

## TERRITÓRIOS DO CURRÍCULO POR ÁREAS DE CONHECIMENTO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

## TERRITORIES OF THE CURRICULUM BY AREAS OF KNOWLEDGE IN THE DEGREE IN RURAL EDUCATION

HAGE, Salomão Mufarrej

BARROS, Oscar Ferreira

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo

**Resumo:** O artigo apresenta reflexões sobre o currículo e a formação de educadores no Curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela UFPA no Campus de Cametá, analisando o currículo em meio à disputa de territórios: o de colonialidades e reformas empresarias e os territórios de luta, raizistência e afirmação territorial amazônica, no âmbito da formação de educadores. Ancora-se na Epistemologia da Decolonialidade como paradigma de subversão e desobediência política, social e epistêmica ao padrão de poder moderno norte-eurocêntrico do capitalismo e das colonialidades do poder, ser, saber e natureza. Em seus resultados, privilegia o contraste entre o currículo imposto à formação de educadores no atual contexto político necrófilo, misantrópico e entrópico, diante do padrão mercadológico e empresarial que se impõem à educação pública; e o currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que se territorializa em meio à interação e diálogos entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais, mediados pela alternância pedagógica e pelas lutas camponesas, quilombolas e ribeirinhas que se realizam nos fóruns de educação do campo.

**Palavras-Chave:** Currículo. Decolonialidade. Educação do Campo. Formação de Professores. Políticas Educacionais.

**Abstract:** The article presents reflections on the curriculum and teachers education at Degree in Rural Education offered by the UFPA on the Campus of Cametá, analyzing the curriculum in the midst of territorial disputes: colonialities and business reforms and territories of struggle, Amazonian rootsistance and territorial affirmation, in the context of teachers education. It is anchored in the Epistemology of Decoloniality as a paradigm of subversion and political, social and epistemic disobedience to the modern North-Eurocentric power pattern of capitalism and the colonialities of power, being, knowledge and nature. In its results, it emphasizes the contrast between the curriculum imposed on the teachers education in the current necrophilic, misanthropic and entropic political context, in view of the market and business standards that are imposed on public education; and the curriculum of the Degree in Rural Education, which is territorialized in the midst of interaction and dialogues between scientific knowledge and traditional knowledge, mediated by pedagogical alternation and by peasant, quilombola and riverine struggles that take place in rural education forums .

**Keywords:** Curriculum. Decoloniality. Rural Education. Teacher Education. Educational policies.

## **Introdução**

O currículo na Licenciatura em Educação do Campo se configura como um território de tensões e disputas que transbordam as faces malélicas do contexto estrutural que sustenta uma lógica sacrificial ancorada nas “colonialidades”, historicamente contínuas nas estruturas de relações sociais, políticas, econômicas e pedagógicas que orientam os marcos legais do currículo e da formação de professores, na Educação Básica e Superior, e que tem servido como instrumento para invisibilizar a diversidade cultural dos povos e movimentos sociais camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e extrativistas no âmbito das políticas públicas.

Analisamos neste artigo, o currículo em meio à disputa de territórios: o de colonialidades e reformas empresarias e os territórios de luta, r-existência e afirmação territorial amazônica, no âmbito da formação de educadores. Em nossa compreensão, o próprio currículo constitui um território que conecta poder, saber e identidade e carrega uma configuração histórica, geopolítica e epistemológica que estrutura a formação de educadores em meio a territorialidades, saberes, modos de vida e de trabalho com, entre e contra a natureza (terras, águas e florestas). Porto-Gonçalves (2017), amplia nossa discussão sobre o currículo na formação de educadores, ao destacar as singularidades das realidades sócio-espaciais nas quais conflitos, disputas, tramas, processos e conhecimentos confrontam ou conformam (formam ou deformam) o poder, em escala local, regional e internacional, sobre os sujeitos, as instituições, o estado e as políticas públicas.

Compreender o currículo situado no tempo, no espaço e no território, especificamente no território das Amazônias, significa “pautar a compreensão das diversidades e das conflitualidades das disputas territoriais” (FERNANDES, 2008, p. 200). Do ponto de vista da geopolítica do poder, o currículo como um território em disputa é um espaço de enfrentamento à dominação do capital sobre a natureza e seus povos, um espaço de disputa pelo controle da natureza, de apropriação e expropriação da vida e das culturas, mas também de anulação dos direitos territoriais e negação das formas ancestrais de convivência com a natureza. Significa um território de *encruzilhadas geopolíticas e epistemológicas* do “padrão de poder” dominante sobre as naturezas e identidades socioculturais amazônicas (PORTO-GONÇALVES, 2017).

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas  
ISSN 1984-6576.

E-202165

Assumimos a concepção de currículo como um território em disputas, mas igualmente de insurgências, rebeldias, histórias, identidades, subjetividades, conhecimentos e práticas sociais frente a compreensão de currículo como os tentáculos do poder político-estatal, empresarial, jurídico, religioso, militar e, ainda, latifundiário e do “capitalismo financeiro”, para manter e firmar os grupos ultraconservadores no poder e para avançar no domínio e controle dos conhecimentos na sociedade, em escalas local, nacional e global (ARROYO, 2013; FREITAS, 2018; DAWBOR, 2017).

A universidade está no contexto dessas disputas pela formação de uma sociedade humana, democrática, justa e sem desigualdades (SGUISSARDI, 2008). Porém, historicamente essa instituição produtora e disseminadora do saber, da ciência, da tecnologia e de muitas outras formas de conhecimentos, tem sido construída com base na racionalidade moderna norteeurocêntrica que sustenta um modelo de produção do conhecimento *único, verdadeiro, segregador e hierarquizante* sobre a sociedade, a educação, o currículo, a formação de professore e sobre os diferentes sujeitos e culturas e seus modos de vidas.

Vandana Shiva (2003), afirma que nos territórios epistemológicos das universidades nos países do sul global, permanece um modelo de apropriação e expropriação feito por conhecimentos científicos e tecnológicos, de tendência colonial/moderna/norteeurocêntrica/capitalista, onde as disciplinas foram criadas para ensinar a explorar a terra, as florestas e os rios.

A racionalidade do “padrão de poder” na atualidade está ancorada nas “colonialidades” como mecanismos estruturais que sustentam modelos econômicos e racionais do agro-hidro-minério-bio negócio no Brasil, que inferioriza/segrega/invisibilisa/classifica a diversidade cultural camponesa, indígena e quilombola, assim como as agriculturas familiares e seus sistemas agroflorestais de produção, cultivo e criação, como inferiores, ilegais, a-legais (sem lei), sujeitos inóspitos, inexistentes e irracionais, desprovidos de conhecimentos, e ainda pior, sem direito a ter direitos, pois são considerados desprovidos de existência humana e vinculados à “natureza” como selvagens, atrasados, “subdesenvolvidos”, configurando o que Chiva (2003) chamou de “monoculturas do pensamento moderno”.

Buscamos, pois, com este artigo caminhar num campo de reflexão crítica e de autocrítica sobre o currículo organizado em áreas de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo, indagando: sobre as maneiras como os territórios do currículo conseguem combater as

colonialidades na formação de educadores? As formas como as áreas de conhecimento enfrentam a epistemologia norte-eurocêntrica e buscam construir e afirmar conhecimentos e epistemologias *outras, subversivas*? Interessamos compreender se o currículo por áreas de conhecimento, afirma como conhecimentos *outros*, os saberes de camponeses, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas e dos movimentos sociais ou reafirma o conhecimento científico único e a pedagogia das competências na Educação do Campo?

As reflexões contidas neste artigo originam-se de uma Tese de Doutorado defendida na Universidade Federal do Pará, em 2021, que investigou os territórios do currículo organizado por áreas de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo, assumindo como referencial teórico-metodológico a Epistemologia da Decolonialidade como forma de subversão e desobediência epistêmica ao modelo moderno/eurocêntrico de colonialidades do poder, ser, saber e natureza. A essas reflexões foram acrescentadas contribuições de estudos e práticas que os autores têm realizado com a sua atuação como docentes no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no Campus de Cametá, da UFPA e nos fóris de Educação do Campo onde atuam os movimentos sociais camponeses na região tocantina.

### **Decolonialidade como práxis de luta e raizistância ética, epistemológica, política e pedagógica às colonialidades**

A Decolonialidade, como um território de luta e raizistância, ou mesmo, o movimento decolonial latinoamericano, como chama Quintero et al. (2019), tem origem nas lutas indígenas, negras e feministas contra os regimes políticos, sociais e econômicos racistas, sexistas, machistas, etnofóbicos e capitalistas na América Latina. Walter Mignolo (2008) chamou de “desobediência epistêmica, social, política e cultural” para a luta dos povos originários da terra, das águas e das matas ameríndias à “colonialidade do poder”, como chamou o sociólogo peruano Anibal Quijano (1998, 2005, 2009) na década de 1990, para reafirmar o que os povos do campo, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, entre outros, já lutavam e defendiam desde 1492.

A epistemologia das lutas decoloniais são práxis decoloniais de luta e raizistância forjadas por movimentos anticoloniais, anticapitalistas, antifascistas, antiracistas, antissexistas, entre outros, advindo dos movimentos populares, movimentos indígenas, movimentos negros/quilombolas, movimentos de mulheres, movimentos camponeses, que não se calam para

as colonialidades, lutam e resistem em prol de uma decolonialidade na América Latina e em outros continentes.

Compreender o currículo com referências do movimento decolonial, implica reafirmar um conjunto heterogêneo de lutas dos movimentos sociais, indígenas e negras pujantes de contribuições teóricas, investigativas, resistências sociais, ontológicas, políticas, éticas e epistemológicas, como afirma Catherine Walsh (2009), que são construídas no seio das relações interculturais das populações subalternas da América Latina, na qual reescrevem e anunciam que o colonialismo e a colonialidade, assim como o eurocêntrismo, a modernidade e o capitalismo mundial, ainda perduram e tramam a teia da opressão com base nos “padrões de poderes” (QUIJANO, 1992) na sociedade.

O currículo em nosso entendimento carrega uma marca oculta da colonialidade desde a pedagogia jesuítica, no qual tem considerado os povos indígenas, negros, camponeses, ribeirinhos, etc., à margem da história e do desenvolvimento cultural da humanidade, por sua posição geoterritorial, mas também por sua cor, costumes, crenças e identidades, logo “seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares [BNCC, BNCF] legitimam como núcleo comum” (ARROYO, 2013, p. 14, *grifo nosso*).

Mignolo (2017) afirma que o movimento Decolonial requer “desobediência epistêmica”, porque o pensamento fronteiriço é, por definição, pensar a partir da “exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 30, *tradução livre*).

Dussel (2009, 2005) associa o pensamento decolonial de fronteira a uma “geopolítica da subversão” que significa romper a classificação geopolítica e social de territórios entre superiores e inferiores, entre norte e sul, campo e cidade, pois este modo de pensar conflui com o projeto de dominação global onde as populações originárias e camponesas foram, ao longo dos séculos, alvo de um projeto colonizador baseado em uma “racionalidade eurocêntrica racial e geoterritorial”, que via a “não-humanidade” e a “negação ontológica”, naqueles que habitavam e habitam territórios chamados de “rurais”, para referirem-se aos espaços geográficos fora das fronteiras das cidades.

Ao assumir a epistemologia decolonial como um “conjunto de práticas epistêmicas fecundas” (MIGNOLO, 2008; MOTA NETO, 2015) construída na plêiade de lutas e subversões

sociais contra o padrão de poder norte-americano e moderno-eurocêntrico, pretendemos situar esse debate numa perspectiva epistemológica que surge no encontro dos conhecimentos e lutas camponesas, se situando no enfrentamento das estruturas de dominação e exploração configurados pela colonialidade/modernidade e seus dispositivos de “padrão de poder” que regulam a sociedade.

Os movimentos sociais camponeses trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência, compreende Miguel Arroyo. Eles pressionam para que os currículos de formação e de educação básica sejam mais afirmativos dessas identidades coletivas. “Pressionam para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes de suas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas” (ARROYO, 2013, p. 11).

Com base nas referências epistemológicas decoloniais, entendemos que a configuração do pensamento Decolonial se coloca a favor da afirmação, da resistência e da luta das populações e movimentos sociais do campo, indígenas, quilombolas e ribeirinhos, contra o padrão de poder moderno/colonial/capitalista agrário, que gera opressão/dominação no território e negação e expropriação da vida humana e da natureza nas Amazônias e no Brasil.

### **O currículo diante do “padrão de poder” das colonialidades e das reformas empresariais**

As afirmações de Arroyo (2013, p. 65) contribuem para o entendimento de que o currículo é resultado da produção, apropriação, expropriação e negação de conhecimentos e está nas disputas e relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Na formação histórica educacional, o currículo, seja nas escolas ou nas universidades, carrega o poder de “agir e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias”.

Quando o currículo está estruturado na pedagogia da hierarquização, aprovação-reprovação, rankeamento, negação de saberes e extermínio de culturas, ele carrega uma continuidade histórica de ser um profundo sistema de dominação cultural que controla a produção e a reprodução de subjetividades, a superioridade cultural, a estratificação do trabalho e as relações sociais, estando não somente sob a égide do capitalismo, mas também sob a égide das colonialidades, sustentadas pelo eurocêntrismo e pela racionalidade capitalista.

Segundo Macedo (2000, p. 292), o currículo está à mercê dos imperativos dos saberes dos grupos tanto cultural quanto economicamente hegemônicos, e passa a ser um produto das forças que o capitalismo impõem à sociedade contemporânea, articuladas ao poder do mercado empresarial-latifundiário-financeiro que vai definir as relações sociais, acadêmicas, políticas e institucionais que devem operar no currículo dentro dos espaços educativos para configurar, ordenar, selecionar e transferir os conhecimentos considerados verdadeiros.

Não por acaso, o currículo é um dos territórios mais *cercado e normatizado* na educação, representado pela quantidade de diretrizes curriculares e avaliativas para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, Educação do Campo, indígena, étnico-racial e formação de professores. “Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder” (ARROYO, 2013, p. 13).

Dois dos principais mecanismos de controle, regulação social, política do conhecimento e expropriação cultural, são e estão concentrados na definição da *Base Nacional Comum Curricular-BNCC* para a Educação Básica e na *Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica-BNCF* para as universidades. Algumas das principais análises sobre esses “documentos oficiais”, os situam na linha de análise crítica feita pela economia da educação, incluindo o currículo e a formação de professores, no berço do conjunto de reformas no setor público (CHAVES, 2019), no qual parte de uma concepção de sociedade e educação referenciada na lógica de uma organização empresarial inserida em um mercado concorrencial (livre mercado), onde as instituições educacionais são reconvertidas em organizações empresariais e a gestão cumpre papel central dentro das reformas (FREITAS, 2018).

Neste cenário, Luiz Carlos de Freitas (2018) e Helena de Freitas (2017) esclarecem que a reforma no currículo e na formação de professores, também se consolida coligada ao modelo gerencial de avaliação, buscando estabelecer nos estados e municípios, indicadores padronizados de rendimento, que acentuam o modelo de gestão da avaliação centrado nos resultados.

Esse contexto empresarial e gerencial presente nas reformas da educação, advindo desde os anos de 1990 (HYPÓLITO, 2019), é abrasado com a ascensão do “bolsonarismo” no poder político, em 2019, quando o controle, a manutenção e o aprofundamento da estrutura social, política, jurídica e econômica de poder reflete, a rigor, um “regresso do colonizador”

(SANTOS, 2009). Segundo Silva Junior (2020), a “des-gestão Bolsonaro” é o resultado da amálgama das reformas e crises políticas do Brasil nos últimos 30 anos e que o caos que a nação brasileira experimenta, é a síntese da mercantilização da vida humana, imposta pelo capitalismo mundial por meio das políticas neoliberais (SILVA JÚNIOR, 2020, p. 04).

O atual padrão de poder político e econômico do governo brasileiro, escancara a “falsa generosidade”, como diz Paulo Freire e, cinicamente, estabelece um estado de “necropolítica”, um conceito muito apropriado para este cenário atual, segundo Achille Mbembe (2018, p. 125), porque o entende como uma “política da morte” adaptada via de regra pelo Estado, a respeito do trato dado às condições práticas em que se exerce o direito de matar, deixar viver ou expor à morte. A “necropolítica” elimina as formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas “a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações”.

De fato, situar o currículo num contexto histórico, político e econômico que faz *vista grossa* às vidas humanas e à natureza, escancarando estereótipos e estigmas do racismo que dominou a América Latina desde o colonialismo de 1492, perdurando nas colonialidades do modelo moderno-norte-eurocêntrico nos dias atuais, significa afirmar atitudes antissociais associadas diretamente à morte, terror, ódio, machismo, misoginia, sexismo, xenofobia, etnocídio e homolesbotransfobia<sup>1</sup> (VIANNA, 2004), apoiadas numa atitude violenta, intimidadora, impositiva e autoritária do estado nas reformas políticas, econômicas, educacionais e ambientais no Brasil, determinadas a despeito da garantia do direitos humanos e ambientais, e da não-participação da sociedade civil organizada.

Assim, a política necrófila, misantrópica e entrópica, faz a combinação entre dois polos, por um lado, o ódio e aversão a alteridade, inclusão, diversidade étnico-cultural, diversidade de gênero, raça, geração; e a negação dos produtos do conhecimento, como o próprio conhecimento científico e a vacina, mas sobretudo, pela negação à vida naturalizando as mortes e ao combate ao vírus da COVID-19 no Brasil<sup>2</sup>. Por outro lado, há um projeto de

---

<sup>1</sup> Homofobia, Lesbofobia e Transfobia (homolesbotransfobia), são atitudes de violência, preconceito e discriminação do gênero e da diversidade sexual na escola e na sociedade (VIANNA, 2004). Entretanto, é importante ressaltar, que as lutas desses grupos sociais pela promoção e garantia de direitos a população TTLGB (Transexuais, Travestis, Lésbicas, Gays e Bissexuais), construíram políticas e ações de direitos relativos à diversidade sexual no Brasil, na década de 2000, como o programa “Brasil sem Homofobia” (BRASIL/CNCD, 2004).

<sup>2</sup> Até esse momento de fechamento da produção deste artigo, o Brasil estava registrando 584.000 mil mortes provocadas pelo COVID-19. Disponível em: <https://especiais.gazetadopovo.com.br/coronavirus/numeros/>



apropriação/expropriação/destruição da natureza e seus territórios (entropia), por meio de queimadas criminosas, monoculturas, agrotóxicos, garimpos, pastos, mineradoras, hidrelétricas, etc. em torno da expansão e acumulação do *capital territorial* ou da “colonialidade da natureza”, como lembra Hector Alimonda (2006, 2011), a respeito da intensificação de *tecnologias de monoculturas* associadas à *mercadorização da natureza*, seus territórios e etno-biodiversidades.

A combinação dessas forças de poder e dominação sobre o país, mais especificamente sobre os biomas do país, entre eles a Amazônia, é entendida neste artigo, como a *continuidade das colonialidades*, o que Anibal Quijano e outros estudiosos da decolonialidade, atribuíram o termo de “colonialidade do poder”. Entendemos que esse mecanismo das “colonialidades” na estrutura do Estado, na qual associa a morte do ser humano e da natureza como “atitudes do estado”, está articulado em escala local, regional e internacional, por meio dos projetos e programas, fortalecidos e empurrados pelo ramo empresarial da mineração, hidronegócio e agronegócio (PORTO-GONÇALVEZ, 2017).

No caso específico das Amazônias e dos povos camponeses, esse projeto sacrificial avança por meio de discursos nacionalistas que bradam *slogans* como “Amazônia é nossa”, “a natureza é nossa” e, conseqüentemente, “a diversidade bio-energética e mineral são nossas”, colocando os povos do campo, das águas e das florestas, assim como a própria natureza, subjugados a autorização política e jurídica para que os grupos dominantes locais e internacionais emprenderem o “colonialismo interno”<sup>3</sup> (CASANOVA, 2005).

Nesse sentido, queremos frisar que as *colonialidades* e o *capital*, transformam o currículo e a formação de professores em um território de disputa marcado por uma “lógica sacrificial antiética” (ARROYO, 2013) que tem espalhado a olvidação, a negação do outro, o extermínio dos povos indígenas, camponeses, movimentos sociais e da natureza, assim como têm despojado conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história dos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Com isso, as dimensões da política necrófila, misantrópica e entrópica que estão em curso no país, direcionam para a política sobre a vida e a natureza, como requisitos para a eliminação das populações economicamente mais vulneráveis, da diversidade étnico-cultural,

---

<sup>3</sup> Pode-se dizer que o “Colonialismo Interno” é uma estrutura ramificada de ampliação dos “padrões de poder” em escalas estaduais e municipais, vinculada a grupos político-econômicos-militares-jurídicos-religiosos que buscam controlar os territórios camponeses e intensificar o domínio da natureza e dos povos que com ela vivem.

de gênero e geração, assim como busca prover a apropriação/expropriação da natureza e do domínio dos territórios, voltada para a acumulação de “capital financeiro”, como diz Dawbor (2017), sobreposto às demandas dos *commodities*.

### **Territórios de luta e raizistência do currículo na Licenciatura em Educação do Campo**

A Licenciatura em Educação do Campo no Baixo Tocantins-Pa, está vinculada à Faculdade de Educação do Campo-FECAMPO da UFPA - Campus Universitário do Tocantins-Cametá.

As lutas dos movimentos sociais pela reivindicação do Curso remetem aos anos 2000, envolvendo o Fórum Paraense de Educação do Campo-FPEC e o Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta do Baixo Tocantins-FECAAF, o Fórum Mocajubense de Educação do Campo-FORMEC e o Fórum Cametaense de Educação do Campo-FOCEC, pela reivindicação de Educação Superior para os jovens filhos dos trabalhadores rurais, agricultores, pescadores, ribeirinhos e extrativistas da região (SILVA, 2017; SILVA; 2019).

O curso inicia suas atividades letivas em julho de 2014, com o ingresso de 360 estudantes entre os anos de 2014 a 2016, expandindo a licenciatura para todos os municípios do Baixo Tocantins: 02 turmas em Cametá (sede e Vila do Carmo), 01 em Mocajuba, 01 em Baião, 02 em Oeiras do Pará, 01 em Limoeiro do Ajuru e 01 Igarapé Miri, totalizando 08 turmas de educação do campo.

Entre 2015 e 2017, ocorrem alterações no currículo do Curso coordenado pelo *Núcleo Docente Estruturante-NDE*, com o objetivo de fortalecer os princípios da Educação do Campo, agindo nesse caso, na reformulação do título, ementas, bibliografas e carga horárias das atividades curriculares; reorganização das alternâncias pedagógicas; para atender os marcos regulatórios da Resolução n. 02/2015 que estabelece as DCNs para a formação inicial e continuada de professores; e para atender as diligências de correção do Projeto Pedagógico do Curso, de acordo com a concepção de licenciatura e ensino empreendidas pela Pró-Reitoria de Graduação da UFPA, que ocorreu em meio a tensões pelo reconhecimento das especificidades do Curso. Segundo Silva (2017, p. 172):

Desde o ano de 2013, o PPC do Curso de Cametá esteve em tramitação, vindo a receber a Resolução de aprovação do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) somente no dia 20 de outubro de 2017 (Resolução 01 de 2017). Ou seja, se passaram quatro anos entre submissão do PPC, reelaboração até aprovação definitiva. Isto evidencia também, que a

coordenação da FECAMPO, docentes e estudantes tiveram que enfrentar muitos embates com a gestão superior para que o PPC (2017) entrasse no ciclo, construção, desconstrução e reconstrução, ciclos estes que foram revelando as correlações de forças e resistências para que a LEDOC fosse reconhecida como um curso permanente.

Destaque importante que caracteriza a formação de professores efetivada pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo consiste na ênfase que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2017, pp. 06-7) atribui à formação de educadores por área de conhecimento, e no caso específico da UFPA/Cametá, a ênfase em habilitar os docentes em Ciências da Natureza (Biologia e Química) e em Ciências Agrárias, em 4 ½ anos (9 alternâncias/semestres), totalizando 4.369 horas letivas. Segundo o PPC, para dar conta dessa formação de educadores das escolas do campo, o currículo deve ser estruturado numa *dimensão interdisciplinar*, associando o ensino, a pesquisa e a extensão às práticas de organização e fortalecimento da agricultura familiar de base agroecológica e à economia solidária dos produtos e alimentos locais:

A estrutura curricular central está organizada em 03 (três) núcleos, identificados como Núcleo Formador, Núcleo Específico e Núcleo Integrador, além das Atividades Complementares e dos Estágios Curriculares Supervisionados. Estes núcleos estão organizados em 05 (cinco) eixos de formação que possuem objetivos de estudar, pesquisar e produzir sobre os conhecimentos científicos, tecnológicos e populares que compreendem as habilidades da graduação interdisciplinar de formação em Ciências Agrárias e Naturais (Biologia e Química). (PPC, 2017, p. 07).

O currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ancora-se, portanto, na organização por área de conhecimento, formação em Alternância e na relação que o curso estabelece com os movimentos sociais, de onde emerge um conjunto de conhecimentos científicos, tradicionais, sociais, culturais, políticos, éticos e epistemológicos que revelam as diferentes dimensões dos territórios do currículo, na construção da profissionalização docente.

As *Vozes dos sujeitos Epistemológicos* docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a respeito das suas trajetórias formativas, pessoais, acadêmicas e profissionais, revelam os diferentes caminhos sociais, territoriais, pedagógicos e científicos

traçados durante o período que antecede o ingresso desses profissionais no curso e, durante o curso, com as experiências de formação discentes<sup>4</sup>.

Essas atividades curriculares no conjunto, representam territórios marcados pela diversidade de conhecimentos das áreas em questão e também pelo desafio de interagir os conhecimentos do currículo com os conhecimentos e saberes tradicionais dos territórios camponeses e dos movimentos sociais da Amazônia, por meio da formação em Alternância.

As vozes de professores e estudantes, a seguir, apresentam uma dimensão de como esta relação tem se efetivado na formação por área de conhecimento em *Ciências da Natureza*:

Não existe a biologia do campo, tem uma disciplina que está escrita assim no currículo que era biologia básica, mas a mudança do nome é para chamar atenção de que é para ter um pé-no-campo, porque nem sempre somos nós professores da FECAMPO que trabalhamos, outros professores vêm com o material preparado e não conseguem fazer a relação dos conteúdos com o contexto deles, com aquilo que eles vivenciam. Então o nome da disciplina e a ementa são importantes para planejar e fazer a relação com o contexto deles. Eu trabalho com fundamentos teórico-metodológicos do ensino de ciências no ensino fundamental e médio, o que essas disciplinas discutem? (Professora E. C. Ciências da Natureza, 2019)

Para mim as ciências da natureza saem do livro didático e vão para a prática, a gente trabalha ciências da natureza dentro das séries iniciais só focado no livro didático, o que tem no livro didático. Mas hoje não, nós podemos trabalhar com ciências da natureza com simples coisas do nosso campo, transformar as coisas que nós temos no campo junto com nossos alunos na sala de aula, esquecendo um pouco o livro didático, podemos transformar. (Estudante Aldinei. Turma de Baião, 2018).

Os depoimentos revelam que o currículo da formação de professores em ciências da natureza tem desafiado a própria área de conhecimento a se reposicionar, do ponto de vista epistemológico e metodológico, diante das territorialidades camponesas. Ao se posicionarem sobre a formação que o currículo pode provocar, o reposicionamento do conhecimento nesta dimensão do currículo, evidencia que a própria área “ciências da natureza” deveria refletir sobre o seu campo científico, didático e metodológico na relação que estabelece com o território, com a escola do campo, com os conhecimentos científicos e com a agricultura familiar.

---

<sup>4</sup> As atividades curriculares das áreas de conhecimento “ciências da natureza” e “ciências agrárias” representam o conjunto de conhecimentos que devem ser estudados, pesquisados e socializados na profissionalização dos docentes, integram a dimensão comum e a dimensão transversal do currículo, e reúnem atividades curriculares da área pedagógica, do estágio supervisionado e da realização das metodologias de pesquisas e práticas e pesquisas educacionais (PPC, 2017).

Esse outro prisma dado à área de ciências da natureza para avançar no reconhecimento mais radical da atuação por dentro da Educação do Campo, desafia romper as fronteiras epistemológicas dela própria para chegar ao diálogo com as lutas da Educação do Campo. Trata-se de realizar um movimento circular entre a Educação do Campo e as ciências da natureza, o que implica romper com as barreiras epistemológicas que existem entre a Educação do Campo e as áreas de conhecimento e entre as disciplinas dessas mesmas áreas.

Estudos sobre o currículo de Ciências da Natureza (CORRÊA; BRITO, 2018), evidenciam que é preciso experimentar um “currículo de ciências pelas margens”, por “outras linhas” que não sejam as segmentarizadas, por meio de uma interrupção na linearidade, requer, no entanto, um olhar de fora, com estranhamento, situação na qual aponta ser necessário “despir-nos da obediência ao currículo de ciências legitimado, instituído como verdade que dita, que impõe pelo ensino, pois, a máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe aos estudantes, coordenadas semióticas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12).

Não, por acaso, essa concepção de superação da fragmentação do conhecimento está muito presente nas vozes dos estudantes e professores, quando esclarecem que, para estudar ciências da natureza, se faz necessário inter-relacionar com os conhecimentos da agricultura familiar que envolvem a terra, o território e a produção, entre outros; assim como os conhecimentos que estão relacionados ao campo das ciências agrárias, evidenciam a articulação de conhecimentos entre as áreas do currículo na formação de professores, é o que revela os próximos depoimentos:

Para mim ciências da natureza é a área de conhecimento que está totalmente ligada a tudo que a gente vê no campo. Quando a gente teve uma disciplina de agroclimatologia foi a disciplina que conseguiu, na minha visão, mudar diretamente todo o processo de que o conhecimento não está fragmentado, de que ele está exatamente por área de conhecimento. Se pegar a mandioca você estuda a biologia, você estuda a química, você estuda a física, porque simplesmente você ao fazer uma farinha já está usando todo esse conhecimento. Você poder estudar por área de conhecimento e saber que aquilo não está fragmentado, de quando você perceber que o tucupí, quando você tira ele e mais tarde vai se tornar azedo, como a gente fala, se passou por um processo físico e químico, e que a farinha passa por vários processos. É gratificante poder ter isso na formação. (Estudante Joice Dandara. Turma de Baião, 2018).

A estudante situa os conhecimentos das ciências da natureza que está aprendendo como parte de uma formação científica e agroecológica que os ajuda a compreender a natureza, não isoladamente em si mesma, mas em conexão com a vida da natureza e dos sujeitos que com ela vivem, buscando a leitura da realidade local em sua conexão com os saberes populares sobre a

natureza. Destaca-se ainda que ao estudarem sobre a diversidade vegetal, a ciências da natureza passa a ser banhada por uma perspectiva epistemológica outra, oriunda da relação agroecológica ser humano-natureza, tal como entendem Toledo e Barrera-Bassols (2008), uma perspectiva de relação “simbiótica, biológica e cultural” que ganha força na luta e pertencimento à terra, ao cuidado e à conservação da natureza.

O currículo ao abordar os conhecimentos que fazem parte do núcleo das ciências agrárias, avança na compreensão de que a formação de educadores para as escolas do campo remete ao aprendizado de processos que envolvem a produção da agricultura familiar e a sua relação com território, terra, soberania alimentar, sistemas agroflorestais e outros elementos da natureza, articulados com a economia local de produção, como a plantação, cultivo e comercialização de frutas e produtos da natureza e da agricultura familiar, assim como orientados pelos princípios da agroecologia na conservação do solo, dos igarapés e da biodiversidade vegetal e animal.

Em nosso entendimento, se queremos enfrentar o agronegócio e as variantes do capitalismo agrário na configuração do currículo, como o hidro, o minério negócios e a exploração da madeira, entre outros, precisamos romper com a lógica sacrificial que se incrustou na cultura política, pedagógica e nos conhecimentos oficiais sobre o campo, no conjunto das instituições privadas e públicas, como sendo uma insubordinação ao modelo de expansão do capitalismo e das colonialidades sobre o território camponês da agricultura familiar e seus conhecimentos *com* a natureza, e não *contra* ela.

Diante de saberes que foram problematizados pelas áreas de ciências da natureza e agrárias, um conjunto de temáticas emergem para explicar outro enfoque que foi trabalhado, uma *abordagem agroecológica* que articula diferentes conhecimentos nas atividades curriculares, que abordam a vegetação, a terra, o rio, os seres micro e macrobióticos e as condições de sustentabilidade da natureza e econômica do território em que vivem. As ciências da natureza e agrárias, a partir desta perspectiva, caminham para construir outra percepção de si mesmas no âmbito da formação de educadores para as escolas do campo, particularmente no campo científico das ciências agrárias, cuja tradição de formação se volta para o bacharelado em agronomia (TOSCANO, 2015).

Decorre dessa questão, outro fator preponderante para compreender a relação entre ciências da natureza e ciências agrárias no campo do currículo e na formação de professores,

quando os conhecimentos que estão sendo socializados e ressignificados, se articulam aos saberes e práticas da vida social e da natureza camponesa, passam a subverter as “colonialidades” que estão na concretude dos conhecimentos científicos e na vida camponesa, corroendo o “pensamento abissal” (SANTOS, 2009) que ainda sustenta o eurocêntrismo e a racionalidade moderna da ciência no currículo, situação que tem provocado historicamente a superioridade e a dicotomia de conhecimentos e a negação da natureza e dos sujeitos sociais camponeses.

### **Considerações finais**

O currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é um território heterogêneo de epistemologias, lutas, práticas, projetos, conceitos, identidades e articulações que possibilita compreender que a formação de educadores vinculada aos movimentos sociais e populações camponesas, quilombolas e ribeirinhos do Baixo Tocantins, produz abordagens insubordinadas ao modelo eurocêntrico de currículo e formação de professores, distanciando-se da BNCC, mas trincheirado pelas encruzilhadas das colonialidades que provocam tensões/conflitos constantes aos saberes camponeses e aos saberes científicos críticos.

Eles demandam mais ênfase às epistemologias camponesas, quilombolas, ribeirinhas e extrativistas das Amazônias, por serem processos de produção e apropriação de conhecimentos que foram forjados desde o lugar de pertencimento do outro/outra, como saberes territoriais subversivos. Os territórios do currículo na formação por áreas de conhecimentos, espelham insurgências críticas das experiências e saberes locais vinculados às lutas dos movimentos sociais, apontando dimensões que podem provocar transformações geopolíticas, pedagógicas, epistemológicas e culturais no projeto pedagógico, tendo como base a práxis dos saberes e práticas camponesas, quilombolas, ribeirinhas, indígenas e extrativistas na constituição do currículo da formação de professores do campo.

Apostamos num currículo de inspiração decolonial no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia, que surja das lutas coletivas dos movimentos sociais camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas com o Movimento de Educação do Campo, FECAF, FPEC e FONEC. Que contribua para ampliar e fortalecer as lutas contra-hegemônicas no enfrentamento ao capital, ao neoliberalismo e às colonialidades do poder, ser,

saber e natureza que vêm negando a existência camponesa, indígena, quilombola e ribeirinha, assim como a diversidade de conhecimentos e territórios inerentes à vida no campo.

Um currículo de inspiração decolonial no curso de Educação do Campo reflete as insubordinações e rebeldias de docentes, estudantes e movimentos sociais nas lutas coletivas contra as colonialidades e o capitalismo empresarial-agrário-ambiental. Reflete ainda uma configuração epistemológica heterogênea que insurge diante de interculturalidades de conhecimentos, saberes, identidades e territorialidades, construídas no seio das experiências sociais docentes e discentes em sala de aula, nas comunidades camponesas, ribeirinhas, quilombolas e extrativistas, socializando e problematizando o conhecimento científico.

Um currículo de inspiração decolonial na Educação do Campo que faz enfrentamento aos fortes traços da epistemologia moderna eurocêntrica presentes na formação de educadores, que dão ênfase aos conhecimentos científicos das áreas de conhecimentos. Estas passam a ter uma centralidade diante da conjectura do currículo e da formação de educadores, e se organizam para atender as determinações de uma formação humana-técnico-científica para educadores que vão atuar na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio, confrontando com as normativas que visam regular os conhecimentos necessários para atuar nessas etapas da educação básica, e inserir esses profissionais formados no “mercado de trabalho”.

Todavia, o foco nas áreas de conhecimento “ciências da natureza e agrárias”, chama os conhecimentos científicos dessas áreas para a centralidade na formação de educadores, o que pode desconsiderar o fato de que o currículo do curso de Educação do Campo é composto por um conjunto amplo de epistemologias e experiências sociais, como sendo outras dimensões epistemológicas que são fundamentais entrarem na centralidade da formação de educadores e educadoras do campo. Porém, quando o currículo sustenta a centralidade nos conhecimentos científicos das áreas de conhecimento, afirma a dimensão epistemológica da racionalidade científica moderna/eurocêntrica, e invisibiliza outros modos de pensar, fazer e relacionar-se com a natureza, os saberes, imaginários, representações culturais dos povos camponeses, quilombolas e ribeirinhos do Baixo Tocantins, excluindo *Epistemologias Outras* de integrarem o currículo da formação de educadores com mais peso e centralidade.

Indagamos se é possível ocorrer interdisciplinaridade quando o currículo enfrenta disputa e tensões advindas da racionalidade epistemológica eurocêntrica que provoca o isolamento, limites, fronteiras e/ou cercas que distanciam, não só os conhecimentos científicos,



mas os próprios professores, estudantes e movimentos sociais na configuração da formação dos educadores e educadoras do campo?

Os territórios do currículo presentes no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, onde os conhecimentos científicos mais críticos e subversivos, tencionam a racionalidade moderna e as colonialidades, e acabam por tencionar entre si, porque o próprio pensamento moderno, coloca a centralidade na afirmação dos conhecimentos científicos e, estes, procuram afirmação dentro do currículo; este, o currículo, quando organizado por áreas de conhecimento, se situa como território em disputa por conhecimentos tanto na universidade como nos territórios camponeses. Um campo de disputa que segue fazendo o enfrentamento à ciência moderna eurocêntrica que opera nas políticas de currículo e de formação de professores, na universidade, nos concursos públicos e na relação entre saberes científicos e saberes tradicionais.

Se faz necessário ampliar a discussão de currículo na Educação do Campo, para que nos próprios Cursos de Licenciatura em Educação do Campo seja possível enfrentar a disciplinaridade que se impõe sobre as áreas de conhecimento e a interdisciplinaridade. Em nosso entendimento, o salto transgressor da disciplinaridade não está nas áreas do conhecimento e nem na interdisciplinaridade, uma vez que elas ajudam a corroer, mas não destroem a disciplinaridade, e em certa medida podem continuar a afirmar a disciplinaridade. Nossa aposta é na formação em Alternância que envolve professores e estudantes nas dimensões metabólicas, políticas, pedagógicas e epistemológicas na *pedagogia dos movimentos sociais* e na *geopolítica dos territórios nas Amazônias*.

O currículo da Licenciatura em Educação do Campo é um campo de enfrentamento à racionalidade moderna, por estar fincado a um campo diversificado de conhecimentos que expressa *diferentes epistemologias, vinculadas às territorialidades camponesas*, e mesmo tensionadas, disputadas, pressionadas e limitadas pela epistemologia eurocêntrica, estão *engajadas* com os movimentos sociais nos territórios de luta da Educação do Campo.

Os territórios do currículo precisam abrir mais espaço para as “vozes epistemológicas” e as experiências sociais e políticas dos movimentos sociais camponeses, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas do Baixo Tocantins. Porque um currículo das vozes e experiências sociais que vêm da organização dos movimentos sociais camponeses e da cidade, movimentos comunitários, agroecológicos, feministas, quilombolas, extrativistas, pescadores, ambientais e

da economia solidária; demarca a identidade territorial e a organização social, política e educativa que reafirma a interculturalidade dos povos camponeses do Baixo Tocantins.

## Referências

ALIMONDA, Héctor (comp.) **Los Tormentos de la Materia**. Aportes para una Ecología Política Latinoamericana (Buenos aires: ClaCso), 2006.

ALIMONDA, Hector. **La Natureza Colonizada**: Ecología política y minería en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2011. Retirado do Site: [www.biblioteca.clacso.edu.ar](http://www.biblioteca.clacso.edu.ar). Acesso dia 04 de outubro de 2020.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Editora Vozes, 2013.

BRASIL. **CNCD**. Plano Nacional da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2004.

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo Interno (uma redefinição). In. BORON, A. *et all* (Orgs). **A Teoria Marxista Hoje**: problemas e perspectivas. 2005. CLACSO. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf> Acesso em: 22 de mar. 2020.

CHAVES, Vera Lúcia J. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORRÊA, Edilena Maria. BRITO, Maria dos R. **Potências do Conceito de Currículo Menor para o Ensino de Ciências de uma Escola Ribeirinha na Amazônia Tocantina**. Revista Linha Mestra, N.35, P.73-79, MAIO.AGO. 2018. Disponível em <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/30>

DAWBOR, Ladislau. **A era do Capital Improdutivo**: a nova arquitetura do poder, sob dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta. São Paulo: outras palavras, 2017. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/era-capital-improdutivo-arquitetura-financeira-ebook/dp/B07K8X21J4>

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Introdução**: Rizoma. Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia) Vol. 1 Editora 34, 1ª Ed. 1995. Retirado do site: <https://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Rizoma-Deleuze-Guattari.pdf>

DUSSEL, Enrique. Meditações Anti-Cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In SANTOS, B.S. MENESES, A. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, n.1, v.1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download>. Acesso em: 13 mar. 2020.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad e eurocetrismo. In. LANDER, Edgar (org) *La colonialidade del saber: eurocêntrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas.

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas  
ISSN 1984-6576.

E-202165

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocêntrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas.** Buenos Aires-ARG: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Acesso em: 12 jan. 2020

FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **Campesinato e Agronegócio na América Latina: a questão agrária atual.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Políticas educacionais em disputa e novas legislações na formação de professores.** Sessão Especial, São Luís/MA. ANPED, 2017.

HYPOLITO, Álvaro M. **BNCC, agenda global e formação docente.** Retratos da Escola, Brasília, CNTE, v. 13, n. 25, jan./mai. 2019. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/995/pdf>

MACEDO, Elizabeth. **Formação de Professores e Diretrizes curriculares Nacionais: para onde caminha a Educação?** Volume 01. nº 2, 2000. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23845/16818>

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** 3ª ed. Rio de Janeiro: N1 Edições. 2018.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005. 128p. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf/view>

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica: a opção Descolonial e o significado de Identidade em Política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

\_\_\_\_\_. **Colonialidade.** O lado mais escuro da modernidade. RBCS Vol. 32 nº 94 junhos/2017.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166&noticia=538> Acesso em 25/04/2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. **Amazônia: Encruzilhadas civilizatórias. Tensões territoriais em curso.** Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins-CUNTINS. Digital. Cametá-Pa/UFPA, 2012.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins-CUNTINS. Digital. Cametá-Pa/UFPA,

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas  
ISSN 1984-6576.

E-202165

2017. Disponível em <http://www.campuscameta.ufpa.br/index.php/educacao-do-campo/57-faculdades>

QUINTERO, Pablo. FIGUEIRA, Patrícia. ELIZALDE, Concha. **Uma breve história dos estudos Decoloniais**. Masp Afterall. KULA. *Antropólogos del Atlántico Sur*, Buenos Aires, n. 6, 2019, pp. 8-21. Disponível em: <[http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA6\\_1\\_GESCO.pdf](http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA6_1_GESCO.pdf)>.

QUIJANO, Aníbal. “**La nueva heterogeneidad estructural de América Latina**”. Hueso Húmero, n. 26, 1990; *La economía popular y sus caminos en América Latina*. Lima: Mosca Azul, 1998.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In. SANTOS, Boaventura de S. MENEZES, Maria P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, n.1, v.1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download>. Acesso em: 13 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do Poder, Eurocêntrismo e América Latina. In, LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocêntrismo e ciências sociais**. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires-ARG: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Acesso em: 12 jan. 2020

SANTOS, Boa Ventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma Ecologia de Saberes. In. SANTOS, B.S. MENEZES, SANTOS, Boaventura de S. MENEZES, Maria P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, n.1, v.1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download> Acesso em: 13 mar. 2020.

SILVA, Helen do Socorro de A. **Política de Formação de Educadores do campo e a construção da Contra-Hegemonia via Epistemologia da Práxis: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá**. PPGED/UFPA, (Tese de Doutorado), 2017a. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166&noticia=538> Acesso em 25 abr. 2019.

SILVA, Maria Divanete S. da. **Práticas educativas populares na Licenciatura em Educação do Campo, no Território da Amazônia Tocantina**. PPGED/UFPA, (Tese de Doutorado), 2019. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166&noticia=538> Acesso em 25/04/2019.

SILVA JUNIO, J.R. MANCEBO, D. OLIVEIRIA, J.F. **Dossiê “Consequências do Bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”**. Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-4, e4891151, jan./dez. 2020.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

\_\_\_\_\_. **O compromisso de Vandana Shiva**. S.I. s.n. Vídeo (15 min) 2021. Publicado pelo canal: [https://www.youtube.com/watch?v=if3PIN-ji0U&ab\\_channel=AVidaeaNatureza](https://www.youtube.com/watch?v=if3PIN-ji0U&ab_channel=AVidaeaNatureza) Acesso no dia: 20 jan. 2021.

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas  
ISSN 1984-6576.

E-202165

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior e diversidade regional no Brasil: o privado (mercantil) como fator de desigualdade e exclusão. In. CHAVES, Vera L.J.; SILVA JUNIOR, João dos R. **Educação Superior no Brasil e desigualdade regional**. Belém: 2008. p. 15-45.

TOLEDO, Victor. BARRERA-BASSOLS, Narciso. **La Memória Biocultural**: la importância ecológica de las sabidurías tracionales. Icaria Editorial, Perspectivas Agroecológicas. 2009.

TOSCANO, Luiz Fernando. **A Agronomia através dos Tempos**. 2003. Disponível em: <<http://www.agr.feis.unesp.br/dv11112003.php>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

VIANNA, Cláudia Pereira. UMBERHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. Cadernos de Pesquisa, V. 34, n. 121, p. 77-104, jan/abr. 2004

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009. Retirado do site: <https://www.passeidireto.com/arquivo/80328088/interculturalidade-catherine-walsh>  
Acesso dia: 05 de Out. 2020.