e norte-americanos e desconsiderando qualquer possibilidade de criação e emancipação, que Fanon (2008) chamaria de sujeitos que habitam a zona do não ser. Nesse sentido, é preciso pensar nos modos que esses sujeitos experienciaram a colonização e nas ferramentas para a libertação dessa grande desumanização. A teoria decolonial surgiu como crítica à colonialidade embutida e enraizada na modernidade. Por isso, Maldonado-Torres (2019, p. 36) define a decolonialidade como “[...] um mundo onde outros mundos possam existir”.

Os impasses entre uma educação escolar hegemônica, universalizante e uma educação que leve em conta os saberes locais e o contexto dos alunos ficam evidenciados, diante das disputas entre organizações e currículos generalizantes. Como em todo currículo escolar, esses parâmetros generalizantes tomam centralidade no que deve ser ensinado. No ensino de ciências, não é diferente. Por isso, faz-se necessário pensar, a partir de categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos das concepções ocidentais, o que, para Mignolo (2008), pode ser chamado de “desobediência epistêmica”, uma grande diversidade epistemológica.

A presente investigação faz parte de um estudo mais amplo, em nível de doutorado, e tem como objetivo apresentar um levantamento bibliográfico dos últimos nove anos, das dissertações e teses brasileiras que trazem a teoria decolonial e o ensino de ciências em suas pesquisas.

Metodologia

Tratou-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, decorrente de um levantamento bibliográfico, nos últimos nove anos (2011-2019), de teses e dissertações brasileiras, nas quais, de alguma maneira, foram abordadas a teoria decolonial e o ensino de ciências. Assim, segundo Gil (2019, p. 74), “A revisão de literatura promove o levantamento acerca do que já se conhece em relação ao assunto que está pesquisado. Possibilita, portanto, identificar lacunas no conhecimento existente e, conseqüentemente, orientar a pesquisa com propósito de preenchê-las”.

O recorte temporal desta pesquisa deu-se devido à primeira publicação com as temáticas de interesse ter registro no ano de 2011. A busca ocorreu na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa base oferece ao pesquisador os metadados, tais como autores, título da dissertação ou tese, palavras-chave, sendo os documentos originais de responsabilidade da instituição depositária.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. [...] contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Além disso, a BDTD também proporciona maior visibilidade e governança do investimento realizado em programas de pós-graduação. (BDTD, [2020]).

Para a seleção dos dados, procurou-se as dissertações e teses por meio dos seguintes verbetes: educação decolonial, decolonialidade e colonialidade. Os verbetes deveriam estar presentes no título das produções, nas palavras-chave ou nos resumos indicados pelos autores das pesquisas e ter relação com o ensino de ciências.

A análise dos dados deu-se, inicialmente, pela procura de todos os trabalhos que retornassem da busca na base de dados pesquisada. Após, verificou-se de que forma os verbetes estavam presentes, pois, como critério, deveriam estar presentes no título do estudo, nas palavras-chave ou nos resumos indicadas pelos autores. Em seguida, categorizou-se as pesquisas de acordo com o ano de publicação, o nível – mestrado ou doutorado, localização da instituição realizada, bem como os Programas de Pós-Graduação e quais autores decoloniais foram usados em cada pesquisa publicada.

Resultados

Foram obtidos um total de 322 registros de teses e dissertações, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os trabalhos apresentavam período de abrangência entre 2011 e 2019. Após contar os verbetes selecionados, seja no título, nas palavras-chaves escolhidas pelos autores ou no resumo, foram localizadas 13 produções relacionadas ao campo do ensino de ciências.

Com relação aos trabalhos selecionados que abordam o referencial decolonial, relacionado a diversas áreas do conhecimento (como Psicologia, Direito, Serviço

Social, Sociologia, Antropologia, Administração, entre outras), constatou-se um aumento no número de teses e dissertações, a partir do ano de 2014 (Figura 1). A partir de 2016, observou-se um aumento em pesquisas relacionadas especificamente com o ensino de ciências (Figura 2), demonstrando um crescente interesse dos pesquisadores pelo referencial decolonial e seus potenciais campos de análise. Destacou-se o número de produções nas diversas áreas do conhecimento em 2018 e 2019, com 87 e 86 produções, respectivamente, e 2016 e 2019, pesquisas com três e cinco produções voltadas para o ensino de ciências. A Figura 1, abaixo, mostra um panorama geral, por ano de publicação de todas as teses e dissertações, registradas na base de dados da BDTD, no período de 2011 a 2019.

Figura 1: Teses e Dissertações publicadas de 2011 a 2019 (diversas áreas do conhecimento)



Fonte: elaborado pelas autoras, 2020.

Não foram encontradas pesquisas registradas na BDTD, antes do ano de 2015, que tivessem como referencial teórico os estudos decoloniais dentro do ensino de ciências, conforme apresentado no gráfico abaixo (Figura 2). Dos 13 trabalhos, cinco resultaram de produtos de doutoramentos e oito de mestrados, sendo que o ano de 2015 apresentou uma dissertação; 2016, três dissertações foram defendidas; em 2017, houve o registro das duas primeiras teses defendidas; em 2018, duas dissertações foram publicadas; e, em 2019, três teses e duas dissertações.

Figura 2: Teses e Dissertações publicadas de 2015 a 2019 (ensino de ciências)

Fonte: elaborado pelas autoras, 2020.

Foi possível afirmar que os referenciais decoloniais levaram muito mais tempo para entrar nas produções acadêmicas, voltadas para o campo do ensino de ciências, do que em outras áreas. As ciências ditas “duras”, como a Matemática, a Biologia, a Física e a Química, são constituídas a partir do pensamento ocidental e, para tal, precisam funcionar de maneira independente do sujeito e de maneira idêntica repetida vezes, como no princípio popperiano por exemplo (CARVALHO, 2019). A questão é que, para desenvolver um projeto decolonial para o ensino de ciências, é preciso romper com a universalização da ciência e estabelecer a produção do saber por meio da relação sujeito-sujeito, sujeito-objeto e sujeito-sociedade. Um mundo pluri-versal, ou como diz Carvalho (2019, p. 99), “[...] pluriépistêmico em que os saberes se encontram e não apenas aquele que as ciências estabelecidas se encontram”. A dificuldade de encontrar produções acadêmicas no ensino de ciências com referencial decolonial é resultado da colonialidade do saber (QUIJANO, 2005) embutida nas ciências, na educação, no ensino e no currículo, que nega o legado cultural dos africanos e dos indígenas.

Destarte, destacaram-se as temáticas das quais as poucas pesquisas encontradas dialogam e produzem o conhecimento na perspectiva decolonial, dentro do ensino de ciências. Observou-se, assim, as seguintes temáticas e assuntos: Ciência, Tecnologia e Sociedade, Educação Ambiental, Formação de Professores, Letramento Matemático, Etnomatemática, Narrativas Docentes e Indígenas. A Figura 3 abaixo proporciona a visualização dos assuntos abordados e aponta para a imensa possibilidade de temas ainda não pesquisados, e que podem contribuir para o campo da educação decolonial.

Figura 3: Temáticas das teses e dissertações pesquisadas entre 2015 e 2019.



Fonte: elaborado pelas autoras, 2020.

Identificou-se a participação de oito instituições no país, destacando-se a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, SC, representada por cinco dos trabalhos publicados, assim como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador, BA, com a produção de três pesquisas.

Ao investigar os cursos de pós-graduação envolvidos nas pesquisas (Quadro 1), percebeu-se que a UFSC e a UFBA possuem grupos de estudos¹, os quais se dedicam a pensar a questão decolonial no ensino de ciências. Isso levou a crer que a maior quantidade de publicações destas universidades dá-se pela motivação desses grupos. Dentro disso, observou-se que a Universidade Federal de Pernambuco também possui um grupo de pesquisa² voltado a pensar questões afrocentradas e decoloniais nas ciências e na matemática. Porém, sua constituição deu-se no ano de 2019, não tendo ainda publicações de teses e dissertações. A seguir, foram apresentadas as produções por Programas de Pós-Graduação (Quadro 1).

Quadro 1: Produções por Programas de Pós-Graduação.

Programas de Pós-Graduação	Teses e Dissertações
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC	5
Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências/UFBA	3
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT	1
Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática/UFS	1
Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea/UFPE	1
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/UFRGS	1
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente/UFT	1

Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática/UFG	1
--	---

Fonte: elaborado pelas autoras, 2020.

Constatou-se uma tendência dos estudos com perspectiva decolonial empregarem como referência autores do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) (Quadro 2). O grupo foi constituído a partir da década de 1990, nos Estados Unidos, primeiramente com o nome “Grupo Latino-Americano dos Estados Subalternos”. Em 1998, por divergências teórico- epistemológicas, o grupo latino foi desagregado, surgindo o então atual Grupo Modernidade/Colonialidade, formado por autores como Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, entre outros.

O Quadro 2 elenca autores decoloniais, seguidos da frequência de uso nos referenciais das teses e dissertações aqui analisados.

Quadro 2: Autores Decoloniais citados nas Teses e Dissertações.

Autores	Teses e Dissertações
QUIJANO, Aníbal	11
MIGNOLO, Walter	11
SANTOS, Boaventura Sousa	10
GROSGOQUEL, Ramón	9
WALSH, Catherine	9
FREIRE, Paulo	8
DUSSEL, Enrique	6
CANAU, Vera Maria	6
CASTRO-GOMEZ, Santiago	4
MENESES, Maria Paula	4
FLEURI, Reinaldo	3
MALDONADO-TORRES, Nelson	3
OLIVEIRA, Luiz Fernando de	3
JANNING, Daniel Prim	2
HALL, Stuart	2
FANON, Franz.	2
LANDER, Edgard	2
NASCIMENTO, Abdias	2
MBEMBE, Achille.	1
OLIVEIRA, Luiz Fernandes.	1
SPIVAK, Gayatri Chakravorty	1
BERNADINO-COSTA, Joaze	1

Fonte: elaborado pelas autoras, 2020.

Muitos desses autores já tinham desenvolvido linhas de pensamento próprias e, conseqüentemente, o M/C acabou herdando essas fontes. Para Ballestrin (2013, p. 99), “[...] o grupo compartilha noções, raciocínios, e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI”. Porém, é importante destacar o uso de autores, como Paulo Freire, Stuart Hall, Abdias Nascimento, Achille Mbembe e Franz Fanon, que são anteriores à formação do grupo M/C e que permitem pensar a definição de decolonialidade de forma ampla, sem restrições de um determinado grupo, especialmente no que tange às populações afrodiáspóricas e indígenas. Bernadino-Costa, Maldonado-Tores e Grosfoguel (2019) alertam para o perigo de usar o termo decolonialidade sem ao menos ler e citar autores negros, dialogando apenas com autores que falam a partir de uma perspectiva branca. Contudo, há, ainda, autores como Vera Candau, Luiz Fernandes Oliveira e Reinaldo Fleuri, brasileiros que se tornaram referências na teoria decolonial e seguem sendo citados em trabalhos acadêmicos, trazendo para o campo decolonial o contexto brasileiro.

Considerações finais

Essa investigação buscou apresentar um levantamento bibliográfico, de caráter exploratório qualitativo, realizado sobre o referencial decolonial na BDTD, com período de abrangência de nove anos (2011-2019). De acordo com os critérios estabelecidos para a pesquisa, registrou-se 322 teses e dissertações para o período selecionado. Percebeu-se um aumento progressivo, ao longo dos últimos anos, nas pesquisas relacionadas à perspectiva decolonial e ao ensino de ciências. Indicou-se, também, forte relação entre os grupos de pesquisas e as publicações. Tais pesquisas tornam-se importantes para que seja possível um ensino de ciências, a partir do (re)conhecimento e afirmação de outros saberes, para além da lógica ocidental homogeneizadora e cientificista. O número de produções que empregam o ensino de ciências e a teoria decolonial como elementos de suas pesquisas ainda é relativamente pequeno, uma vez que a temática é relativamente nova e apresenta grande potencial para novas investigações.

Vislumbra-se, aqui, a possibilidade de decolonização do ensino de ciências nas escolas, sejam elas urbanas ou rurais, a partir de racionalidades outras, como o conhecimento dos mestres e griôs, dos indígenas, dos quilombolas, dos agricultores e tantos outros grupos, negados e subalternizados, em nome de uma única verdade.

Agradecimentos e apoios

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos de doutorado à primeira autora.

Referências

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BDTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Sobre a BDTD. Disponível em: <http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoesbdttd/apresentacao>. Acesso em: 03 ago. 2020.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson;

GROSFOGUEL, Ramón. Introdução. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 9- 26.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 79- 106.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: UFBA, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27- 55.

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

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

5.2 PUBLICAÇÃO 2

TEORIA DECOLONIAL: O QUE ESTÁ SENDO PRODUZIDO? UMA ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES NA BDTD

Maria do Carmo Mizetti
Caroline Martello

1 Introdução

Além do grave extermínio praticado em toda a América Latina contra os povos originários, o processo de colonização impôs um pensamento eurocêntrico, branco, cristão, e racista que dizimou qualquer outra forma de pensamento e/ou de relação entre esses povos com o seu meio, condenando-os ao silenciamento, ao que Toledo e Barrera Bassols (2015) chamam de “amnésia biocultural”. Assim, a modernidade não é um projeto emancipatório, como o pensamento europeu insiste em afirmar, mas, sim, um projeto civilizatório (GROSFOGUEL, 2019), que produz uma violência muitas vezes silenciosa.

É possível discutir sobre decolonialidade por meio do relato de Galeano (2011), quando descreve a viagem de Cristóvão Colombo três anos após a chegada às Américas, onde comandou pessoalmente um ataque contra os indígenas da Dominicana. Lutou com duzentos infantas, muitos cavaleiros e cães adestrados para dizimar os indígenas. Foram enviados mais de 500 indígenas para a Espanha, vendidos como escravos em Sevilha, que morreram miseravelmente. Para Grosfoguel (2016, p. 37):

O debate suscitado pela conquista das Américas era sobre se os “povos sem religião” encontrados por Colombo em uma de suas viagens eram “povos com alma ou sem alma”. A lógica da argumentação era a seguinte: 1. se você não tem uma religião, você não tem um Deus; 2. se você não tem um Deus, você não tem uma alma; e, por fim, 3. se você não tem uma alma não é humano, mas animal.

Com a colonização e todas as suas consequências, os povos originários foram desaparecendo, modificando sua cultura, costumes e tradições. O conhecimento dos mais velhos corre o risco de ser enterrado com eles.

Levando em conta a importância de se trazer para o debate assuntos que tenham com viés a Teoria Decolonial, este capítulo teve como objetivo apresentar um levantamento bibliográfico, nos últimos nove anos, das dissertações e teses brasileiras que trazem a teoria decolonial em suas pesquisas.

2 Metodologia

Tratou-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, decorrente de um levantamento bibliográfico nos últimos nove anos (2011-2019) de teses e dissertações brasileiras embasadas na teoria decolonial. Assim, segundo Gil (2019, p. 74), “A revisão de literatura promove o levantamento acerca do que já se conhece em relação ao assunto que está pesquisado. Possibilita, portanto, identificar lacunas no conhecimento existente e, conseqüentemente, orientar a pesquisa com propósito de preenchê-las”.

O recorte temporal desta pesquisa se deu devido ao fato de a primeira publicação com as temáticas de interesse ter sido registrada no ano de 2011. A busca

ocorreu na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa base oferece ao pesquisador os metadados, tais como autores, título da dissertação ou tese, palavras-chave, sendo os documentos originais de responsabilidade da instituição depositária.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. [...] contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. (BDTD, [2020]).

Para a seleção dos dados, procurou-se as dissertações e teses por meio dos seguintes verbetes: educação decolonial, decolonialidade e colonialidade. Esses verbetes deveriam estar presentes no título das produções, nas palavras-chave ou nos resumos indicados pelos autores das pesquisas e ter relação com o ensino de ciências.

A análise dos dados ocorreu, inicialmente, pela procura de todos os trabalhos que retornassem da busca na base de dados pesquisada. Após, verificou-se de que forma os verbetes estavam presentes, pois, como critério, deveriam estar presentes no título do estudo, nas palavras-chave ou nos resumos indicados pelos autores. Em seguida, categorizou-se as pesquisas de acordo com o ano de publicação, o nível – mestrado ou doutorado –, a localização da instituição realizada, bem como os Programas de Pós-Graduação e quais autores decoloniais foram usados em cada pesquisa publicada.

3 Resultados

Foram obtidos um total de 322 registros de teses e dissertações nas diversas áreas do conhecimento, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os trabalhos apresentaram período de abrangência entre 2011 e 2019.

Nos trabalhos selecionados com a temática decolonialidade nas diversas áreas do conhecimento (como Psicologia, Direito, Serviço Social, Sociologia, Antropologia, Administração, Ensino de Ciências, entre outras), constatou-se um aumento no número de teses e dissertações, a partir do ano de 2014 (Figura 1), o que demonstrou um crescente interesse dos pesquisadores pelo referencial decolonial e seus potenciais campos de análise. Destacou-se o número de produções nas diversas áreas do conhecimento em 2018 e 2019, com 87 e 86 produções, respectivamente. A Figura 1 abaixo mostra um panorama geral, por ano de publicação de todas as teses e dissertações registradas na base de dados da BDTD, no período de 2011 a 2019.

Figura 1 - Teses e Dissertações publicadas de 2011 a 2019 (diversas áreas do conhecimento)



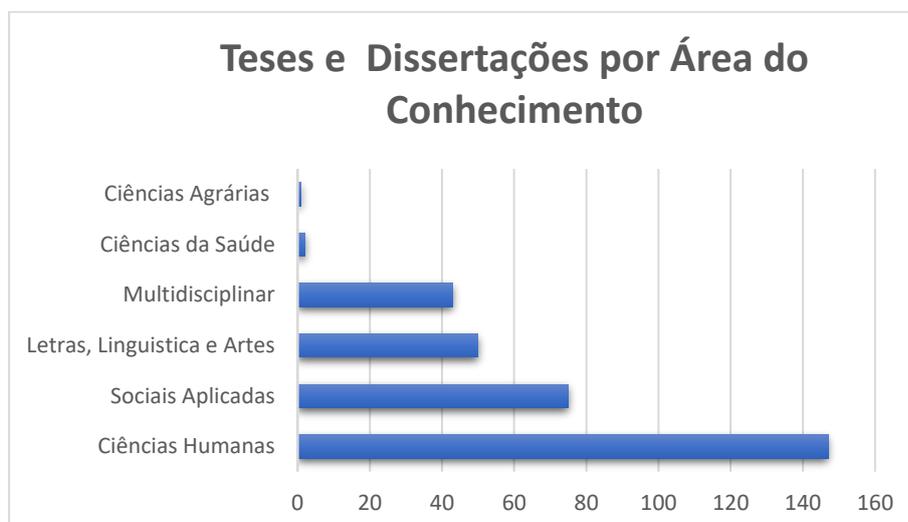
Fonte: elaborado pelas autoras, 2020.

A estruturação das Áreas do Conhecimento da CAPES apresenta uma hierarquização em quatro níveis, do mais geral ao mais específico, sendo nove grandes áreas, que se dividem em 48 áreas de avaliação. Essas áreas de avaliação, por sua vez, agrupam áreas básicas (ou áreas do conhecimento), subdivididas em subáreas e especialidades:

- 1º nível - Grande Área: aglomeração de diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos;
- 2º nível – Área do Conhecimento (Área Básica): conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas;
- 3º nível - Subárea: segmentação da área do conhecimento (ou área básica) estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados;
- 4º nível - Especialidade: caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino. Uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas básicas e subáreas. (CAPES, [2021]).

Como pôde ser observado na Figura 2, Ciências Humanas possui o maior número de produções em estudos decoloniais dentro das grandes áreas designadas pelas CAPES, com 151 pesquisas. Deu-se seguimento com a área das Ciências Sociais Aplicadas, com 75 produções: a área de Letras, Linguística e Artes tem 50 teses e dissertações, a área Multidisciplinar segue com 43 publicações, a área das Ciências da Saúde, com duas pesquisas e, por fim, a área das Ciências Agrárias, com apenas um estudo publicado.

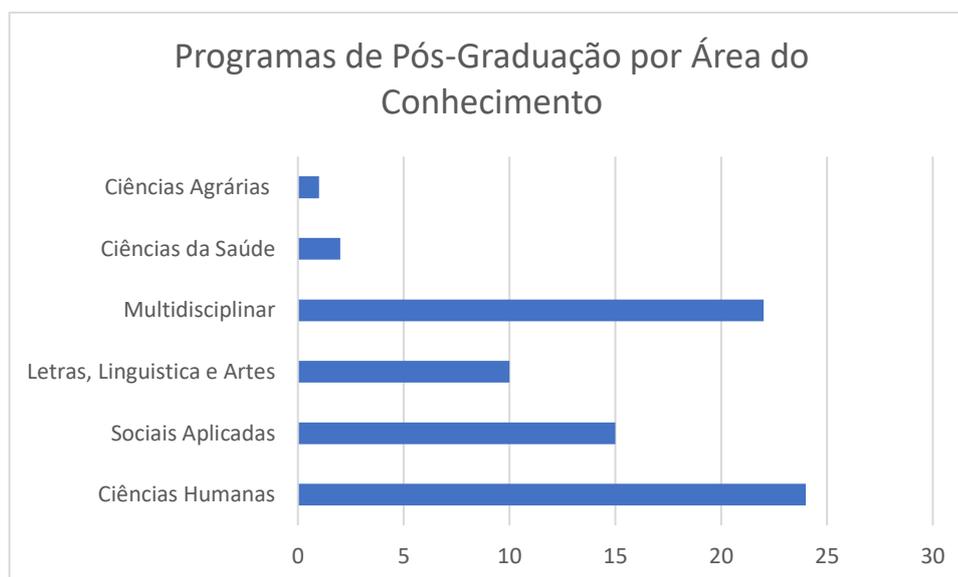
Figura 2 - Teses e Dissertações por área do conhecimento



Fonte: elaborado pelas autoras, 2020.

Já na Figura 3, foi possível observar a diversidade de Programas de Pós-Graduação que produziram teses e dissertações nesses últimos nove anos com o referencial decolonial. Foram 24 diferentes Programas na grande área de Ciências Humanas, 15 Programas nas Ciências Sociais Aplicadas, 22 Programas na área Multidisciplinar, dez Programas em Letras, Linguística e Artes, dois Programas na área das Ciências da Saúde e um Programa nas Ciências Agrárias, totalizando 73 Programas de Pós-Graduação em 50 Universidades públicas e privadas.

Figura 3 – Programas de Pós-Graduação por Área do Conhecimento



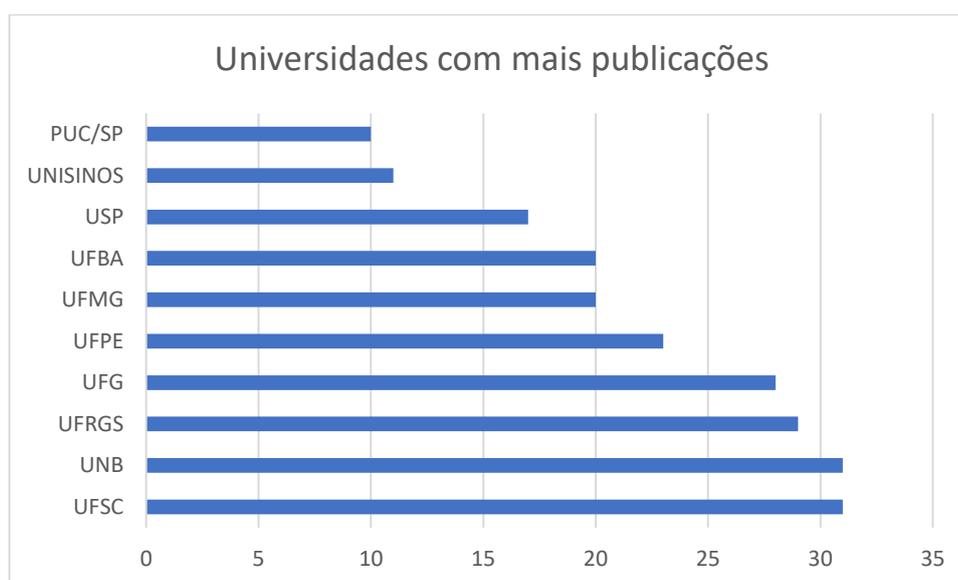
Fonte: elaborado pelas autoras, 2021.

Apesar da grande diversidade de Programas de Pós-Graduação que pesquisam dentro da perspectiva decolonial, a produção por universidade se concentrou em apenas dez instituições do total de 50 encontradas na pesquisa (Figura 4). A Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade de Brasília ficaram empatadas em primeiro lugar, com 31 publicações entre teses e dissertações. Em

seguida, seguiu-se a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 29 produções e a Universidade Federal de Goiás, com 28 pesquisas. Em quarto lugar, a Universidade Federal de Pernambuco apareceu com 23 produções e, também empatadas, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal de Minas Gerais surgiram com 20 pesquisas cada. Por fim, a Unisinos produziu 11 teses e dissertações, e a Pontifícia Católica de São Paulo, 10 pesquisas.

Observou-se que as demais publicações aparecem diluídas entre as outras 40 universidades, todas abaixo de dez publicações por instituição. Por esse motivo, a Figura 4 demonstra as universidades com o número mais expressivo de produções.

Figura 4 – Universidades com mais publicações

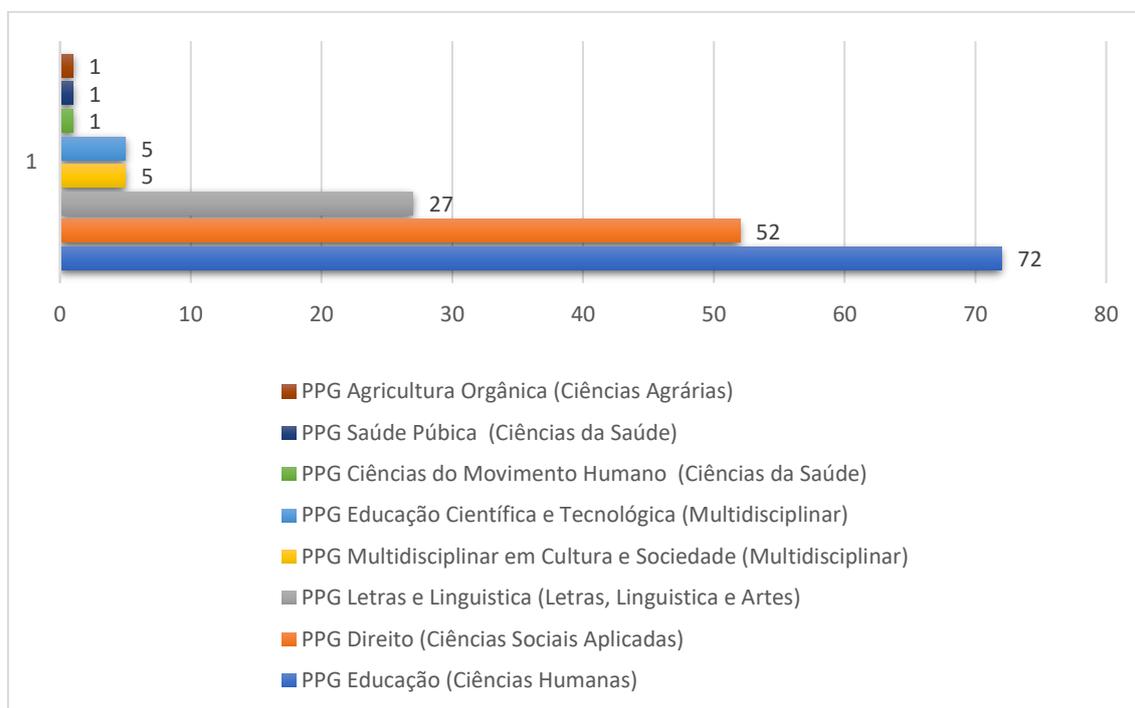


Fonte: elaborado pelas autoras, 2020.

Ao investigar as universidades com o número de pesquisas mais expressivas, percebeu-se que essas instituições possuem grupos de estudos, os quais se dedicam a pensar a questão decolonial em diversas áreas, como o Direito, a Psicologia, a Educação, o Ensino, a História, o Serviço Social, a Sociologia, entre outros. Isso levou a crer que a maior quantidade de publicações dessas universidades deu-se pela motivação desses grupos.

Dentro de cada grande área, foi possível destacar os Programas de Pós-Graduação com mais publicações, como os PPG's em Educação, com 72 publicações em Ciências Humanas, seguidos pelos PPG'S de Direito, com 52 produções nas Ciências Sociais Aplicadas. Depois, surgiram os PPG'S em Letras, com 27 teses e dissertações em Linguísticas nas Letras, Linguísticas e Artes, e dois programas com cinco produções cada, tendo sido eles: Educação Científica e Tecnológica da UFSC e Multidisciplinar em Cultura e Sociedade da UFBA, na área Multidisciplinar. Também houve um empate na área das Ciências da Saúde, com dois Programas com uma publicação cada, sendo o Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS e o Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da USP. Por fim, destaca-se o Programa de Pós-Graduação em Agricultura Orgânica da UFRRJ, nas Ciências Agrárias.

Figura 5 – Programas de Pós-Graduação com mais publicações



Fonte: elaborado pelas autoras, 2021.

A seguir, o Quadro 1 possibilitou um olhar mais detalhado sobre as áreas, programas de pós-graduação e universidades que vêm produzindo sobre o tema. Ao total, foram 74 Programas de Pós-Graduação, separadas em cinco das nove Áreas de Conhecimento indicadas pela CAPES.

Quadro 1 – Programas de Pós-Graduação com publicações sobre colonialidade e teoria decolonial

Área de Conhecimento: Ciências Humanas	
<i>Programa de Pós-Graduação</i>	<i>Universidade/Quantidade de publicações</i>
Programa de Pós-Graduação em Educação	UFRGS (11), UFMG (6), UFPA (5), UFPE (5), UFSC (4), UFRRJ (3), UNISINOS (3), UNB (2), USP (2), UFBA (2), PUC/RIO (2), UNINOVE (2), UFPEL (2), UNILASALLE, UNEMAT, UFG, UFS, UNIOESTE, UEFS, UFSCAR
Programa de pós Graduação em Educação Contemporânea	UFMT (5), UFPE (4)
Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação	UFMG (2)
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola	UFRRJ
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	UFRRJ
Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas	UERJ
Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades	UFRPE

Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores	UEPB
Programa de Pós-Graduação em História	UFG (8), UFRGS (4), PUC/SP (3), UNB (2), UFRRJ, UFSC, UFRN
Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura	PUC/RJ
Programa de Pós-Graduação em Sociologia	UFPE (4), UNB (3), UFSCAR (2), UFRGS (2), UERJ, UFG, UFC, USP
Programa de Pós-graduação em Psicologia	UFPE (4), UFGD, UFSC, UFMG
Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social e Institucional	UFRGS (2)
Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social	PUC/SP
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura	UNB
Programa de Pós-Graduação em Antropologia	UFPEL (3), UFPA (2), UFMG
Programa de Pós-graduação em Antropologia Social	UFG
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas	UFSC (6)
Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas	UNB (6)
Pós Graduação em Ciências da Religião	PUC/SP (3), UMESSP
Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais	UFSC (2)
Programa de Pós- Graduação em Integração Contemporânea da América Latina	UNILA (2)
Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas	UFSC
Programa de Pós-Graduação em Geografia	UFRRJ
Total de 24 Programas de Pós-Graduação	
Área de Conhecimento: Sociais Aplicadas	
<i>Programa de Pós-Graduação</i>	<i>Universidade/Quantidade de publicações</i>
Programa de Pós-Graduação em Direito	UFSC (7), UNB (6), UNISINOS (6), UFMG (5), UFPE (3), PUC/PE (3), PUC/RJ (3), UFBA (2), FDV (2), UFSM, UNIJIÚ, UNICEUB, UFRGS,
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos	UFG (4)
Programa de Pós-Graduação em Direito Agrário	UFG (2)
Programa de Pós-Graduação em Direito e Inovação	UFJF
Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas	UFPB (2)
Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional	UFF
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais	PUC/SP (3), UFRRJ, UFCG, UNESP, UNISINOS
Programa de Pós-Graduação em Administração	FGV/RJ (2), UNIGRANRIO, UEL
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional	UTFPR (3)
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social	PUC/RS, UFSC, PUC/RJ
Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social	UFMG (2)
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação	UFRJ, UFBA
Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens	UNIVERSIDADE TUIUTI
Programa de Pós Graduação em Comunicação	UFPE
Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo	UNB
Total de 15 Programas de Pós-Graduação	
Área de Conhecimento: Letras, Linguística e Artes	
<i>Programa de Pós-Graduação</i>	<i>Universidade/Quantidade de publicações</i>
Programa de Pós-Graduação em Letras	UFRGS (5), USP (4), UNIOESTE (3), UNESP (2), UFPE (2), UFBA
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística	UFG (8), UFSCAR
Programa de Pós-Graduação em Linguística	UNB

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas	USP (3), UFBA (2), UFRGS
Programa de Pós-Graduação em Artes	UNB (2), UNESP (2), UFRGS, UFC, UFMG
Programa de Pós-Graduação em Literatura	UFSC (3), UNB
Programa de Pós-Graduação em Música	UFBA, UFMG
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem	UFF, UFMT
Programa de Pós-Graduação em Dança	UFBA
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos	UFMG
Total de 10 Programas de Pós-Graduação	
Área de Conhecimento: Multidisciplinar	
<i>Programa de Pós-Graduação</i>	<i>Universidade/Quantidade de publicações</i>
Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Cultura e Sociedade	UFBA (5),
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica	UFSC (5)
Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos	UNILA (4)
Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências	UFBA (3)
Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais	UFABC (3)
Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade	UFBA (2)
Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo	UFBA (2)
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania	UNB (2)
Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais	USP (2)
Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina	USP (2)
Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática	UFG, UFS
Programa de pós-graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional	UNB
Programa de Pós-Graduação em Bioética	UNB
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural	UFRGS
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	UFRGS
Pós-Graduação Interdisciplinar em Culturas Populares	UFS
Programa de Pós Graduação em Mudança Social e Participação Política	USP
Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica	UNESP
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar Humanidades, Direitos E Outras Legitimidades	USP
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido	UFP
Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental	USP
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente	UFT
Total de 22 Programas de Pós-Graduação	
Área de Conhecimento: Ciências da Saúde	
<i>Programa de Pós-Graduação</i>	<i>Universidade/Quantidade de publicações</i>
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano	UFRGS
Programa de pós Graduação em Saúde Pública	USP
Total de 2 Programas de Pós-Graduação	
Área de Conhecimento: Ciências Agrárias	

<i>Programa de Pós-Graduação</i>	<i>Universidade/Quantidade de publicações</i>
Programa de Pós-Graduação em Agricultura Orgânica	UFRRJ
Total de 1 Programa de Pós-Graduação	

Fonte: elaborado pelas autoras, 2020.

Foi possível perceber uma tendência, nos estudos com perspectiva decolonial, da utilização de autores como Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, entre outros, que formam o coletivo conhecido como Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Esse grupo surge na década de 1990, nos Estados Unidos, primeiramente com o nome “Grupo Latino-Americano dos Estados Subalternos”. Em 1998, por divergências teórico-epistemológicas, o grupo latino foi desagregado, e surgiu o então atual Grupo Modernidade/Colonialidade. Porém, notou-se que os referenciais não se fecharam nesses autores, e outros grandes nomes (muitos que antecedem o Grupo M/C), como Frantz Fanon, Lélia Gonzales, Stuart Hall, Abdias Nascimento, Achille Mbembe e Gayatri Chakravorty Spivak foram usados nas pesquisas.

4 Considerações Finais

Passados mais de quinhentos anos da invasão das Américas e do início da colonização pelos europeus, ainda existe o preconceito, a exploração e o desrespeito relacionados a diversos grupos subalternizados. É importante destacar que há uma legislação específica que trata sobre comunidades tradicionais, bem como sobre cultura e história afro-brasileira e indígena. Leis, decretos e políticas públicas abriram o diálogo na primeira década dos anos 2000, o que ainda não garante uma sociedade mais justa e igualitária e o respeito à diversidade, que ainda estão longe de ser alcançados.

Na aferição da pesquisa sobre decolonialidade, observou-se um interesse recente das universidades pelo assunto. Ainda é pouca a produção em algumas áreas, como Multidisciplinar, Saúde e Agrárias. Essas áreas podem levantar discussões importantes, como questões dentro do ensino de ciências, da educação ambiental, da ecologia, da saúde indígena, quilombola e camponeses, sobre agroecologia e agronegócio, entre tantos outros.

O número de produções que empregam a teoria decolonial como elemento de suas pesquisas ainda é relativamente pequeno, uma vez que a temática é relativamente nova e apresenta grande potencial para novas investigações. Vislumbrou-se, aqui, a possibilidade de decolonização a partir de outras racionalidades, como o conhecimento dos mestres e griôs, dos indígenas, dos quilombolas, dos agricultores e de tantos outros grupos, negados e subalternizados em nome de uma única verdade.

Referências

BDTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Sobre a BDTD. Disponível em: <http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-einovacao%20biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoesbdttd/apresentacao>. Acesso em: 03 ago. 2020.

CAPES. **Documento de Apoio, 21 março 2018**. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/avaliacao/documentos-de-apoio/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6831-tabela-de-areas-de-conhecimentoavaliacao>. Acesso em: 01 mar. 2021.

GALEANO, E. **As Veias Abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2019.

GROSFOGUEL, R. **Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada.** *In:* BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade e Pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55- 77.

GROSFOGUEL, Ramón. A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios /epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado** Brasília, vol.31, n.1, p. 25-49 jan./abr. 2016. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=pt&tlng=pt Acesso em 15 de fev. 2021

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. **A Memória Biocultural:** A importância ecológica das sabedorias tradicionais. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2015.

5.3 PUBLICAÇÃO 3

MOVIMENTOS SOCIAIS E SABERES DA TERRA: ARTICULAÇÕES E REDES DE SOLIDARIEDADE DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Social movements and knowledge of the earth: articulations and networks of solidarity during the COVID-19 pandemic

Caroline Martello

Maria do Rocio Fontoura Teixeira

Resumo

Neste artigo, analisamos 113 matérias publicadas em *sites* oficiais de movimentos sociais brasileiros para situarmos a complexa trama vivenciada pelos povos camponeses, quilombolas e indígenas, em tempos de pandemia. Três movimentos de lutas têm atenção especial aqui, sendo: Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, Movimento dos Pequenos Agricultores e Articulação dos Povos Indígenas Brasileiros. As reflexões emergem de três eixos: Resistência e a luta pela terra; racismo e o direito à saúde, que são problematizados a partir da construção do conhecimento universal, da crise ecológica e sanitária e das dinâmicas dos regimes raciais de propriedades; e o último, Articulações e Redes de Solidariedade, que nos mostra o trabalho coletivo, intimamente ligado aos saberes da Terra, podendo ser potentes para a transformação social, educativa e ecológica, gerando a Ecologia de Saberes.

Palavras-chave: Movimentos Sociais. Conhecimento. Território. Covid-19.

Abstract

In this article, we analyze 113 articles published on official websites of Brazilian social movements to situate the complex plot experienced by poor peasants, quilombolas and indigenous people, in times of a pandemic. Three movements of struggle have special attention here, namely: National Coordination of the Articulation of Rural Black Quilombola Communities, Movement of Small Farmers and Articulation of Brazilian Indigenous Peoples. How reflections of axes emerge: Resistance and the struggle for land; racism and direct health, which are problematized from the construction of universal knowledge, the ecological and health crisis and the dynamics of two racial property regimes; and finally, Articulations and Solidarity Networks, which shows us the collective work, intimately linked to the knowledge of the Earth, which can be powerful for a social, educational and ecological transformation, generating Ecology of Knowledge.

Keywords: Social Movements. Knowledge. Territory. Covid-19.

DA VIOLÊNCIA EPISTEMOLÓGICA À VIOLÊNCIA ONTOLÓGICA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO UNIVERSAL

Pensar sobre as crises ecológicas, a relação dos saberes com a terra e questões territoriais é, antes de tudo, questionar a construção do conhecimento

ocidental. Nesse mesmo sentido, o padrão colonial, patriarcal e capitalista, imposto por um projeto colonizador Europeu, produz a ideia do “outro”, que causa uma evidente divisão entre aqueles que produzem conhecimentos considerados válidos e os outros. Os “outros”, aqui, são considerados os negros, indígenas, quilombolas, camponeses, favelados, ribeirinhos, todo e qualquer grupo social que teve sua subjetividade negada. A criação da alteridade como algo arcaico e primitivo, segundo Meneses (2014), manifesta-se em estereótipos que produzem a invisibilidade desses grupos. Para Bhabha (2013), o estereótipo tende a fixar o outro em um determinado lugar, representando a principal estratégia do discurso colonial.

Para Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019, p. 12), “A partir dessa elaboração cartesiana fica clara a ligação entre o conhecimento e a existência”, não sendo possível falar da diferença epistemológica sem falar, também, de uma diferença ontológica. A violência ontológica gerada pela colonização é lembrada por Franz Fanon (2008) em seus escritos, ao chamar a atenção para a criação da “zona de não-ser”, quando o negro perdeu, aos olhos dos europeus, sua subjetividade, uma negação da pluralidade do que é ser humano.

A instauração de um poder global gerado pela racialização dos povos e a produção de inexistências é um dos grandes motores do colonialismo, do patriarcado e do capitalismo que conformam um dos conceitos-chaves das Epistemologias do Sul, posto que produz a sociologia das ausências (SANTOS, 2019). Para Boaventura Sousa Santos (2019), o conhecimento moderno eurocêntrico, por meio da sociologia das ausências, opera em cinco monoculturas, a saber: monocultura do conhecimento válido; monocultura da classificação social; monocultura da superioridade universal e do global; e monocultura da produtividade. Essas monoculturas, produzidas pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado juntos, acabaram por criar uma linha abissal que divide o mundo entre metrópole e colônia. Tal linha abissal, por sua vez, divide homem e natureza, natural e social, mas, também, rural e urbano, humano e não humano, branco e negro, conhecimento científico e senso comum. Assim, a natureza, povos e sociabilidades são colocados de um lado da linha abissal, a colônia, enquanto todo o resto encontra-se do outro lado da linha, a metrópole.

Para a liderança e pensador indígena, Ailton Krenak, “A ideia mais comum que existe é que o desenvolvimento e o progresso chegaram naquelas canoas que aportaram no litoral e que aqui estava a natureza e a selva, e naturalmente os selvagens” (KRENAK, 1999, p. 28). Seu questionamento é ainda mais profundo,

quando afirma que o (des)encontro entre culturas originárias e os forasteiros ultrapassa o marco de 1492 e continua a acontecer nos tempos de hoje. Por isso, concordamos com Salgado *et al.* (2019), quando afirmam que o conflito ambiental se instaura junto à invasão de colonizadores na América Latina e remonta à separação da natureza e da cultura, criando uma distinção do “nós” (modernos) e “eles” (primitivos).

Dentro dessa complexa situação, a proliferação das lutas em defesa dos territórios emerge desses mundos invisibilizados, o que Escobar (2020, p. 169) denomina de mundos relacionais, ou seja, “[...] o entendimento do mundo é muito maior que o entendimento ocidental de um mundo”. Quando isso acontece, povos indígenas, quilombolas, camponeses iniciam uma luta pelos seus territórios, uma luta aqui entendida, também, como ontológica.

Neste texto, partimos da questão: como manter as condições para a existência e (re) existência frente à crise ecológica e sanitária instaurada em nosso planeta e, por consequência, no Brasil? Numa tentativa de responder a essa pergunta, trazemos o artigo que se sustenta na rede formada por três Movimentos Sociais brasileiros: Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA) e Articulação dos Povos Indígenas Brasileiros (APIB), para situar a complexa trama vivenciada pelos povos do Campo, das Florestas e das Águas brasileiros, em tempos de pandemia. Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre as formas de auto-organização e resistência desses grupos, que estão intimamente ligados aos saberes da Terra, podendo ser potentes para a transformação social, educativa e ecológica.

É importante destacar que esse estudo é parte da tese de doutorado do(a) autor(a) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e uma produção resultante do Estágio Doutoral realizado no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, em Coimbra/Portugal, entre outubro de 2021 a março de 2022.

CRISE ECOLÓGICA E SANITÁRIA NA AMÉRICA LATINA: ALGUNS APONTAMENTOS

Existem evidências suficientes que levam a crer que o vírus Sars-CoV-2, causador dessa pandemia, tem sua origem na crise ambiental que o mundo enfrenta. A relação com o capital, o desmatamento de florestas inteiras, o uso desenfreado de

agrotóxicos e a produção de alimentos voltada para a monocultura causam um desequilíbrio ambiental difícil de mensurar. Segundo Wallece (2020), no caso do novo coronavírus, a principal hipótese aponta para a destruição das florestas do sudeste asiático, em consonância com a modernização agropecuária, como a causa sistêmica para a emergência da pandemia da COVID-19. A crise comprova e acentua as desigualdades existentes no sistema socioeconômico neoliberal e patriarcal globalizado

Boaventura Sousa Santos (2020) nos faz pensar sobre como as sociedades se conhecem melhor em tempos de crise e quais conhecimentos podem emergir com a pandemia da COVID-19. Para tal, apresenta seis momentos: 1) A normalidade da exceção: nesse primeiro momento, o autor defende que o mundo se encontra em uma crise desde a instalação do neoliberalismo. Assim, a pandemia se instala já em um mundo em crise (financeira, climática, etc.), crise essa que, mesmo que sua natureza diga ser passageira, é tida como uma crise permanente, a fim de manter a linha abissal entre ricos e pobres e sociedade natureza, mitigando qualquer ação a fim de enfrentar a crise ecológica e as desigualdades sociais; 2) A elasticidade social: mostra como o hipercapitalismo expulsou outras alternativas e outros modos de vida, mas que, com a pandemia, essa certeza acaba caindo por terra. O isolamento obrigatório mostrou que é possível, da pior maneira, parar tudo e viver uma mudança no estilo de vida. No mesmo sentido, Latour diz que a primeira lição do coronavírus foi que: “De fato, ficou provado que é possível, em questão de semanas, suspender, em todo o mundo e, ao mesmo tempo, um sistema econômico que até agora nos diziam ser impossível desacelerar ou redirecionar” (2020, p. 1); 3) A fragilidade do humano: fala sobre a vulnerabilidade instalada com a catástrofe do vírus. Grupos sociais até então privilegiados (com saúde, educação, serviços de apoio psicológico e seguros privados) são, também, afetados pelo vírus. Como veremos a seguir, o vírus não ataca essas camadas igualmente e, mesmo que os grupos sociais privilegiados estejam em uma situação de insegurança, o vírus entra nos grupos sociais de baixa-renda com muito mais violência, piorando uma situação que já era extremamente grave; 4) Os fins não justificam os meios: nesse item, Santos traz provocações, a partir de exemplos e questionamentos, como se para frear a crise ecológica a solução se daria pela via da destruição humana. Como exemplo, reporta levantamentos do IEA (2020), que registram que, durante o isolamento, o mundo deixou de liberar um milhão de toneladas de CO₂ por dia, em especial, pela diminuição do consumo de petróleo e

carvão. Mas, a que custo? Desempregos, aumento da pobreza, falta de apoio ou redes de segurança, uma transação injusta para muitos. Também cita o “sucesso” do controle de contágio na China por meio da repressão; 5) A guerra de que é feita a paz: trata-se do conflito comercial entre Estados Unidos e China. Por meio de narrativas de que o vírus tenha origem na China, os Estados Unidos criam *fake news*, demonizando a China e, conseqüentemente, aumentando os casos de xenofobia contra chineses que se encontram em outros países; e, por fim, 6) As sociologias das ausências: escancara e dá visibilidade às ausências. As milhares de mortes em detrimento da economia, o uso e o aumento da repressão por parte de alguns países, a falsa ideia de um vírus democrático, as subnotificações de mortes, a fim de apagar a cruel realidade do vírus, impulsionados pela ideia do lucro.

Na análise citada, Santos nos traz uma importante reflexão sobre como a pandemia desestruturou as certezas do Norte Global, que passou a viver as mesmas experiências vivenciadas, desde o século XV, pelos povos conquistados do Sul Global. A crise, como vimos, nos convoca a pensar formas de coexistir com humanos e com todos os seres vivos de forma equilibrada e respeitosa. Deste modo, a “sociologia das ausências” passa a ocupar lugar central no desenvolvimento deste artigo, uma vez que atravessa toda a sua construção. É na ideia da cartografia das ausências que a “sociologia das ausências” se sustenta, para fazer emergir as presenças nas “sociologias das emergências”. Em face ao cenário da pandemia, antes de voltar à desejada normalidade, é necessário escutar profundamente - como nunca feito antes -, a voz ancestral dos povos da terra. Há muitas pistas entre esses povos, que seguem empenhados na produção de vidas - em construir, ao invés de destruir.

A exemplo, este artigo – se inscreve e se escreve - logo após a realização da COP26 - 26ª Conferência das partes da Convenção Marco das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC), em Glasgow, na Escócia, Reino Unido, momento importante para todo o sistema climático, especialmente no momento pandêmico. Não vamos analisar com profundidade esse encontro aqui, mas reconhecer a importância dos movimentos sociais, povos camponeses, líderes indígenas e quilombolas, que possuem uma profunda consciência planetária, capaz de nos apresentar formas para que ocorra uma mudança efetiva da ação humana, em relação à natureza e a necessária inclusão desses grupos nas discussões, que, mais uma vez, não passavam de uma promessa dos países do Norte Global.

Entre os blocos mais atingidos pelas mudanças climáticas, África e a América Latina se destacam. No Equador, a emergência sanitária somou-se a grandes inundações nas comunidades indígenas. Os rios Coca e Napo sofrem com a poluição causada pela ruptura de dois oleodutos, que derramaram petróleo, comprometendo a fonte de águas de milhares de famílias indígenas em plena pandemia. No Peru, há uma situação precária referente à segurança de líderes comunitários, constantemente ameaçados por invasores. A falta de justiça também permanece, quando um juiz libertou o assassino confesso de um líder indígena de Cacaítaibo. Enquanto isso, algumas indústrias extrativas continuam operando, como empresas de dendezeiros na Amazônia central do Peru (ABIP, 2020a).

Em resumo, a luta pela vida e pelos territórios desses povos acontece desde a invasão colonial na América Latina, África e Ásia. Nessas mobilizações, muitos povos originários na América Latina estão mostrando a existência de outras experiências, de outros mundos possíveis do outro lado da linha abissal. A proposta da luta zapatista no México, com o seu lema “*un mundo donde quepan muchos mundos*”, a filosofia do Bem Viver, que sustenta e dá sentido a muitos povos indígenas da América Latina, o movimento quilombola no Brasil, com toda a sua organização política e de luta ou, ainda, a filosofia Ubuntu, nascida na África. Para todas essas experiências, o princípio é de respeito à Mãe Terra. Também são elas, que questionam e desestruturam os processos de colonização inscritos na estrutura, no imaginário social e pedagógico latino-americanos e no mundo (GOMES, 2017).

APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Na condução do estudo, procuramos apresentar uma análise das questões abordadas, a partir de matérias jornalísticas publicadas nos *sítes* oficiais de três movimentos sociais e de luta por terras do Brasil - CONAQ, MPA e APIB. A coleta de dados ocorreu entre março de 2020 até dezembro de 2021, meses que correspondem ao início em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara oficialmente que a COVID-19 é uma pandemia até a data de início da escrita desse artigo. No total, foram mapeadas 113 reportagens que tratavam sobre a relação das comunidades com a COVID-19, nos três portais.

As matérias foram analisadas por meio de um questionário elaborado no editor de planilhas *Excel*. Este instrumento permitiu o registro e o cruzamento de

informações já categorizadas como relevantes, tais como: o contexto ao qual a matéria se estabeleceu, os temas abordados, os problemas enfrentados pelas comunidades e os atores sociais envolvidos.

Na interpretação de dados utilizou-se a análise de conteúdo. Bauer (2013) afirma que o método da análise de conteúdo pode fornecer as variáveis independentes para o delineamento de pesquisas sobre os efeitos dos meios de comunicação e informação, ao auxiliar na compreensão de conteúdos produzidos e colocados em circulação pelas mídias. As diferentes matérias publicadas acabavam dando pistas, na tentativa de responder à pergunta inicial: como manter as condições para a existência e (re)existência frente à crise ecológica e sanitária instaurada em nosso planeta? A partir da leitura atenta de todo o material coletado, foram elencadas três categorias de análise: Resistência e a luta pela terra; Racismo e o direito à saúde; e Articulações e Redes de Solidariedade, que serão aprofundados na próxima seção.

Contextualizando os Movimentos Sociais

Os movimentos sociais estudados são:

a) Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ)

A constituição da CONAQ ocorreu no dia 12 de maio de 1996, em Bom Jesus da Lapa, na Bahia. Seus objetivos são: lutar pela garantia de uso coletivo do território, pela implantação de projetos de desenvolvimento sustentável, pela implementação de políticas públicas, levando em consideração a organização das comunidades de quilombo; por educação de qualidade e coerente com o modo de viver nos quilombos; pelo protagonismo e autonomia das mulheres quilombolas; pela permanência do(a) jovem no quilombo e, acima de tudo, pelo uso comum do Território, dos recursos naturais e pela harmonia com o meio ambiente, que lança o movimento quilombola no cenário nacional (CONAQ, [2022]).

b) Movimento de Pequenos Agricultores (MPA)

O MPA nasceu no ano de 1996, como fruto histórico da crise econômica e social na agricultura brasileira, produto da abertura neoliberal dos anos 1990 e do esgotamento do movimento sindical de trabalhadores rurais, como instrumento de representação e luta dos camponeses. É um movimento camponês, de caráter nacional e popular, de massas, autônomo, de luta permanente, cuja base social é organizada em grupos de famílias camponesas. Atualmente, o MPA brasileiro está

organizado em 17 estados brasileiros, em todas as regiões do país. Após 22 anos de existência, apresenta expressivo histórico de luta e organização do campesinato, abarcando, aproximadamente, 100 mil famílias camponesas de forma direta em todo o território nacional (MPA, [2022]).

c) Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB)

Com quase 20 anos de luta, a APIB foi criada pelo movimento indígena no Acampamento Terra Livre em 2005, sendo considerada uma instância de referência nacional do movimento indígena no Brasil, criada de baixo para cima. Tem por missão a promoção e a defesa dos direitos indígenas, a partir da articulação e união entre os povos e organizações indígenas das distintas regiões do país, e reivindica, do Estado Brasileiro, o atendimento às seguintes demandas: demarcação, desintrusão e proteção das terras indígenas; legislação indigenista; saúde indígena; educação escolar indígena; gestão territorial e sustentabilidade; e participação e controle social (ABIP, [2022]).

RESISTÊNCIA, AUTO-ORGANIZAÇÃO E REDES DE SOLIDARIEDADE NO BRASIL: OS DESAFIOS DA LINHA ABISSAL EM TEMPOS PANDÊMICOS

Resistência e a luta pela terra

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 teve um papel importante para inclusão dos direitos indígenas, do movimento negro e dos quilombolas nos marcos legais do país – principalmente, sobre território e identidade -, e contou com a participação de líderes importantes, como Ailton Krenak – líder indígena da aldeia crenaque e Benetida da Silva – ativista política do movimento negro, nas assembleias e discussões. No entanto, a Constituição Federal, como um instrumento do Estado e do Direito Moderno, cria uma vasta fratura quando os regimes raciais de propriedade mantêm um poder de organização sobre o território, e pressupõe uma superioridade racial branca, que coloca os povos indígenas, quilombolas e camponeses à margem da história. Assim, apesar do avanço constitucional, a exclusão de direitos permanece.

Segundo dados divulgados pelo CONAQ, são mais de 6.330 quilombos no Brasil, distribuídos em 24 estados da federação. Contudo, desses, apenas 134 territórios possuem titulação definitiva. Bhandar (2018, p. 4), em seu livro “*Colonial lives of property: law, land, and racial regimes of owner ship*”, argumenta que as leis de propriedade modernas surgiram junto com e através dos modos coloniais de

apropriação, o que ela chama de “regime racial de propriedade”. Para essa autora: “O encontro colonial produziu um regime racial de propriedade que persiste até o presente, criando um aparato conceitual no qual as justificativas para a propriedade privada permanecem vinculadas a um conceito de humano que é completamente racial em sua composição”¹². E continua: “A justificativa quase uniforme para colocar as populações indígenas como pré-moderna foi encontrada na ausência de leis de propriedade privada e formas particulares de cultivo” (2018, p. 4)¹³. Tal como o colonialismo é uma dimensão permanente do capitalismo, o problema de terras é uma dimensão do colonialismo e, por isso, estrutural.

Para que as comunidades tradicionais no Brasil tenham os seus territórios protegidos pelas leis modernas de propriedade, é previsto que as terras sejam registradas com títulos de propriedade individual. Porém, esse mesmo Estado moderno, que impõe essas regras, ocupa-se desse poder para negar os títulos de terras a essas comunidades, violando seu direito à Terra, tornando-as “terras sem dono”, o que gera o conflito agrário e culmina na exploração da terra como recurso, causa danos irreversíveis à natureza e ameaça os saberes desses territórios.

À medida que o Estado assume essa posição, sobretudo em meio a uma pandemia, nega, também, o acesso à saúde, visto que, para os indígenas e os quilombolas terem acesso à vacinação contra a COVID-19 no grupo prioritário como garantido pela ADBF 709 - ação liderada por líderes dos movimentos sociais junto ao Supremo Tribunal Federal -, devem comprovar que fazem parte de um território legalizado pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Com isso, a vacina foi negada a muitos quilombolas e indígenas, que ainda não possuem os títulos de propriedade ou que fazem parte de comunidades tradicionais, mas que, por motivos de trabalho ou estudo, encontram-se fora do território, como denunciado pelo CONAQ, MAP, APIB¹⁴, correndo o risco iminente de um novo genocídio.

Nessa luta ontológica, o Estado e os proprietários de terra a tornam uma mercadoria, um espaço privado, uma moeda de troca, quase uma condição obrigatória

¹² Trecho original: “*The colonial encounter produced a racial regime of owner ship that persists into the present, creating a conceptual apparatus in which justifications for private property owner- ship remain bound to a concept of the human that is thoroughly racial in its makeup*” (BHANDAR, 2018, p. 4).

¹³ Trecho original: “*Modernity ushered in a relationship between owner ship and subjectivity, wherein the latter was defined through and on the basis of one’s capacity to appropriate*” (BHANDAR, 2018, p. 4).

¹⁴ Ver em: <http://conaq.org.br/noticias/conaq-lanca-boletins-informativos-com-proposito-de-diagnosticar-problemas-em-comunidades-quilombolas/>; <https://apiboficial.org/2020/04/08/covid-19-segunda-morte-de-indigena-confirmada/>

para ser civilizado. O que o mundo colonial nega ver é que, para as comunidades tradicionais, a terra é para além do que lhe dá o sustento, é a força ancestral e espiritual, é mãe, pai, parente, é lugar/espaço coletivo. A natureza e a terra são as referências que dão sustentação à identidade de povos inteiros. Como nos lembra (KRENAK, 2018, p. 17-18),

A aldeia Krenak fica na margem esquerda do rio, na direita tem uma serra. Aprendi que aquela serra tem nome, Takukrak, e personalidade. De manhã cedo, de lá do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela e sabem se o dia vai ser bom ou se é melhor ficar quieto. Quando ela está com uma cara do tipo 'não para conversa hoje', as pessoas já ficam atentas. Quando ela amanhece esplêndida, bonita, com nuvens claras sobrevoando sua cabeça, toda enfeitada, o pessoal fala: 'Pode fazer festa, dançar, pescar, fazer o que quiser'.

Para Escobar (2020), são sujeitos que “*sentipiensan con la Tierra*”, na qual a Epistemologia Sul também se sustenta e está profundamente comprometida (SANTOS, 2019). Quando territórios e florestas são atacados, os mundos relacionais também são. No atual contexto de pandemia, o Estado se utiliza da ausência de registro de propriedade junto à ideia errônea de progresso para permitir (e se ausentar de alguma responsabilidade) que comunidades tradicionais sejam removidas dos seus territórios, deixando-as mais vulneráveis, em constantes ataques e invasões por parte de empresas com interesses econômicos ilegais. Um exemplo disso é o que vêm sofrendo os indígenas Yanomamis, quando mais de 25.000 garimpeiros invadiram o seu território em abril de 2020. Logo após a invasão, a região registrou a primeira morte de um indígena pela COVID-19, o que leva a crer que a propagação do vírus tenha se dado com a chegada dos garimpeiros (APIB, 2020a).

Como discutido acima, o encontro colonial entre os regimes de propriedade e a subjetividade racial cria mecanismos de exclusão que levam à ideia de um sujeito-cidadão ideal de proprietário da terra (branco, homem, rico, civilizado) e de um sujeito colonizado (negro, pobre, não-civilizado). O interessante é que esses mecanismos de exclusão não são fixos, e se reinventam com o passar do tempo e com o contexto. O estado do Maranhão teve o primeiro surto de varíola do Brasil, no ano de 1555, como relata Boaventura Sousa Santos em seu livro “*O futuro começa agora: Da pandemia à Utopia*” (2020), escrito em meio ao isolamento da pandemia da COVID-19. A doença foi propositalmente introduzida por colonos franceses, a fim de dizimar a população originária desse Estado.

Passados quase 500 anos, a população quilombola e indígena desse mesmo estado ainda sofre com a violência colonial, maximizados agora com os impactos da pandemia. Mais de 200 comunidades quilombolas (em torno de 800 famílias) enfrentam um conflito de mais de 40 anos com o Estado do Maranhão e com o Governo brasileiro, em decorrência da instalação do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA). Durante todas essas décadas, as famílias sofrem com a falta de estrutura mínima referente a serviços básicos de saúde e educação em grande parte do território. A falta de titulação do território também agrava a situação. No âmbito do CLA, as negociações entre Brasil e Estados Unidos sofreram uma aproximação que culminou no Acordo de Salvaguardas Tecnológicas e, em março de 2020, as famílias dos quilombos ancestrais do Maranhão requerem na justiça o direito de permanecer nas terras. No momento em que organizações de saúde alertavam sobre a necessidade de isolamento, 800 famílias ficariam sem teto, correndo sérios riscos de vida (ALMEIDA, 2020).

Na cidade de São Paulo, os 450 moradores do acampamento Marielle Vive, em Valinhos, sofrem com o mesmo problema de ameaça de despejo. Essas famílias, que produzem alimentos sem veneno, produtos agroecológicos que geram renda e emprego, enfrentam o monstro das empresas imobiliárias em meio à maior crise sanitária do planeta (MPA, 2021). Para o cientista social sul-africano, Krog (2015, p. 219):

Enquanto sem-terras ou proprietários de terra, em geral, nós parecemos incapazes de mapear um novo ethos de ser pertencente à terra em oposição a ser dono da terra [...] Para isso precisamos de um descentramento radical. Precisamos desenvolver [...] novos órgãos para cruzar fronteiras ontológicas e epistemológicas de se pensar sobre a terra de modo que nos seja permitido que nos libertemos de uma existência que só tem feito possível pela posse de terra.

Como indica a passagem acima, precisamos descolonizar as terras, desembranquecê-las. Por isso, a necessidade de trazer para o debate perspectivas epistemológicas racializadas sobre a terra. Em tempos de crise ecológica e sanitária, as ações dos grupos que se envolvem na disputa pela terra ficam mais latentes e tomam contornos que extrapolam as leis modernas de propriedade.

O racismo e a negação do Direito à Saúde

Indígenas, quilombolas e camponeses sofrem com a exclusão histórica e a destruição de suas identidades há séculos. A pandemia é mais um dos fatores que se juntam a esse triste quadro. Um estudo realizado pelo Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS), da Universidade Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), mostra em números como essa fratura abissal, com predominância racista-colonialista (SANTOS, 2020) entre brancos e negros, é imensa. Pretos e pardos são os que mais morrem em todas as faixas etárias do novo coronavírus, enquanto 74% dos negros morreram em leitos de UTI, em contraste com 59% de morte de pessoas brancas (CTC, 2020). Esse dado não é coincidência, nem gera surpresa em um país em que os negros têm o dobro de chance de serem assassinados.

O racismo como um mecanismo violento, com raízes no colonialismo e no capitalismo, opera nas mais diversas esferas, como no acesso à saúde, à vacina, ou até mesmo ao direito a uma morte digna. Frantz Fanon (1968) analisa esse processo de desumanização instaurado pela violência colonial como um tratado de não-existência. Tudo aquilo que não corresponde ao padrão ocidental moderno eurocentrado, e daí leia-se homem-branco-cristão, deve ser desconsiderado, apagado, pois não possui nenhuma relevância, não há nenhum reconhecimento ou legitimidade atribuídos. Tal processo de violência e deslegitimação dos modos de vida não-ocidentais perdura até os dias de hoje.

Em janeiro de 2021, a cidade de Dourados, no Mato Grosso do Sul, registrou 17 demissões de enfermeiros e médicos que atuavam na saúde indígena. As pessoas demitidas eram, em sua maioria, indígenas (APIB, 2021). Da mesma forma, as comunidades, tanto de quilombolas, quanto de indígenas, sofrem com a subnotificação de óbitos, quando seus companheiros e companheiras mortas pela COVID-19 não são reconhecidos como tal, por não estarem em seus territórios. O mesmo racismo que exclui e mata invisibiliza esses sujeitos até na hora de suas mortes. Não se tornam nem estatísticas (VALENTE, 2020).

Junta-se a isso a falta de acesso à internet e telefone, a falta de acesso à água, que dificultam as condições de higiene e trazem restrições para a solicitação de renda básica emergencial. Ainda hoje, comunidades sem internet têm que se locomover aos centros urbanos, aumentando o risco de contaminação, as campanhas de conscientização não chegam a essas comunidades, há as subnotificações dos casos de pessoas que não estão aldeadas, faltam exames para a COVID-19. O racismo opera em diferentes frentes, como podemos observar.

Como já apontado, o colonialismo caminha de mãos dadas com o capitalismo e o patriarcado, e a linha abissal sexista deve ter especial atenção nesse processo. Assim, outro aspecto muito relevante é a violência contra a mulher, um problema que é considerado de saúde pública e que vem sendo discutido em nível mundial. As Nações Unidas (1993) apontam a violência contra a mulher como sendo “qualquer ato violento baseado no gênero que resulte, ou possa resultar, em danos psicológicos, sexuais ou físicos, ou sofrimento da mulher, contendo ameaças de tais atos, coerção ou privação arbitrária da liberdade, caso ocorra na vida pública ou privada”, podendo culminar com o ato do feminicídio. Com o isolamento social e o cotidiano das famílias tendo que se adaptar à nova realidade, observou-se o aumento nos índices de violência contra as mulheres no Brasil e no mundo. Segundo informações do Movimento de Pequenos Agricultores, no Rio de Janeiro, foi registrado um aumento de 50% nos casos de violência doméstica - física e psicológica -, durante os meses iniciais (NASCIMENTO; DÖHLER, 2020). O aumento do trabalho doméstico, historicamente destinado ao papel da mulher, o cuidado com as crianças e os idosos geraram um estado de sobrecarga. Para mulheres negras e indígenas, soma-se a questão da cor, e a discriminação torna-se maior. A invisibilidade e a exclusão em políticas de saúde também são maiores.

O colonialismo deixou marcas de desumanização na vida política, social, econômica e subjetiva dos sujeitos colonizados. Pensar a intersecção das categorias gênero e raça no contexto pandêmico pela via dos movimentos sociais, em especial os movimentos pela terra, pode ser um potente exercício para ampliar as lutas anti-racistas, anti-patriarcais e anti-capitalistas.

Auto-organização e Redes de Solidariedade: saberes construídos na luta

Feito o mapeamento dos enfrentamentos, resistências e lutas no contexto da pandemia da COVID-19 pelos três movimentos sociais brasileiros, queremos passar, agora, para o que Santos chama de transição paradigmática, dando atenção especial à sua última tese, quando afirma que precisamos de um novo senso comum paradigmático. Essa afirmação, no caso, pode ser fundamentada a partir dos tipos de conhecimentos que emergem das ações, atividades e articulações do CONAQ, APIB e MPA nos contextos de luta. Nesse sentido, Arturo Escobar (2003) diz que os conhecimentos baseados no senso comum passaram para um primeiro plano. O

mesmo autor fundamenta a sua afirmação a partir da observação dos tipos de conhecimentos, que os ativistas dos movimentos sociais e as ONGs têm vindo a produzir no contexto de lutas que são simultaneamente localizadas e globalizadas (ESCOBAR, 2003, p. 607). Essa luta que, para além de política, é epistemológica e ontológica.

Há uma aparente falta de articulação entre o Estado e os movimentos sociais. O próprio regime racial de propriedade, no qual essas comunidades estão inseridas, causa, como já vimos, o descaso por parte do governo. O interesse do Estado pela terra é maior e mais importante do que a vida dessas populações. O recurso à solidariedade tem se revelado um expediente frequente nessa reação da sociedade (GERBAUDO, 2020). Entretanto, com a pandemia, o termo solidariedade sai da invisibilidade (SANTOS, 2020) para ocupar o centro da cena em matéria de discurso público.

Essas situações fazem com que esses grupos se auto organizem e criem redes de solidariedade nesse momento, em que o desemprego, a pobreza e o acesso ao alimento ficaram mais difíceis. Na Índia, em Bangladesh, no Sri Lanka, na Colômbia e em outros países do Sul Global, os movimentos sociais atuam de diferentes formas, como por meio de campanhas virtuais para doação de alimentos e sementes, materiais para higiene e proteção, cobrando posições dos Estados frente à catástrofe, organizando sistemas de trocas. Como discutem Oliveira e colaboradoras (2020, p. 10), há uma noção de “nós por nós” nessas iniciativas, que evidenciam uma inversão: “o problema do racismo não é localizado e discutido na sua origem, onde efetivamente é produzido, e sim na sua consequência, ou seja, em vidas racializadas”. E Nilma Lino Gomes (2017, p. 16) complementa: “Os movimentos sociais são produtores e articuladores de saberes construídos pelos grupos não-hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais”.

Esses movimentos são movidos à criatividade em circunstâncias de crise. Por isso, há uma pluralidade de iniciativas promovidas por esses três grupos, baseadas na reciprocidade e ajuda mútua. No Brasil, os camponeses e alguns grupos quilombolas se uniram para distribuir alimentos para a população vulnerável. Esses grupos se tornaram importantes sujeitos na constituição de uma rede de articulação e solidariedade em meio à pandemia da COVID-19. Mais de 800 toneladas de alimentos saudáveis foram distribuídas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e

parceiros, por todo o Brasil, desde o campo até a cidade. O trabalho que vem sendo feito por esses movimentos da terra reflete os benefícios e o resultado da Reforma Agrária Popular.

Também se destaca a defesa dos direitos aos serviços públicos, nomeadamente, os serviços de saúde pública, gratuita e universal. Outras iniciativas e ações foram desenvolvidas, incluindo: a criação de feiras virtuais, com o propósito de manter a renda de famílias do campo; a produção de álcool 70%, em parceria com universidades; o lançamento de plataformas digitais, para a divulgação e o controle de contágios e mortes; o compartilhamento de informações, por meio de cartilhas e manuais sobre a COVID-19, a fim de combater as *fake news* e auxiliar também no acesso ao Auxílio Emergencial; a organização de assembleias, seminários e conferências *online*; lançamentos de editais de financiamentos de projetos, redes de parcerias com associação de médicos, enfermeiros e psicólogos para o atendimento às comunidades.

Nesse contexto, a produção de conhecimento, por parte do CONAQ, MPA e APIB, é demonstrada em práticas de auto-organização e trabalho coletivo, voltadas para ações em redes locais e o compartilhamento de saberes alternativos, construídos com diálogo e respeito a todos os seres. É possível identificar duas tendências, nas quais concordamos com Escobar (2003, p. 622), quando caracteriza em seis eixos os saberes do grupo Processo das Comunidades Negras (PCN) da Colômbia. O conhecimento construído pelos movimentos sociais na luta de contexto pandêmico:

- é pragmático, sem ser simplesmente utilitarista e funcional para a luta: o conhecimento é encarado como crucial para a estratégia política. Ele é orientado para a articulação de reivindicações, mas mantendo sempre uma perspectiva do objetivo a longo prazo, ou seja, a defesa do projeto de vida histórico das comunidades. Nesse sentido, contém uma poderosa visão de futuro;
- é recursivo, visto que os mesmos temas (território, identidade, biodiversidade, práticas culturais, etc.), são trabalhados e desenvolvidos em vários níveis e de formas diversas, desde o local ao global, isto é, a sua recursividade é fractal, alterando ênfases e gerando novas formas de olhar os mesmos processos.

Ao olhar esses saberes construídos na auto-organização, na resistência, na luta pelos direitos e nas redes de solidariedade, a Sociologia das Ausências nos

aponta a passagem do conhecimento atravessado pelas monoculturas para a Ecologia de Saberes. Quando Celina, a líder indígena Karajá, aos seus 86 anos, esteve frente a frente com o vírus e não viu resultados com o tratamento prescrito pelo médico, achou que a morte estava à sua espera. Mas, em uma noite, sonhou com o seu falecido pai, Wahukuma, que lhe falava de uma determinada erva (remédio *Kotxueni*), que só encontrava no brejo. Ela deveria se banhar com as folhas dessa erva, e da raiz fazer um chá. Suas filhas, raizeiras conhecidas na comunidade, acharam a erva e fizeram o que o seu avô havia mandado fazer em sonho. Após três dias, Celina e todos os demais adoentados da aldeia tiveram sua saúde restabelecida. Desde então, todos os membros tomam banho e o chá da *Kotxueni* (APIB, 2020b). Os saberes desses povos estão muito além do mundo terreno, têm uma força espiritual poderosa. Para as Epistemologias do Sul, a Ecologia de Saberes não é uma negação da ciência ocidental moderna, ao contrário, ela assume a relevância das ciências, mas também lembra que essa não é a única forma de conhecimento e, por isso, a importância de diálogo com outros saberes (SANTOS, 2020). Para Simpson (2014, p. 16), “O conhecimento intelectual não é suficiente por si só. Nem o conhecimento espiritual ou o conhecimento emocional. Todos os tipos de conhecimento são importantes e necessários em um equilíbrio comunitário e emergente”.

Dado o contexto em que as práticas medicinais ensinadas pela líder indígena Karajá operam, e como a comunidade entende o conceito de doença, é preciso lembrar que a crença na ciência moderna é mais delicada, mas não inexistente. Por isso, a luta dos indígenas para serem um dos grupos prioritários na vacinação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos apresentar uma discussão teórica a partir das realidades enfrentadas pelos movimentos sociais de luta pela terra, durante a pandemia da COVID-19. O texto, em algum sentido, tentou pensar como a terra tem sido capaz de sustentar e reproduzir relações coletivas racializadas, por meio do conceito de regimes raciais de propriedade. Quando camponeses, indígenas e quilombolas lutam pela demarcação e titulação dos seus territórios, ao mesmo tempo, exigem que deles sejam removidos os agentes econômicos que a exploram, e ainda

sobrevivem à maior crise sanitária do planeta. Nosso modo de existir necessita ser repensado.

Alguns intelectuais nos ajudam a pensar sobre essas questões, como os latino-americanos Paulo Freire, com a Pedagogia do Oprimido, Orlando Fals Borda, com a pesquisa ação participante, Silvia Riveira Cusicanqui, com as Oficinas de História Oral. Boaventura de Sousa Santos, com as Epistemologias do Sul e, ainda, a pensadora indígena Leanne Betasamosake Simpson, com a Pedagogia da Terra. Essa ruptura epistemológica já vem acontecendo, e é importantíssimo nos apropriarmos dessas teorias. Mas é imprescindível, também, lembrarmos que o maior ataque aos movimentos sociais é a desapropriação de terras – com ela todas as impossibilidades de acesso à educação, saúde, alimentação, etc -, e quem está à frente dessa luta não são os acadêmicos e intelectuais, mas os sujeitos que têm seus corpos fincados na terra.

Os movimentos sociais, as comunidades tradicionais, os saberes produzidos com a terra são exemplos que precisamos estar atentos. É deles que estão sendo gerados novos conhecimentos ou conhecimentos alternativos ao conhecimento moderno eurocêntrico, que desafiam a hegemonia neoliberal. Do mesmo modo, também nos interessou, aqui, dar visibilidade às experiências vivenciadas por esses grupos historicamente marginalizados, e que, deles, fizessem emergir elementos inéditos implicados na construção do conhecimento. A possibilidade do uso dos saberes produzidos sobre a terra, e com a terra, pode ser ensaiada como uma possibilidade crítica, descolonizadora, perante os fundamentos teóricos herdados da modernidade, e potente para enfrentar a crise ecológica e sanitária presente. Bem como, ocupar lugares nos currículos e no cotidiano das escolas, ajudando a construir uma nova teoria crítica educacional.

AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Doutorado de Pós-Colonialismo e Cidadania Global do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ludmilla. Quilombo: território de insurgência. Pela profundidade dos brasis, os quilombos mostram que lutar pelo direito ao território é a grande pandemia. **CONAQ, 15 de dezembro de 2020**. CONAQ, 2020. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/noticias/quilombo-territorio-de-insurgencia>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- APIB. Povos indígenas de toda a Amazônia apresentam demandas conjuntas em resposta ao coronavírus. **ABIP, 27 de abril de 2020**. APIB, 2020a. Disponível em: <https://apiboficial.org/2020/04/27/povos-indigenas-de-toda-a-amazo%cc%82nia-apresentam-demandas-conjuntas-em-resposta-ao-coronavirus/>. Acesso em: 01 fev. 2022.
- APIB. O sonho da cura: a resistência Karajá na pandemia. **ABIP, 21 de agosto de 2020**. APIB, 2020b. Disponível em: <https://apiboficial.org/2020/08/21/o-sonho-da-cura-a-resiste%CC%82ncia-karaja-na-pandemia/>. Acesso em: 01 fev. 2022.
- APIB. Profissionais da Saúde Indígena de Dourados (MS) são demitidos durante pandemia. **APIB, 05 de janeiro de 2021**. APIB, 2021. Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/01/05/profissionais-da-saude-indigena-de-dourados-ms-sao-demitidos-durante-pandemia/>. Acesso em: 01 fev. 2022.
- APIB. **Quem somos**. APIB, [2022]. Disponível em: <https://apiboficial.org/sobre/>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- BAUER, Martin. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, Martin; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze *et al.* Introdução. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze *et al.* (org.). **Decolonialidade e Pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 9- 26.
- BHABHA, Hommi K. **O local de Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BHANDAR, Brenna. **Colonial lives of Property: Law, Land, and Racial Regimes of Owner ship**. Duke: University Pressa, 2018.
- CONAQ. **Quem somos**. CONAQ, [2022]. Disponível em: <http://conaq.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- CTC. Diferenças sociais: pretos e pardos morrem mais de COVID-19 do que brancos, segundo NT11 do NOIS. **CTC/PUC, 27 de maio de 2020**. PUC: Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.ctc.puc-rio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morrem-mais-de-covid-19-do-que-brancos-segundo-nt11-do-nois/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

ESCOBAR, Arturo. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente "Um Discurso sobre as Ciências" Revisitado**. Coimbra: Afrotamento, 2003.

ESCOBAR, Arturo. Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. *In*: MENEZES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conocimientos nacidos en las luchas – construyendo las epistemologías del sur**. Akal, 2020. p. 165–185.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: UFBA, 2008.

GERBAUDO, Paolo. #Clapforcarers*: la solidaridad de base frente al coronavirus. *In*: BRINGEL, Bruni; PLEYERS, Geoffrey (eds.). **Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

KROG, A. Sketch map to the future. Restitution Unbound. *In*: COUSINS, Ben; WALKER, Cheryl (eds.). **Land Divided, Land Restored**: Land Reform in South Africa for the 21st Century. Johannesburg: Jacana, 2015.

LATOURETTE, Bruno. Imaginando gestos que barrem o retorno ao consumismo e à produção insustentável pré-pandemia. **Climainfo**, 3 de abril de 2020. Disponível em: <https://climainfo.org.br/2020/04/02/barrar-producao-insustentavel-e-onsumismo/>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MAP. **Quem somos**. MAP, [2022]. Disponível em: <https://mpabrasil.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MPA. MST em São Paulo denuncia que a lei do capital e da propriedade privada se posicionam contra os direitos humanos. **MPA, 24 de novembro de 2021**. MPA, 2021. Disponível em: <https://mpabrasil.org.br/noticias/tribunal-de-justica-decide-pelo-despejo-do-acampamento-marielle-vive-em-sao-paulo/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

MENESES, Maria Paula. Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. **Em Aberto**, v. 27, n. 91, p. 90-110, 2014.

NASCIMENTO, Bárbara; DÖHLER, Tarsila. Mulheres, campesinato e enfrentamento a violências durante a pandemia da Covid-19. **MPA, 8 de maio 2020**. MPA, 2020. Disponível em: <https://mpabrasil.org.br/noticias/mulheres-campesinato-enfrentamento-violencias-covid/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

OLIVEIRA, Roberta Godim de *et al.* Desigualdades raciais e a morte como horizonte: considerações sobre a Covid-19 e o racismo estrutural. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 9, p. 1-14, 2020.

ONU. **Declaração sobre a eliminação da Violência Contra a Mulher**. Resolução 48/104, 20 de dezembro de 1993. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1993. Disponível em: <https://docplayer.com.br/110740870-Proclamada-pela-assembleia-geral-das-nacoes-unidas-na-sua-resolucao-48-104-de-de-20-de-dezembro-de-1993.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SALGADO, Stephanie Di Chiara *et al.* A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a Educação Ambiental desde el Sur como possível caminho para a decolonialidade. **Revista Pedagógica**, v. 21, p. 597-622, 2019.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: Da Pandemia à Utopia**. Lisboa: Edições 70, 2020.

SIMPSON, Leanne Betasamosake. Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 3, n. 3, p. 1-25, 2014.

VALENTE, Rubens. A morte invisível de quilombolas pela Covid-19; já são seis casos no país. **CONAQ, 25 de abril de 2020**. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/noticias/morte-invisivel-de-quilombolas-pela-covid-19-ja-sao-seis-casos-no-pais>. Acesso em: 01 fev. 2022.

WALLACE, Rob. **Pandemia e agronegócio: doenças infecciosas, capitalismo e ciência**. São Paulo: Elefante, 2020.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta tese foi motivada, inicialmente, pela percepção da pesquisadora em compreender como se dá a produção de conhecimento, levando em conta aspectos do Norte e Sul globais. Enquanto aluna do curso de Pedagogia da UFRGS, não via a discussão sobre a Educação do Campo no currículo do curso, especialmente considerando a Educação Infantil e as séries multisseriadas. Ao pesquisar sobre a temática com professoras e professores, soube do projeto Escola da Terra, nascendo assim toda essa pesquisa. Essas construções teóricas e metodológicas foram pautadas no referencial pós-colonial, nas epistemologias do Sul, na sociologia das ausências e das emergências, na tradução intercultural e na ecologia de saberes.

É importante destacar que o trabalho não se encerra com a finalização deste documento, pois abre possibilidades para debates e reflexões contínuas. Esta pesquisa oferece reflexões sobre a dialogicidade presente em três conceitos considerados os pilares do estudo: produção de conhecimento, educação do campo e formação inicial de professores, articulados no campo da Universidade e dos Movimentos Sociais do Campo. Por meio da combinação de diversos elementos, são gerados seis estudos compostos por especificidades e similaridades, que perpassam por esses temas e contribuem para a cooperação do conhecimento tanto do Sul quanto do Norte global, com pistas para a ecologia de saberes.

Para tanto, em um primeiro movimento, foi realizado um levantamento bibliográfico para entender era articulada a produção acadêmica de teses e dissertações a nível nacional junto a Teoria Decolonial, correspondendo ao objetivo 1. Os resultados demonstraram que, apesar de um avanço, as produções ainda são incipientes, justificando a necessidade de mais pesquisas que tratem de temáticas com viés pós-colonial e decolonial, como esta que foi apresentada.

Por isso, tendo a Universidade e os Movimentos Sociais do Campo como grande guarda-chuva dos conceitos-chave, direcionei o olhar para a formação inicial de pedagogas/os, por meio da constituição dos cursos de Pedagogia no Brasil (sua história e seus elementos constitutivos), junto ao processo de desenvolvimento da Educação do Campo (resgate da Educação Rural e surgimento da Educação do Campo). Esse deslocamento permitiu que eu identificasse lacunas e ausências da Educação do Campo na constituição dos cursos de Pedagogia. Minha opção em

utilizar o conceito de Educação do Campo para essa arena de debate (e não outros, como saberes camponeses ou saberes do campo), deu-se pela necessidade de demarcar os processos vivenciados no campo e organizados e sistematizados pelos próprios Movimentos Sociais do Campo. Debater sobre os modos de vida no campo, nos currículos de Pedagogia, sem trazer o conceito de Educação do Campo, poderia ser mais um apagamento das lutas dos movimentos sociais pelo acesso à educação do campo de qualidade e as especificidades dos seus saberes. Reconhecer e incorporar os conhecimentos produzidos no campo, na formação de professoras/es demanda “[...] mudar a identidade dos cursos de formação como meros capacitores para o exercício do magistério e reconhecê-los como aberto aos saberes, valores e práticas educativas que se dão na dinâmica social, política e cultural, nos movimentos sociais que chegam à universidade” (Arroyo, 2012, p. 361).

Já a produção de conhecimento e os saberes nascidos na luta, constituídos por meio dos sujeitos dos Movimentos Sociais do Campo, atravessaram toda esta pesquisa, primeiramente para pensar as estratégias de sobrevivência dos Movimentos Sociais de Campo na pandemia da covid-19. Não seria possível desvincular o momento de crise sanitária e pandêmica pelo qual passamos da pesquisa em que estava imersa. Nesse momento, a produção do conhecimento volta-se aos saberes nascidos nas lutas em seus próprios territórios, que em um movimento interno se mobilizam contra os jogos de poderes políticos – influência da colonialidade do poder e da colonialidade do Ser – que, aproveitando do momento de fragilidade e vulnerabilidade, enterraram junto a muitos corpos doentes do vírus o Direito à Saúde desses sujeitos. Aqui, a sociologia das ausências e a sociologias das emergências serviram para um mapeamento da ausência-presente e posteriormente das emergências, que se manifestaram nas seguintes categorias: Resistência e luta pela terra; O racismo e a negação do Direito à Saúde; e Auto-organização e Redes de Solidariedade: saberes construídos na luta. Essa cartografia só foi possível pela análise de matérias e notícias publicadas nas páginas oficiais de três movimentos sociais (CONAQ, MPA, APIB).

Acredito ser incontestáveis as singularidades dos saberes nascidos nas lutas, pois, como vimos, apesar de todo avanço, a cultura científica é apenas uma entre inúmeras maneiras de representações dos fenômenos do mundo. Propiciar o diálogo entre os conceitos-chave aqui articulados pôde reduzir o distanciamento entre os saberes científicos e os fenômenos do mundo. A ecologia dos saberes, opção

epistemológica e política escolhida, entre suas características, reconhece a diferença epistemológica existente no centro e na periferia do Norte e Sul global, quando, horizontalmente, gera um cruzamento entre os distintos saberes, buscando visibilizar outras formas de saber, como os dos subalternizados.

Com a identificação da produção de conhecimento estabelecida pelos sujeitos do campo na pandemia, em um segundo momento, deslocamo-nos para pensar o direito à Educação desses povos, compreendendo que as alunas e os alunos das escolas do campo têm o direito a um ensino contextualizado com cotidiano e modo de vida camponês, que as crianças pequenas do campo podem ser inseridas ao mundo das ciências, desde a creche, e que os jovens e os adultos em alfabetização se apropriam melhor dos conceitos científicos quando colocados lado a lado com sua vivência. Futuras/os professoras/es pedagogas/os, quando designadas/os a atuar em escolas do campo, devem se guiar pelos processos nascidos na luta dos movimentos sociais do campo, especialmente no campo da educação, hoje reconhecida como a Educação do Campo. Para que crianças nascidas no campo tenham direito a uma educação de qualidade, é preciso pensar também na formação das/os professoras/es que irão atuar em escolas do campo. Por isso, a Pedagogia, enquanto um campo que abrange diversas áreas e ocupa-se de diversas etapas do ensino, bem como de modalidades da educação, deve optar por um currículo de formação de professores que seja plural.

Defendo que, para que haja uma produção de conhecimento e uma formação de pedagogas/os suleada por uma ecologia de saberes, é imprescindível um diálogo entre o conhecimento científico, que está sempre em evidência com os conhecimentos nascidos nas lutas, muitas vezes ignorados. A exemplo, trago na tese a experiência da “docência compartilhada” no projeto de extensão Escola da Terra que possibilitou a tradução intercultural, revelando o Sul global como um conjunto de epistemologias extremamente dinâmicas que geram as ecologias de saberes. Nessa seara, entendo que o objetivo 3 foi respondido com êxito, já que novas experiências, como as do projeto Escola da Terra, têm proporcionado debates que abalam o enraizamento da herança colonial na produção do conhecimento nos currículos tanto das universidades quanto das escolas e na formação inicial de professoras/es, nesse caso, especificamente de pedagogas/os.

Reconheço também o projeto Escola da Terra como um importante espaço fronteiro entre a universidade e as escolas do campo, possibilitando a ecologia de

saberes por meio de seus tradutores interculturais – os participantes do projeto. O projeto, desde sua constituição, mostra pistas de um processo comprometido com os saberes do campo e saberes dos cursistas, da mesma maneira que a “docência compartilhada”, como um braço do projeto que vai até o interior, caracteriza-se pelo respeito à pluralidade epistemológica que teve como mote a construção coletiva dos saberes. A presença das/os novas/os docentes na escola não impôs nem calou as/os alunas/os, ao contrário, reconfigurou os saberes para uma experiência significativa.

Da mesma forma, a prática em salas multisseriadas, de maneira contextual, proporcionou aos participantes do projeto uma reflexão sobre sua docência, sobre o currículo do curso e sobre o próprio conceito de educação. É importante vivenciar a sala de aula, mas não somente ela. Vivenciar a comunidade, as paisagens e a vizinhança e visitar os espaços que emanavam memórias foi revolucionário para as/os participantes. A produção do conhecimento se constrói também nesses espaços-tempos que são de memórias, saberes, sentidos – além de técnica e ciência – e por isso geram novos conhecimentos que chamo de **ecologia de saberes**. Mais uma vez, as sociologias das ausências e a sociologias das emergências ajudam-me na identificação dos novos conhecimentos que são produzidos na experiência da “docência compartilhada”, que são eles: A trajetória do projeto Escola da Terra no Rio Grande do Sul; A experiência como possibilidade e potência de formação; Para além da sala de aula: as paisagens, o território e a organização das comunidades do campo; Multisséries: um desafio para a prática pedagógica. As duas primeiras categorias encontram-se no artigo 4 da tese; e as últimas duas, no manuscrito 5.

Nessa complexa trama, pensar a produção de conhecimento Norte/Sul, junto a formação inicial de professoras/res pedagogas/os, leva-me a inferir que a inserção dos Percursos Formativos na constituição do currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da UFRGS oportuniza maior flexibilidade, e não previsibilidade do processo formativo, porém é ainda organizado de maneira tradicional e colonial, onde a trajetória formativa é controlada por tempos disciplinares de oito semestres e dividido por três modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), que poderiam ser ampliadas se fossem consideradas as diferenças educativas e culturais, como a inserção de percursos formativos para a Educação do Campo, para a Educação Indígena, para a Educação Quilombola ou ainda para uma Educação Intercultural, visto as especificidades dessas modalidades. Esses são

temas que tensionariam a colonialidade no espaço da Universidade e no campo da formação inicial de professoras/es.

Também é passível de sugestão que a organização do curso de Pedagogia fosse repensada levando em conta a imersão das/os aluna/os logo nos primeiros semestres em escolas, sejam elas urbanas e/ou rurais. Como demonstrou a tese aqui defendida, a experiência em sala de aula no primeiro semestre do curso possibilitou uma autoestima e um incentivo para continuar o curso, além de proporcionar uma reflexão sobre sua prática considerando as discussões teóricas proporcionadas pela universidade ao longo da formação.

Por fim, reafirmo a importância do seguimento da “docência compartilhada” nas próximas edições do projeto Escola da Terra na UFRGS, principalmente para a formação inicial de pedagogas/os, que, como vimos, possibilita uma formação com viés pós-colonial e intercultural, além de uma experiência de cooperação na produção de conhecimento Norte-Sul, que acontece tanto no âmbito da universidade quanto no território das escolas, gerado por esse espaço fronteiriço denominado Escola da Terra.

REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, L. de O. **Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937)**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Niterói/RJ, 1993.

AMBONI, Vanderlei; BEZERRA NETO, Luiz. **A educação do campo nos marcos da escola pública**. São Carlos: GPEC/UFSCAR, 2013.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Formação de docentes para atuação nas Escolas do Campo: lições aprendidas com as Escolas Normais Rurais. *In*: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011a. p. 123-143.

ARROYO, Miguel G. Introdução: Os coletivos diversos repolitizam a formação. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012. p. 359-367.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W. Análise de Conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. Introdução. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 9- 26.

BHANDAR, Brenna. **Colonial lives of Property: Law, Land, and Racial Regimes of Ownership**. Duke: University Press, 2018.

BLOCH, Ernst. **The Principle of Hope**. Cambridge: MIT Press, 1995.

BRASIL. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Parecer 349/72**. Documenta, n. 137, Brasília, p. 155-173, abr. 1972.

BRASIL. **Parecer nº 161/1986**. Reformulação do curso de pedagogia. Relatora: Eurides Brito da Silva. Documenta, n. 303, Brasília, MEC/CFE, p. 22-31, mar. 1986.

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 07 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)**: manual de operações. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf. Acesso em: 07 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 01 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE/CP, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 7352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

BRASIL. **Portaria n. 579 de 02 de julho de 2013**. Institui a Escola da Terra. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_insti_tui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 07 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019a**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 07 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019b**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 07 fev. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. 7. ed. São Paulo, Papyrus, 2008.

CALDART, R. S. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores do MST. Petrópolis: Vozes, 1997. 180 p.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 79-106.

COLLARES, Darli. O projeto da Escola da Terra no Rio Grande do Sul. *In*: PALUDO, C.; COLLARES D.; SOMMER, L. H. **Escola da Terra**: um projeto cooperativo de formação. Porto Alegre: Cirkula, 2023. p. 41-58.

COLLARES, D.; LOPES, D. L. Aspectos teóricos-metodológicos da alternância e educação do campo na experiência formativa da escola da terra. *In*: PALUDO, C.; COLLARES D.; SOMMER, L. H. **Escola da Terra**: um projeto cooperativo de formação. Porto Alegre: Cirkula. Porto Alegre: Cirkula, 2023. p. 89-96.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e Comunidades Tradicionais. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012. p. 594-600.

DIETZ, Gunther. Universidades Interculturales en México. **Revista de Investigación Educativa**, n. 19, p. 319-326, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283131303011.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

DOURADO, Luis Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

ESCOBAR, Arturo. Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. *In*: MENEZES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conocimientos nacidos en las luchas** – construyendo las epistemologías del sur. Akal, 2020. p. 165–185.

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia propia y colonialismo intelectual**. México: Nuestro Tiempo, 1973.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Acampamento. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012. p. 594-600.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. Uma formação intelectual e social conveniente [...]: formação de professores rurais (Brasil, 1942-1963). **Cad. Hist. Educ.**, v. 19, n. 3, p. 942-960, 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação popular e universidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1989.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais**: trajetória de pesquisa da Rede Mover. João Pessoa: CCTA, 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade**: diálogo entre universidade e movimentos sociais. João Pessoa: CCTA, 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: Para quê? **Instituto Paulo Freire**, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 23 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.1 2, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KATO, Danilo Seithi; TEIXEIRA, Luciana A. S. **Interculturalidade e educação popular**: bionarrativas sociais para a diversidade. Belém: RFB, 2022

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, Roseli Caldart. (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LANDER, Edgardo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

LEITE, Sérgio Celani. **Urbanização do processo escolar rural**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MACHADO, Israel Ferreira. **Des-encobrendo a América Latina**: o re-existir e o insurgir de Abya Yala – educação do campo, decolonialidade e pedagogias de resistência no Brasil. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Relações Internacionais) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade**: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MBEMBE, Achille. **Sair da Grande Noite**: ensaio sobre a África descolonizada. Luanda: Edições Mulemba da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, 2014.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; DIAS, Ana Maria Lório; THERRIEN, Jacques. Licenciaturas (interdisciplinares) em Educação do Campo: estudo sobre sua expansão no Brasil. **Educação em Revista**, v. 37, p. e226082, 2021.

MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008.

MENESES, Maria Paula. Justiça Cognitiva. *In*: CATTANI, António David *et al.* **Dicionário internacional da outra economia**. Coimbra: Almedina, 2009.

MENESES, Simone Salvador de Carvalho. Educação do Campo e formação inicial de pedagogos(as): desafios e possibilidades. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 22., 2014, Natal. **Anais [...]**. Natal, 2014.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: 'Um discurso sobre as Ciências' revisitado. Porto: Afrontamento, 2003. p. 631-671.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) - Saiba mais. **Site** [2023]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao->

superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo#:~:text=O%20Procampo%20tem%20a%20miss%C3%A3o,de%20educac%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20de%20qualidade. Acesso em: 02 fev. 2023.

NOVAIS, Vânia Mendes da Silva. **Uma ecologia dos saberes a partir dos conhecimentos sistematizados pelos intelectuais da tradição do distrito do Pradoso em Vitória da Conquista – BA**: um enfoque sobre a questão ambiental. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, 2018.

OCAÑA, Alexander Ortiz, ARIAS, Maria Isabel, CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. Decolonialidad de la Educación. Emergencia/urgencia de una pedagogia decolonial. Santa Marta, Colombia: Editorial Magdalena, 2018.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012. p. 237-244.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. Curso de licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2023. Recuperado de: https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2023/07/PPCPedagogia_versao_20_JUNHO_2023.docx.pdf. Acesso em: 23 fev. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina. *In*: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana. (orgs.). **Pensamento crítico e movimentos sociais**: diálogos para uma nova práxis. São Paulo: Cortez, p. 33-95.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

ROSA, Carolina Shenatto da; SILVA, Gilberto Ferreira da. Metodologias (des)coloniais: possibilidades para pesquisa em educação desde o sul. *In*: SEMANA CIENTÍFICA DA UNILASALLE, 13., 2017, Canoas. **Anais [...]**. Canoas: UNILASALLE, 2017. Disponível em: <https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2017/article/view/732/670>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La Globalización del derecho**: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Bogotá: IISA; Universidad Nacional de Colombia. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La_globalizacion_del_derecho_Los_nuevos_caminos_de_la_regulacion_y_la_emancipacion.pdf1998. Acesso em: 12 dez. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade do Século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010. p. 23-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the South**: Justice Against Epistemicide. Boulder: Paradigm, 2014a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entrevista. *In*: CARNEIRO, Fernando Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A Práxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 331-338, jun, 2014b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução às Epistemologias do Sul. *In*: MENESES, Maria Paula *et al.* **Construindo as Epistemologias do Sul**: para um pensamento alternativo de alternativas. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

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

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Antônia Alves Pereira; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. O curso de Pedagogia e os retrocessos na legislação educacional: uma ofensiva às possibilidades de formação crítica. **Série-Estudos**, v. 25, n. 55, 2020.

SMITH, Linda Tuhiwai. **A descolonizar las metodologías**: investigación e pueblos indígenas. Santiago: Lom Ediciones, 2016.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Curitiba: UFPR, 2018.

SOUSA NETO, Xavier. C. Programa Escola da Terra: trajetória e contribuições à formação continuada de professores da educação básica do Campo. *In*: PALUDO, C., COLLARES D.; SOMMER, L. H. **Escola da Terra**: um projeto cooperativo de formação. Porto Alegre: Cirkula, 2023. p. 13-40.

STUEBER, Ketlen. **Comunicação científica e ciência aberta**: amostras e diálogos sobre a produção do conhecimento científico no Brasil. 2022. Tese (Doutorado em Educação em Ciências – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022).

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TOLEDO, Victor M.; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural**: a importância ecológica das sabedorias tradicionais. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

VALENÇA, Marcos Moraes. **Ecologia de Saberes e Justiça Cognitiva**: o movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) e a universidade pública brasileira: um caso de tradução? 2014. Tese (Doutorado em Pós-colonialismos e Cidadania Global) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.

VANDANA, Shiva. **Monoculturas da Mente**: perspectivas da biodiversidade e biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2018.

VERONESE, Marília Veríssimo. Análise de um empreendimento de economia solidária sob a ótica da sociologia das ausências e das emergências. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 41, n. 2, p. 89-99, 2005.

WALSH, C. **La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana**: propuestas para la reforma educativa. 1998.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**; reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar/Abya-Yala, 2005.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORES

* Público-alvo: Coordenadores do Projeto “Escola da Terra”

I – IDENTIFICAÇÃO/PERFIL

Nome: _____

Formação Acadêmica: _____

Função que desempenha: _____

Vínculo empregatício () Federal () Estadual () Municipal

Tempo de atuação na área da educação: _____

Tempo de atuação na área de Educação do Campo: _____

II - TRAJETÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL

7) Você poderia descrever um pouco da sua trajetória de vida profissional como docente?

8) Como é seu envolvimento com as questões da Educação do Campo? O que tem defendido ou contribuído ao longo de sua atuação?

9) Você tem algum envolvimento com os movimentos sociais (do campo ou da cidade)? Como acontece essa relação?

III – ESCOLA DA TERRA NO RS

10) Por que RS aderiu ao Programa Escola da terra?

11) Como acontece a parceria entre os municípios e a universidade? Oferta e vagas.

12) Quais concepções pedagógicas dialogam com o Escola da Terra no RS?

13) Como é a dinâmica das aulas? Metodologias e avaliação.

14) Se tivesse que classificar o curso de aperfeiçoamento em três palavras, quais seriam? Quais outros conceitos ou outras concepções você atribui o Escola da Terra?

15) Qual é o diferencial do curso da UFRGS para os demais estados?

16) Os Movimentos Sociais do Campo tem/tiveram participação na constituição do curso ou no decorrer das aulas?

PARTICIPAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA

17) Como é sua participação como coordenadora e professora formadora do Programa Escola da Terra? Você poderia descrever um pouco da sua experiência no programa?

- 18) Que temática foram desenvolvidas pelos professores formadores? Você poderia relatar sobre a temática que você trabalhou?
- 19) Como se dá a relação dos saberes científicos e dos saberes campestinos nas aulas? Quais são os saberes campestinos que são mais mobilizados durante o curso?
- 20) Que atividades foram propostas para o Tempo-Comunidade? Houve alguma socialização das atividades realizadas? Como isso ocorreu?
- 21) Qual a importância desse programa para a formação de professores que atuam em escolas multisseriadas? É uma proposta adequada para as escolas do campo?
- 22) Quais os pontos de destaque e os principais desafios na realização da formação continuada dos professores do campo por meio do Projeto Escola da Terra no RS?
- 23) Na sua opinião, como a Escola da Terra colabora na construção de uma universidade contra hegemônica?
- 24) A professora concorda que o currículo do curso de Pedagogia da UFRGS inclui os saberes campestinos ao longo da formação de pedagogas(os)?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PARTICIPANTES

*Público-alvo: Participantes da “docência compartilhada”

1. Como surgiu o convite para participar da Escola da Terra?
2. Vocês tiveram alguma formação anterior/reunião para atuação nas escolas durante o projeto? Os projetos foram elaborados por vocês ou pela professora da escola? Teve participação das crianças?
3. Qual a escola e a turma atendida? Fica em que município?
4. Lembra o nome e tema do projeto?
5. Quanto tempo você ficou no município? Onde você ficou?
6. O que mais te marcou dessa experiência? Tem alguma história que você gostaria de compartilhar?
7. Como a Docência Compartilhada em Escolas do Campo do Programa Escola da Terra no Rio Grande do Sul impactou e contribuiu na sua formação inicial?
8. Como você compreende/avalia a relação dos saberes dos povos camponeses e do conhecimento científico na Docência Compartilhada para uma formação de professoras/es para o campo?
9. Com sua experiência no Projeto Escola da Terra é possível trilhar diferenças entre a docência em escolas do campo e escolas urbanas?
10. Você concorda que o currículo do curso de Pedagogia da UFRGS inclui os saberes camponeses ao longo da formação de pedagogas(os)? Você lembra se em alguma disciplina foi debatido sobre Educação do Campo?
11. Gostaria de falar mais alguma coisa?

APÊNDICE C – CAPÍTULO DE LIVRO 1

Organizadores

Danilo Seithi Kato

Luciana A. S. Teixeira

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR

BIONARRATIVAS SOCIAIS PARA A DIVERSIDADE



© 2022 Edição brasileira
by RFB Editora
 © 2022 Texto
by Autor
 Todos os direitos reservados

RFB Editora
 CNPJ: 39.242.488/0001-07
 www.rfbeditora.com
 adm@rfbeditora.com
 91 98885-7730
 Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,
 CEP 66035065

Editor-Chefe
 Prof. Dr. Ednilson Souza
Diagramação e capa
 Worges Editoração
Imagem da capa
 Canva.com

Revisão de texto
 O autor
Bibliotecária
 Janaina Karina Alves Trigo Ramos
Produtor editorial
 Nazareno Da Luz

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558894339>

Catálogo na publicação
 RFB Editora



161

Interculturalidade e educação popular: bionarrativas sociais para a diversidade /
 Danilo Seithi Kato, Luciana A. S. Teixeira (Organizadores). – Belém: RFB, 2022.

Livro em PDF

152 p.

ISBN: 978-65-5889-433-9

DOI: 10.46898/rfb.9786558894339

I. Interculturalidade e educação popular. I. Kato, Danilo Seithi. II. Teixeira, Luciana A. S. (Organizadores). III. Título.

CDD 306

Índice para catálogo sistemático

I. Cultura e instituições.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1	
ESCOLA DA TERRA: A EXPERIÊNCIA DA BIODIVERSIDADE LOCAL DO ASSENTAMENTO NOVA SANTO INÁCIO RAN- CHINHO NO FORMATO DE BIONAS	17
CAPÍTULO 2	
A VIAGEM DO PUCÁ: A EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DA BIO- NARRATIVA SOCIAL (BIONAS) INTITULADA “AS SEMENTES SATERÉ-MAWÉ”	35
CAPÍTULO 3	
“AH, SE MEU OJÁ FALASSE”: UM RELATO SOBRE A PRODU- ÇÃO DE UMA BIONARRATIVA SOCIAL (BIONAS).....	61
CAPÍTULO 4	
EDUCAÇÃO E CAPOEIRA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA RODA	87
CAPÍTULO 5	
PEDAGOGIA DA CONGADA - UMA BIONARRATIVA SOCIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL.....	115
SOBRE OS AUTORES - POR CAPÍTULO	142

CAPÍTULO 1

ESCOLA DA TERRA: A EXPERIÊNCIA DA BIODIVERSIDADE LOCAL DO ASSENTAMENTO NOVA SANTO INÁCIO RANCHINHO NO FORMATO DE BIONAS

Caroline Martello
Eduarda Aguilar Damásio
Leci Lessa de Carvalho
Lucas Mellini Faleiros
Sebastiana Galante
Sylmara Castro Vianna
Vitória Costa de Assis

Danilo Seithi Kato, Luciana A. S. Teixeira

INTRODUÇÃO

O presente capítulo se refere a uma experiência vivida na disciplina de Interculturalidade e Educação Popular: saberes afro-ameríndios decoloniais, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE-UFTM), ministrada pelo Prof. Dr. Danilo Seithi Kato e pela Profa. Dra. Luciana Teixeira. Durante o primeiro semestre de 2021, nós, os autores deste texto e alunos da disciplina construímos uma Bionarrativa Social (BIONAS), intitulada “Escola da Terra”, a partir dos diálogos com a líder camponesa Tiana Galante do Assentamento Santo Inácio Ranchinho localizado no município de Campo Florido, Minas Gerais, trazendo como tema a biodiversidade local.

A BIONAS que originou o presente trabalho é apresentada em um arquivo digital, no formato de *PDF*, com personagens que nos representam, ao simular uma visita no assentamento em que nos encontramos com Tiana, que nos mostra o local e responde aos nossos questionamentos. O assentamento é apresentado por meio de um diálogo entre a Tiana e nós e ilustrado com fotos do local. Questões socioeconômicas e ambientais da educação do campo, dos saberes tradicionais, da produção de alimentos, da luta pela terra e da permanência das famílias no campo e a própria história de vida da Tiana compõem o material.

A partir da pesquisa em livros e artigos sobre os povos do campo, da história de vida de Tiana Galante e da construção de um diálogo junto ao grupo, percebemos que o território do Assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho é constituído por diversos elementos que vão além da luta pela terra. Dessa maneira, constatamos a possibilidade de abordar a riqueza sócio-histórica-cultural da comunidade a fim de desmistificar estereótipos reafirmados pela mídia e evidenciar

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR

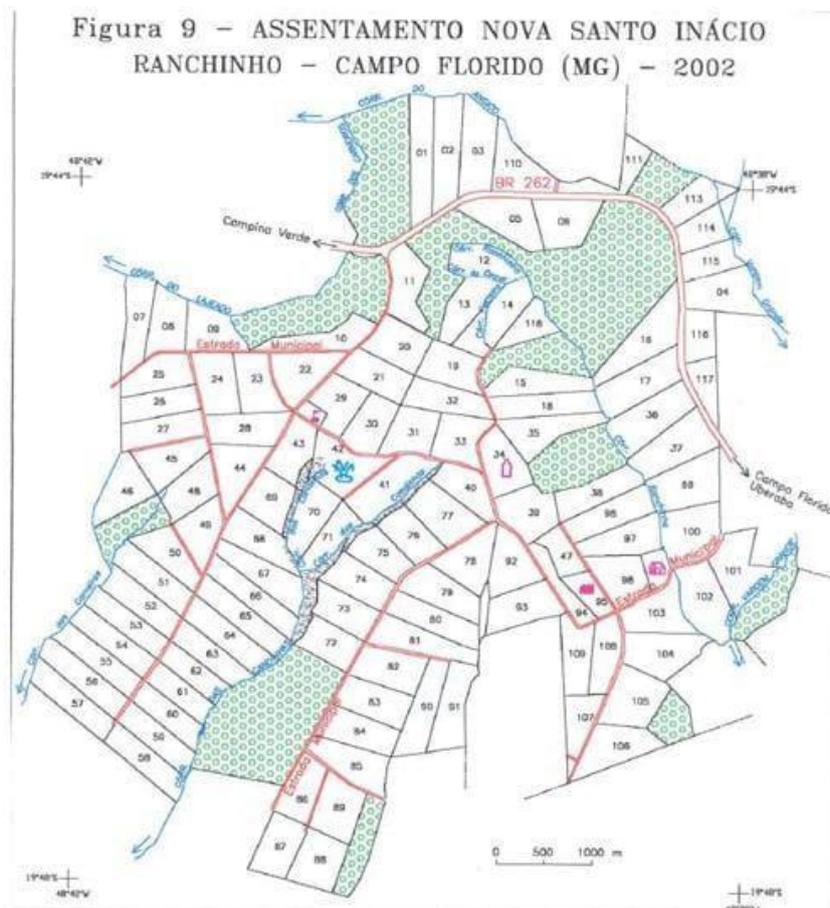
a potência educativa da luta por direitos existenciais vinculada ao território.

Desde meados do século XX, novas formas de organização foram criadas na luta pela terra, bem como na luta contra o agronegócio e pela reforma agrária. Os Movimentos Sociais têm contribuído na defesa da necessidade de ampliação das ações de cunho estruturantes, como a Reforma Agrária. Assim, nossa Bionas teve como objetivo trazer a particularidade e a subjetividade da mulher e do homem do campo, especialmente do Assentamento Santo Inácio Ranchinho. Esses sujeitos que foram ao longo do processo histórico marginalizados e tiveram seus saberes silenciados pela colonialidade.

Conforme Assis, Rédua e Kato, (2020), neste cenário, trabalhadores rurais de Limeira D'Oeste se organizaram e ocuparam a fazenda Santo Inácio Ranchinho, localizada no município de Campo Florido, Minas Gerais, até ser reconhecido como assentamento em 1994. A propriedade de 3.583,58 hectares foi dividida em 115 lotes de 25 hectares em média, a comunidade ainda contou com espaços reservados para a construção de escolas e uma área total de 692,69 hectares de reservas naturais conforme a figura abaixo (Figura 1). As principais atividades econômicas desenvolvidas no assentamento se concentram na produção de hortaliças, leite, aves e ovos e uma parcela significativa da comunidade presta serviços para uma usina sucroalcooleira que faz divisa direta com o assentamento. Essa movimentação caracteriza uma importante contradição vivenciada na comunidade, uma vez que se opõe aos princípios dos movimentos sociais de reforma agrária (ASSIS; RÉDUA; KATO, 2020, p. 347).

Danilo Seithi Kato, Luciana A. S. Teixeira

Figura 1- Mapa do Assentamento



Fonte: GUIMARÃES, 2002

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O mito da modernidade é indissociável à colonialidade e diz respeito às relações de poder e dominação exercidas pelos colonizadores aos grupos colonizados. A ideia de uma suposta superioridade branca, europeia e cristã, impôs o silenciamento de comunidades que não se encaixavam nesse padrão, a partir de uma política de invenção do *outro*. Para Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 245) houve um “[...]”

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR

congelamento dos produtos gerados pelas memórias bioculturais” dos povos originários.

Com isso, os impactos no mundo rural a partir da desigual distribuição de terra e trabalho, estão extremamente afetados pela colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza. As sociedades tradicionais camponesas tiveram seus saberes relegados diante da superioridade urbana e científica. Boaventura de Sousa Santos, diz que precisamos urgentemente enfrentar o desperdício das experiências sociais que é o mundo, apontando as contradições e as produções de ausências, que reduzem a realidade. Isto porque provocam a morte dos conhecimentos alternativos e “[...] descredibiliza não somente os conhecimentos alternativos, mas também os povos, os grupos sociais, cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos” (Santos, 2007, p. 29).

Para tanto há alguns espaços em que a colonialidade opera com maior contundência, como as escolas e as universidades. Nestes espaços a colonialidade se dá por meio dos currículos (Gomes, 2017). É preciso, então, questionar a construção e principalmente a validação do conhecimento que é condicionada por uma matriz eurocêntrica e pela ciência moderna, que hierarquiza os conhecimentos, define *quem pode falar*, causa a amnésia dos processos bioculturais (Toledo e Barreira-Bassols, 2015) e um apagamento da biodiversidade.

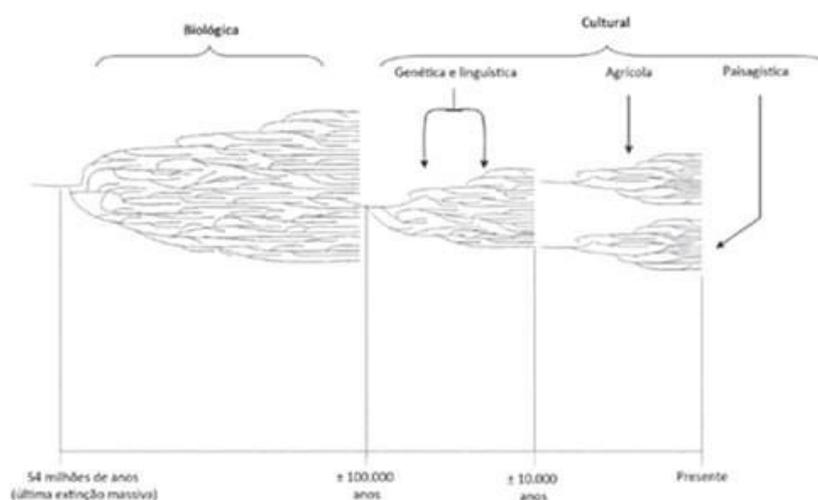
A perspectiva da educação do campo necessita de uma aproximação e diálogo entre a teoria e a realidade particular dos camponeses (Caldart, 2008). Ser capaz de ouvir os trabalhadores do campo, mas não somente no sentido da audição, ouvir com atenção e cuidado, com a percepção do outro, para que ao final possamos processar a fala adequadamente. No entanto, para Arroyo (2018, p. 344) “[...] os currículos têm sido pouco sensíveis ao reconhecimento dos educadores e dos educandos como sujeitos de cultura e de memória”, evidenciando

Danilo Seithi Kato, Luciana A. S. Teixeira

que é preciso rever e repensar o currículo, bem como as práticas pedagógicas no contexto do campo levando em conta todo arsenal mnemônico presente nas sociedades rurais para romper com o pensamento abissal moderno (Santos, 2010).

O conceito de Memória Biocultural é definido por Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 39) como um “[...] complexo biológico-cultural originado historicamente e que é produto de milhares de anos de interação entre as culturas e os ambientes naturais”. Essa descrição abarca e se relaciona com a diversidade: biológica, genética, linguística, cognitiva, agrícola e paisagista, ou seja, ela se articula com a vida humana e não humana (Figura 2). O que para esses autores transforma-se na memória da espécie.

Figura 2. - Esquema do processo geral de diversificação biocultural



Fonte: Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 39).

Neste sentido, devemos lembrar que são as comunidades tradicionais que possuem o arsenal mnemônico dessa diversidade biocultural e que mantêm a memória da espécie viva mesmo quando ameaçada. Por isso é importante ressaltar que as sociedades orais não são necessariamente sociedades analfabetas, porque a sua oralidade

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR

não é uma carência da escrita, mas sim uma não necessidade da escrita (Maldonado, 1992 *apud* Toledo e Barrera-Bassols, 2015). Portanto, segundo Toledo e Barrera-Bassols (2015), confundir e qualificar a oralidade como uma forma de analfabetismo é uma visão culturalmente distorcida e extremamente negativa.

Esses mesmos autores identificam que no Brasil o estudo da Memória Biocultural vai além dos povos indígenas e inclui: “seringueiros, camponeses, caboclos, caiçaras, pantaneiros, quilombolas e pescadores artesanais” (Toledo e Barrera-Bassols, 2015, p. 20). Assim, a Bionarrativa Social (BIONAS) é atravessada pelo conceito de Memória Biocultural quando falam dos mesmos sujeitos: os povos de tradição oral e seus saberes ancestrais. Devemos levar em consideração que os saberes advindos desse grupo vêm de um fortalecimento cultural e social desses povos que estão em constante luta pelo reconhecimento e aceitação da sua cultura, identidade e conhecimento, a fim de construir uma legitimidade dos seus saberes, e assim chamar a “atenção” da academia. Pois, sabemos que ainda hoje a educação possui uma hegemonia epistemológica que foi constituída nos processos históricos de colonização e dominação dos sujeitos, da cultura e da ciência. Nesse sentido compreende-se a importância de ter os saberes do campo no processo de formação para uma nova educação à luz da lei 10.639 e 11.645/08.

A sociedade é composta de uma formação identitária dos sujeitos, das relações que uma pessoa estabelece com a outra, das expressões culturais e das relações de poder instituídas pelo dominante e o dominado. Assim, a discussão de temas como a educação também se faz necessária visto que a educação é uma mediação na construção e percepção de conhecimentos, interferindo no conhecimento empírico que perpassam e constroem as subjetividades dos sujeitos.

Danilo Seithi Kato, Luciana A. S. Teixeira

Como nos mostra Candau (2008) o Brasil historicamente foi constituído na aniquilação do “outro”, uma sociedade pautada em eliminar culturas que são tidas como “inferiores”, que não fazem parte da “elite sociocultural”, em diminuir o outro e até provocar o que Boaventura de Souza Santos vai conceituar de *epistemicídio*, que é a eliminação dos saberes, conhecimentos e ciências daqueles marginalizados. Sendo a escola um reflexo da sociedade, essa negação aos saberes “marginais” também estão presentes nesses espaços. O professor ao propor uma disciplina onde integra os saberes populares aos saberes acadêmicos torna real a ideia de um multiculturalismo educacional para a construção de um processo que leve em consideração educação e cultura. Brandão (1989) enfatiza a importância da educação como prática social e cultural e nos leva a ver que não há uma única maneira de educar, assim como não há um único modelo de educação.

Para Kato, Valle e Hoffman (2021, p. 214) a narrativa digital, denominada BIONAS, busca “[...] entoar diferentes vozes e histórias locais”, valorizando “[...] as singularidades próprias de cada sujeito.”

Kato e Fonseca (2021, p. 244), destacam a importância da BIONAS para:

[...] o superar formatos de escrita mais rígidos, descolados dos aspectos da singularidade da experiência, bem como dos elementos socioafetivos, a partir de um formato mais convidativo à experimentação da escrita, em que se possa, por meio de diferentes linguagens (imagens, vídeos, sons) e em formato narrativo promover a expressão de experiências singulares.

Dessa forma, apostamos na construção da BIONAS por ser uma ferramenta valiosa, capaz de expressar a experiência camponesa do assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho, seus saberes, valores e tradições assim como o encontro e as trocas conduzidas junto ao grupo que fala de dentro do ambiente acadêmico.

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR

Nas comunidades de tradição oral existe um catálogo de conhecimentos que Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 98) trazem sistematizadas por meio de uma matriz dos conhecimentos tradicionais, dividida em: estrutural, relacional, dinâmico e utilitário (Figura 2).

Figura 2. – Matriz dos conhecimentos tradicionais

	Astronômica	Física			Biológica	Ecogeográfica
		Atmosfera	Litosfera	Hidrosfera		
Estrutural	Tipo de astros	Tipos de climas, ventos, nuvens	Unidades de relevo, rochas	Tipo de águas	Plantas, animais, fungos, micróbios	Unidades de vegetação e paisagem
Relacional	Vários	Vários	Vários	Vários	Vários	Vários
Dinâmico	Movimentos e ciclos solares, lunares e estelares	Movimentos de ventos e nuvens	Erosão de solo e outros	Movimento da água	Ciclos de vida	Sucessão ecológica
Utilitário	Vários	Vários	Vários	Vários	Vários	Vários

Fonte: Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 98) baseado em Toledo (2002).

Para Toledo e Barrera-Bassols (2015) esses conhecimentos locais e ancestrais que nos ajudam a identificar a memória da espécie humana são *consciências históricas comunitárias*, e por isso um reservatório mnemônico. A Memória Biocultural representada a partir da Bionas permite a consideração dos demais aspectos da vida, seja ela humana ou não, encetando da territorialidade e dos saberes locais e ancestrais que cada comunidade particularmente elaborou ao longo de sua história e vivência. Ao permitir que esses aspectos sejam pontuados no processo de formação inicial de professores, estabelece a valorização, reconhecimento e respeito dos saberes tradicionais na composição de saberes científicos e vice-versa, sem que ocorra a sobreposição ou silenciamento dos diversos conhecimentos em detrimento de outros.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como o trabalho foi realizado durante o período de pandemia de COVID-19, todas nossas atividades aconteceram de forma remota, incluindo nosso planejamento, desenvolvimento e apresentação da

Danilo Seithi Kato, Luciana A. S. Teixeira

BIONAS como trabalho final da disciplina. Para que a realização dessa atividade fosse possível, utilizamos recursos digitais como Google Meet para reuniões, a plataforma de design gráfico CANVA para a criação da arte, ao organizar a BIONAS, compilar as imagens, a escrita e os personagens, por sua vez, criados a partir do aplicativo Bitmoji.

Destaca-se que a escrita do material se baseia na transcrição das falas de Tiana nas reuniões, que foram gravadas e mantidas em arquivos pessoais de computadores de uso restrito aos integrantes do grupo. As imagens estão referenciadas adequadamente no material, conforme a normatização da ABNT. Elas foram retiradas de trabalhos acadêmicos e do acervo pessoal de Tiana e de membros do grupo que já haviam trabalhado no assentamento.

Para orientar a produção da BIONAS, foi esquematizado um roteiro relacionando o tema principal: a biodiversidade local do assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho; os elementos que compõem tal biodiversidade, dentre eles a economia, a produção, as relações ambientais, os saberes tradicionais e as histórias de vida dos assentados; e, finalmente, qual ferramenta seria elencada para representar tais elementos. Para isso contamos com o mapeamento do assentamento, fotografias, narrativas, dentre outros recursos que nos permitiram documentar a experiência campesina.

Foram organizados dois encontros via Google Meet com a líder Tiana Galante nos quais ela narrou o processo de mobilização e organização do grupo nos momentos de ocupação, não só do território que ocupam atualmente, mas de experiências anteriores. Nesse sentido, a partir da maneira que Tiana narrava suas experiências percebemos que, os espaços coletivos demarcados na distribuição da antiga fazenda que hoje dá lugar ao assentamento possuíam não apenas um significado sócio-político, mas demarcavam um tempo cronológico

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR

que abrigava memórias e marcos fundamentais na história do assentamento e da comunidade.

As definições acerca do formato da BIONAS, bem como sua construção se deram de maneira dinâmica à medida que os encontros com outras lideranças aconteciam na disciplina. Além de Tiana Galante, os diálogos também contaram com o Mestre de Capoeira Pim, Mãe Bia de Odoyá e Samela Sateré Mawé. As temáticas não diziam respeito apenas aos povos do campo, ao universo da capoeira, aos olhares das religiões de matriz africana ou aos povos indígenas, mas de que maneira as relações entre esses universos e o meio acadêmico poderiam culminar em uma educação plural, diversa, potente e inclusiva.

Nesse sentido, o grupo compreende a construção da BIONAS como um processo gradual e orgânico, que avançava ou recuava à medida que os componentes se colocavam frente a questionamentos, insights e relações de identificação e afeto. Nesse ponto, reside um aspecto visceral da proposta da BIONAS, que consiste na presença de aspectos autobiográficos na produção autoral. Assim, além da biodiversidade local do assentamento, o material carrega em si elementos que emergiram a partir do vínculo estabelecido entre acadêmicos em formação, e uma comunidade que salvaguarda saberes ancestrais representados por uma liderança feminina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO / OU RELATO DA EXPERIÊNCIA/ PRODUÇÃO DO MATERIAL

A BIONAS se inicia com a letra da música “Migrante”, de Zé Vicente, como uma mística, um momento de expressão artística, espiritual e mágica que é combustível na luta pela terra. Na sequência, a BIONAS é apresentada como uma história de luta e resistência do Assentamento Novo Santo Inácio Ranchinho, elaborada na disciplina Interculturalidade e Educação Popular: Saberes Afro-ameríndios De-

Danilo Seithi Kato, Luciana A. S. Teixeira

coloniais, ofertada pelo PPGE-UFTM, como uma construção coletiva realizada por nós, alunos do grupo 5 da disciplina, em conjunto com a líder Tiana.

Em seguida, inicia-se uma simulação de uma visita ao Assentamento, ideia que surgiu a partir do passeio do grupo na feira, onde havia alimentos cultivados no assentamento. A conversa se desenvolve, o assentamento é relacionado a movimentos de invasores conforme a ideia reforçada, muitas vezes, pelas mídias. Uma das integrantes do grupo se refere ao assentamento Santo Inácio Ranchinho, pois já conhecia a Tiana, e nos convida a conhecer o local, o que é aceito com entusiasmo por todos. No caminho, as dúvidas começam a surgir:

Figura 4 - BIONAS Escola da Terra



Fonte: Produção autoral, 2021.

Ao chegar lá, Tiana relata a história do assentamento desde o início, em 1993, e desenvolve ao relatar as construções que se sucederam, como as casas dos moradores, o Barracão para celebrações e assembleias, a Capelinha e a Escola. Sobre a escola, ela comenta que ainda se trata de uma instituição rural e nos ajuda a diferenciar a Escola Rural (para alunos que moram na zona rural), da Educação do

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR

Campo (ensino voltado para questões do campo) e da Escola Agrícola (técnica).

Figura 5 - BIONAS Escola da Terra



Fonte: Produção autoral, 2021.

Figura 6 - BIONAS Escola da Terra

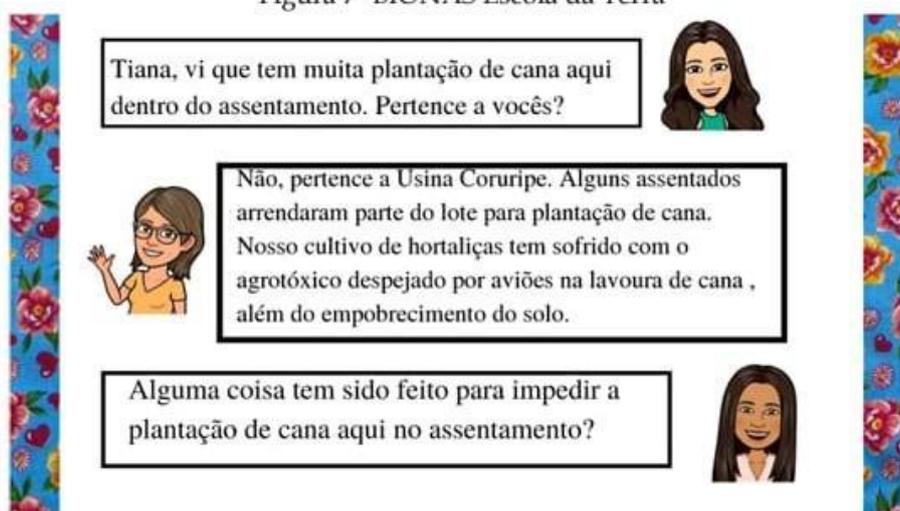


Fonte: Produção autoral, 2021.

Danilo Seithi Kato, Luciana A. S. Teixeira

Tiana também resgata a história da chegada de novos moradores, nos mostra a sede da fazenda (casa que já existia no local) e descreve os cultivos de mandioca e hortaliças para vender na feira e da criação de gado para a produção de leite, bem como os conflitos relacionados à plantação de cana ao redor do assentamento.

Figura 7- BIONAS Escola da Terra



Fonte: Produção autoral, 2021.

Figura 8 - BIONAS Escola da Terra



Fonte: Produção autoral, 2021.

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR

Por fim, fomos convidados a ficar no assentamento para participar da tradicional Festa de Folia de Reis que ocorre lá anualmente. A BIONAS é concluída com o poema “Casinha Branca” de Jilson Joran e Marcelo e com as referências das imagens. Destaca-se que todas as páginas na BIONAS apresentam nas bordas uma estampa de chita, tecido típico usado no campo.

Larrosa Bondía (2002, p. 21), diz que *“a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”*. Foi vivenciando a construção da Bionas “Escola da Terra” que tivemos a oportunidade de conhecer e nos colocarmos no lugar do outro. Trocando conhecimentos e quebrando paradigmas impostos por uma sociedade conservadora. Essa experiência, que ao mesmo tempo tornou um desafio, nos fez enxergar o quanto somos manipulados pela sociedade.

Só o ouvir falar, nas mídias, a respeito do Assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho localizado no município de Campo Florido/MG, não foi capaz de promover uma mudança significativa de pensamentos e atitudes em relação à luta diária que essa população enfrenta por uma educação democrática, de qualidade e que seja contextualizada com a realidade deles. Afirmando o que foi dito por Larrosa Bondía, foi a partir da troca, do diálogo, da aproximação com o pessoal do Assentamento, que fomos capazes de desfazer atitudes e ideias preconceituosas que outrora foram inseridas em nossas mentes. Por isso, é importante enfatizar que foi só na interação com a Dona Tiana Galante que ficamos sabendo que os assentados sobrevivem do que eles plantam, que há uma cooperativa no Assentamento, que as decisões são tomadas por todos os moradores, a festa de Reis é a tradição do lugar, existe uma feira livre na cidade de Uberlândia – MG onde eles vendem tudo o que é colhido no local. Descobrimos também que

Danilo Seithi Kato, Luciana A. S. Teixeira

existe uma época apropriada para plantar cada alimento e que cada um tem uma forma de colheita e uma época de colher.

Talvez, para alguns, esses conhecimentos não tenham tanta importância, mas para o povo que vive na comunidade essas são informações essenciais para o progresso da família. Nestes encontros, tivemos o privilégio de ouvir a história da chegada deles ao local, as batalhas e as vitórias vivenciadas. Todo esse conhecimento nos levou a refletir sobre os diferentes saberes culturalmente obtidos.

Além de aprendermos mais sobre a vida dos assentados, tivemos a oportunidade de produzir nosso próprio material pedagógico, para nossas aulas na Educação Básica de Ensino, partindo daquilo que compartilhamos nos encontros. Com essa vivência, pudemos obter na prática para apresentar aos alunos o que Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, afirma que “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes.” Com esse pensamento, o autor nos chama a atenção para o respeito que devemos ter com os costumes e conhecimentos do outro.

CONCLUSÃO

Concordamos com Toledo (2013, p. 56) quando diz “El nuevo paradigma biocultural está impulsando una idea nueva: no separar el estudio y la conservación de la biodiversidad del estudio y la conservación de las culturas.”, cremos que é na oralidade, nos saberes dos mais velhos e das comunidades tradicionais que está a chave para o não apagamento da biodiversidade.

E na tentativa de pensar pelas “gretas dos muros” como propõe Catherine Walsh (2019), acreditamos na formação inicial de professores, neste caso especialmente dos de ciências, como forma de construir pontes orgânicas entre saberes acadêmicos e saberes popu-

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR

lares. Enfrentar a amnésia biocultural por meio da ancestralidade é também uma política anticolonial, podendo estar presente em todos os espaços de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ASSIS, V.; RÉDUA, L.; KATO, D. Investigação Temática Freireana e o Ensino de Ciências no Assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho. *Revista Insignare Scientia - RIS*, v. 3, n. 4, p. 341-360, 20 nov. 2020

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 23.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989

CALDART, R. S. *Sobre Educação do Campo*. Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação. In: Santos, C. A. dos (org.). Brasília: Incra; MDA, 2008.109 p.

CANDAU, V. M. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M.(Org.) *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 1, p. 13-37.

KATO, D. S; VALLE, M. G; HOFFMAN, M.B. Caravana da diversidade: o processo de mediação para a produção de recursos educacionais abertos sobre a biodiversidade. *Interfaces da Educação*. Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 206 a 231, 2021. Disponível em: <<http://200.181.121.140/index.php/interfaces/article/viewFile/4710/4616>>. Acesso em: 17. fev. 2022

KATO, D. S; FONSECA, J. Z. B. Autoria, Território e Alteridade para uma Formação Intercultural de Professores de Ciências. *Cadernos CIMEAC*, Uberaba, V. 11, n. 3, 2021. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/5986>>. Acesso em: 17. fev. 2022

Danilo Seithi Kato, Luciana A. S. Teixeira

LARROSA BONDÍA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 66^o ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GUIMARÃES, L. de C. Novo Território Em Construção. In: GUIMARÃES, Letícia de Castro. *LUTA PELA TERRA, CIDADANIA E NOVO TERRITÓRIO EM CONSTRUÇÃO: o caso da Fazenda Nova Santo Inácio Ranchinho, Campo Florido-MG (1989 - 2001)*. 2002. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, [S. l.], 2002. p. 178. E-book (178 p.).

Santos, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

Santos, B. de S. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. In: SANTOS, B. de S.; Meneses, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

Toledo, V. M.; Barrera-Bassols, N. *A Memória Biocultural: A importância ecológica das sabedorias tradicionais*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2015.

ANEXO A – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ENTREVISTA

Prezado(a) Senhor(a),

Meu nome é *Caroline Martello* e estou realizando a pesquisa acadêmica sobre o tema "A formação de professoras(es) pedagogas(os) e Escola da Terra no Rio Grande do Sul" vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa compõe a minha tese de doutorado, sob orientação da Profa. Dra. Maria do Rocio Fontoura Teixeira. As informações a seguir destinam-se a convidá-lo (a) a participar voluntariamente deste projeto na condição de fonte, ou seja, o sujeito que fornece as informações primárias para a pesquisa em curso.

Para tanto é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

- 1) A sua participação é totalmente voluntária;
- 2) Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento;
- 3) Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento;
- 4) A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para o pesquisador autor da Tese de Doutorado e para seu orientador;
- 5) Partes do que for dito poderão ser usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, endereço, telefone, etc. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização;
- 6) Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na Tese de Doutorado, preservando sempre a identidade dos participantes;
- 7) Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;
- 8) Se desejar, o participante poderá receber uma cópia dos resultados da pesquisa, bastando assinalar ao lado essa opção: () **SIM, desejo receber cópia do relatório final.**

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, pedimos que assine o termo em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando o consentimento voluntário de participante.

Nome completo (legível): _____

Tels: () _____

E-mail: _____

ASSINATURA _____, ____/____/2023.