

O papel das escolas do campo brasileiras na superação da colonialidade do conhecimento

The Role of Brazilian Rural/Field Schools in Overcoming the Coloniality of Knowledge

Vanessa Policarpo Maciel*

<https://orcid.org/0009-0006-7707-7606>

Luciano Daudt da Rocha**

<https://orcid.org/0000-0002-2548-2961>

Resumo

O artigo trata sobre o papel desempenhado pelas escolas do campo e pelos movimentos sociais camponeses brasileiros no enfrentamento da colonialidade do conhecimento. A importância desta discussão se encontra na crise global ambiental, social e alimentar e em como a colonialidade contribui para o agravamento desta conjuntura. A pergunta da pesquisa é: Como as escolas do campo, no Brasil, contribuem para a resistência à colonialidade do conhecimento e à valorização dos saberes locais, especialmente nas práticas alimentares e educativas das comunidades do campo? O objetivo central do trabalho é debater o papel das escolas do campo na resistência frente à colonialidade do conhecimento no Sul Global. Para tal, propomos uma metodologia exploratória com utilização de recursos bibliográficos. Concluiu-se que as escolas do campo brasileiras contribuem para a resistência à colonialidade do conhecimento e à valorização dos saberes locais diante da realidade contemporânea, por meio de uma educação libertadora e descolonial que rompa as formas hegemônicas de exploração da terra e promova uma relação mais saudável e ambientalmente viável de produção e consumo de alimentos.

Palavras-chave: práticas educativas territoriais, epistemologias do Sul, pedagogia libertadora, descolonialidade.

Abstract

The article addresses the role played by rural schools and Brazilian peasant social movements in confronting the coloniality of knowledge. The importance

*Doutoranda em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina. E-mail: vpolicarpomaciel@gmail.com

**Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor dos cursos de Graduação em História e Relações Internacionais e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. E-mail: lucianocoordenacao@gmail.com

of this discussion lies in the global environmental, social, and food crisis and how coloniality contributes to the worsening of this situation. The research question is: How do rural schools in Brazil contribute to resisting the coloniality of knowledge and valuing local knowledge, especially in the food and educational practices of rural communities? The central objective of the study is to discuss the role of rural schools in resisting the coloniality of knowledge in the Global South. To this end, we propose an exploratory methodology using bibliographic resources. It was concluded that Brazilian rural schools contribute to the resistance against the coloniality of knowledge and the appreciation of local knowledge in the face of contemporary reality, through a liberating and decolonial education that breaks the hegemonic forms of land exploitation and promotes a healthier and environmentally viable relationship of food production and consumption.

Keywords: territorial educational practices, epistemologies of the South, liberating pedagogy, decoloniality.

Primeiras Palavras

A colonialidade do poder é difícil de ser compreendida, tem profundas raízes históricas na colonização da América e escravização das pessoas no Sul Global. Esse conceito refere-se ao legado contínuo da colonização, que se manifesta na imposição de saberes hegemônicos ocidentais, os quais marginalizaram e subalternizaram os conhecimentos locais, tradicionais e comunitários. Esse processo de marginalização impacta diretamente a autonomia e identidade das comunidades locais, cujos saberes e práticas são vistos sob a ótica da inferioridade das populações não brancas, mesmo em contextos nos quais demonstram efetividade e profundidade cultural. No contexto latino-americano e brasileiro, a colonialidade se revela também nas práticas alimentares e educacionais, com impactos diretos na Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) das populações do campo, em que o conhecimento tradicional sobre cultivo, produção e consumo de alimentos enfrenta pressões do capitalismo e do globalismo ocidental.

Os desafios alimentares e nutricionais, intensificados pela pandemia de covid-19¹, são reflexos do colonialismo, mesmo após a independência político-administrativa dos países colonizados², e da mundialização de projetos

¹ FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO. *The state of food security and nutrition in the world 2021: transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all*. Roma: FAO, 2021. E-book. Disponível em: <https://www.fao.org/documents/card/en/c/cb4474en>. Acesso em: 19 abr. 2022.

² QUIJANO, Aníbal. *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019.

globais, como o ocidentalismo, a colonialidade do poder, a globalização e o neoliberalismo³.

Intentamos investigar de que forma as escolas do campo brasileiras contribuem para a resistência à colonialidade do conhecimento e à valorização dos saberes locais, especialmente nas práticas alimentares e educativas das comunidades do campo? Propomos como objetivo debater o papel das escolas do campo na resistência frente à colonialidade do conhecimento no Sul Global. Ao lançarmos nosso olhar, particularmente, sobre a escola do campo como espaço de saberes que envolve a produção de alimentos e de reprodução de tradições alimentares regionais, reconhecemos a notoriedade deste espaço social na discussão de perspectivas descoloniais de conhecimento.

Nossa pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica com base em autores do campo, da pedagogia libertadora e dos estudos decoloniais. A busca foi realizada nas bases SciELO, google acadêmico e Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES, priorizando produções que articulam práticas educativas em territórios rurais com epistemologias do Sul e saberes tradicionais. Os critérios de seleção envolveram a relevância temática, atualidade e contribuições ao debate sobre colonialidade do conhecimento e resistências pedagógicas. O corpus teórico resultante embasou a análise crítica das experiências das escolas do campo e das práticas educativas de movimentos sociais. Compreendendo os reflexos da colonialidade do poder e do saber no estabelecimento das desigualdades sociais no Sul Global e a relevância de discutirmos saberes e resistências no espaço da educação do campo, propomos como perspectiva teórica metodológica a descolonialidade. As Epistemologias do Sul podem ser destacadas como saberes desenvolvidos fora da perspectiva eurocêntrica. Embora não sejam oficialmente reconhecidos como científicos, esses conhecimentos resistem e permanecem na vida cotidiana dos povos periféricos, oferecendo visibilidade e validação a uma diversidade de saberes presentes no Sul Global, propondo uma pluralidade que desafia a lógica colonial⁴.

Compreender a escola do campo como espaço de construção de saberes e práticas contra-hegemônicas nos permite interpretá-la também como uma região simbólica e política de resistência, cujos limites extrapolam o território

³ MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

⁴ MACIEL, Vanessa Policarpo, DE BITENCOURT, Vanessa Colares, WAGNER, Flávia, & DA ROCHA, Luciano Daudt (2023). Epistemologias do Sul: possibilidade epistemológica para a educação brasileira. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 16(7), 7799–7811.

físico para abarcar disputas epistemológicas, pedagógicas e socioculturais. Ao articular a educação do campo com saberes locais e com a crítica à colonialidade do conhecimento, este trabalho entende a região não apenas como uma delimitação geográfica, mas como um campo de tensões e possibilidades históricas, constituído pelas práticas sociais e pelas lutas populares que reconfiguram seu significado.

Nosso artigo está estruturado com uma introdução inicial, seguida pela seção Colonialidade do conhecimento: resistência das pessoas do campo. Na sequência, abordamos Da educação rural à educação do campo: mudança pedagógica e, posteriormente, apresentamos a seção intitulada Pedagogia da libertação e descolonialidade. Finalizamos o texto com nossas considerações finais.

Colonialidade do conhecimento: resistência das pessoas do campo

Para romper com as estruturas coloniais de poder, é fundamental descolonizar as práticas sociais e as formas de produção de conhecimento⁵. O pensamento capitalista colonial moderno constrói uma visão histórica em que o conhecimento é visto como objetivo, científico e universal, hierarquizando as sociedades em mais ou menos avançadas. Assim, “a busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal”⁶.

O pensamento social latino-americano vem se desenvolvendo como uma resposta crítica ao domínio do pensamento eurocêntrico e colonial, que até então moldou as interpretações e conhecimentos sobre a América Latina. Esse tipo de conhecimento está fundamentado em separações e classificações que sustentam uma visão de modernidade como um modelo universal e desejável, ignorando as particularidades culturais e históricas de outras sociedades⁷.

⁵ QUIJANO, Aníbal. *Ensayos en torno a la colonialidade del poder*. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019.

⁶ LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/a_colonialidade_do_saber_landier.pdf. Acesso em: 15 set. 2023. p. 8.

⁷ LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/a_colonialidade_do_saber_landier.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

Contudo, discussões acadêmicas e educacionais no âmbito da América Latina vêm questionando a ideia de conhecimento unilateral e propondo a multiculturalidade como forma de construção de saberes. A heterogeneidade dos modos de pensar está sendo cada vez mais abordada por autores do Sul Global.

A estrutura colonial de poder foi responsável por produzir discriminações sociais que, ao longo do tempo, passaram a ser classificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais”, dependendo dos contextos históricos, agentes envolvidos e populações afetadas⁸. Essas discriminações contribuíram para consolidar um imaginário de superioridade dos dominadores sobre os dominados, sustentando diferentes formas de exploração. O enriquecimento dos países colonizadores, baseado na exploração de recursos naturais e na utilização de mão de obra escravizada nos países colonizados, resultou em uma herança colonial marcada por graves problemas sociais ainda persistentes, especialmente na América do Sul e na África.

Desde o século 17, os principais centros hegemônicos de poder estabeleceram formas de produção de conhecimento voltadas a atender as demandas cognitivas do capitalismo, o que passou a ser considerado como “racionalidade”⁹. Esse modo de produção de conhecimento, fundamentado na perspectiva eurocêntrica dos dominantes, ao longo do tempo, foi naturalizado e incorporado também pelos povos colonizados, consolidando a visão dos poderes hegemônicos como universal. Nessa visão limitada de perspectiva de construção dos saberes, o domínio do conhecimento é atribuído exclusivamente ao povo europeu, que, por sua vez, consolida o poder de submeter e impor sua cultura sobre as demais. O eurocentrismo representa a colonialidade do poder, impondo uma visão de subalternidade às outras culturas. Do ponto de vista epistemológico, os conhecimentos e narrativas europeias foram tratados como projetos globais¹⁰. Esse conceito promoveu a ideia de que a Europa representa o estágio mais avançado de desenvolvimento humano, econômico e cultural, estabelecendo um modelo que as demais sociedades do mundo deveriam ou aspirariam alcançar.

Mesmo após o fim do colonialismo nos países da América, as relações de colonialidade do poder continuaram presentes, pois, junto com essa invenção,

⁸ QUIJANO, Aníbal. *Ensayos en torno a la colonialidade del poder*. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019.

⁹ QUIJANO, Aníbal. *Ensayos en torno a la colonialidade del poder*. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019.

¹⁰ MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

consolidou-se o eixo da colonialidade/modernidade que diferencia os povos do mundo como inferiores e superiores, conforme sua etnia, raça, cultura e história.

Diversos teóricos do Sul do mundo estão mudando a perspectiva e os termos do diálogo da construção do conhecimento, refletindo de forma crítica sobre o imaginário imposto pela modernidade e mostram histórias particulares e locais que rompem com o conhecimento dicotômico produzido até então. Esse rompimento consiste em mudar a crítica do imaginário do sistema mundial moderno do seu interior para uma crítica na perspectiva da colonialidade, a partir do exterior do sistema mundial moderno¹¹.

Dessa forma, a colonialidade subjugou grande parte da produção do conhecimento na América Latina e há uma forte influência inclusive em questões culturais, como as tradições de produção e consumo alimentares, nesse contexto, a colonialidade alimentar refere-se à perpetuação de práticas e estruturas de poder colonial que influenciam os sistemas alimentares atuais. Isso se manifesta na imposição de hábitos alimentares, na produção e distribuição de alimentos e na marginalização de saberes e culturas alimentares locais. O sistema agroalimentar colonial explora a natureza e mantém relações de poder desiguais, resultando na destruição de culturas alimentares tradicionais e na imposição de produtos e práticas alimentares de países dominantes¹². Essa dinâmica contribui para a perda da soberania alimentar e nutricional dos povos, especialmente daqueles que vivem no campo. Pensar uma descolonialidade alimentar requer pensar em conhecimentos de enfrentamento desses padrões, que fortaleçam a vida no campo e a soberania alimentar das pessoas.

A colonialidade alimentar, além das questões relacionadas às formas de produção de alimentos as quais não permitem que a alimentação chegue à mesa de todos, produz um apagamento da questão cultural alimentar dos povos indígenas e negros, a cultura alimentar brasileira não foi construída harmonicamente pela mistura de três influências. “Trata-se de uma história de invisibilidade e destruição da cultura alimentar de nativos e negros”¹³.

Essa perda alimentar tradicional foi substituída, em grande parte, ao longo da história pela indústria dos ultraprocessados, pois esses alimentos

¹¹ MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

¹² AZEVEDO, Elaine de. Colonialidade alimentar. In: CAMPELLO, Tereza; BORTOLETTO, Ana Paula (org.). *Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro*. São Paulo: Elefante, 2022. p. 309-315.

¹³ AZEVEDO, Elaine de. Colonialidade alimentar. In: CAMPELLO, Tereza; BORTOLETTO, Ana Paula (org.). *Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro*. São Paulo: Elefante, 2022. p. 309-315. p. 312.

passam a ser vistos como a marca da alimentação ocidental, aquela que irá facilitar a vida das mulheres trabalhadoras, que já não precisam se preocupar tanto com a produção de alimentos. Dessa forma, a redução do consumo de alimentos *in natura* e o aumento do consumo de ultraprocessados criam um novo problema para a manutenção da segurança alimentar brasileira: a falta de qualidade nutricional ocasiona o aumento da obesidade e da ocorrência das doenças crônicas não transmissíveis.

Um dos problemas globais associados à colonialidade, portanto, é a insegurança alimentar, resultante das formas predominantes de produção e consumo de alimentos. A crise mundial de acesso aos alimentos seguros e em quantidades necessárias para a manutenção da saúde de diversas pessoas em todo o mundo, tendo as manifestações mais graves de insegurança alimentar em países da África e América Latina, enquanto afeta pouco a segurança alimentar na Europa e América do Norte, levanta alguns questionamentos sobre como esses problemas de ordem mundial atingem de maneira desigual todos os países.

A fome é um problema social, pois ao alcançar uma proporção de grandes grupos humanos, ela torna doente a sociedade como um todo. Contrariando o debate malthusiano de que a fome seria uma catástrofe causada pela explosão demográfica e pela falta de alimentos para todos, a produção de alimentos mundial é suficiente para proporcionar uma dieta adequada para todas as pessoas, o problema consiste em dinheiro para adquirir esses alimentos¹⁴.

A segurança alimentar continuou a piorar na América Latina e no Caribe, embora a deterioração tenha diminuído após um aumento relativamente acentuado em 2020. Em 2021, 40,6% da população sofria de insegurança alimentar moderada ou grave, um aumento de 1,1% desde 2020, que está dentro das margens de erro. A insegurança alimentar grave aumentou 1,4 pontos percentuais, para 14,2%, com um aumento de quase 10 milhões de pessoas a mais em um ano e quase 30 milhões a mais em relação a 2019¹⁵ (FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO, 2022).

A distribuição da fome no mundo apresenta raízes históricas evidentes, estando majoritariamente concentrada nas regiões que foram sujeitas à dominação colonial. Para mapear a fome global, bastaria identificar as áreas que

¹⁴ ABRAMOVAY, Ricardo. *O que é fome?* São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

¹⁵ FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO. The state of food security and nutrition in the world 2021: transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all. Roma: FAO, 2021. E-book. Disponível em: <https://www.fao.org/documents/card/en/c/cb4474en>. Acesso em: 19 abr. 2022. Tradução nossa.

foram colônias, com exceção dos Estados Unidos, resultando em uma representação com aproximadamente 90% de precisão¹⁶. Entre as características da agricultura colonial, a monocultura voltada para atender às necessidades dos países colonizadores destaca-se como uma das principais. Esse sistema visava ao enriquecimento das metrópoles em detrimento das colônias, o que perpetuou o empobrecimento dessas regiões e contribuiu para a persistência da fome mundial. Alguns problemas que podem ser destacados como agravantes da fome dos países colonizados são a subutilização das terras, a monocultura latifundiária, o alimento como mercadoria, o desperdício e a destinação da produção agrícola para a produção de rações animais que irão alimentar a fartura das pessoas do Norte Global¹⁷.

A Revolução Verde, iniciada pouco antes da Segunda Guerra Mundial nos EUA, baseava-se na ideia de que a fome e a pobreza predominavam em países com uma agricultura tecnologicamente atrasada. Com a intenção de combater a fome, essa revolução visava a levar progresso a essas nações. No entanto, embora a produção agrícola nesses países tenha realmente aumentado, a fome não diminuiu. Isso se deve ao fato de que as sementes modificadas em laboratório, utilizadas na nova agricultura, exigiam uma série de recursos tecnológicos – como máquinas agrícolas, fertilizantes e pesticidas – que resultaram em dependência econômica. Esse pacote tecnológico, além de se tornar inacessível para pequenos agricultores, fortaleceu o poder dos grandes latifundiários, promovendo a concentração de terras¹⁸.

O grande problema brasileiro relacionado à produção de alimentos reside na subutilização das terras: “[...] muita terra sem gente e muita gente sem terra. Terra abandonada e terra desejada”, sendo a reforma agrária uma necessidade para a redução da pobreza. A maior parte da alimentação brasileira é produzida em pequenos estabelecimentos camponeses¹⁹.

Os sistemas agrícolas coloniais pautados em monoculturas que agravam a insegurança alimentar dessa região do mundo passam a ser questionados por crescentes movimentos dos indígenas latino-americanos e movimentos camponeses. No Brasil, o surgimento do Movimento dos Sem Terra (MST)

¹⁶ ABRAMOVAY, Ricardo. *O que é fome?* São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

¹⁷ ABRAMOVAY, Ricardo. *O que é fome?* São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

¹⁸ ABRAMOVAY, Ricardo. *O que é fome?* São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

¹⁹ ABRAMOVAY, Ricardo. *O que é fome?* São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985. p. 64.

pode ser considerado como um dos mais importantes modos de processo de subjetivação da América Latina²⁰.

É possível apontarmos uma relação intrínseca na luta social pela reforma agrária e as práticas pedagógicas libertadoras que emergem do interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra^{21;22}.

A luta pela terra no Brasil, exemplificada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), não é apenas um movimento de resistência, mas também um espaço de produção de conhecimento e formação de sujeitos críticos. A pedagogia emergente desse movimento valoriza práticas educativas que integram as vivências concretas das pessoas do campo, promovendo uma educação libertadora e profundamente enraizada na realidade social e cultural das comunidades camponesas. “Ao buscarem reconquistar o direito ao trabalho e à dignidade, esses sujeitos e suas lutas nos ensinam algo mais sobre processos de transformação social, e sobre práticas de educação a eles vinculadas”²³. Essas práticas pedagógicas têm como princípio central a transformação social, ao articular o direito à terra com o direito à educação como elementos inseparáveis na luta por justiça social.

A dimensão pedagógica dos movimentos sociais camponeses transcede a sala de aula, configurando-se como um processo educativo contínuo que ocorre no cotidiano das lutas e ocupações. A experiência coletiva de organização e resistência possibilita a construção de saberes que rompem com as lógicas coloniais e capitalistas, promovendo uma resignificação das relações entre as pessoas, a terra e o conhecimento. Essa abordagem crítica fortalece os sujeitos envolvidos, capacitando-os a atuar como protagonistas

²⁰ QUIJANO, Aníbal. El labirinto de América Latina: Hay otras salidas? *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Caracas, v. 10, n. 1, p. 75-97, abr. 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/177/17710105.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2022.

²¹ CALDART, Roseli Salete. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais eletrônicos* [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>. Acesso em: 8 nov. 2024.

²² POLICARPO, Thaíse Arnold. *Permanências e rupturas entre a educação rural e a educação do campo no estado de Santa Catarina (1990-2023)*. 2023. 188 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Socioeconômico), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2023.

²³ CALDART, Roseli Salete. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais eletrônicos* [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>. Acesso em: 8 nov. 2024. p. 6.

na transformação de suas próprias condições de vida e na superação da colonialidade do poder²⁴.

Nesse contexto, é interessante observar a formação identitária do sujeito sem-terra como um processo profundamente enraizado na coletividade, na luta social e na relação com a terra. A identidade do sujeito sem-terra não é uma característica estática ou naturalizada, mas uma construção social e histórica que emerge das contradições e desafios impostos pela exclusão agrária e pela luta por direitos, ela está ligada à vivência no movimento social, onde as práticas coletivas, como ocupações, marchas e ações comunitárias, assumem um papel pedagógico central. Essas experiências permitem que os sujeitos se reconheçam como parte de um coletivo maior, com objetivos comuns e valores compartilhados, rompendo com o isolamento imposto pelas condições de pobreza e marginalização. Nesse sentido, a identidade sem-terra vai além de uma simples reivindicação de direitos pela terra; ela se constitui como um posicionamento político diante das desigualdades estruturais e da luta pela justiça social. Esse processo é profundamente educativo, na medida em que o sujeito sem-terra aprende a interpretar sua realidade e a ressignificar sua relação com o mundo a partir do contexto da luta.

Os Sem-Terra desenvolvem sua educação, humanização e formação como sujeitos sociais por meio do próprio movimento da luta que conduzem. No contexto atual, são frequentemente reconhecidos como lutadores do povo, e sua atuação coletiva contribui para a construção de uma identidade própria, mesmo que essa identidade não se manifeste plenamente como consciência e prática individual em todos os integrantes do MST²⁵. Ao conectar as práticas pedagógicas aos objetivos da reforma agrária, o MST propõe uma educação do campo que subverte os paradigmas tradicionais de ensino. Essa proposta educativa desafia a invisibilidade histórica das populações camponesas e afirma a centralidade da terra como elemento estruturante de uma educação descolonial. Assim, o MST não apenas combate a exclusão social, mas também promove uma soberania epistemológica que valoriza os saberes locais e propõe alternativas ao modelo de desenvolvimento hegemônico. Essa pedagogia

²⁴ CALDART, Roseli Salete. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais eletrônicos* [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>. Acesso em: 8 nov. 2024.

²⁵ CALDART, Roseli Salete. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais eletrônicos* [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>. Acesso em: 8 nov. 2024.

da luta pela terra constitui, portanto, uma resposta poderosa à colonialidade, ao criar condições para que o campo seja um espaço de resistência e criação de novos horizontes de justiça social e alimentar.

Da educação rural à educação do campo: mudança pedagógica

A trajetória da Educação do Campo no Brasil revela uma história de resistência e luta pelo reconhecimento de práticas educativas que considerem as particularidades do campo, conectando-se aos movimentos sociais que demandam políticas de educação e desenvolvimento que não apenas integrem, mas valorizem a vida camponesa.

A concepção de Educação do Campo, ainda recente, busca justamente romper com a visão tradicional e homogênea que, por muito tempo, considerava a educação rural apenas uma extensão da urbana²⁶. Isso ignorava as realidades e necessidades locais das populações camponesas, onde a vida é fortemente ligada à terra, ao trabalho agrícola e à cultura comunitária.

A discussão proposta por nosso trabalho toma como ponto de partida o contexto pós-redemocratização brasileiro, especialmente a partir da década de 1990, período em que se intensificam as lutas dos movimentos sociais do campo por uma educação que respeitasse a diversidade territorial e cultural das populações rurais. É neste marco histórico que se consolida a distinção entre educação rural e educação do campo, assim como emergem propostas pedagógicas vinculadas à pedagogia freireana, à agroecologia e às epistemologias do Sul. Embora a temática da Educação do Campo seja ampla, nosso artigo se debruça sobre este processo recente, entendendo-o como parte das disputas contemporâneas por soberania alimentar, justiça social e descolonização do conhecimento.

O capitalismo global e a economia de mercado impulsionaram a criação de uma economia-mundo que ultrapassa as fronteiras dos estados nacionais²⁷, onde as economias locais são frequentemente subjugadas aos interesses do mercado global, ou seja, a interdependência entre diferentes regiões do mundo, aprofundam desigualdades sociais e econômicas globais²⁸. Com a indus-

²⁶ MILETTO, Milene Ferreira. *Agroecologia e a questão da segurança alimentar: contribuições para o ensino de Ciências a partir de uma ilha interdisciplinar de racionalidade em contexto de escola do campo*. 2022. 207f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

²⁷ BRAUDEL, Fernand. *A dinâmica do capitalismo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

²⁸ WALLERSTEIN, Immanuel et al. A reestruturação capitalista e o sistema mundial. *Perspectivas: revista de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 20/21, p. 249-267, 1997. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp>.

trialização e urbanização no início do século XX, há uma expansão das escolas, impulsionada pela necessidade de formar uma população minimamente instruída para o trabalho nas fábricas e nas cidades. Contudo, a educação rural segue sem considerar as particularidades das populações camponesas e pautada em interesses políticos e econômicos elitistas.

A Educação Rural tinha um objetivo bem definido de conter a migração rural/urbana. E foi a partir do processo de implantação que surge o ruralismo pedagógico²⁹. Para o movimento ruralismo pedagógico, “[...] o interesse essencial era a fixação de parte da população da zona rural, a fim de garantir a mão de obra, através do convencimento dos alunos a permanecerem no campo”³⁰. Dessa forma, o movimento acaba por refletir um projeto de controle social e econômico característico do Sistema Mundial Colonial Moderno³¹, que, conforme descrito pelos autores, é estruturado em torno de uma divisão de trabalho global e hierarquias de poder e saber.

Esse processo visa não apenas ao desenvolvimento do setor agrário, mas também o fortalecimento de uma economia agrária subordinada aos interesses centrais, como a exportação de matérias-primas e a manutenção de uma estrutura de mão de obra barata que situam o Brasil na periferia do Sistema Mundial Colonial Moderno. Assim, a educação rural era moldada para sustentar o sistema produtivo global, evitando que as pessoas do campo migrassem para os centros urbanos e potencialmente desestabilizassem o equilíbrio da mão de obra entre periferia e centro, como demandado pela lógica colonial moderna.

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) como um marco importante para a história da educação rural brasileira, a autora destaca que “os trabalhos realizados pela Campanha foram estabelecidos a partir de uma

br/perspectivas/article/view/2069. Acesso em: 6 nov. 2024.

²⁹ POLICARPO, Thaíse Arnold. *Permanências e rupturas entre a educação rural e a educação do campo no estado de Santa Catarina (1990-2023)*. 2023. 188 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Socioeconômico), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2023.

³⁰ MILETTO, Milene Ferreira. *Agroecologia e a questão da segurança alimentar: contribuições para o ensino de Ciências a partir de uma ilha interdisciplinar de racionalidade em contexto de escola do campo*. 2022. 207f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. p. 23.

³¹ QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. La americanidad como concepto o América em el mundo moderno-colonial. In: QUIJANO, Aníbal. *Ensayos en torno a la colonialidad e del poder*. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019. p. 135-150.

mistura entre os valores culturais presentes no campo e no próprio pensamento modernizador da política”³².

Os estereótipos negativos construídos em torno do povo do campo se transformaram em um instrumento de dominação, ou seja, buscaram projetar nos camponeses a vontade de se libertarem do “atraso”, então para isso teve início o processo de modificar as características culturais do povo do campo³³.

A redemocratização do país trouxe novamente à tona a necessidade de uma educação voltada para o campo. A Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito à educação para todos, o que incluiu as populações camponesas. A partir da década de 1990, movimentos sociais, especialmente ligados à Reforma Agrária, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), passaram a reivindicar uma educação que respeitasse a identidade camponesa e extinguissem estereótipos relacionados a esses povos³⁴, esse movimento pode ser destacado “[...] como ponto de transição entre o paradigma da Educação Rural e da Educação do Campo”³⁵.

Ao longo de décadas, a Educação do Campo brasileira passou de uma educação vista apenas como uma extensão da urbana para uma educação crítica, ligada à cultura, ao trabalho agrícola e às necessidades específicas das pessoas do campo. A mobilização de movimentos sociais, como o MST, foi fundamental para consolidar um modelo pedagógico voltado à valorização dos saberes locais, à preservação das identidades culturais e à superação de estereótipos que relegavam o camponês a uma posição de atraso. Dessa forma, a Educação do Campo emerge como uma prática de resistência e emancipação, desafiando as imposições coloniais do saber e oferecendo um espaço para a construção de alternativas pedagógicas, culturais e sociais mais justas e inclusivas para as comunidades camponesas.

³² POLICARPO, Thaíse Arnold. *Permanências e rupturas entre a educação rural e a educação do campo no estado de Santa Catarina (1990-2023)*. 2023. 188 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Socioeconômico), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2023.

³³ POLICARPO, Thaíse Arnold. *Permanências e rupturas entre a educação rural e a educação do campo no estado de Santa Catarina (1990-2023)*. 2023. 188 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Socioeconômico), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2023. p. 77.

³⁴ POLICARPO, Thaíse Arnold. *Permanências e rupturas entre a educação rural e a educação do campo no estado de Santa Catarina (1990-2023)*. 2023. 188 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Socioeconômico) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2023.

³⁵ MILETTO, Milene Ferreira. *Agroecologia e a questão da segurança alimentar: contribuições para o ensino de Ciências a partir de uma ilha interdisciplinar de racionalidade em contexto de escola do campo*. 2022. 207f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. p. 26.

Nesse processo de ressignificação, é possível compreender que a região, no contexto da Educação do Campo, não deve ser entendida apenas como delimitação geográfica, mas como construção social, histórica e política. As práticas educativas articuladas às lutas pela terra e a valorização dos saberes locais constituem uma forma de regionalização insurgente, que contesta a homogeneização cultural e epistêmica imposta pela lógica colonial. A escola do campo, emerge como espaço de disputas simbólicas e territoriais, onde se travam embates de diferentes projetos de sociedade, desenvolvimento e conhecimento.

A transição do paradigma da Educação Rural para a Educação do Campo representa a superação de um modelo opressor, que impunha uma pedagogia urbana e homogênea à realidade da vida no campo, para um modelo que prioriza as demandas e o protagonismo do campo. Esse movimento busca libertar o processo educacional das imposições de uma lógica urbana que, segundo Paulo Freire, reflete a “educação bancária” — na qual o conhecimento é depositado de maneira unilateral³⁶.

As bases teóricas da Educação do Campo foram concebidas por Paulo Freire. Dessa forma, há um movimento que reivindica uma educação que promova a libertação dos camponeses de narrativas coloniais e preconceituosas, fomentando, em seu lugar, uma educação crítica e transformadora que valorize a cultura, a história e o papel social do campo. Assim, ao articular as práticas pedagógicas da Educação do Campo com as teorias de Freire, busca-se construir um ambiente educativo onde os camponeses são sujeitos ativos na construção de um saber que reflete suas lutas e identidades, promovendo a autonomia e a justiça social. A interrelação entre a Educação do Campo e os movimentos sociais contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas que desafiam e resistem às estruturas hegemônicas, legitimando os saberes e as vozes das pessoas do campo e promovendo alternativas ao modelo dominante de conhecimento e desenvolvimento imposto historicamente³⁷.

Ao romper com a lógica colonial e homogênea da Educação Rural, a Educação do Campo reafirma o protagonismo dos sujeitos do campo, valorizando suas culturas, identidades e saberes locais. Esse modelo pedagógico crítico e transformador transcende as imposições do sistema capitalista e do saber eurocêntrico, consolidando-se como uma prática de resistência e

³⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

³⁷ POLICARPO, Thaíse Arnold. *Permanências e rupturas entre a educação rural e a educação do campo no estado de Santa Catarina (1990-2023)*. 2023. 188 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Socioeconômico), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2023.

justiça social. A partir das contribuições teóricas de Paulo Freire e das ações dos movimentos sociais, como o MST, a Educação do Campo avança como um espaço de construção coletiva, onde a educação é não apenas um direito, mas um instrumento de luta pela autonomia, pela igualdade e pela superação das desigualdades históricas que marcaram o campo brasileiro.

Pedagogia da libertação e descolonialidade

A pedagogia inspirada em Paulo Freire, surge como uma proposta transformadora que se alinha com os princípios da descolonialidade, buscando romper com as estruturas opressoras de poder e conhecimento. Além de tecer reflexões à educação bancária, neste tipo de educação o professor realiza os depósitos e o aluno é receptor, um ensina e outro aprende. Freire apresenta propostas de uma educação problematizadora, do diálogo, da troca de conhecimento e de uma construção coletiva de saber. A partir da problematização pedagógica se constrói a consciência crítica. O objetivo de uma educação libertadora é a humanização das pessoas. A opressão gerada pela colonialidade desumaniza³⁸. As práticas sociais dos movimentos camponeses educam e humanizam os sujeitos, reconhece a memória coletiva, as histórias e fortalece os processos de enraizamento humano³⁹.

As pedagogias insurgentes que emergem dos territórios do campo não se limitam a superação de currículos eurocentrados ou à inclusão de conteúdos locais: elas reivindicam a escola como espaço de permanência, de produção de saberes próprios e de garantia de direito à educação. No entanto, essa disputa está longe de ser meramente conceitual. A realidade concreta tem demonstrado que, mesmo diante de lutas históricas por reconhecimento, as escolas do campo seguem sendo fechadas sistematicamente em nosso país, em especial nas regiões mais vulnerabilizadas. No estado de Sergipe, por exemplo, foram fechadas 404 escolas do campo entre os anos de 2007 a 2015⁴⁰.

³⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

³⁹ CALDART, Roseli Salette. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais eletrônicos* [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>. Acesso em: 8 nov. 2024. p. 19.

⁴⁰ CORREIA, Elis Santos. *O fechamento das escolas do campo em Sergipe: um olhar sobre os dados do Censo Escolar (2007-2016)*. 2018. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6312076. Acesso em: 1 ago. 2025.

Embora alguns processos educativos que ocorrem com o movimento não possam ser realizados nas escolas, o MST aponta para a escola como parte do movimento pedagógico. A luta pela escola veio junto com a consciência de que o movimento era um movimento das famílias, dos assentamentos. “A escola que cabe na pedagogia do movimento é uma escola que não cabe nela mesma”⁴¹.

Nas escolas do campo, uma abordagem de práxis libertadora representa um meio para que comunidades do campo reestabeleçam suas identidades e fortaleçam suas tradições culturais e modos de vida. A pedagogia freireana, portanto, não é apenas uma metodologia pedagógica, mas uma postura política e ética que valoriza o conhecimento dos sujeitos oprimidos e busca promover a emancipação e a conscientização crítica dos educandos. É preciso ter indignação frente às injustiças sociais para fomentar as mudanças⁴². É justamente embasado nesse princípio de indignação que os movimentos sociais do campo agem pedagógica e politicamente em prol de uma transformação social.

A pedagogia libertadora é também descolonial por mostrar opções de resistência à imposição de saberes eurocêntricos que desconsideram as particularidades locais. Ao mesmo tempo, ela desafia o modelo dominante que enxerga o campo apenas como fornecedor de mão de obra e recursos para o mercado urbano. Em vez disso, as escolas do campo buscam construir um currículo que reflita as experiências, saberes e desafios locais, valorizando o conhecimento tradicional e comunitário.

Implementar uma educação descolonial nas escolas do campo exige a superação de obstáculos históricos e estruturais. Em primeiro lugar, há o desafio de desconstruir a “educação bancária” descrita por Freire, na qual o conhecimento é transmitido de forma unilateral, desconsiderando o saber local⁴³. Essa desconstrução requer educadores engajados e capacitados para aplicar métodos participativos que reconheçam o protagonismo dos estudantes e a riqueza dos conhecimentos comunitários.

A educação do campo gerada a partir das discussões que permeiam a pedagogia do movimento é desafiada a pensar a construção da coletividade

⁴¹ CALDART, Roseli Salete. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais eletrônicos* [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>. Acesso em: 8 nov. 2024. p. 19.

⁴² FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

⁴³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

das comunidades do campo. A valorização de uma educação que seja multicultural e descolonial nas escolas do campo contribui para a construção de uma sociedade contestadora. Os sem-terra, por exemplo, “estão sendo sujeitos de um movimento que acaba pondo em questão o modo de ser da sociedade capitalista atual e a cultura que ela reproduz e consolida”⁴⁴. Destarte, o fortalecimento da Educação do Campo passa pela articulação entre escolas, comunidades locais e movimentos sociais.

Um aspecto essencial das escolas do campo descoloniais é a valorização das práticas de agricultura e alimentação tradicionais, que contribuem para a soberania alimentar das comunidades rurais. Ao incentivar o cultivo de alimentos locais e o respeito à biodiversidade, essas escolas promovem uma alternativa ao modelo de monocultura e uso intensivo de agrotóxicos, que perpetua a insegurança alimentar e a degradação ambiental.

Ao reconhecer e legitimar as práticas agrícolas tradicionais, as escolas do campo também fortalecem a resistência contra a colonialidade alimentar, que invisibiliza e destrói culturas alimentares locais em prol de padrões globais⁴⁵. Dessa forma, a educação do campo descolonial, ao prestigiar os saberes das pessoas do campo, contribui para a construção de uma relação sustentável e equilibrada de produção e consumo alimentar.

Essa perspectiva descolonial permite que as escolas do campo assumam um papel transformador, onde o aprendizado não se restringe aos conteúdos acadêmicos tradicionais, mas envolve a formação de pessoas com uma identidade voltada ao território, comprometidos com a justiça social e o respeito às diversidades culturais e ambientais.

Portanto, ao discutir os desafios e as perspectivas da educação libertadora e descolonial nas escolas do campo, reforça-se a importância desses espaços para a construção de opções ao modelo educativo bancário tradicional. Ao incorporar saberes alimentares locais e desafiar a imposição de padrões alimentares globais, essas práticas pedagógicas contribuem para a descolonialidade do saber, resistindo à lógica hegemônica e fomentando uma educação que legitima os conhecimentos locais. Essa abordagem se conecta com o movimento mais amplo de descolonialidade na América Latina, onde

⁴⁴ CALDART, Roseli Salete. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais eletrônicos* [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>. Acesso em: 8 nov. 2024. p. 7, grifo da autora.

⁴⁵ AZEVEDO, Elaine de. Colonialidade alimentar. In: CAMPELLO, Tereza; BORTOLETTO, Ana Paula (org.). *Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro*. São Paulo: Elefante, 2022. p. 309-315.

movimentos sociais, como o MST, lutam por uma educação que respeite a identidade cultural camponesa e promova a autonomia frente aos modelos de desenvolvimento colonial e capitalista impostos historicamente. Assim, as Escolas do Campo se afirmam como espaços de resistência e emancipação, capacitando as comunidades a responder de forma crítica aos desafios contemporâneos de insegurança alimentar e desigualdade.

Palavras Finais

Discutirmos a colonialidade do conhecimento e propormos perspectivas descoloniais de saberes, especialmente no contexto de práticas educativas do campo é extremamente relevante do ponto de vista social, principalmente no que concerne à segurança alimentar e nutricional das pessoas do Sul Global. As formas de produção de alimentos e exploração da terra vem se tornando cada vez mais insustentáveis, e neste contexto as escolas do campo munidas de currículos que reconhecem as tradições culturais alimentares camponesas representam espaços de resistência à colonialidade do saber e do poder. O reconhecimento desses saberes locais e tradicionais fortalecem os vínculos das pessoas com o campo e suas identidades culturais, sociais e políticas.

A pedagogia da libertação, ao criticar a educação bancária e problematizar a educação propondo a humanização dos educandos, configura-se como uma das opções descoloniais de construção de conhecimento. As escolas do campo especialmente em contextos de movimentos sociais desafiam as formas de opressão da educação tradicional pautada em princípios coloniais modernos, contudo, esses ainda são desafios a serem superados.

Nossas leituras nos levaram a concluir que as escolas do campo brasileiras contribuem para a resistência à colonialidade do conhecimento e à valorização dos saberes locais, diante da realidade contemporânea de insegurança alimentar, degradação ambiental e desigualdades sociais globais por meio de uma educação libertadora e transformadora que proponha romper com as formas hegemônicas de exploração da terra, especialmente para as comunidades do campo, mas os resultados desse processo podem ser benéficos à sociedade no geral, ao promover uma relação mais saudável e ambientalmente viável de produção e consumo de alimentos.

Para alcançarmos tal intento, são necessárias políticas públicas eficazes de reforma agrária que apoiem a Educação do Campo e a agricultura familiar. Na conjuntura educacional, práticas pedagógicas descoloniais requerem uma

formação contínua de educadoras e educadores comprometidos com metodologias participativas e valorização dos saberes tradicionais.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. *O que é fome?* São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

AUTOR, ANO

AZEVEDO, Elaine de. Colonialidade alimentar. In: CAMPELLO, Tereza; BORTOLETTO, Ana Paula (org.). *Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro*. São Paulo: Elefante, 2022. p. 309-315.

BRAUDEL, Fernand. *A dinâmica do capitalismo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CALDART, Roseli Salete. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais eletrônicos* [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>. Acesso em: 8 nov. 2024.

CORREIA, Elis Santos. *O fechamento das escolas do campo em Sergipe: um olhar sobre os dados do Censo Escolar (2007-2016)*. 2018. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6312076. Acesso em: 1 ago. 2025.

FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO. *The state of food security and nutrition in the world 2021: transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all*. Roma: FAO, 2021. E-book. Disponível em: <https://www.fao.org/documents/card/en/c/cb4474en>. Acesso em: 19 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/a_colonialidade_do_saber_lander.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

MACIEL, Vanessa Policarpo, DE BITENCOURT, Vanessa Colares, WAGNER, Flávia, & DA ROCHA, Luciano Daudt (2023). Epistemologias do Sul: possibilidade

epistemológica para a educação brasileira. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 16(7), 7799–7811.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MILETTO, Milene Ferreira. *Agroecologia e a questão da segurança alimentar: contribuições para o ensino de Ciências a partir de uma ilha interdisciplinar de racionalidade em contexto de escola do campo*. 2022. 207f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

POLICARPO, Thaíse Arnold. *Permanências e rupturas entre a educação rural e a educação do campo no estado de Santa Catarina (1990-2023)*. 2023. 188 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Socioeconômico), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2023.

QUIJANO, Aníbal. El labirinto de América Latina: Hay otras salidas? *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Caracas, v. 10, n. 1, p. 75-97, abr. 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/177/17710105.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2022

QUIJANO, Aníbal. *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. La americanidad como concepto o América em el mundo moderno-colonial. In: QUIJANO, Aníbal. *Ensayos en torno a la colonialidad e del poder*. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019. p. 135-150.

WALLERSTEIN, Immanuel *et al.* A reestruturação capitalista e o sistema mundial. *Perspectivas: revista de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 20/21, p. 249-267, 1997. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/2069>. Acesso em: 6 nov. 2024.

Artigo recebido para publicação em 24/11/2024 e aprovado em 19/08/2025.