

## Educação intercultural e práticas decoloniais na perspectiva da educação do campo

Nairana Becker Vergutz<sup>1</sup>, Anelise de Oliveira Rodrigues<sup>2</sup>, Milena Thaís Röhsler<sup>3</sup>, Sidinei Pithan da Silva<sup>4</sup>

### Resumo

Este estudo visa destacar a importância da educação intercultural e das práticas decoloniais na perspectiva da Educação do Campo. A metodologia usada baseia-se em uma revisão bibliográfica, ancorada em uma abordagem qualitativa. A fundamentação teórica pauta-se principalmente na literatura freireana e em artigos acadêmicos acerca do tema. Os resultados indicam que a Educação Popular e a Educação do Campo são essenciais para uma educação contextualizada e emancipadora nas áreas rurais. Além disso, evidenciam que a interculturalidade e as práticas decoloniais são abordagens essenciais para promover o diálogo entre diferentes culturas e questionar as estruturas de poder na educação. Conclui-se que, apesar dos desafios enfrentados, como resistência institucional e falta de formação docente, a interculturalidade e as práticas decoloniais representam uma oportunidade única para reconfigurar a educação, tornando-a mais inclusiva e significativa para as comunidades rurais, contribuindo para uma educação justa, igualitária e comprometida com o bem-estar coletivo.

### Palavras-chave

Educação do Campo. Decolonialidade. Interculturalidade. Educação Popular.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil; professora da rede municipal de ensino de Três de Maio, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: nairana.vergutz@sou.unijui.edu.br.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil; período sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal; bolsista Capes; professora da rede municipal de ensino de Santa Rosa, Rio Grande do Sul, Brasil membro do Grupo de Estudos Práxis; integrante da Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (REDYALA). E-mail: anelise.rodrigues@sou.unijui.edu.br.

<sup>3</sup> Mestranda em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil; auxiliar de ensino na rede municipal de educação de Crissiumal, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: milena.rohsler@sou.unijui.edu.br.

<sup>4</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Brasil; professor na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil; membro efetivo do Núcleo Docente Estruturante do Curso de História. E-mail: sidinei.pithan@unijui.edu.br.

# Intercultural education and decolonial practices from the perspective of countryside education

Nairana Becker Vergutz<sup>5</sup>, Anelise de Oliveira Rodrigues<sup>6</sup>, Milena Thaís Röhsler<sup>7</sup>, Sidinei Pithan da Silva<sup>8</sup>

## Abstract

This study aims to highlight the importance of Intercultural Education and Decolonial Practices from the perspective of Countryside Education. The methodology is based on a bibliographic review, anchored in a qualitative approach. The theoretical foundation is mainly based on Freire's literature and academic articles on the subject. The results indicate that Popular Education and Countryside Education are essential for contextualized and emancipatory education in rural areas. Furthermore, they show that interculturality and decolonial practices are essential approaches to promoting dialogue between different cultures and questioning power structures in education. It was concluded that, despite the challenges faced, such as institutional resistance and lack of teacher training, interculturality and decolonial practices represent a unique opportunity to reconfigure education, making it more inclusive and meaningful for countryside communities, contributing to a fair and egalitarian education, committed to collective well-being.

## Keywords

Countryside Education. Decoloniality. Interculturality. Popular Education.

## Introdução

---

<sup>5</sup> Master's degree student in Science Education, Regional University of the Northwest of the State of Rio Grande do Sul, Brazil; teacher in the municipal education system of Três de Maio, State of Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: nairana.vergutz@sou.unijui.edu.br.

<sup>6</sup> PhD student in Science Education, Regional University of the Northwest of the State of Rio Grande do Sul, Brazil; sandwich period at the Institute of Education, University of Lisbon, Portugal; Capes scholarship holder; teacher in the municipal education system of Santa Rosa, State of Rio Grande do Sul, Brazil, member of the Praxis Study Group; and member of the Latin American Network for Decolonial and Intercultural Dialogues (REDYALA). E-mail: anelise.rodrigues@sou.unijui.edu.br.

<sup>7</sup> Master's degree student in Science Education, Regional University of the Northwest of the State of Rio Grande do Sul, Brazil; teaching assistant in the municipal education system of Crissiumal, State of Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: milena.rohsler@sou.unijui.edu.br.

<sup>8</sup> PhD in Education, Federal University of Paraná, State of Paraná, Brazil; professor at the Regional University of the Northwest of the State of Rio Grande do Sul, Brazil; effective member of the Structuring Teaching Nucleus of the History Course. E-mail: sidinei.pithan@unijui.edu.br.

Este trabalho discute a importância da educação intercultural e das práticas decoloniais na perspectiva da Educação do Campo. Aborda a necessidade de promover uma educação que reconheça a diversidade cultural das comunidades rurais, estabelecendo um diálogo entre diferentes saberes e valorizando as identidades locais. Além disso, apresenta a perspectiva decolonial como um enfoque teórico que questiona as estruturas de poder e dominação presentes na educação, buscando desconstruir as hierarquias impostas pela colonialidade do poder e do saber. Por meio de uma análise crítica, demonstra como a interculturalidade e as práticas decoloniais podem contribuir para uma educação mais inclusiva, emancipatória e contextualizada, capaz de enfrentar os desafios das comunidades rurais.

A Educação Popular é uma abordagem pedagógica que visa promover a participação ativa das pessoas em seu próprio processo de aprendizagem e na transformação de suas realidades. Ela teve origem em movimentos sociais e culturais e tem como característica a valorização do conhecimento prévio dos indivíduos, além de destacar-se por instigar a construção de um ensino mais horizontal e colaborativo. Seu objetivo é empoderar as comunidades marginalizadas, promovendo a conscientização crítica, a autonomia e a cidadania plena.

Jara (2006, p. 236) defende que o termo “popular” é alusivo a um movimento que visa sobrepujar as estruturas de poder, opressão e discriminação e estabelecer “relações equitativas, justas, respeitadas da diversidade e da igualdade de direitos, na busca do desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas”. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a Educação Popular é guiada pela ambição de criar uma sociedade equânime, em que todos os indivíduos possam exercer suas capacidades e desfrutar de direitos básicos, independentemente de sua origem, condição social ou grupo de pertencimento. Assim, o conceito de “popular” traz consigo uma carga valorativa que se contrapõe à dominação e exploração, orientando-se para a construção de um ambiente social mais harmonioso e inclusivo. Dessa forma, o termo abarca uma dimensão ética e política, propondo uma reorganização das relações sociais em prol da dignidade, da diversidade cultural e do bem-estar coletivo.

Já a Educação do Campo é um enfoque educacional específico direcionado às populações rurais. Ela reconhece as particularidades e os desafios enfrentados pelas comunidades agrícolas, pecuaristas e de áreas rurais, buscando promover uma educação que esteja em sintonia com suas

especificidades. A Educação do Campo valoriza os saberes tradicionais, a sustentabilidade, o respeito ao meio ambiente e a formação de capacidades relevantes para o desenvolvimento rural.

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio (Molina; Freitas, 2011, p. 11).

Nessa conjuntura, a Educação Popular adota os anseios sociais como diretrizes para uma educação posta a serviço da emancipação humana e do enfrentamento das relações assimétricas comuns na contemporaneidade. Desse modo, é possível identificar certa influência dessa vertente na matriz pedagógica da Educação do Campo. Tanto a Educação Popular quanto a Educação do Campo podem ser consideradas projetos educacionais que se interligam ao defenderem princípios emancipatórios relativos aos sujeitos historicamente marginalizados. Ambas as propostas buscam a organização coletiva, a participação dos movimentos populares e o respeito ao contexto social. Esses elementos são compreendidos como fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade e de cunho libertador.

Nesse contexto, a interculturalidade se apresenta como uma abordagem essencial para fomentar um diálogo entre diferentes culturas e saberes, respeitando e integrando as práticas locais no processo educativo. Além disso, a perspectiva decolonial emerge como uma ferramenta crítica para questionar as estruturas de poder e colonização ainda presentes na educação, buscando desconstruir hierarquias e promover uma educação mais justa e igualitária. Este trabalho discute a importância da Educação Popular, do enfoque intercultural e das práticas decoloniais na perspectiva da Educação do Campo, analisando como essas abordagens podem contribuir para uma educação que acolha a todos.

## **Metodologia**

Esta pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa. A fundamentação teórica é respaldada essencialmente na literatura freiriana e em artigos acadêmicos. O processo de seleção das fontes foi conduzido criteriosamente, buscando materiais relevantes que

abordassem os temas da Educação Intercultural, Práticas Decoloniais e Educação do Campo. A busca foi realizada em bancos de dados acadêmicos, como Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) — Portal de Periódicos da CAPES, *PubMed*, *Scopus* e *Google Scholar*, utilizando descritores pertinentes ao tema.

Após a seleção dos materiais, foi realizada uma análise crítica e comparativa dos textos, identificando conceitos-chave, debates teóricos, tendências emergentes e suas aplicações específicas na Educação do Campo. A partir dessa análise, foram elaborados os argumentos e conclusões apresentados no texto, com o objetivo de destacar a importância desses temas na perspectiva da Educação do Campo e suas implicações para uma educação integradora.

## **Resultados e Discussão**

### *A Educação Popular na perspectiva da Educação do Campo*

A educação é um processo essencial e constituinte na vida das pessoas, pois só ela consegue proporcionar transformações de pensamentos, conhecimento, desenvolvimento de capacidades e habilidades. Ela proporciona mudanças significativas tanto no campo individual quanto coletivo e torna-se prática social relevante em cenários de novas realidades.

Dessa forma, considerando o contexto de cada sujeito, sua cultura e subjetividade, cabe pensar uma esfera da educação que por muito tempo foi invisibilizada ou esquecida: a Educação Popular na perspectiva da Educação Campesina.

É relevante contextualizar que a Educação Popular emerge de uma alternativa político-pedagógica e surge no seio das organizações sociais, a qual se defronta com os projetos educacionais estatais, que não sustentam nem representam os interesses da população (Gadotti; Torres, 2003). Isso é fato, uma vez que a Educação Popular, a partir de práticas pedagógicas e da problematização das realidades sociais, visa a desenvolver reflexões e possibilidades de emancipação dos povos, garantindo direitos alicerçados no compromisso para a transformação da realidade.

Destarte, a Educação Popular tem Paulo Freire como referência. Ele destaca como característica desta área a mobilização, a capacitação e a organização das classes populares, sendo elas científicas e técnicas (Freire; Nogueira, 1993). Além disso, a Educação Popular, na visão freireana, é um direito de todos, que pode acontecer tanto dentro quanto fora da escola, em que os

conhecimentos apreendidos significativamente perduram durante toda a vida dos educandos. Nesse quesito, é válido ressaltar que a Educação Popular, na perspectiva da Educação Campesina, torna-se ainda mais importante, ao aliar, diretamente à prática, a realidade de vida aos conhecimentos científicos e técnicos aprendidos na escola.

Freire (2018), ao fazer relação entre o aprendizado e a realidade de vida das pessoas, afirma que por meio da educação os indivíduos podem libertar a si mesmos e aos seus pensamentos, podem exercer suas capacidades críticas e principalmente, entenderem-se como agentes capazes de realizar mudanças na sociedade e em seus meios de vida.

É notável que a Educação Popular não implica somente em uma prática social, mas cultural. Por meio dela é possível vislumbrar uma educação emancipadora, que vive e pensa seus sujeitos, suas práticas, valorizando-os. Já a Educação do Campo é um movimento que busca, de maneira reflexiva, intervir, teorizar, problematizar e reconhecer qualitativamente múltiplos significados dos povos do campo, sendo eles: sociais, históricos, éticos, culturais e políticos (Arroyo *et al.*, 2017). Merece destaque a possibilidade de, nesta modalidade, a ampliação de conhecimentos e saberes já existentes, como também, a construção de outros novos significados e sentidos sobre o mundo, sobre as ciências, sobre a vida e para a própria realidade de vida dos educandos.

Ao definir a Educação do Campo, tem-se a compreensão de que a mesma vem ao encontro da conjuntura da Educação Popular, pois ambas defendem seus conceitos do saber popular e da emancipação dos indivíduos. No âmbito da Educação do Campo, percebe-se a problematização da Educação Popular, a qual possibilita, dentro deste contexto, olhares cada vez mais críticos, plurais e contextualizados com as realidades e necessidades dos sujeitos.

Ao ponderarmos acerca do desenvolvimento da educação no Brasil, percebemos uma realidade marcada por grandes desníveis sociais. Pensar a educação nesse cenário requer maior compreensão a respeito das realidades sociais que a envolvem e dos enfrentamentos propostos pela universalização da educação na conjectura da Educação Popular.

A partir da década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, o Brasil sentiu os efeitos da crise relativa ao ciclo do capitalismo, e em conjunto com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, deu-se a passagem de um país agrário exportador para um país industrial, o que trouxe para o território investimentos norte-americanos, aumentando a necessidade de mão de obra nas indústrias e fábricas, pressupondo, assim, a migração de muitos trabalhadores rurais para a área urbana, em busca de uma vida financeira estável e uma melhor qualidade de vida. Esta mudança,

todavia, acabou resultando em um ato ilusório, pois, os modos de vida constituíam-se de forma precária, com baixos salários e sem dignidade.

Esse fluxo migratório ficou conhecido como êxodo rural, entendido como processo de mudança da população do meio rural para o meio urbano. Com o governo preocupado com o crescimento brasileiro em suas faces capitalistas, a partir da década de 30, começou-se a incorporar a necessidade do acesso à educação, a qual garantiria a qualificação para o mundo do trabalho. Com o advento do êxodo rural, no entanto, entrou em debate a probabilidade do desaparecimento das sucessões familiares daqueles que no campo viviam, bem como do enfraquecimento dessas famílias e de seus sucessores.

Essas mudanças sociais e culturais fizeram com que o contexto educacional também fosse repensado e as ações do Estado acerca da Educação Popular passaram a girar em torno da produção, longe do pressuposto das necessidades da população e em torno do controle em massa.

Enquanto se buscava o progresso social e econômico da nação, tornava-se necessário pensar em uma política de Educação de Base, na qual, além da alfabetização, a população tivesse acesso a um ajustamento social, ou seja, buscava-se a adaptação dos desfavorecidos ao mundo moderno. A atenção principal voltava-se para o homem do campo, que até então só conhecia uma experiência basicamente rural. Era preciso que ele tivesse acesso a noções de leitura, escrita, convivência social e até mesmo de higiene, para poder conviver com as exigências da vida moderna, tornando-se, assim, mais apto para a produção e até mesmo para a defesa da nação (Pereira; Pereira, 2010, p. 75).

Com a precariedade dos cenários, a peleja em relação à Educação Popular tornou-se intensa, tendo como berço a luta nos movimentos sociais:

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade, sendo construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo (Gohn, 2000, p. 13).

Foi a partir de 1930 que o pensamento sobre a educação no meio rural começou a ser visto diferenciadamente, e a conjuntura desse processo educacional passou a ter cunho popular. Em seus princípios, a Educação Popular, distintamente da educação tradicional, passou a “compreender e

englobar essa perspectiva de ação/reflexão a partir dos temas geradores/sociais” conjuntamente com os novos quadros teóricos e metodológicos que orientam “a epistemologia e a ciência contemporânea” (Silva, 2019, p. 31).

Nesse sentido, a construção de uma certa pedagogia para a Educação do Campo partiu da necessidade de sustentar as práticas pedagógicas que viessem ao encontro de um diálogo mais efetivo com o cotidiano dos estudantes, tendo em vista que:

Quando se referia ao homem do campo, expressava-se uma forma de tratamento, carregado também de juízo de valor: uma vida pacata e sem perspectiva de desenvolvimento; suas atitudes demonstram o conformismo com a situação em que vivem; jeito simples e sem dinamismo ou malícia; sotaque carregado que por muitas vezes usamos justamente para denotar a falta de instrução durante uma conversa ou brincadeira; a cordialidade e simplicidade dessas pessoas que dependem pouco interesse, e o pensamento vigente de que o pouco que se faça por eles já está de bom tamanho (Bareiro, 2007, p. 14).

Após muitas lutas surgiu o termo “Educação do Campo”, com uma data bem precisa, na qual,

Em um primeiro momento, ela [...] surge com este nome: **educação básica do campo**, durante os momentos de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Poucos anos mais tarde, ela passou a ser oficialmente denominada **educação do campo** a partir de um seminário nacional, realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002. A decisão do novo nome foi depois reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Brasil, 2001, p. 1, grifos nossos).

Esses eventos firmaram a modalidade educacional da Educação do Campo. Assim, pensar a educação como aspecto constituinte da condição humana requer que o processo educativo represente uma ação transformadora, que se depreende de imediato na cultura, como também de tematizar a Educação Popular nessa perspectiva campesina.

Visto que a educação representa papel fundamental e eficaz para a vida e sociedade, é imprescindível o otimismo pedagógico a partir destes movimentos sociais, que, preocupados com a educação, contribuíram com o compromisso educacional. Esses espaços estão nas comunidades ribeirinhas, no campo, nas vilas, enfim, a educação se estabelece na proporção da prática social,



diretamente na própria sociedade e no seu habitat. Gadotti (2007, p. 24), reforça a dinamicidade e as epistemologias acerca da Educação Popular:

A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada em todos os continentes, manifestada em concepções e práticas muito diferentes. Como concepção geral da educação, ela passou por diversos momentos epistemológico educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências.

Ao compreendermos que a educação robustece o ser humano como produtor de conhecimento, sendo resultado do viver e do ser de cada povo e de cada cultura, concordamos com Gadotti (2011, p. 62) o qual refere que: “é no coletivo que se aprende. Eu dialogo com a realidade, com autores, com meus pares, com a diferença”, o que reforça a ideia de que não se aprende sozinho, valorizando assim o espaço coletivo. Com isso, podemos dizer que a Educação Popular passa a desenvolver um importante papel para a Educação do Campo ao acabar vinculando-se com a realidade existencial dos discentes. Sendo assim, numa sociedade hegemônica como a nossa, os percalços educacionais constantemente vêm nos desafiando a pensar e repensar a educação.

A Educação Popular a um só tempo é uma concepção prático teórica e uma metodologia de educação que articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais. Antes de inserir-se em espaços institucionais, consolidou-se como uma ferramenta forjada no campo da organização e das lutas populares no Brasil, responsável por muitos avanços e conquistas em nossa história (Brasil, 2014, p. 7).

Essa vertente educacional nasceu fora da escola, no seio das organizações da sociedade civil. Seus pressupostos e convicções, numa perspectiva de transformação social, entretanto, tiveram uma repercussão tão grande e influente no meio comunitário que acabaram cruzando fronteiras e os muros das escolas, contribuindo para as práticas educativas como um todo. Gadotti (2012, p. 7) afirma que:

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo

povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Assim, a educação, enquanto direito universal, como nos assegura a Constituição Federal de 1988, necessita ser colocada a serviço dos interesses do povo em geral. Em nosso contexto atual, porém, mesmo com todo o amparo legal de uma educação que visa ao pleno desenvolvimento dos cidadãos, presencia-se nas escolas não um posicionamento popular, mas sim uma adaptação às necessidades dos “novos tempos”, numa perspectiva neoliberal.

A consolidação do poder político das classes dominantes depende e sempre dependeu de um movimento ideologizante forte onde se solidificam os valores necessários para, no nível das consciências, pintar a realidade com as cores necessárias à manutenção de uma situação de dominação e opressão. Dentro desse movimento, a Educação apresenta-se com um papel fundamental, na medida em que se torna a principal responsável pela transmissão desses valores na própria ideia de ensino e aprendizagem, com seus programas, conteúdos, metodologias e currículos intencionalmente alienadores da realidade social (Figueiredo, 2009, p. 63).

A partir dessa aceção do autor, é notável a não viabilidade de apenas discorrer sobre a Educação Popular como uma ideologia, mas que ela seja constituída de um modelo que possa chegar às mais diversas classes sociais e garantir os direitos educacionais dos sujeitos, sendo algo justificado pelo intuito de seu público de interesse. Esses grupos são referidos pelo autor como “[...] aquelas massas populares economicamente desfavorecidas que, por conta das condições de miséria econômica da sociedade desigual em que vivem, são excluídas dos programas de educação instituídos pelo ensino formal” (Figueiredo, 2009, p. 63).

A adoção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo representou um avanço significativo e positivo em relação à Educação Rural. A Educação do Campo, especialmente a partir do Parecer 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN (Brasil, 1996), assume uma proposta de educação muito mais articulada e contextualizada da escola com a vida do campo.

Esses parâmetros evidenciam que a Educação Popular e a Educação do Campo possuem uma relação consolidada. As matrizes de ambas, tanto nas questões práticas quanto teóricas, se difundem, pois elas buscam, por meio da educação, a transformação da realidade, e partem do movimento epistemológico, para tornar os sujeitos críticos, que se percebam como protagonistas do movimento da sociedade e de suas próprias vidas. Segundo Figueiredo (2009, p. 73),

A possibilidade real de estabelecer uma prática educacional libertária, em que educadores e educandos enxergam-se enquanto sujeitos da história, em um movimento de diálogo constante em que toma corpo a desmistificação dos valores ideológicos da sociedade capitalista depende, pois, da ascensão de movimentos sociais comprometidos não com a humanização do capitalismo, com os discursos de direitos que cada vez mais têm servido à manutenção de uma forma de poder que é, em si, perversa e opressora [...].

Dessa forma, faz-se necessário pesquisar a realidade da escola e analisar a partir de qual projeto de educação está ancorada a prática educativa escolar, bem como destacar a possibilidade da construção de uma escola pública popular, visto que estes fatores contribuem para que novas demandas sejam percebidas, tais como o melhoramento dos projetos já existentes ou até mesmo a elaboração de novos projetos educacionais. Parte-se do pressuposto de que isso facilita o desenvolvimento local, no qual os educandos e educadores estão inseridos, pelas práticas da participação e da cooperação, valorizando os sujeitos sociais em cada processo.

[...] um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural. As populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub)desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de muitas letras. Romper com este e outros bloqueios culturais de mesma natureza tem sido um grande desafio nas lutas pela implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo e do país, bem como precisa ser deste nosso movimento por uma educação básica do campo. E esta é uma realidade que somente será transformada no processo mesmo de construção de novas relações sociais de produção e da cultura material que lhes corresponde (Caldart, 2003, p. 66-67).

Por este motivo, a Educação Popular é entendida como mais que um método a ser estudado, ou um simples modelo de prática educativa a ser seguido com referência aos empobrecidos; ela representa o movimento social de transformação. Por isso, a presença da Educação Popular sempre representou uma inquietação das classes dominantes, haja vista seu caráter transformador. Trata-se de um tipo de educação que objetiva o empoderamento daqueles que o sistema educacional selecionou e historicamente empurrou para a margem da sociedade.

A equidade e a igualdade de oportunidades são princípios fundamentais da perspectiva do campo popular. Por isso, em um contexto de economia liberal capitalista pautada na

competitividade predatória, a Educação Popular transformadora apresenta-se como teoria e prática que contempla os interesses de todos que buscam construir uma sociedade menos desigual.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, os quais são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas (Molina; Jesus, 2004, p. 13).

Nesse rastro conceitual, o debate acerca da educação para os trabalhadores do campo, a fim de que todo o movimento educacional venha ao encontro dessas pessoas e de suas particularidades, segundo Molina e Jesus (2004), constitui tarefa fundamental para as mudanças necessárias serem tensionadas e concretizadas.

Sob esse prisma, cabe evidenciar que

A educação popular se constrói historicamente de forma orgânica na conjuntura social e política. Sua origem e teorização é basicamente latino-americana. Ou seja, no cotidiano de históricas desigualdades da América Latina sujeitos e coletivos procuram e continuam procurando por si próprios elaborar experiências educativas em que participam ativamente se ressignificando como sujeitos de sua história (Schönardie, 2015, p. 1).

Nessa órbita, a Educação Popular é a forma de educação por meio da qual as próprias pessoas fazem, defendem, mobilizam-se, reivindicam espaços e transformações na sociedade, participam em prol de mudanças necessárias e ponderantes para a própria vida; é a educação na qual não há verticalidade. Segundo Brandão (2017, p. 22), é um conjunto de ações que visam a “uma Cultura popular destinada a retomar a cultura do povo, com o objetivo de recriá-la com o povo, para conscientizá-lo através dela”.

Um dos avanços para a Educação Popular foi o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, documento criado em 2014, de âmbito federal, o qual explicita:

Trata-se de um campo com grande diferenciação de propostas metodológicas, públicos de referência e de parcerias que apresenta forte potencial de articulação e fortalecimento de uma perspectiva de políticas públicas participativas e

emancipatórias, muitas delas declaradamente assumidas na perspectiva da Educação Popular (Brasil, 2014, p. 7).

Isso significa que, dentro da perspectiva da Educação Popular, assume-se o lugar da Educação do Campo, a qual busca, por meio dessa valorização de preceitos e conceitos que abrem espaço no campo educacional, tornar-se local de apropriação de produção e reprodução cultural, histórica, de crenças e modos de vida. Nessa abordagem, permite-se que as inúmeras vivências de cada povo e da comunidade sejam levadas em premência para a efetivação da construção de conhecimentos e de aprendizagens. Na interpretação de Streck (2005, p. 74), a “educação popular valoriza o conhecimento enquanto instrumento de ação sobre a realidade em transformação e enquanto resultado deste mesmo processo”.

Compreendemos que a Educação Popular na perspectiva do Campo busca um diálogo iminente entre os sujeitos e as aprendizagens significativas, que se articulem com a realidade, e promovam vivências com as mais diversas experiências de cada ser, partindo de suas próprias vidas, visando a garantir as condições de aprendizagem baseadas nas suas histórias, respeitando o ser humano e proporcionando a ampliação de sua formação sob o prisma epistemológico, político, ético e estético.

É um movimento educativo que atua como prática social e que realiza a leitura do ambiente, problematizando as realidades injustas; por isso, se articula fortemente com as lutas travadas nos movimentos populares. Esse tipo de educação, portanto, aspira construir uma nova hegemonia do saber, o saber das classes populares, o qual tem em vista empoderar os sujeitos que estão à margem da sociedade contra os moldes da ordem vigente.

Esse movimento despertará nas pessoas uma consciência crítica do mundo e da sociedade, para se compreenderem como sujeitos ativos e capazes de provocar mudanças sociais. Porém, para que essa realidade educacional seja efetiva, há necessidade de determinadas articulações pedagógicas e curriculares, pois se torna imprescindível a compreensão da conjuntura da modalidade de ensino que visa a reforçar a dinamicidade e as epistemologias acerca da Educação Popular do Campo.

Ou seja, a Educação Popular e a Educação Campesina, em suas concepções de desenvolvimento, buscam acima de tudo respeitar, valorizar e estimular o aproveitamento da real condição de vida das pessoas para produzir conhecimento e consciência em seus educandos. Dessa forma, Freire (2019, p. 17) aborda que:

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária — mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

E esta articulação dos saberes é premente na didática da Educação Popular do Campo, pois os profissionais que atuam nesta realidade não podem simplesmente apresentar os conteúdos e esperar que seus estudantes os compreendam de imediato, é necessário que eles desenvolvam a ideia de investigação da realidade, da pesquisa e da autonomia, aliando o teórico ao prático, possibilitando assim que os conhecimentos dialoguem com o real, produzindo novas releituras do espaço social.

No desenvolvimento dessa proposta educativa, também há saberes docentes que precisam ser reconstruídos tanto para planejar, quanto para ensinar e avaliar. Pois para aliar e desenvolver o conhecimento teórico a partir da práxis, se torna necessário que os docentes também busquem alguns conhecimentos específicos para poderem fazer essa aproximação com o concreto.

Assim, considerando este intuito educacional baseado no contexto histórico, social, cultural e prático dos indivíduos, aliado à dinamicidade de diversas áreas do conhecimento, é permitida uma dinâmica potente e extremamente significativa. Ao passo que, quando compreendemos que os saberes docentes mobilizados na ação pedagógica de uma escola do Campo são plurais, a totalidade do discurso emerge real e significativamente na observação e na reflexão acerca de todos os fatores vividos.

Em suma, a Educação Popular, articulada à Educação do Campo, constitui um núcleo referencial de cunho epistemológico, ético e político. Esse marco teórico permite pensar e projetar a constituição do conhecimento e a formação em perspectiva crítica, permitindo um diálogo entre os referenciais teóricos com os diferentes contextos vividos pelos educandos. A experiência torna-se ponto de partida e de chegada dos processos educativos, os quais objetivam a emancipação social, política e humana, por meio do potencial crítico gerado a partir do questionamento das

contradições da realidade. Isso nos convida a buscar entender as possíveis contribuições dos enfoques interculturais e decoloniais na Educação do Campo.

### **Desafios e possibilidades da interculturalidade e práticas decoloniais na Educação do Campo**

A Educação do Campo enfrenta desafios peculiares, pois as comunidades rurais têm identidades culturais próprias, vinculadas à terra, à agricultura e ao meio ambiente. Nesse sentido, a interculturalidade se mostra como uma abordagem capaz de valorizar e respeitar a diversidade cultural dessas comunidades. Ela visa a promover um diálogo entre diferentes culturas, saberes e conhecimentos, permitindo que as práticas locais sejam integradas ao currículo escolar. Ao reconhecer e valorizar as identidades locais, a educação intercultural contribui para uma maior identificação dos estudantes com os conteúdos escolares, favorecendo uma aprendizagem significativa e crítica.

Silva *et al.* (2022, p. 13) defendem que a abordagem intercultural “parece ser possível a partir de uma via de uma reflexão radical acerca do conhecimento, que questione a própria ciência e a filosofia em suas restrições eurocêntricas e colonialistas”. Nessa ótica, a proposta intercultural requer uma práxis pedagógica que seja dialógica e existencial, em que alunos e educadores sejam reconhecidos como agentes capazes de questionar e recriar os sentidos hegemônicos, que enaltecem determinadas categorias ou grupos em detrimento de outros.

A práxis pedagógica intercultural pode ser fundamentada na valorização da igualdade, da diferença, da contingência, da crítica e da solidariedade. Em outras palavras, é necessário reconhecer a importância de tratar todas as pessoas com base no princípio da isonomia, respeitar as diferenças culturais, considerar que as situações podem ser diversas e não predefinidas, fomentando a capacidade crítica dos sujeitos e promovendo a colaboração e apoio mútuo. Nesse preâmbulo, o objetivo está em romper com formas identitárias fixas de cultura que estão presentes no ambiente educacional, e que, em geral, contribuem para diminuir, discriminar e silenciar indivíduos diferentes, estranhos, não conformes aos padrões ou excluídos socialmente.

Para Santos (1997), o multiculturalismo é um possível caminho para o diálogo intercultural e a globalização é entendida como a grande responsável por disseminar a história contada pelos vencedores, uma história marcada pelo etnocentrismo e por políticas colonizatórias e que ignora o ponto de vista daqueles julgados como “os derrotados”.

A perspectiva decolonial é uma corrente teórica que se desenvolveu a partir de críticas ao legado do colonialismo, da colonialidade do saber e do poder, e da colonização cultural. Na educação, essa abordagem busca desconstruir as hierarquias impostas pela colonialidade, do saber e do poder, questionando o conhecimento eurocêntrico dominante e promovendo uma revalorização dos saberes locais e tradicionais.

Zeferino *et al.* (2019, p. 32) definem quatro dimensões da colonialidade imbricadas entre si:

Colonialidade do poder, que é a maneira como opera o padrão de poder mundial capitalista; a colonialidade do saber, que pressupõe o eurocentrismo como perspectiva hegemônica; do ser, que desumaniza e inferioriza a partir do referencial branco, heteropatriarcal, cristão, europeu; e a colonialidade cosmogônica ou da natureza.

Para Walsh (2017) o pensamento decolonial pode abrir horizontes para novas pedagogias, que “buscam plantar sementes, não dogmas ou doutrinas” (p. 62), e promover práticas educativas voltadas à descolonização do poder e centradas na emancipação.

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racionalização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da de-colonialidade (Walsh, 2009, p. 24).

Para Silva e Canabarro (2022), “A estrutura de poder, constitutiva da colonização, impôs a dominação de saberes e crenças dos colonizadores, subalternizando, portanto, os conhecimentos e valores dos povos dominados pela colonização europeia na América Latina” (p. 130). A ideia dos autores explora a importância da construção de um “saber decolonial” como alternativa para o reconhecimento das identidades dos sujeitos que ocupam diferentes espaços sociais e também, como uma resposta crítica à colonização histórica, que impôs sistemas de conhecimento e valores dominantes, marginalizando e subjugando culturas e identidades locais. O saber decolonial questiona essas estruturas de poder e propõe a valorização da diversidade de conhecimentos e experiências das diferentes comunidades e atores sociais.

Os autores (Silva; Canabarro, 2022) consideram que a construção de um saber decolonial é um processo que envolve tanto questões determinadas – aquelas que já são conhecidas e



compreendidas – quanto questões indeterminadas, ou seja, aquelas que ainda não foram totalmente exploradas ou desvendadas. Isso implica estar aberto para novos conhecimentos e perspectivas, reconhecendo que ainda há muito a aprender e a descobrir. Cabe aos atores sociais – as pessoas e grupos envolvidos em diferentes contextos – estabelecerem o tecido dos acontecimentos e ações. Isso significa que são as próprias comunidades e indivíduos que têm a potencial capacidade e responsabilidade de criar suas realidades, reafirmando suas identidades e culturas, especialmente em contextos específicos, regiões historicamente consolidadas por processos de colonização e exploração. O termo – potencial – nos remete à ideia de que essas comunidades não fazem a história como querem, isoladamente, ou de forma independente da história, mas a partir dos contextos que herdaram.

Então, na perspectiva da Educação do Campo, as práticas decoloniais são fundamentais para romper com o padrão de educação excludente e homogeneizante, permitindo que os estudantes rurais se reconheçam como sujeitos de direito e protagonistas em seus processos de aprendizagem. Nesse viés, compreende-se como necessário que os diferentes saberes, conhecimentos e culturas do coletivo campesino, componham o currículo escolar por meio da interculturalidade, dado que é pelo encontro que se estabelecem relações de respeito e valorização, pois “o reconhecimento da diversidade não enfraquece, e sim fortalece os princípios em que se assenta a construção teórica da educação do campo, do projeto de campo e de sociedade” (Arroyo, 2012, p. 232).

Portanto, pensar a diversidade inclui olhar as diferenças étnicas, raciais, de gênero, de sexualidade, classe social, geração, entre outras, que se entrelaçam no cenário rural e (re)conhecer os processos de resistência ao sistema capitalista heteropatriarcal, branco e eurocentrado. É dar lugar para o que foi posto à margem da invisibilidade e criar oportunidades para epistemologias e práticas historicamente marginalizadas. Embora a legislação brasileira aponte aspectos voltados à proteção e à valorização da cultura e modo de vida campesino, não se pode negar que há uma crescente violação dos direitos constitucionais quando nos deparamos com propostas pedagógicas urbanocêntricas, que reforçam a opressão imposta pelo sistema capitalista vigente.

Apesar das evidentes contribuições da interculturalidade e das práticas decoloniais, sua implementação enfrenta desafios. A resistência por parte de estruturas educacionais tradicionais, a falta de formação adequada para os professores lidarem com a diversidade cultural e a ausência de materiais didáticos contextualizados são algumas das barreiras enfrentadas. Contudo, é fundamental ressaltar que a interculturalidade e as práticas decoloniais representam uma

oportunidade ímpar para reconfigurar o sistema educacional, fomentando a valorização das culturas rurais e fortalecendo a identidade dos estudantes, tornando-os agentes ativos em suas aprendizagens.

### **Considerações finais**

Por meio da Educação Popular e da Educação do Campo, busca-se promover uma educação mais inclusiva, emancipatória e contextualizada para as comunidades rurais, valorizando seus saberes, identidades culturais e proporcionando um ensino mais horizontal e colaborativo.

A interculturalidade surge como uma abordagem essencial para estabelecer um diálogo entre diferentes culturas e saberes, reconhecendo a diversidade cultural das comunidades rurais. Isso permite que as práticas locais sejam integradas ao currículo escolar, favorecendo uma aprendizagem significativa e o fortalecimento da identidade dos estudantes.

Por sua vez, uma perspectiva decolonial questiona as estruturas de poder e colonização presentes na educação, buscando desconstruir as hierarquias e promover a revalorização dos saberes locais e tradicionais. A construção de um saber decolonial é um processo dinâmico, que envolve o reconhecimento das diferenças étnicas, raciais, de gênero, problematizando as desigualdades sociais, políticas e culturais, entre outras, e a preservação das epistemologias historicamente marginalizadas.

No entanto, apesar dos desafios enfrentados, como a resistência de estruturas educacionais tradicionais e a falta de formação adequada para os professores, a interculturalidade e as práticas decoloniais representam uma oportunidade única para reconfigurar o sistema educacional, tornando-o mais inclusivo e significativo para as comunidades rurais.

Em suma, a educação intercultural e as práticas decoloniais na Educação do Campo são fundamentais para promover uma educação que reconheça e valorize as identidades locais e contribua para o enfrentamento dos desafios das comunidades rurais nos novos cenários da mundialização econômica, na esperança de uma sociedade mais comprometida com a democracia, a emancipação, a justiça, a felicidade, a solidariedade e o bem-estar coletivo.

## Referências

- ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, Expressão Popular, 2012. p. 231-238.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BAREIRO, E. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná 1930-2005**. Maringá: UEM, 2007.
- BRANDÃO, C. R. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 377-407, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/JXXLMzzHtJCsDBJ74gqndF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. **Marco de referência da educação popular para as políticas públicas**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco\\_de\\_referencia\\_da\\_educacao\\_popular.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco_de_referencia_da_educacao_popular.pdf). Acesso em: 7 set. 2022.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf). Acesso em: 7 set. 2022.
- FIGUEIREDO, D. A. História da educação popular: uma leitura crítica. In: ASSUMPÇÃO, R. (org.). **Educação popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Paulo Freire, 2009. p. 55-74. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/88/1/fpf\\_ptpf\\_12\\_066.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/88/1/fpf_ptpf_12_066.pdf). Acesso em: 10 maio 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer:** teoria e prática da educação popular. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (org.). **Educação popular:** utopia latino-americana. Tradução de Jaime Bizeh. 2. ed. Brasília, DF: Ibama, 2003. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educapopularutopia latinoamericanadigital.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.

GADOTTI, M. Paulo Freire e a educação popular. **Proposta:** Revista Trimestral de Debate da Fase, Rio de Janeiro, v. 31, n. 113, p. 21-28, 2007. Disponível em: <https://fase.org.br/wp-content/uploads/2007/09/proposta-113-final.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Coleção Educação Cidadã v. 2).

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL: DOMÍNIO EPISTEMOLÓGICO, 4., 2012, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. p. 1-36. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.

GOHN, M. G. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. **Mediações**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, 2000. DOI 10.5433/2176-6665.2000v5n1p11. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9194>. Acesso em: 2 jun. 2022.

JARA, O. Ressignifiquemos as propostas e práticas de educação popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T (org.). **Educação popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, MEC, CEAAL. p. 237-243.

MOLINA, M., C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção por uma Educação Básica do Campo v. 5). Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.

MOLINA, M, C.; FREITAS, H. C, de A.; (org.). Educação do campo: apresentação. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 11-14, 2011. Disponível em: <https://portalbiblioteca.ufra.edu.br/images/Ebook/letrasportugues/educacaodocampo.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.

PEREIRA, D. F. F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **HISTEDBR**, Campinas, v. 10, n. 40, p. 72-89, 2010. DOI 10.20396/rho.v10i40.8639807. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639807>. Acesso em: 2 jun. 2022.

SCHÖNARDIE, P. A. Educação popular como política pública: análise crítica. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT06-3501.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, p. 105-201, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/gVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDgp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2022.

SILVA, S. P.; CANABARRO, I. D. S. Edgar Morin e a decolonialidade planetária: o pensamento complexo na reforma do pensamento na universidade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 4, p. 125-147, 2022. DOI 10.18764/2178-2229v29n4.2022.63. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/20040>. Acesso em: 2 dez. 2023.

SILVA, S. P.; COSSETIN, V. L. F.; CANABARRO, I. D. S. O currículo intercultural e decolonial no cenário do ensino superior brasileiro e latino-americano. **Cadernos Cajuína**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-16, 2022. DOI 10.52641/cadcaj.v7i2.573. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/5>. Acesso em: 2 dez. 2023.

SILVA, S. P. **Educação popular e pensamento complexo na escola pública**: os saberes docentes em reconstrução na EJA. Curitiba: Appris, 2019.

STRECK, D. R. **Correntes pedagógicas**: uma abordagem interdisciplinar. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: CANDAU, V. M. (org.). Educação Intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial**: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Bucalagrande: Alternativas, 2017. Disponível em: <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2023.

ZEFERINO, J. C.; PASSOS, J. C.; PAIM, E. A. Decolonialidade e educação do campo: diálogos em construção. **Momentos**: diálogos em educação, Rio Grande, v. 28, n. 2, p. 28-42, 2019. DOI 10.14295/momento.v28i2.9125. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9125>. Acesso em: 2 dez. 2023.

Submetido em 14 de junho de 2024.

Aprovado em 17 de julho de 2024.