



## Diálogos entre Educação em Ciências, Educação do Campo e Decolonialidade: uma análise da produção acadêmica brasileira (2002 a 2022)

 Thallita Nascimento da Silva<sup>1</sup>,  Samuel Molina Schnorr<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Universidade de Brasília - UnB. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC). Campus Universitário Darcy Ribeiro. Brasília – DF. Brasil.

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

**RESUMO.** Esta pesquisa revisa a literatura sobre a interseção entre educação em ciências e educação do campo, focando na presença da decolonialidade e nos conhecimentos/saberes tradicionais do campo em publicações da Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC) e nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência (ENPEC) entre 2002 e 2022. O objetivo é investigar como essas temáticas estão representadas nas produções acadêmicas. Foram analisados 98 trabalhos, identificando 50 que abordam a decolonialidade, sendo 29 do ENPEC e 21 da RBEC. Observamos que, embora apenas alguns trabalhos mencionem diretamente a decolonialidade, muitos utilizam termos relacionados, como conhecimentos tradicionais e saberes populares. Os resultados indicam uma significativa presença da decolonialidade, sugerindo uma mudança de paradigma na pesquisa em educação, que começa a valorizar mais as vozes e perspectivas das comunidades do campo. A pesquisa conclui que, apesar dos avanços, ainda há espaço para aprofundar o reconhecimento e a integração dos saberes tradicionais na educação em ciências, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa das diversas epistemologias do campo.

**Palavras-chave:** educação em ciências, educação do campo, decolonialidade, saberes tradicionais.

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|



## **Dialogues between Science Education, Rural Education, and Decoloniality: An Analysis of Brazilian Academic Production (2002 to 2022)**

**ABSTRACT.** This research reviews the literature on the intersection between science education and rural education, focusing on the presence of decoloniality and traditional knowledge of the countryside in publications from the Brazilian Journal of Rural Education (RBEC) and the proceedings of the National Meeting of Research in Science Education (ENPEC) between 2002 and 2022. The objective is to investigate how these themes are represented in academic productions. A total of 98 works were analyzed, identifying 50 that address decoloniality, with 29 from ENPEC and 21 from RBEC. Although only a few works directly mention decoloniality, many use related terms such as traditional and popular knowledge. The results indicate a significant presence of decoloniality, suggesting a paradigm shift in education research, which begins to value the voices and perspectives of rural communities. The research concludes that despite the advances, there is still room to deepen the recognition and integration of traditional knowledge in science education, promoting a more inclusive and representative education of the diverse epistemologies of the countryside.

**Keywords:** science education, rural education, decoloniality, traditional knowledge.

## **Diálogos entre Educación en Ciencias, Educación Rural y Decolonialidad: un análisis de la producción académica brasileña (2002 a 2022)**

**RESUMEN.** Esta investigación revisa la literatura sobre la intersección entre la educación en ciencias y la educación rural, centrándose en la presencia de la decolonialidad y los conocimientos/saberes tradicionales del campo en publicaciones de la Revista Brasileña de Educación del Campo (RBEC) y en los anales del Encuentro Nacional de Investigación en Educación en Ciencias (ENPEC) entre 2002 y 2022. El objetivo es investigar cómo se representan estas temáticas en las producciones académicas. Se analizaron 98 trabajos, identificando 50 que abordan la decolonialidad, 29 de ENPEC y 21 de RBEC. Observamos que, aunque solo algunos trabajos mencionan directamente la decolonialidad, muchos utilizan términos relacionados como conocimientos tradicionales y saberes populares. Los resultados indican una presencia significativa de la decolonialidad, sugiriendo un cambio de paradigma en la investigación en educación, que comienza a valorar más las voces y perspectivas de las comunidades rurales. La investigación concluye que, a pesar de los avances, aún hay espacio para profundizar en el reconocimiento y la integración de los saberes tradicionales en la educación en ciencias, promoviendo una educación más inclusiva y representativa de las diversas epistemologías del campo.

**Palabras clave:** educación en ciencias, educación rural, decolonialidad, saberes tradicionales.

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

## Introdução

A educação em ciências e a educação do campo são campos de estudo que, em seus respectivos contextos, precisariam desafiar e desestruturar paradigmas hegemônicos que predominam nas práticas educativas e nos discursos científicos. Contudo, a educação em ciências é tradicionalmente vinculada a um modelo ocidental e positivista, frequentemente desconsiderando os conhecimentos locais e tradicionais, limitando-se a uma visão tecnicista e descontextualizada da ciência (Aikenhead & Michell, 2011). Essa perspectiva eurocêntrica da educação em ciências não apenas ignora a diversidade epistêmica existente, mas também reforça uma hierarquia de saberes que privilegia o conhecimento científico ocidental em detrimento dos saberes populares e tradicionais (Chassot, 2008).

O modelo positivista e eurocêntrico da educação em ciências se baseia na objetividade e na quantificação, desconsiderando o contexto social, cultural e histórico dos fenômenos científicos, conforme Dussel (1993). Essa perspectiva está enraizada na crença de que a ciência é uma atividade objetiva, universal e desinteressada, desconsiderando o contexto histórico, cultural e social em que o conhecimento é produzido e aplicado (Mignolo, 2017). Segundo Santos (2006), essa visão reduz a ciência a uma atividade neutra e desinteressada, desprovida de valores, e marginaliza outras formas de conhecimento que não se encaixam nesse paradigma. Essa abordagem não apenas limita a compreensão e a aplicação do conhecimento científico, mas também aliena comunidades que possuem tradições de saberes locais e ecológicos, fundamentais para a sustentabilidade e a justiça social.

Essa abordagem limita a capacidade dos estudantes de se envolverem criticamente com a ciência, promovendo uma compreensão superficial e descontextualizada dos fenômenos científicos (Chassot, 2008). Além disso, a educação em ciências fundamentada no positivismo ignora as complexidades e interconexões do mundo real. Ao focar exclusivamente em aspectos quantificáveis e mensuráveis, essa visão desconsidera as dimensões éticas, sociais e ambientais da ciência. Isso resulta em uma formação que não prepara os estudantes para enfrentar desafios globais como a sustentabilidade, a justiça social e a equidade. A crítica à visão eurocêntrica e positivista, assim entendemos, é essencial para promover uma educação em ciências mais inclusiva, que reconheça a diversidade epistêmica e a importância dos contextos locais na construção do conhecimento científico.

Por outro lado, a educação do campo emerge como um movimento contra-hegêmico

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

que reivindica a valorização dos saberes e práticas das populações rurais, buscando uma educação contextualizada e relevante para esses grupos (Sikora, 2013). A educação do campo nega a visão eurocêntrica e positivista ao aproximar os conhecimentos científicos da realidade social dos alunos, integrando os saberes locais e tradicionais nas práticas educativas (Arroyo, Caldart & Molina, 2011). Ao fazer isso, a educação do campo promove uma ciência situada, que reconhece e valoriza os contextos culturais e ambientais específicos das comunidades rurais. Este movimento busca integrar os conhecimentos científicos à realidade social dos estudantes, contextualizando o ensino de maneira que seja relevante e significativa para suas vidas, conforme Caldart (2004). Segundo a autora, ao invés de impor um currículo descontextualizado e alheio às necessidades locais, a educação do campo adota uma abordagem crítica que reconhece e valoriza os saberes tradicionais e as experiências vivenciais das comunidades rurais.

Essa integração dos conhecimentos científicos com os saberes locais pode permitir que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampliada da ciência. A educação do campo, assim, busca valorizar uma aprendizagem contextualizada, em que os fenômenos científicos são estudados em relação direta com o ambiente e a cultura dos estudantes (Dalmagro, 2012). Nesse cenário, a educação em ciências poderia torna-se uma ferramenta para a transformação social e o empoderamento das comunidades, promovendo a autonomia e a valorização dos conhecimentos locais. A negação da visão eurocêntrica e positivista, neste caso, não seria apenas uma crítica teórica, mas uma prática educativa que busca criar pontes entre o conhecimento científico e as realidades vividas pelas populações rurais.

Nesse ínterim, a decolonialidade surge como um referencial teórico-crítico que questiona as estruturas de poder e conhecimento estabelecidas pelo colonialismo e perpetuadas pelo capitalismo global (Quijano, 2002). De acordo com o autor, a colonialidade do poder envolve a imposição de uma hierarquia racial e epistêmica que subalterniza os saberes não ocidentais, enquanto a decolonialidade busca recuperar e valorizar esses saberes subjugados. A aproximação entre a decolonialidade e a educação do campo, portanto, poderia construir uma prática educativa que respeite e integre os conhecimentos tradicionais e as vivências das comunidades rurais.

A educação no campo e sua pedagogia crítica também oferecem uma base importante para essa discussão, ao defender uma educação emancipadora que reconhece e valoriza os saberes dos oprimidos (Souza, 2020). Nesse sentido, a educação do campo pode aliar-se à

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

perspectiva decolonial ao promover uma educação que desafia a lógica eurocêntrica e capitalista, valorizando os saberes locais e comunitários (Caldart, 2004). Tal abordagem é fundamental para o desenvolvimento de uma educação em ciências que seja verdadeiramente inclusiva e relevante para todos os grupos sociais, especialmente aqueles historicamente marginalizados (Souza, 2021).

Consideramos que a aliança entre a educação do campo e a decolonialidade oferece uma abordagem potente para repensar a educação em ciências. A decolonialidade, ao questionar as estruturas de poder e conhecimento estabelecidas pelo colonialismo, busca valorizar saberes subjugados e promover uma justiça epistêmica. Nesse contexto, a educação do campo, com sua ênfase na valorização dos saberes locais e tradicionais, pode encontrar na decolonialidade um referencial teórico que fortalece sua prática contra-hegemônica. Juntas, essas abordagens podem promover uma educação em ciências que reconheça e respeite a diversidade epistêmica, desafiando a hegemonia do conhecimento científico ocidental. Uma educação em ciências decolonial e contextualizada pode transformar a maneira como entendemos e ensinamos ciência. Ao integrar saberes tradicionais e locais no currículo científico, não apenas enriquecemos o conteúdo educacional, mas também promovemos a inclusão e a valorização de diferentes formas de conhecimento. Essa aproximação potente entre a educação do campo e a decolonialidade poderia criar um espaço pedagógico em que os estudantes podem se ver refletidos no conteúdo que aprendem, desenvolvendo um sentido de pertencimento e empoderamento.

Nesse contexto, para entender as aproximações entre a educação do campo e decolonialidade na educação em ciências realizamos uma revisão de literatura. Reconhecemos a necessidade de entender os debates existentes que envolvam essas áreas, inclusive para dimensionar como e de que modo essas pontes podem ser estabelecidas respeitando as características próprias de cada área. Nessa perspectiva, consideramos importante conhecer as experiências e discussões das pesquisas que abordam o diálogo entre a educação em ciências e a educação do campo considerando a decolonialidade e os conhecimentos próprio dos povos do campo presente nessas pesquisas.

Assim, o objetivo dessa revisão de literatura foi analisar as produções acadêmicas que articulam a educação em ciências e a educação do campo a fim de investigar como a temática da decolonialidade e os conhecimentos/saberes tradicionais do campo estão presentes nas publicações da Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC) e nos anais do Encontro

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência (ENPEC) entre os anos de 2002 a 2022. Farias e Faleiro (2018) apontam que a educação do campo ao se consolidar a partir de um pensamento contra hegemônico, crítico à lógica colonial/capitalista/eurocêntrica se reafirmam enquanto um fenômeno decolonial, afirmando os percursos de desobediência político-epistemológico. Dessa forma, entendendo a educação do campo enquanto uma conquista que parte de movimentos sociais e popular “que busca questionar padrões dominantes de educação informal e escolar, valorizando os saberes das classes subalternizadas, saindo da hegemonia eurocêntrica e dominante de pensar a educação e a sociedade” (Farias & Faleiro, 2018, p. 13).

## **Metodologia**

Para a realização desta revisão de literatura, adotamos uma abordagem sistemática. Inicialmente, conduzimos uma pesquisa em duas bases de dados distintas: a Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC) e os anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC). Optamos pela RBEC devido à sua abrangência nacional e por ser uma publicação específica na área da educação do campo, com Qualis A4 em Educação, conforme avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no quadriênio 2017-2020. Em relação ao evento, selecionamos o ENPEC por sua importância diante da socialização e divulgação de pesquisas em Educação em Ciências, sendo um evento nacional que acontece bianualmente e que é organizado pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC).

Utilizamos como critérios de busca, a ocorrência nos títulos, resumos e palavras-chave, dos termos “Educação em Ciências”, “Ensino de Ciências” e “Ciências da Natureza” na RBEC. No ENPEC, selecionamos os termos “Educação do Campo”, “Escola do Campo” e “Multisseriada”. A escolha desses termos foi direcionada para identificar trabalhos que relacionassem os temas específicos, ajustando-os às particularidades de cada base de dados. Os termos foram selecionados anteriormente à busca, apenas o termo “multisseriada” foi considerado após leituras prévias elucidando a necessidade de ampliação dos termos. A escolha desses termos teve como finalidade direcionar as buscas para trabalhos que relacionassem os temas, por isso, eles são diferentes em relação as bases, no ENPEC é voltado para a educação do campo e na RBEC para a educação em ciências.

Após a primeira busca e seleção desses trabalhos que articulavam a educação em

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

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

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

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

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

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|



filiação dos autores. Delimitamos a escolha atentando somente para o 1º autor(a), pois consideramos essa uma posição de status acadêmico dentre a nominata de autores em um artigo e nos interessa saber quem está produzindo e socializando conhecimento nesses espaços e em quais áreas fizeram suas formações acadêmicas. A respeito do gênero dos autores, realizamos uma leitura a partir do nome social informado no Currículo Lattes, assumindo a identificação dos mesmo com esses nomes.

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

Com base na metodologia descrita, esperamos fornecer uma análise abrangente e contextualizada da interseção entre a educação em ciências, a educação do campo e a decolonialidade. Ao reunir trabalhos que articulam esses temas, buscamos compreender como as práticas educativas podem ser repensadas para promover uma abordagem mais inclusiva e relevante, valorizando os saberes locais e tradicionais das comunidades rurais. Na apresentação dos resultados e discussão, exploraremos as contribuições desses estudos para uma compreensão mais ampla da relação entre ciência, educação e descolonização.

## **Resultados e discussão**

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

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

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

| ANO          | EDIÇÃO ENPEC    | ENPEC     | RBEC      | TOTAL     | DECOLONIALIDADE |
|--------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------------|
| 2002         | -               | -         | -         | -         | -               |
| 2003         | 4 <sup>a</sup>  | 0         | -         | 0         | 0               |
| 2005         | 5 <sup>a</sup>  | 01        | -         | 01        | 0               |
| 2007         | 6 <sup>a</sup>  | 01        | -         | 01        | 0               |
| 2009         | 7 <sup>a</sup>  | 03        | -         | 03        | 01              |
| 2011         | 8 <sup>a</sup>  | 06        | -         | 06        | 0               |
| 2013         | 9 <sup>a</sup>  | 05        | -         | 05        | 0               |
| 2015         | 10 <sup>a</sup> | 08        | -         | 08        | 05              |
| 2016         | -               | -         | 02        | 02        | 01              |
| 2017         | 11 <sup>a</sup> | 18        | 10        | 28        | 15              |
| 2018         | -               | -         | 05        | 05        | 03              |
| 2019         | 12 <sup>a</sup> | 09        | 02        | 11        | 08              |
| 2020         | -               | -         | 08        | 07        | 02              |
| 2021         | 13 <sup>a</sup> | 11        | 05        | 16        | 08              |
| 2022         | -               | -         | 04        | 04        | 03              |
| <b>TOTAL</b> |                 | <b>62</b> | <b>36</b> | <b>98</b> | <b>46</b>       |

Fonte: Elaborado pela autora.

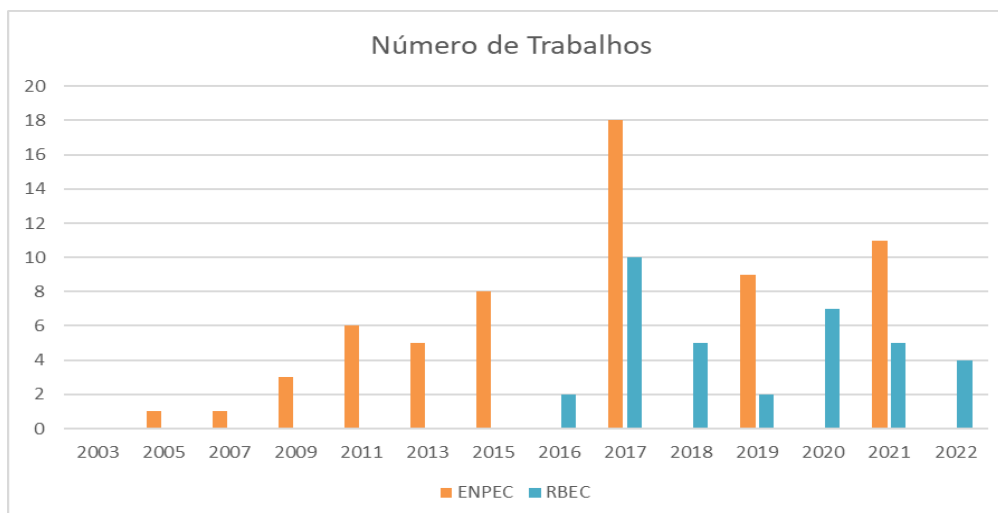
O surgimento da área de conhecimento “educação do campo” em trabalhos do ENPEC acontece a partir de 2005, na 5ª edição do evento, em que apenas um trabalho foi encontrado. Este trabalho, inclusive, foi identificado a partir da ocorrência do termo “multisseriada”, já que quando utilizamos o termo “educação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

O recente crescimento de trabalhos na área sugere que se trata de um campo emergente de pesquisa dentro da educação em ciências (Martello, Hoffmann & Teixeira, 2021). Reflete, também, o surgimento das políticas públicas recentes relacionadas à Educação do Campo, bem como a criação das Licenciaturas em Educação do Campo com ênfase em ciências da natureza no ano de 2007. Andrade e colaboradores (2019), associam esse

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

crescimento com as formaturas das primeiras turmas dos cursos criados a partir dos editais do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Conforme os dados encontrados, esse crescimento chega a dobrar a quantidade de trabalhos do ENPEC (Fig. 1).

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



Fonte: Elaborado pela autora.

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

Em relação aos autores dos 96 trabalhos analisados, foram considerados apenas o(a) 1º autor(a) de cada trabalho. Assim foram identificados 86 autores(a), sendo 53 autores(a) nos

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

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

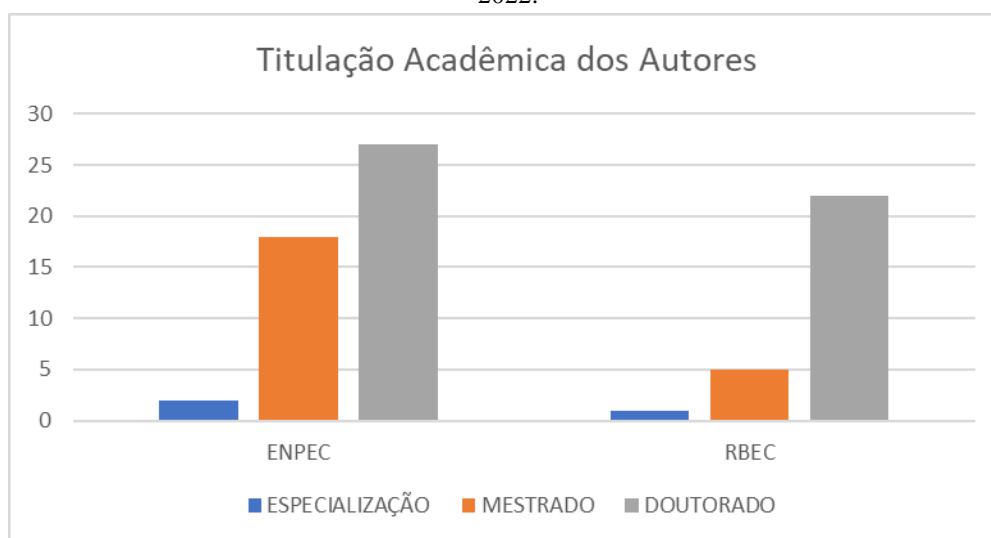
Há apenas um autor que publicou trabalho nas duas bases de dados, demonstrando uma variedade de pesquisadores(a) que se dispõe a promover o diálogo entre essas duas áreas de conhecimento. No que diz respeito ao perfil desses autores(a), observamos que há uma disparidade no que se refere ao gênero dos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

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

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

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



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar a distribuição de gênero entre os autores com doutorado nos eventos e periódicos selecionados, percebemos uma disparidade significativa. No ENPEC, por exemplo, das 27 autoras e autores com doutorado, 19 são autoras, representando impressionantes 81% do total. No entanto, na RBEC, essa tendência se inverte, com apenas 8 autoras em comparação com 14 autores, o que significa que as autoras doutoras representam apenas 36% dos autores com esse nível de escolaridade. Essa discrepância levanta questões importantes sobre a representatividade de gênero na produção acadêmica, especialmente em campos como a educação em ciências e a educação do campo. Ao realizar esse recorte de gênero, não apenas evidenciamos as desigualdades existentes, mas também destacamos a necessidade de promover uma maior participação feminina na produção científica. Isso é crucial para garantir uma representação mais equitativa de perspectivas e experiências, enriquecendo assim o diálogo acadêmico e contribuindo para uma compreensão mais abrangente e inclusiva das interseções entre ciência e educação.

No ENPEC, até a 12ª edição de 2019 não havia uma linha temática específica para submeter os trabalhos relacionados à educação do campo. Antes disso, temos um trabalho na 5ª edição em 2005 na linha temática “Formação de professores de ciências” e na 6ª edição em 2007 não foi possível observar a linha temática que o trabalho se encontrava, pois nesta edição o site do evento organizou a distribuição dos trabalhos por sessão e não por linhas temáticas. A partir da 7ª edição, em 2009 surge a linha temática “Diversidade e

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

multiculturalismo”, em 2013 a linha temática passa a ser “Diversidade, multiculturalismo e educação em ciências” até 2015. Já em 2017 denominasse “Diversidade, multiculturalismo, interculturalidade e Educação em Ciências”. Em 2021 assume a atual nomenclatura “Diferença, multiculturalismo, interculturalidade”. A atenção a essa linha temática surge do grande número de trabalhos sobre educação do campo que foram amparados por ela. Até que, a partir do crescente número de trabalhos sobre educação do campo nas últimas edições do evento, na 13ª edição (2021) surge a linha temática “Educação Ambiental e Educação do Campo”.

Por isso, definimos categorias próprias procurando atender as especificidades dos trabalhos de acordo com as suas próprias palavras-chaves e não seguir a linha temática do evento. Definimos 14 temáticas: Recursos didáticos (4); Pedagogia da Alternância (3); História e Filosofia da Ciência (2); Formação de Professores (31); Estado da Arte (6); Ensino-Aprendizagem (13); Educação quilombola/indígena (1); Educação em saúde (1); Educação Ambiental (7); Descolonização (1); Currículo (9); Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) (3); Conhecimentos/saberes Tradicionais (8) e Agroecologia (7).

A temática mais trabalhada entre os autores(a), tanto no ENPEC como na RBEC, é a Formação de Professores com 31 dos trabalhos (Fig. 3), representando uma diferença relevante para outras temáticas. Assim como Ensino-Aprendizagem, essas duas temáticas se apresentam em quantidade considerável nas duas bases de dados, demonstrando tendências significativas neste recorte. Outro ponto relevante a ser destacado é a distribuição das temáticas de acordo com as bases de dados analisadas. Enquanto Recursos Didáticos e História e Filosofia da Ciência são mais frequentes nos trabalhos da RBEC, Currículo, Educação Ambiental, Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), Conhecimentos Tradicionais e Agroecologia são mais proeminentes no ENPEC. Essa diferenciação sugere uma diversidade de enfoques e interesses na produção acadêmica relacionada à educação do campo e à educação em ciências, refletindo a complexidade e a multidimensionalidade desses campos de estudo. Essa diversidade de temas pode enriquecer o debate acadêmico e promover uma compreensão mais abrangente das questões educacionais nas áreas rurais, contribuindo para o desenvolvimento de práticas mais contextualizadas.

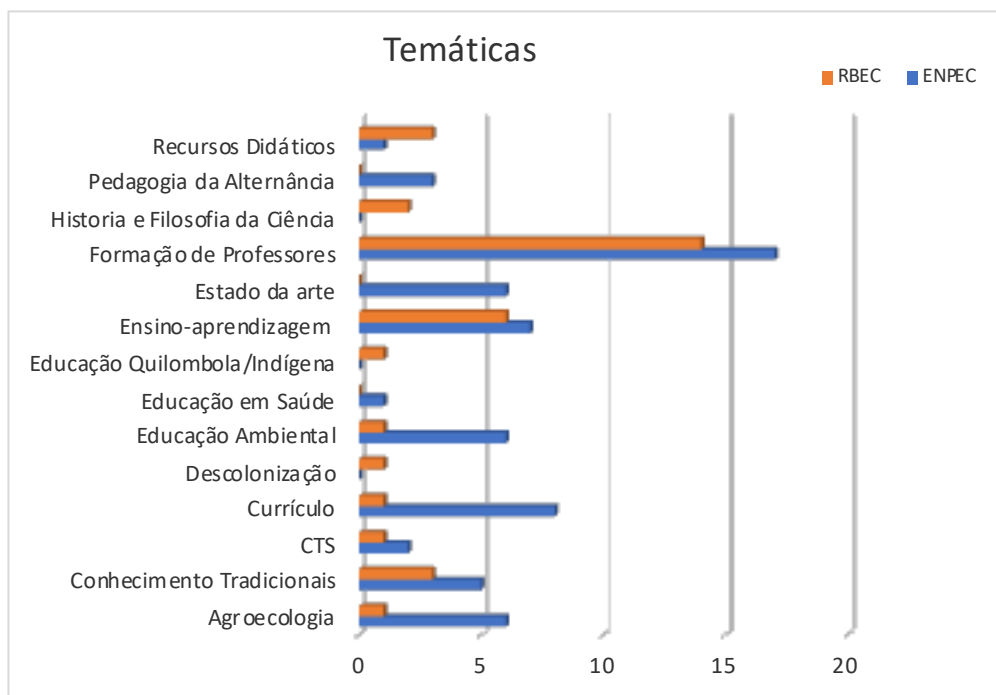
É interessante notar que algumas temáticas se fazem presentes apenas em uma das bases de dados. Por exemplo, Educação Quilombola/Indígena e Descolonização são temáticas exclusivas da RBEC, enquanto Pedagogia da Alternância, Estado da Arte e Educação em

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

Saúde são abordadas apenas no ENPEC. Essa discrepância pode refletir diferentes agendas de pesquisa e prioridades acadêmicas em cada contexto, além de evidenciar lacunas ou áreas de interesse específicas em cada uma das bases de dados.

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



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos dados revela uma forte influência dos cursos de Licenciatura em educação do campo na produção acadêmica, especialmente na área de Formação de professores. Essa influência é especialmente notável quando consideramos o aumento significativo no número de pesquisas relacionadas a esse tema ao longo do tempo. Em particular, a partir de 2012, observa-se um crescimento notável no número de cursos de licenciatura com ênfase em ciências (Souza, 2020). No entanto, é importante ressaltar que esses cursos são relativamente recentes, com suas primeiras turmas formadas apenas recentemente, o que sugere que estão em um estágio inicial de desenvolvimento. Antes da existência desses programas específicos, a formação dos educadores do campo ocorria de maneira diferente, como apontado por Silva e colaboradores (2006). Essa formação era principalmente realizada na prática docente e de forma coletiva, com os educadores do campo desenvolvendo suas habilidades e conhecimentos através do vínculo e identificação com a

cultura do campo. Isso resultava em um comprometimento profundo com as especificidades e necessidades das comunidades rurais. A mudança para cursos de Licenciatura em educação do campo representa, portanto, uma evolução significativa no modo como a formação de professores é concebida e implementada, oferecendo uma estrutura mais formalizada e abrangente para preparar os educadores para atender às demandas complexas e variadas das escolas rurais.

Esse foco destacado na formação de professores sugere, também, uma preocupação crescente com a qualidade e eficácia da formação dos educadores que atuam nas áreas rurais, reconhecendo a importância desses profissionais para o desenvolvimento educacional e social das comunidades do campo. Além disso, observa-se que temas como Ensino-Aprendizagem também ocupam uma posição de destaque em ambas as bases de dados, indicando uma preocupação constante com as práticas pedagógicas e estratégias de ensino voltadas para as realidades específicas das populações rurais. Essa ênfase reforça a necessidade de abordagens educacionais contextualizadas e sensíveis às particularidades dos contextos rurais, visando proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas e relevantes para os estudantes.

As políticas públicas direcionadas para a educação do campo desempenham um papel crucial no impulsionamento dessa área, refletido no aumento significativo de publicações relacionadas à formação de professores e educadores do campo com foco em ciências. Esse crescimento evidencia o reconhecimento da importância de considerar as diversas realidades das comunidades rurais e fomentar o diálogo entre a Educação do Campo e a Educação em Ciências. Uma análise mais aprofundada das temáticas abordadas nessas publicações revela que conceitos como Agroecologia, Educação Ambiental, CTS, Pedagogia da Alternância e Conhecimentos Tradicionais desempenham um papel fundamental na aproximação entre essas áreas e na construção desse diálogo. Esses temas emergem como pontos de convergência, oferecendo abordagens interdisciplinares que integram aspectos científicos, sociais, culturais e ambientais, essenciais para uma educação contextualizada e significativa nas comunidades rurais. A intersecção dessas temáticas não apenas enriquece o currículo educacional, mas também promove uma compreensão mais conectada aos desafios e oportunidades enfrentados pelas populações do campo, contribuindo assim para uma prática educativa mais relevante.

Ao analisar os sujeitos das pesquisas nas duas bases de dados, observamos uma

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|



variedade de participantes envolvidos nos estudos. Encontramos no ENPEC estudantes da educação básica (8), professores em formação continuada (7), professores em formação inicial (18) e comunidade rural (1), demonstrando uma ampla gama de atores envolvidos. Nos trabalhos da RBEC, identificamos estudantes da educação básica (5), professores em formação continuada (7), professores em formação inicial (11) e mulheres indígenas Kaingang (1), destacando a importância de considerar as perspectivas e experiências específicas das comunidades étnicas dentro do âmbito da educação do campo.

Ao categorizar os participantes como professores em formação continuada e professores em formação inicial, percebemos que esses grupos representam uma parte significativa dos sujeitos da pesquisa, especialmente considerando que a formação de professores é a temática mais prevalente nos estudos analisados. Essa ênfase na formação docente está alinhada com a compreensão de Arroyo, Caldart e Molina (2008) sobre a educação do campo como uma área que abraça a diversidade de múltiplos sujeitos presentes nos espaços rurais. Além disso, as observações de Souza (2021) ressaltam a necessidade de uma construção pedagógica colaborativa entre professores universitários, docentes em formação e as próprias comunidades rurais, destacando a importância de uma abordagem inclusiva e participativa na educação científica do campo. Essa diversidade de sujeitos de pesquisa sugere a importância de uma abordagem colaborativa na promoção da educação do campo e da educação em ciências, reconhecendo a centralidade dos professores e estudantes na formulação e implementação de práticas educacionais contextualizadas e significativas. Essa variedade de participantes também ressalta a necessidade de considerar as diferentes vozes e perspectivas presentes nas comunidades rurais, promovendo uma educação mais sensível às especificidades locais.

É necessário reconhecer o papel e a participação dos sujeitos do campo na construção e desenvolvimento da educação do campo, especialmente quando se considera que essa área está intrinsecamente ligada às realidades políticas, sociais e culturais dessas comunidades. Como salientado por Caldart (2004), a educação do campo não pode ser dissociada dos diversos grupos que compõem esse contexto, tais como pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, entre outros. Portanto, é fundamental analisar e compreender quem são os sujeitos envolvidos nas pesquisas que abordam a educação do campo e a educação em ciências. Os resultados obtidos revelam uma representação significativa de estudantes e professores em formação nas pesquisas analisadas, sugerindo um foco

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

predominante nessas categorias de participantes. No entanto, observamos uma lacuna em relação à inclusão de outros sujeitos que constituem a comunidade rural, como "pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, lavradores, sem-terra, e outros grupos mais" (Caldart, 2004, p. 30). Essa falta de representatividade pode limitar a compreensão da educação do campo, negligenciando as perspectivas e necessidades específicas desses grupos. É importante ampliar o escopo das pesquisas para incluir uma variedade maior de sujeitos, a fim de promover uma compreensão mais inclusiva da educação do campo e da sua relação com a educação em ciências. Isso requer um compromisso com a diversidade e a representatividade, garantindo que as vozes e experiências dos diversos grupos presentes nas comunidades rurais sejam ouvidas e consideradas nas discussões e práticas educacionais. Além disso, essa abordagem mais abrangente pode contribuir para uma educação mais relevante, significativa e contextualizada para os alunos do campo, promovendo a valorização das suas identidades e conhecimentos locais.

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

Na RBEC, há uma porcentagem maior de trabalhos que abordam a decolonialidade. Correspondendo a 58%, dos 36 trabalhos analisados, 21 deles havia menções sobre decolonialidade. Foram encontrados os seguintes termos descolonização (2) descolonizadora (1) descolonizador (1), Conhecimentos tradicionais (1), Saberes tradicionais (6), Conhecimentos populares (1), Saberes populares (8), Conhecimento dos trabalhadores rurais

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

(1), Saberes do campo (2), Saberes populares tradicionais (1), Saberes camponês (1), Saberes originários (1), Saberes populares indígenas (1), Saberes das populações camponês (1), Saberes dos sujeitos do campo (1), Saberes da comunidade (1), Saberes quilombola (1), Saberes dos trabalhadores rurais (1).

A diversidade de palavras nos evidencia a ausência de um termo específico e conceito-chave no que se refere aos saberes dos povos do campo. Todos os trabalhos, apesar do uso diversificado dos termos, os usavam com a mesma intenção, se referindo ao conhecimento/saber próprio dos povos do campo. A intenção em utilizar conhecimento e saberes próprios dos povos do campo vem da necessidade de ampliar a busca para que todos os trabalhos que citam os saberes e/ou conhecimentos, ao se referir na produção epistemológica dos povos do campo, sejam identificados. Para Mignolo (2021), a intenção em categorizar o conhecimento dos povos colonizados enquanto saberes é estratégico do processo de colonização e colonialidade, ao se referir aos colonizados enquanto os “outros”, separando e hierarquizando os outros saberes do que é produzido e construído no primeiro mundo.

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

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

ciências e a educação do campo se propõem a assumir a existência de outros conhecimentos, bem como outras epistemologias próprias dos povos do campo do Brasil.

De 36 trabalhos selecionados da RBEC que promovem o diálogo entre educação em ciências e educação do campo foram encontrados em 59% a ocorrência de discussões que envolvem decolonialidade e/ou saberes do campo. Esses termos fazem parte de mais da metade dos trabalhos analisados nessa revista, e está presente em todas as edições. Nos trabalhos do ENPEC esse número corresponde a 47% dos trabalhos analisados. A primeira ocorrência, nos trabalhos selecionados nos anais do evento, acontece em 2009, por meio do termo “saberes populares”. Neste trabalho, encontrado na 7ª edição do evento, Livia Rezende e Maria Inês Araújo (2009) ao pesquisarem sobre currículo de ciências em uma escola do campo, enfatizam a importância de se considerar os saberes do campo, superando a ideia de que são povos atrasados. As autoras ressaltam a problemática da educação em ciências em atingir os diferentes saberes e ainda assim, hierarquizá-los. “Essa ideia de hierarquizar saberes parte do paradigma moderno que reconhece os conhecimentos científicos como verdades absolutas, descartando qualquer outro saber” (Rezende & Araújo, 2009). Nos mostra, assim, que desde 2009 há um apontamento sobre a necessidade de se considerar os saberes dos povos do campo na educação em ciências, denunciando ainda a contribuição do paradigma moderno de hierarquização desses conhecimentos, críticas que seguem a mesma lógica e conceitos que o grupo colonialidade/modernidade. Reafirma, portanto, ainda mais a proposta deste estudo em ampliar os termos para identificar discussões sobre a decolonialidade. As autoras não fazem menção alguma ao termo, mas aplicam os mesmos ideias e discurso da perspectiva decolonial ao falarem sobre os saberes dos povos do campo.

É interessante notar que, enquanto alguns trabalhos fazem menções diretas à decolonialidade, utilizando termos como "descolonização" e "descolonizador", outros abordam essa temática de forma indireta, por meio de termos relacionados aos saberes dos povos do campo. Essa variedade de abordagens sugere um leque de perspectivas e enfoques na discussão sobre a relação entre conhecimento científico e conhecimento tradicional (Damasceno et al., 2022). Nesse contexto, as pesquisas em educação estão desafiando o paradigma eurocêntrico que hegemoniza a produção de conhecimento, reconhecendo a importância de múltiplas formas de saber e de diferentes epistemologias. A presença significativa da decolonialidade nos trabalhos analisados pode indicar uma mudança de paradigma na pesquisa em educação, que cada vez mais reconhece a importância de

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

considerar as vozes e perspectivas das comunidades do campo na construção de uma educação mais inclusiva e sensível às suas necessidades e realidades.

A presença crescente da decolonialidade na pesquisa em educação pode ter implicações para a educação em ciências e para a educação no campo. Ao desafiar o paradigma eurocêntrico abre espaço para a valorização e o reconhecimento dos conhecimentos tradicionais e populares dos povos do campo dentro do contexto educacional (Kato, Galamba & Monteiro, 2023). Isso significa que os currículos e práticas pedagógicas podem se tornar mais contextualizados e relevantes para os estudantes que vivem nessas comunidades, pois incorporam suas próprias formas de conhecimento e sabedoria. Além disso, ao reconhecer e incluir esses conhecimentos locais e tradicionais, a educação em ciências pode se tornar mais significativa e autêntica para os estudantes do campo. Em vez de apresentar uma visão monocultural e descontextualizada da ciência, os currículos podem explorar como o conhecimento científico se relaciona com as experiências e práticas cotidianas das comunidades rurais (Walsh, 2005). Isso não apenas enriquece a compreensão dos estudantes sobre a ciência, mas também fortalece sua identidade cultural e sua conexão com o ambiente em que vivem.

Por outro lado, a presença da decolonialidade na pesquisa em educação também pode desafiar as estruturas de poder e hierarquias que historicamente marginalizaram as comunidades do campo e seus saberes (Walsh, 2007). Ao reconhecer a validade e a importância desses conhecimentos locais, a educação no campo pode fortalecer, ainda mais, uma resistência e transformação social. Isso implica em um movimento em direção a uma educação mais emancipatória, que capacita os estudantes do campo a se tornarem agentes de mudança em suas próprias comunidades e a desafiar as injustiças sociais e ambientais que enfrentam (Walsh & Candau, 2018). Assim, entendemos que a presença da decolonialidade na pesquisa em educação representa uma oportunidade para repensar e transformar a educação em ciências e a educação no campo. Ao reconhecer e incluir os saberes e perspectivas das comunidades do campo, podemos criar ambientes educacionais mais relevantes, que contribuam para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

### **Considerações finais**

Nesta pesquisa, nosso objetivo foi analisar as produções acadêmicas que conectam a educação em ciências e a educação do campo, com foco na presença da decolonialidade e dos

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

conhecimentos/saberes tradicionais do campo nas publicações da Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC) e nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência (ENPEC) no período de 2002 a 2022. Os resultados revelam uma presença significativa da temática da decolonialidade nas publicações analisadas, tanto na RBEC quanto no ENPEC. A partir da análise dos trabalhos selecionados, observamos que um número considerável de estudos aborda a importância dos saberes tradicionais e populares das comunidades rurais, destacando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e sensível às realidades do campo.

Os resultados da análise dos trabalhos indicam um diálogo significativo entre a educação do campo e a educação em ciências, mesmo com diferentes dimensões em relação às bases de dados, principalmente do que diz respeito ao perfil dos autores. É notório que a centralidade desses trabalhos é a mesma, concentram-se na formação de professores. Ainda que a educação do campo possa ser considerada uma área emergente, há um crescente número de produções envolvendo a educação em ciências, promovendo discussões e diálogos que contribuem com a educação científica do campo. Os dados revelam um aumento progressivo na produção acadêmica que aborda a interface entre a educação em ciências e as realidades das comunidades rurais. Essas produções têm o potencial de enriquecer e aprimorar as práticas educacionais, fornecendo perspectivas importantes sobre como promover uma educação científica relevante e contextualizada para os alunos do campo. Além disso, esses estudos contribuem para a ampliação do escopo da pesquisa em educação, abordando questões nevrálgicas relacionadas à equidade, inclusão e diversidade, especialmente em contextos sociais e geográficos diversos. Essa tendência sugere um movimento em direção a uma abordagem mais às necessidades específicas das comunidades rurais, ao mesmo tempo em que destaca a importância do desenvolvimento profissional dos educadores e da construção de parcerias eficazes entre a academia, as escolas e as comunidades locais.

A presença da decolonialidade nas publicações analisadas indica um princípio de rompimento com o paradigma eurocêntrico que historicamente hegemonizou a produção de conhecimento, abrindo espaço para uma multiplicidade de vozes e perspectivas. A ênfase nos saberes tradicionais do campo ressalta a importância de reconhecer e valorizar os conhecimentos acumulados ao longo de gerações pelas comunidades rurais. Esses saberes, muitas vezes subestimados ou marginalizados, oferecem uma diversidade de práticas que podem enriquecer significativamente o processo educacional. As produções acadêmicas

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

analisadas sugerem um deslocamento, que busca integrar de forma mais orgânica e equitativa os conhecimentos científicos com os saberes locais e tradicionais. No entanto, apesar dos avanços observados, é importante reconhecer que ainda há desafios a serem superados. Ainda persistem lacunas na pesquisa, especialmente no que diz respeito à prática pedagógica e à implementação efetiva desses princípios nas escolas rurais. Portanto, para avançar nessa área, é fundamental continuar explorando e desenvolvendo estratégias e abordagens que promovam uma educação mais sensível às realidades das comunidades rurais.

A relevância desta pesquisa para a área de conhecimento reside na sua contribuição para o fortalecimento do diálogo entre a educação em ciências e a educação do campo, promovendo a valorização dos saberes tradicionais e a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e inclusivas. Ao destacar a importância da decolonialidade e da diversidade epistemológica, este estudo colabora para ampliar as perspectivas teóricas e metodológicas na pesquisa em educação, incentivando políticas e práticas que respeitem e integrem as especificidades das comunidades rurais no ensino de ciências.

## Referências

Aikenhead, G., & Michell, H. (2011). *Bridging Cultures: Scientific and Indigenous Ways of Knowing Nature*. Toronto: Pearson Canada Inc.

Arroyo, M., Caldart, R., & Molina, M. (Orgs.). (2011). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Caldart, R. (2004). Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In Molina, M., & Jesus, S. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (pp. 13-46). Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Cardoso, L. de R., & Araujo, M. I. (2009). Entre o exigido e o produzido: o currículo escolar por professores de ciências em escolas do campo. *Memórias VII ENPEC*. VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em escolas do campo.

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

Dalmagro, S. (2012). A escola no contexto das lutas do MST. *Revista HISTEDBR Online*, 11(41). Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639920>

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

Damasceno, M., Amorim, G. C., & Cardoso, D. R. (2022). Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade: perspectivas teóricas e históricas. *TEL Tempo, Espaço e Linguagem*, 13(1), 12-27.

Dussel, E. (1993). Europa, modernidad y eurocentrismo. *Revista de Cultura Teológica*, (4), 69-81.

Farias, M. N., & Faleiro, W. (2018). Movimento de educação do campo enquanto fenômeno decolonial: afirmando percursos de desobediência político-epistemológica. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 15(39), 357-374.

Martello, C., Hoffmann, M. B., & Teixeira, M. R. F. (2021). A teoria decolonial e ensino de ciências: um recorte bibliográfico. *Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Recuperado de <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76072>

Mignolo, W. (2017). Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94). Acesso em 2 de setembro de 2023 em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010269092017000200507&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092017000200507&lng=pt)

Mignolo, W. D., & Veiga, I. B. (2021). Desobediência Epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. *Revista X*, 16(1), 24-53.

Kato, D. S., Galamba, A., & Monteiro, B. A. P. (2023). Decolonial scientific education to combat 'science for domination'. *Cultural Studies of Science Education*, 18(1), 217-235.

Quijano, A. (2002). Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, 17, 4-28.  
Quijano, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In B. de S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (2ª ed., pp. 67-87). Coimbra: Almedina.

Santos, B. S. (2006). Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e do outro. In Santos, B. S. (Org.). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* (pp. 23-43). Porto: Afrontamento.

Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (Orgs.). (2010). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina.

Silva, A. B., Zang, C., Paludo, C., Camini, I., Cover, M., Luz, M. F., & Reichenbach, V. (2006). Formação de educadores e educadoras do e no campo. In Caldart, R. S., Paludo, C., & Doll, J. (Orgs.). *Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores* (pp. 141-157).

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

Souza, J. (2020). *Uma proposta de educação científica para a formação do docente do campo* (Tese de Doutorado, Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do

---

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|



Sul). LUME – Repositório Digital (UFRGS). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/217486>

Souza, J. (2021). A educação científica do campo. *Revista Educar Mais*, 5(4), 709-713.

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

Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, (48), 25-35.

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

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 10/06/2024  
Aprovado em: 28/11/2024  
Publicado em: 23/02/2025

Received on June 10th, 2024  
Accepted on November 28th, 2024  
Published on February, 23th, 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

|      |                       |      |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 9 | e19211 | UFNT | 2024 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|------|------|-----------------|

APA

Silva, T. N., & Schnorr, S. (2024). Diálogos entre Educação em Ciências, Educação do Campo e Decolonialidade: uma análise da produção acadêmica brasileira (2002 a 2022). *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e19211.

ABNT

SILVA, T. N.; SCHNORR, S. Diálogos entre Educação em Ciências, Educação do Campo e Decolonialidade: uma análise da produção acadêmica brasileira (2002 a 2022). **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e19211, 2024.