

Reinventando o olhar da educação do campo a partir do diálogo com os saberes ancestrais: uma leitura sob o enfoque das Epistemologias do Sul

 Lucila Leal da Costa Araújo¹,  Sérgio Roberto Moraes Corrêa²

^{1, 2} Universidade do Estado do Pará - UEPA. Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED. Departamento de Filosofia e Ciências Sociais. Travessa Djalma Dutra, s/n, Campus ICCSE, Telégrafo. Belém-PA. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: lucilacosta1984@gmail.com

RESUMO. Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em Educação (em fase de conclusão), que foca no currículo escolar em comunidades quilombolas da Amazônia, centrando nos avanços e limites do reconhecimento de territórios ancestrais. Para fins desse artigo, tratamos das contribuições dos saberes ancestrais de povos do espaço rural para a reinvenção da educação do campo na Amazônia, tomando como referencial teórico de diálogo as Epistemologias do Sul. O artigo objetiva analisar como os saberes de grupos historicamente subalternizados podem tensionar as lógicas curriculares hegemônicas e contribuir para a construção de práticas pedagógicas interculturais e democráticas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utiliza como estratégia metodológica o estado do conhecimento. Essa revisão inicial da literatura aponta um crescimento do interesse acadêmico pelos saberes ancestrais no campo educacional, embora persistam desafios estruturais para sua valorização no currículo escolar e na sociedade brasileira. O estudo reforça a necessidade de políticas públicas e de práticas pedagógicas que reconheçam e dialoguem com esses saberes e modos outros de vida, ampliando a visibilidade da educação dos povos do campo, das águas e da floresta, comprometida com a crítica e com a emancipação.

Palavras-chave: currículo escolar, saberes ancestrais, educação do/no Campo, epistemologias do sul.

Reinventing the perspective of rural education based on dialogue with ancestral knowledge: a reading from the perspective of Southern Epistemologies.

ABSTRACT. This article presents partial results of a Master's degree in Education research project (currently in its final stages), which focuses on the school curriculum in quilombola communities in the Amazon, focusing on the advances and limitations of the recognition of ancestral territories. For the purposes of this article, we address the contributions of the ancestral knowledge of rural peoples to the reinvention of rural education in the Amazon, using Epistemologies of the South as a theoretical framework for dialogue. The article aims to analyze how the knowledge of historically subalternized groups can challenge hegemonic curricular logics and contribute to the construction of intercultural and democratic pedagogical practices. This is a qualitative study, using the state of knowledge as a methodological strategy. This initial literature review indicates a growing academic interest in ancestral knowledge in the educational field, although structural challenges persist to its valorization in school curricula and in Brazilian society. The study reinforces the need for public policies and pedagogical practices that recognize and engage with these knowledges and other ways of life, expanding the visibility of education for rural, water, and forest peoples, committed to critique and emancipation.

Keywords: school curriculum, ancestral knowledge, education in/from the countryside, epistemologies of the south.

Reinventar la perspectiva de la educación rural a partir del diálogo con los saberes ancestrales: una lectura desde la perspectiva de las Epistemologías del Sur

RESUMEN. Este artículo presenta resultados parciales de un proyecto de investigación de maestría en Educación (actualmente en su etapa final), que se centra en el currículo escolar en comunidades quilombolas de la Amazonia, con énfasis en los avances y limitaciones del reconocimiento de territorios ancestrales. Para los fines de este artículo, abordamos las contribuciones del conocimiento ancestral de los pueblos rurales a la reinención de la educación rural en la Amazonia, utilizando Epistemologías del Sur como marco teórico para el diálogo. El artículo busca analizar cómo el conocimiento de grupos históricamente subalternizados puede desafiar las lógicas curriculares hegemónicas y contribuir a la construcción de prácticas pedagógicas interculturales y democráticas. Este es un estudio cualitativo, utilizando el estado del conocimiento como estrategia metodológica. Esta revisión bibliográfica inicial indica un creciente interés académico en el conocimiento ancestral en el campo educativo, aunque persisten desafíos estructurales para su valorización en los currículos escolares y en la sociedad brasileña. El estudio refuerza la necesidad de políticas públicas y prácticas pedagógicas que reconozcan y aborden estos conocimientos y otras formas de vida, ampliando la visibilidad de la educación para las poblaciones rurales, del agua y de los bosques, comprometidas con la crítica y la emancipación.

Palabras clave: currículo escolar, saberes ancestrales, educación en/desde el campo, epistemologías del sur.

Introdução

A luta dos povos do campo, das águas e da floresta, na sociedade brasileira, em particular da Amazônia¹, por uma educação democrática e cidadã, de direitos, que reconheça, valorize e potencialize seus modos de vida, sua história e memória, seus saberes e suas experiências já guarda uma história na trajetória recente e frágil da república e democracia brasileiras e em seu processo de modernização conservadora (Ribeiro, 1995). No entanto, a educação no espaço rural brasileiro é historicamente marcada pela exclusão das classes e grupos sociais subalternizados, que, também, sofreram (e sofrem) com o apagamento e silenciamento de suas histórias e memórias, culturas e saberes em diversos espaços da sociedade brasileira, em particular no currículo escolar e nos livros didáticos, contribuindo, assim, para constituir um Brasil com profunda desigualdade e injustiça social e cognitiva, étnico-racial e de gênero (Arroyo, 2012; Brandão, 2002; Gomes, 2022). Isso revela um quadro de grandes desafios para a educação pública e democracia quando tomamos como referência de análise as *margens* desses outros brasis, como dos povos do espaço rural, o que possibilita construir outros marcos interpretativos sobre nossos problemas, dilemas, potencialidades e desafios (Corrêa, 2020).

Partimos do entendimento de que os saberes ancestrais constituem formas legítimas e potentes de conhecimento, forjadas nas experiências históricas, espirituais, territoriais e culturais de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses entre outros sujeitos coletivos que resistem às múltiplas formas de negação histórica, seja do território, da cultura, do saber, da existência, impostas pelo colonialismo e pelo modelo eurocentrado de currículo. Esses saberes, transmitidos por meio da oralidade, do corpo, do território e das práticas comunitárias, expressam uma racionalidade que articula existência, cuidado, memória e modo de viver.

No contexto da educação do/no campo, esses saberes vêm ganhando espaço como base para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade de saberes e com a transformação das desigualdades históricas. A crescente presença do pensamento afrodiaspórico, em particular, tem contribuído para ressignificar o currículo escolar, fortalecendo a relação entre ancestralidade, identidade e emancipação. A educação do campo, nesse movimento, tem aprendido com esses saberes e vem se reinventando como forma de reexistência e, ao fazê-lo, tem se transformado, passa a reconhecer outras formas de pensar o mundo, outros modos de viver e ensinar. Reconhecer e valorizar esses saberes implica

desafiar a monocultura curricular e promover uma educação que dialogue com os modos de vida dos povos do campo, das águas e da floresta, sujeitos que historicamente têm seus conhecimentos deslegitimados, mas que seguem reinventando caminhos educativos desde seus territórios.

Esse movimento de afirmação dos saberes ancestrais e de transformação curricular se articula, também, com as lutas sociais que conquistaram, a duras penas, a formulação de políticas públicas voltadas à educação do/no campo. No final dos anos 90 do século XX e sobretudo na primeira década do século XXI, foram implementados programas e políticas públicas de educação direcionadas a esses povos e contando com a sua participação nessa formulação e implementação, o que significou em importantes conquistas e avanços em diversas áreas da educação do campo. Mas, com o desmonte desses programas e políticas públicas pelos governos de Michel Temer (2016-2018) e, de forma muito particular, de Jair Bolsonaro (2019-2022), ocorreram profundos retrocessos democráticos, agudizando o quadro de exclusão e desigualdade, em particular no campo brasileiroⁱⁱ.

Assim, não obstante existam ainda vários dispositivos legais que garantam o direito à educação destes sujeitos do campo, diretrizes curriculares em maior coerência com os territórios e com as reais necessidades e interesses desses povos do campo (Brasil, 2002), esse cenário brasileiro recente de retrocesso democrático, de desmonte de políticas públicas e direitos e de crise sanitária global, criou novos problemas e recrudescer problemas já estruturantes do campo brasileiro, em particular da educação.

O currículo da escola do campo não é somente hegemonizado por um paradigma de pensamento e civilização urbanizado, mas, também, eurocentrado (Corrêa, 2005; 2011). Isso exige, portanto, uma crítica tanto a esse viés urbanocêntrico dos currículos e das políticas públicas de educação/sociedade, bem como ao modelo hegemônico nortecêntrico de modernidade, que conformou um modo predominante de pensar, de ser, de existir, de agir e de sentir. Isso, todavia, não significa defender e reforçar uma certa concepção romântica em relação ao mundo rural brasileiro (uma volta ao naturalismo ou a uma sociedade aristocrática), e sim reconhecer e aprender com as raízes ancestrais dos povos originários e africanos e com o processo de modernização plural do país, que emerge dessas margensⁱⁱⁱ.

Desse modo, o objetivo deste trabalho é trazer uma discussão sobre os saberes ancestrais que os povos do espaço rural possuem, mas que, historicamente, não são reconhecidos e visibilizados, e são saberes complexos e riquíssimos que precisam ser

valorizados e que interpelam nossas teorias. Para isso, trazemos como embasamento teórico e epistêmico a contribuição das Epistemologias do Sul, (Santos; Menezes, 2009).

Este texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em educação, que aborda o tema da educação do campo e currículo na Amazônia, focando em escolas em territórios quilombolas no Estado do Pará. Para fins de delimitação desse artigo, vamos nos concentrar numa revisão da literatura sobre a temática, usando como estratégia metodológica o estado do conhecimento. Assim, vamos focar numa abordagem qualitativa. O texto está organizado em três seções, além dessa introdução e da conclusão.

Construindo caminhos, tecendo saberes e olhares outros

No tocante ao procedimento do estado do conhecimento, ele se constituiu numa estratégia importante para esse tipo de estudo de revisão de literatura. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 102), esse procedimento se refere a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”.

Nesse entendimento, utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEL. Nesse levantamento inicial, foram feitas apenas com dissertações considerando os anos de 2020 e 2021. Utilizamos nesta pesquisa descritores “educação do/no campo” e filtramos as que faziam relações com os saberes ancestrais. Encontramos oito (08) pesquisas relacionadas com o descritor educação do/no campo, destas, fizemos um filtro e encontramos três (03) pesquisas relacionadas a saberes ancestrais. Como mostramos na tabela abaixo.

Tabela 1 - Dissertações CAPES 2020 e 2021

Pesquisa relaciona ao descritor “Educação do/no Campo”	8 dissertações		
Pesquisas filtradas com descritor “saberes ancestrais”	3 dissertações		
Título	Autor(a)	Instituição	Ano
Educação do/no campo e o agronegócio: o projeto político pedagógico e suas contradições no Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa-BA	Maria das Graças Santos Ribeiro	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	2021

O professor de geografia e a educação do/no campo em escolas estaduais de Dourados-MS: discurso, teoria e prática.	Crislaine Souza Almeida	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	2021
A educação matemática sob a perspectiva das escolas do campo.	Andrea Lima dos Santos	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMG	2021

Fonte: Autoria própria

Para compreender de que maneira os saberes ancestrais têm sido mobilizados nos currículos voltados à educação do campo, optamos por realizar uma análise de dissertações acadêmicas que abordam essa temática, utilizando como critério de filtramento “saberes ancestrais”. Foram selecionadas três dissertações produzidas no âmbito da pós-graduação em Educação, localizadas nos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Bahia. Embora situadas em territórios distintos e com recortes temáticos e campos de conhecimentos específicos como: matemática, geografia e projeto político-pedagógico, todas têm como eixo estruturante a educação do campo e tratam de aspectos que atravessam a presença (ou ausência) dos saberes ancestrais e territoriais no cotidiano escolar das populações do campo.

A primeira dissertação, intitulada *Educação do/no Campo e o Agronegócio: O Projeto Político-Pedagógico e suas Contradições no Projeto Formoso A*, situada na Bahia, aprofunda o debate sobre a disputa entre projetos educativos na escola do campo. O estudo revela que o Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que deveria expressar a identidade e os anseios da comunidade escolar, permanece atrelado a uma lógica técnica e capitalista, distanciando-se das necessidades concretas dos estudantes camponeses. A influência do agronegócio é percebida não apenas nos conteúdos escolares, mas na forma como se organiza a escola e seu currículo, ignorando os saberes ancestrais, a articulação entre estudo e trabalho e os vínculos territoriais. O trabalho propõe, a partir do materialismo histórico-dialético, a urgência de um movimento de práxis que permita à escola romper com a lógica do capital e assumir uma proposta contra-hegemônica de educação (Ribeiro, 2021).

A segunda dissertação, *O Professor de Geografia e a Educação do/no Campo em Escolas Estaduais de Dourados-MS*, analisa o ensino de geografia a partir da perspectiva de professores e gestores escolares. O estudo mostra que, apesar das escolas estarem fisicamente situadas em territórios rurais, a prática pedagógica pouco dialoga com as especificidades dos modos de vida do campo. A inexistência de material didático específico, a adoção de calendários urbanos e a ausência de referenciais próprios contribuem para reforçar um modelo

escolar desconectado da realidade local. A análise também denuncia a influência do agronegócio nas práticas escolares, evidenciada pela inserção de programas como o “Agrinho”, que reforçam valores empresariais e esvaziam o potencial crítico da disciplina. Tais contradições entre discurso, teoria e prática evidenciam a necessidade urgente de uma geografia escolar enraizada nos territórios e nas lutas dos sujeitos camponeses (Gomes, 2012).

A terceira dissertação, intitulada: *A Educação Matemática sob a Perspectiva das Escolas do Campo*, desenvolvida no estado do Mato Grosso, revela um profundo desencontro entre os discursos institucionais que defendem um currículo diferenciado e a prática pedagógica nas escolas do campo. O estudo evidencia que o ensino de matemática permanece descolado da realidade dos sujeitos do campo, operando com base em referências urbanas e universais, que invisibilizam os saberes territoriais construídos na prática cotidiana das comunidades rurais.

As três dissertações analisadas, embora distintas em seus recortes temáticos e geográficos, convergem em apontar a persistência de um currículo escolar hegemônico que silencia as especificidades dos povos camponeses e desconsidera a complexidade dos territórios destes povos do espaço rural.

A partir deste levantamento, é possível ter uma compreensão de como está posta a educação do/no campo neste período considerado e, também, como os saberes dos povos e comunidades do espaço rural vêm sendo concebidos e trabalhados nos currículos escolares voltados para a educação do campo. As referidas pesquisas trazem uma contribuição crítica à lógica hegemônica urbanocêntrica e capitalista produtivista do agronegócio e sua influência no espaço das escolas do campo, e chamam atenção para a necessidade de revisão crítica desses currículos, políticas e práticas nesse cotidiano da escola e território do campo, tendo em vista a valorização e referenciação dos saberes e territórios de vida desses povos do campo.

Isso nos mostra, que a educação do campo tem sido cada vez mais interpelada pelos próprios sujeitos que a constituem, o que tem provocado a ampliação de sua agenda conceitual e política (Corrêa, 2019; 2021). Entre as principais demandas está a incorporação de outras denominações identitárias, como educação das águas e educação da floresta, que tensionam o marco tradicional da educação do campo e abrem espaço para novas formulações. Essa ampliação tem impulsionado reflexões mais profundas e propostas de políticas públicas com maior compromisso com a diversidade territorial e epistêmica.

Exemplo disso é o lançamento, no atual governo Lula, da Política Nacional de Educação dos Povos do Campo, das Águas e da Floresta. Ao mesmo tempo, é fundamental reconhecer que movimentos indígenas e quilombolas seguem reivindicando políticas educacionais específicas e autônomas, que não podem ser subsumidas ou confundidas com a educação do campo (Corrêa et al., 2025). Essa defesa da diferença também se materializa na formulação de políticas próprias, como as que vêm sendo instituídas no contexto da gestão atual, reafirmando a importância de respeitar a singularidade de cada projeto educativo em diálogo com os territórios e as lutas de seus povos.

Epistemologias do Sul: contribuições ao debate do currículo na educação do/no campo

Boaventura Santos e Maria Paula Menezes concebem as *Epistemologias do Sul* como procedimentos que visam validar os conhecimentos nascidos da experiência social das classes e grupos sociais subalternos, por meio de suas lutas contra o capitalismo, o colonialismo e heteropatriarcado, ou seja, são conhecimentos que nascem das lutas sociais e também dos afazeres diários destes sujeitos em busca de modos outros de existir, de pensar, de sentir e de ser em sua diversidade com a natureza (Santos & Menezes, 2009).

Nesses termos, as epistemologias do Sul defendem a diversidade epistemológica do mundo como parte fundamental do projeto de justiça social e cognitiva global, uma vez que o mundo é muito mais diverso do que Ocidente imagina e do que a sua irradiação (equivocada) de universidade para o mundo, por meio de sua racionalidade moderna de sociedade. Assim, esta concepção do Sul não se limita à ideia de Sul geográfico, mas sim, sobretudo epistêmico, que dever ser compreendida e concebida em íntima relação com as dimensões política e social. Por isso, é tão relevante, para Santos, situar esse debate dentro da nova geopolítica global: Norte Global e Sul Global para demarcar o debate da *geopolítica desigual do conhecimento*, que historicamente vem se constituindo, como parte do projeto hegemônico de modernidade Ocidental e do capitalismo.

Ao tomar como referência essa contribuição de Santos (2019, p. 302), o autor, chama atenção para seguinte advertência:

É importante observar, ainda, que Boaventura assinala as contradições internas nessas Regiões e suas especificidades. Ele adverte, por exemplo, para a existência dos “terceiro-mundos internos” dentro dos países ricos. Na Região Sul, ele identifica, além do “Sul Imperial”, a emergência de um conjunto amplo e plural de saberes e experiências invisíveis e

forças sociais subalternas de resistência aos sistemas dominantes, com intuito de construir outros caminhos alternativos, outras globalizações contra-hegemônicas.

E destaca, ainda: Boaventura (1995 apud 2019, p. 302) explica que “a Epistemologia do Sul assenta em três orientações: Aprender que existe o Sul; Aprender a ir para o Sul; Aprender a partir do Sul e com o Sul”.

Nesses termos, Santos (2009) conceitua epistemologia como toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido, que está situada e implicada num campo de relações de poder abissalmente desigual, conformando a racionalidade moderna ocidental dominante um *pensamento abissal*. Daí o desafio, defende Santos, de se construir um caminho e *pensamento pós-abissal*, fazendo parte desse projeto contra-hegemônico as *ecologias de saberes*^{iv}, fazer emergir essas epistemologias outras do Sul Global.

Diante disso, a *Educação do campo* busca alternativas de práticas educativas pedagógicas que consolidem o entrelaçamento dos saberes sistemáticos com saberes locais-globais para a emancipação dos sujeitos moradores do campo, busca dar visibilidade ao modo de vida, da relação do ser humano com a natureza, e os saberes necessários para aquisição do conhecimento. Essa relação faz com que o ser humano invente e dinamize o seu mundo sob uma outra perspectiva.

.... a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (Freire, 2005, p. 51).

Tanto nas práticas pedagógicas quanto nos documentos institucionais, os conhecimentos produzidos pelas comunidades do campo seguem sendo invisibilizados frente a modelos eurocêntricos, universalistas, urbanos e produtivistas. Essa lógica revela o que Boaventura Santos (2009; 2019) denomina de *monocultura do saber* como forma de *produção da não-existência* do (a) outro (a)^v, que se desdobra, no campo educacional, em uma *monocultura curricular* (Gomes, 2017; 2022): a imposição de um único modelo de conhecimento científico, urbano e ocidental como suposta referência legítima para o currículo escolar, em detrimento dos saberes desses povos do campo. É importante compreender que essas *monoculturas* podem funcionar muito bem articuladas em diversas experiências (Corrêa, 2019; 2021).

Sob a perspectiva das Epistemologias do Sul, esse processo da monocultura do saber pode ser compreendido como uma forma de *epistemicídio*, na medida em que contribuí para o apagamento de saberes desses povos do espaço rural, desvalorizando seus modos de pensar e fazer próprios da vida, sendo a instituição escolar, nesses termos, um espaço que precisa ser descolonizado como parte do projeto de emancipação social (Gomes, 2017; 2022).

Superar essa monocultura exige promover uma *ecologia de saberes*, capaz de articular diferentes formas de conhecimento de maneira plural e horizontal, criando espaços de reconhecimento e diálogo entre os conhecimentos escolares, científicos e os saberes dos povos do campo. Por outro lado, os estudos também revelam que há resistência e tensionamento nos discursos e ações de professoras(es), estudantes e gestoras (es), que buscam afirmar uma pedagogia comprometida com os modos de vida e de saberes do campo.

Sob a perspectiva das Epistemologias do Sul, esses trabalhos pesquisados contribuem para evidenciar os limites da monocultura curricular e a urgência de promover um *currículo insurgente*, capaz de articular ancestralidade, território, descolonização e emancipação. Tais reflexões reforçam o argumento central deste artigo: reinventar o olhar sobre a educação do campo exige descolonizar o currículo, abrir espaço à ecologia de saberes e revalorizar as epistemologias dos povos do campo como fundamentos de uma escola verdadeiramente democrática.

Com isso, construir conhecimentos em cima dos quais já possui, para incentivar o pensamento crítico e problematizador. Assim, o ato de educar deve se constituir um ato de troca de experiências e de conhecimento, não sendo cabível realizá-la de modo isolado: “até a autoeducação é um diálogo à distância”. (Brandão, 2002, p. 22).

Boaventura em relação às epistemologias do Sul destaca práticas e conhecimentos invisibilizados pelas fronteiras do eurocentrismo. Aposta nos conhecimentos daquelas e daqueles que são golpeados pelo capitalismo, colonialismo e heteropatriarcado, que é todo modo de dominação que nega a humanidade plena do outro. Então, vê nesses conhecimentos o ponto de partida para as mudanças sociais e por um mundo mais justo social e cognitivamente. Acredita que são esses conhecimentos que enriquecem a maneira de ver o mundo. Então, traz como objetivo da epistemologia do Sul: “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 as suas próprias aspirações”. (Santos, 2019, p. 17).

Pensando nisto, os currículos voltados para a educação do/no campo precisam trazer saberes vivos para o contexto escolar. Os saberes vivos estão na sociedade e nas experiências de vida de cada pessoa, comunidade e povo. O currículo escolar não dialoga com a realidade deste educando. Cada ser humano possui sua singularidade, suas próprias vivências e experiências. É partindo desta singularidade que o aluno cria seus próprios conhecimentos. Como afirma Gadotti (2003) “É o sujeito que aprende através da experiência. Não é um coletivo que aprende. Mas é no coletivo que se aprende. Eu diálogo com a realidade, com os autores, com meus pares, com a diferença” (Gadotti, 2003, p. 48).

Quando o educando conhece sua autonomia e passa exercê-la, abre um espaço na sala de aula para o nascimento de um sujeito político, participativo e consciente de sua realidade. Mas para isto é preciso que o corpo escolar esteja atento para ajudar e receber estes/as alunos/as, pois muitos deles/as que vem para a escola vêm cheios/as de feridas da exclusão, das fronteiras que tem que ultrapassar para entrar na escola e futuramente nas universidades.

Arroyo (2012), ao vincular outros sujeitos com outras pedagogias, supõe indagar quem são esses *Outros* na especificidade de nossa história e reconhecer com que pedagogias foram inferiorizadas e decretados inexistentes, mas também com que pedagogias resistem e se afirmaram existentes ao longo de sua história. Isso implica que a escola precisa se perguntar que provocações alunos e alunas trazem, suas lutas por identidades, comida, terra, memórias, educação entre outros. Para além disso, entender essas interrogações para equacionar as respostas, assim, inserir esses conhecimentos no contexto educacional, entendendo que não basta apenas identificar os saberes que perpassam o cotidiano dos educandos, mas também atentar aos efeitos que esses saberes exercem na vida destes. (Albuquerque, 2016, p. 26).

Santos (2009) chama de *Epistemicídio* para a morte dos conhecimentos que sofreram (e sofrem) com a supressão, conhecimentos estes invisibilizados pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado. O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

Caldart (2002) aponta que não tem como educar verdadeiramente os sujeitos do campo sem antes transformar, minimamente, as suas atuais condições de desumanização, pois é possível que, através da luta por esta transformação, aconteça o processo de humanização. Assim, estes sujeitos irão desenhar uma nova história de suas identidades, desta vez sem

opressão e construir um novo projeto de educação que lhes dê visibilidade. Deste modo, Caldart afirma: “nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos” (Caldart, 2002, p. 22).

Assim, é preciso pensar um currículo para a educação do campo que traga os saberes experienciais dos povos do campo, das águas e da floresta, que dê visibilidade a eles e reconheça suas lutas traçadas por muito tempo contra uma lógica hegemônica. Além disso, quebrar o paradigma de que o campo é lugar de *atraso*, se constitui, ainda hoje, na sociedade brasileira e no quadro do pensamento social grande desafio, dada essa marca eurocêntrica da modernidade precária e inconclusa que vigora fortemente em nossas teorias, políticas e imaginário. Para tanto é necessário reestruturar os currículos e focar mais na formação continuada de professores/as, pois ainda carregam uma formação que por muito tempo foi repassada de forma eurocêntrica/colonizada, desse modo, buscando valorizar as particularidades e especificidades que são características do seu entorno, sem deixar de estabelecer uma relação com a (pluri)universidade.

Contudo, os resultados parciais dessa pesquisa de mestrado em educação revelam que ainda se precisa de formação continuada para e *com* os profissionais que atuam na educação do/no campo, pois muitos destes ainda carregam consigo um ensino urbano e colonizado, imposto por um sistema que visa um ensino eurocêntrico. Para além disso, aponta que existem distancias entre a teoria e a prática, ou seja, a práxis é difícil de acontecer. Isso tudo, pelo fato dos saberes e fazeres de os educandos não estarem postos no currículo escolar para a educação do/no campo. Assim, o desejo, a luta destes sujeitos do campo é materializar uma proposta contra hegemônica de educação para seus territórios para que estes possam atuar, reexistir e romper com a lógica hegemônica capitalista, colonial e heteropatriarcal.

Educação do campo e saberes ancestrais: reinventando caminhos

Ao tratarmos analiticamente da sociedade e da educação no Brasil atual, podemos identificar o quanto de seu passado, processo de formação histórica colonial, interpela o seu presente e obstaculiza projetos de futuro num horizonte democrático e emancipador. Isso nos coloca um desafio teórico, epistemológico e político-social e educacional imenso para compreender e intervir nos problemas da presente conjuntura, posto que, conforme adverte Florestan Fernandes (2008; 2020a) ao defender a formulação de uma teoria social crítica, é

preciso considerar a particularidade da formação social brasileira (e latino-americana), desnudando e destacando seus problemas históricos e estruturais e, assim, identificar os potenciais pontos de saídas alternativas, sem perder sua conexão com a universidade.

Isso não significa conceber a história como mera repetição mecânica, mas sim compreendê-la como um movimento contraditório dinamizado por classes e grupos sociais em conflito, por diversos atores sociais, que buscam pautar, emplacar e legitimar seus projetos de sociedade, como a classe dominante brasileira tem conseguido impor e levar a cabo seu projeto de modernização e de capitalismo dependente muito singular, forjado de cima para baixo e entrelaçado com as estruturas arcaicas do colonialismo e do racismo, o que nos põem de cara com problemas e dívidas de nossa formação ainda hoje (Florestan, 2020a; 2020b). É preciso, contudo, como adverte ainda o referido autor, estarmos atentos e abertos às novidades e *mudanças sociais*^{vi} que emergem da realidade brasileira e mundial do presente, para traduzir seus limites, possibilidades e desafios no tocante ao caminho de democratização e emancipação.

Sob essa perspectiva, o espaço rural brasileiro se constituiu num desses retratos contraditórios e conflitivos desse Brasil com vários brasis profundos, o das margens, que precisam ganhar visibilidade (Corrêa, 2019; 2021; Brandão, 2002; Arroyo, 2012). Ao deslocarmos nossos olhares para esse espaço rural, identificamos que problemas, como: concentração fundiária, questão agrária, trabalho análogo à escravidão, conflitos sociais e violação de direitos humanos, destruição ambiental, precarização e/ou falta de acesso à saúde, à educação, à segurança pública etc., evidenciam a exclusão e desigualdade abissal de classe, racial, territorial e de gênero. Para Weisheimer, Araújo e Leher (2022) o Brasil é um país continental e com grandes diversidades regionais, culturais e econômicas, nele:

... há atividades industriais altamente desenvolvidas e integradas ao mercado mundial, atividades financeiras e especulativas e, ao mesmo tempo, relações de trabalho extremamente precárias, informais e mesmo análogas à escravidão. No âmbito da agricultura, coexistem a produção familiar e a produção capitalista com diferentes graus de integração com o mercado mundial de commodities. Essas complexas relações de produção caracterizam a formação social brasileira como capitalista, em sua particularidade dependente. A estrutura fundiária concentrada está na raiz de desigualdades socioeconômicas alarmantes. Isso, em um país capitalista dependente, desprovido de um projeto autopropelido de nação, tem como desfecho uma sociedade profundamente desigual (Weisheimer, Araújo & Leher, 2022, p. 7).

No tocante à educação escolar institucional hegemônica direcionada e efetivada nesse espaço rural, ela tem sido pensada, formulada e implantada sob uma concepção de pedagogia moderna eurocêntrica (Arroyo, 2012), que, historicamente, reforça o apagamento, silenciamento e invisibilização da rica e complexa diversidade sociocultural dos povos do Brasil, em particular do espaço rural, seus modos de vida, seus saberes ancestrais e tradições, que marcam a constituição muito original do povo brasileiro (Ribeiro, 1996). Com isso, evidentemente, a invenção da ideia desses povos e do rural como atrasados e arcaicos se constituiu numa das chaves de dominação do projeto da modernização no país, por meio dessa pedagogia e veiculação de seus conhecimentos como desinteressados, legítimos e universais. Como adverte Roseli Caldart:

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. A realidade destes sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. (Caldart, 2007, p. 3).

Os povos do campo apresentam em suas especificidades sociais, econômicas, culturais e territoriais saberes e fazeres que precisam ser visibilizados e valorizados nas escolas. Sabemos que, historicamente, a educação do campo, das águas e da floresta sofre com um processo de inferioridade e desprezo, sob o julgo moderno-colonial de atraso. O currículo trabalhado na escola, que é o oficial e eurocêntrico, dificulta o diálogo com os saberes desses sujeitos, desvalorizando a realidade cotidiana e, com isso, contribuí para perda da identidade.

É relevante assinalar que, historicamente, as lutas e resistências protagonizadas por grupos sociais subalternos vêm se fazendo, denunciando esses problemas e apontando possíveis caminhos outros a partir da periferia. Daí a importância de tomarmos essas margens como foco de análise para construir outros caminhos interpretativos, renovando nossos instrumentos teóricos de análise, bem como identificar saberes e experiências sociais alternativas.

Pesquisadores e pesquisadoras, que discutem a educação do campo, das águas e da floresta, ressaltam a importância de incluir a cultura dos povos do campo no currículo escolar e nas práticas pedagógicas. É preciso reconhecer que os sujeitos do campo, detêm saberes diversos e complexos da realidade, passados de geração em geração, que independente de terem sentado em um banco de escola, eles têm sua validade e legitimidade.

Segundo Hage (2010, p. 20):

O camponês, o ribeirinho, o povo da floresta da Amazônia Paraense também têm se mostrado que domina saberes. Conhecem as marés do rio que enche e vaza, do tempo da piracema, sabem que grande área de floresta no chão torna o solo da Amazônia infértil, do período da coleta dos frutos na floresta, entendem a geografia do rio, da mata; trazem consigo a cultura de seus antepassados impregnada em suas cantigas, danças e lendas em seu jeito de ser homem, mulher caboclo sujeito de saberes amazônidas.

Santos (2009) aponta que toda a experiência social produz e reproduz conhecimento. As experiências dos sujeitos na escola do campo demonstram o quanto os saberes, estudos e debates precisam ser mais ampliados dentro do currículo do campo, levando em consideração sua valorização enquanto protagonistas, que constroem cultura e identidade em uma pedagogia ativa, que desenvolve o ensino e a aprendizagem com a participação ativa de todos os envolvidos no processo, de maneira que este ensino esteja contextualizado na realidade social que estão inseridos. Como reforça Paulo Freire “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (Freire, 1979, p. 19).

Desse modo, acredita-se que quando o educando aprende de forma crítica há interferência na realidade, além de ter a consciência do caráter inacabado do conhecimento e do mundo para que se sinta livre e encorajado a transforma-lo. Assim, entender que a relação com o mundo não deve ser de submissão, mas uma relação de ação, uma reflexão crítica sobre as problemáticas dentro da sua comunidade e sociedade mais ampla, além de entender que a educação não é um ato neutro, e sim político, no sentido de saber lutar por seus direitos e por melhorias para a coletividade.

Diante disto, é importante que o ambiente escolar valorize e inclua os demais saberes para contribuir com o fortalecimento da cultura dos sujeitos do campo, bem como valorize os saberes e a cultura destas comunidades. Arroyo (2012) sustenta que conhecimento que não nos ajuda a saber-se, não nos serve. Isso implica que conteúdos enxertados nos currículos que não ajudam a entender seus saberes de luta, de vivências, de memórias para que lhes serve, se não os ajudam a saber-se? Contudo, para que se tenha uma aprendizagem significativa, esta precisa estar contextualizada com o dia a dia dos educandos, sem, contudo, ficar preso a um particularismo, e sim estabelecer uma relação e complementaridade de compreensão crítica ampla da sociedade, do mundo.

Contudo, inserir os saberes de lutas, de vida, os ancestrais nas grades curriculares vão além da valorização da cultura destes povos, sobretudo, da visibilidade e fortalecimento dos

laços com aqueles que um dia curvaram as costas para que hoje determinados grupos de povos estivessem aqui, Bosi (2003). Assim, a pedagogia da ancestralidade vem estabelecer um diálogo que atravessa e interliga gerações através das memórias, de saberes, de vivências organizadas e mantidas individual e coletivamente. Para Oliveira (2019) a pedagogia da ancestralidade é uma pedagogia que considera os conhecimentos como fundamentos para qualquer tipo de aprendizagem, além disso, para se opor ao colonialismo e vem se refazendo de forma dinâmica contra o capitalismo.

Assim, quando refletimos sobre o processo educacional no contexto amazônico, isso nos faz compreender os reais objetivos formativos que a escola traz, onde a busca pelo saber está diretamente interligada com os saberes e fazeres dos educandos/as. Refletindo em suas culturas, modos de vida, tradições e com o mundo do trabalho no campo, dentre outras características deste leque de ideias, compreensões e proposições que as instituições escolares possuem.

Considerações finais

Diante das múltiplas crises que marcam nosso tempo civilizatória, epistêmica e ecológica, repensar a educação do campo, das águas e da floresta exige coragem teórica e política, abertura ética e sensibilidade epistemológica e ontológica. Ao longo deste artigo, buscamos refletir sobre a presença (e a ausência) dos saberes dos povos do espaço rural nos currículos escolares voltados à educação do campo, compreendendo-os como saberes historicamente subalternizados, mas profundamente potentes na construção de uma pedagogia contra-hegemônica. A análise das dissertações selecionadas revelou que, embora haja um crescimento da produção acadêmica sobre a temática, as práticas escolares ainda permanecem atravessadas por lógicas coloniais, urbanocêntricas e produtivistas, em muitos casos instigado pela presença do agronegócio. Os saberes do campo seguem sendo silenciados, quando não integrados, em contextos onde a escola poderia ser espaço de afirmação das identidades e modos de vida dos sujeitos camponeses.

Neste sentido, afirmamos, que educação tem um valor indispensável e transformador na vida das pessoas, por ser uma dimensão da vida essencial de liberdade e de conquista da autonomia, principalmente, para mulheres, homens, meninos e meninas do espaço rural que veem nela a chance de continuidade de estudos e profissionalização, sem modificar sua

identidade e futuramente retornar a sua comunidade para contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. Deixem de ser oprimidos e se tornem emancipados, tendo como desafios a aproximação dos sujeitos na linha abissal, que eles saem das condições de sub-humanos para se tornar humanos com direitos, valorizados, sendo representados por suas próprias vozes.

Para isso, o currículo para contemplar esses sujeitos e as suas peculiaridades precisa passar por um processo de descolonização, ou seja, os currículos escolares ainda são muito engessados, com modelos capitalistas, hegemônicos, eurocêntricos. Assim, sonhar com uma educação como prática da liberdade, emancipatória e alicerçada na valorização e partilha dos saberes, sem hierarquização e com aprendizagens impregnadas de sentido, integradas com a realidade e centralizadas no diálogo, ao tempo que atentas para as relações de poder que passam as relações entre os sujeitos e suas expressões de luta na sociedade.

Como resultado, reafirmamos a urgência de uma educação do campo que seja plural, crítica e comprometida com os territórios, capaz de romper com a monocultura curricular e promover um diálogo significativo entre os saberes científicos, escolares e ancestrais. Reivindicar uma pedagogia tecida nas experiências e histórias dos povos do campo é afirmar que outra educação é possível, ou seja, uma educação construída a partir da ecologia dos saberes, orientada pelas Epistemologias do Sul e comprometida com a justiça social e cognitiva, a emancipação e o protagonismo dos sujeitos historicamente invisibilizados.

Essa perspectiva exige que o currículo e as práticas educativas estejam profundamente vinculados aos territórios, às culturas e às condições concretas de vida desses sujeitos, garantindo sua participação ativa na construção do processo educativo, uma atenção e aprendizado com os saberes e modos outros de viver dos povos do espaço rural, em particular com toda rica ancestralidade e cosmovisão de comunidades indígenas e quilombolas, que exigem uma educação diferenciada, mas que se pode fazer na cooperação com a educação do campo. Os sujeitos da educação do/no campo têm direito a uma educação que seja pensada desde o seu território e também com sua participação, voltada para sua cultura e necessidades tanto humana, social e econômica. Com isso, quando o educando tem consciência de sua realidade e começa a vê-la de forma crítica, desperta o entendimento que o conhecimento, a cultura e a história são produtos humanos e que se transformam permanentemente a partir de nossas ações sobre o mundo.

Referências

- Albuquerque, M. B. B. (Org.). (2016). *Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais*, Belém: EDUEPA
- Arroyo, M. (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes.
- Bosi, É. (2003). *O tempo vivo da memória: Ensaio da psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Brandão, C. R. (2002). *Educação como cultura*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2002). *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*
- Caldart, R. S. (2007). Sobre Educação do Campo. In *III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)*, Luziânia, GO.
- Caldart, R. S., & Kppling, E.J., Cerioli, P.R. (Org.). (2002). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional *Por Uma Educação do Campo*. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.
- Corrêa, S. R. M. (2005). Educação dos Movimentos Sociais do Campo: construindo um currículo de práxis. Anais (Colóquio Internacional Políticas e Práticas Curriculares. CD-Rom), 2, 84.
- Corrêa, S. R. M., & Hage, S. M. (2011) Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. *Revista Nera – Ano 14*, 18.
- Corrêa, S. R. M., (2020). O Movimento dos Atingidos por Barragens: interpelando o debate do desenvolvimento no Brasil e na Amazônia. *Revista de Ciências Sociais*, 50(3), 423–467.
- Corrêa, S. R. M., & Nascimento, M. D. F. (2021). Desenvolvimento rural e educação do campo na Amazônia: um estudo da experiência de transição agroecológica no MST. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, 1-23. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12229>
- Fernandes, F. (2008) *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Globo. 2v.
- Fernandes, F. (2020). A sociologia da consciência social. *Margem Esquerda*, 34.
- Freire, P. (2013) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979) *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales.

- Freire, P. (2005). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 28ª ed,
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Recuperado de: <http://crieducando.blogspot.com/p/fichamento.html>
Acesso em: 10 de out. 2023.
- Gadotti, M. (2003). *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale
- Gomes, N. L. (Org.). (2022). *Saberes das lutas do movimento negro educador*. Vozes. 9 novembro 2022.
- Gomes, N. L. (2012). *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, 12(1), 98-109.*
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hage, A. S. M., & Barros, O. F. (2010). Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. *Espaço currículo, 3(1), 348-362*
- Morosini, M. C., & Fernandes, C. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito, 5(2), 154-164.*
- Oliveira, K. R. (2019). *Pedagogia da Ancestralidade e práticas ancestrais femininas: estratégias de Ewá, Obá e Olocum para empoderar as mulheres pretas contemporâneas*. 2019. Recuperado de: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4633/2133>.
Acesso em 10/01/2024.
- Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ribeiro, D. (1996). *Os índios e a civilização. A integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Santos, B. S. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Santos, B. S., & Menezes, M. P. (Orgs.). (2009). *Epistemologias do Sul (CES)*. Edições Almedina.SA.
- Weisheimer, N., Araújo, M. S. R., & Leher, R. (2022). Questão agrária, formação social brasileira e dependência. *Revista princípios, 163, 240-265.*
<https://doi.org/10.4322/principios.2675-6609.2022.163.010>

ⁱ Esse lugar de onde falamos guarda toda uma especificidade e particularidade nessa reflexão, mas ela não pode ser concebida em a sua devida relação com a dimensão mais geral, para não cairmos num particularismo estreito. Essa chave é tomada para compreender a realidade brasileira, que articula dialeticamente o particular e a universidade.

ⁱⁱ Nesse artigo, a análise é situada no contexto de grave ameaça à democracia brasileira com o avanço da extrema direita, expressa no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), que promoveu um desmonte das políticas públicas e da participação da sociedade civil em diversas áreas (Autor, 2022), em particular na educação do campo.

ⁱⁱⁱ Enrique Dussel (1993) nos sugere a ler o fenômeno da modernidade como *transmodernidade*, posto que não existe somente uma única modernidade, a hegemônica Ocidental e nem é a primeira, como foi difundida pelos projetos de colonização. Essa é uma importante chave conceitual para ajudar, como nos sugere Dussel, a desconstruir a tese oficial de descobrimento das Américas, mas sim de *encobrimento* desses povos, processo desferido com muita violência (material e simbólica).

^{iv} Santos (2009), através do procedimento da *Sociologia das Ausências*, identifica e defende cinco Ecologias: Ecologia de Saberes; Ecologia das temporalidades; Ecologia do reconhecimento; Ecologia das Transescalas; e Ecologia das Produtividades. Isso como contraponto as monoculturas.

^v O referido autor (2009) destaca que a *monocultura do saber* é uma das formas da produção da não-existência do (a) outro (a). Além dessa, ele identifica mais quatro: a *monocultura do tempo linear*; a *lógica da classificação social*; a *lógica da escala dominante*; e a *lógica produtivista*.

^{vi} Para Florestan (2008a), mais do que compreender as *mudanças sociais* na sociedade brasileira, é preciso compreender quem as controla e domina e sob que interesse.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 09/10/2024
Aprovado em: 24/07/2025
Publicado em: 14/08/2025

Received on October 09th, 2024
Accepted on July 24th, 2025
Published on August, 14th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Araújo, L. L. C., & Corrêa, S. R. M. (2025). Reinventando o olhar da educação do campo a partir do diálogo com os saberes ancestrais: uma leitura sob o enfoque das Epistemologias do Sul. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e18727.

ABNT

ARAÚJO, L. L. C.; CORRÊA, S. R. M. Reinventando o olhar da educação do campo a partir do diálogo com os saberes ancestrais: uma leitura sob o enfoque das Epistemologias do Sul. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 10, e18727, 2025.