

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE GEOGRAFIA

Guilherme Gaio Montes

A Educação do Campo como exemplo de epistemologia do sul / pensamento pós-abissal:

Um estudo sobre os estudantes do PRONERA do assentamento Dênis Gonçalves – MG

Juiz de Fora

2023

Guilherme Gaio Montes

A Educação do Campo como exemplo de epistemologia do sul / pensamento pós-abissal:

Um estudo sobre os estudantes do PRONERA do assentamento Dênis Gonçalves – MG

Monografia apresentada, em formato de artigo,
ao Curso de Geografia da Universidade Federal
de Juiz de Fora como requisito parcial à
obtenção do título de Bacharel em Geografia

Orientador: Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto

Juiz de Fora

2023

Guilherme Gaio Montes

A Educação do Campo como exemplo de epistemologia do sul / pensamento pós-abissal:

Um estudo sobre os estudantes do PRONERA do assentamento Dênis Gonçalves – MG

Monografia apresentada, no formato de artigo,
ao Curso de Geografia da Universidade Federal
de Juiz de Fora como requisito parcial à
obtenção do título de Bacharel em Geografia

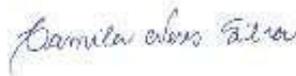
Aprovada em 12 de Julho de 2023

BANCA EXAMINADORA



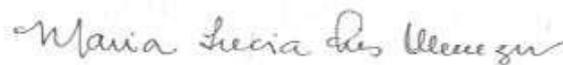
Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Camila Neves Silva

Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Maria Lucia Pires Menezes

Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO

Vivemos em um contexto de crise ambiental e climática, que atualmente se expressa por meio da admissão pela comunidade científica do Antropoceno, isto é, uma nova época geológica que define o período em que a intervenção humana tem modificado ativamente o funcionamento e os fluxos naturais do planeta. Paralelamente, também vivemos uma crise sistêmica e científica, em que o principal sintoma foi a pandemia da COVID-19. Durante todo o período pandêmico, agentes conservadores da sociedade, impulsionados por notícias falsas, reforçaram a rejeição das vacinas por meio do questionamento do conhecimento científico. Utilizando as ideias de Ailton Krenak, é possível questionar: “Como adiar o fim do mundo?”. A resposta para esta pergunta passa pelo reconhecimento de uma diversidade/pluralidade de modos de vida, principalmente as invisibilizadas pelo pensamento hegemônico. Um exemplo de formas de viver e pensar inviabilizados pela “modernidade” brasileira é o do camponês assentado, simbolizado pela luta do campo, não só para igualdade de terra, mas também para construção de uma educação crítica e adequada a sua realidade. Assim, a partir do conceito de Epistemologias do Sul, desenvolvido pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, este trabalho tem o objetivo de compreender a educação do campo como um possível exemplo prático de uma educação que denuncia a supressão e resiste à educação hegemônica, ou seja, uma epistemologia feita por e a partir dos sujeitos do sul. Para isso, foi feita uma revisão bibliográfica e um estudo empírico, por meio de trechos de entrevistas realizadas em campo com jovens moradores do assentamento Dênis Gonçalves que são estudantes do ensino superior pelo PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Busca-se no final deste ensaio entender um pouco como os jovens do campo produzem um conhecimento contra-hegemônico, a partir da existência de uma educação própria, feita por eles e que se contrapõe à educação hegemônica do norte.

Palavras-chaves: Perspectivas Descoloniais, Epistemologias do Sul, Educação do campo

ABSTRACT

We live in a context of environmental and climatic crisis, which is currently expressed through the admission by the scientific community of the Anthropocene, that is, a new geological epoch that defines the period in which human intervention has actively modified the functioning and natural flows of the planet. At the same time, we also live in a systemic and scientific crisis, in which the main symptom was the COVID-19 pandemic. Throughout the pandemic period, conservative agents of society, driven by fake news, reinforced vaccine rejection through questioning scientific knowledge. Using Ailton Krenak's ideas, it is possible to question: "How to postpone the end of the world?". The answer to this question involves recognizing a diversity/plurality of ways of life, especially those invisibilized by hegemonic thinking. An example of ways of living and thinking made unfeasible by Brazilian "modernity" is that of the settled peasant, symbolized by the struggle of the countryside, not only for land equality but also for building a critical education adequate to their reality. Thus, based on the concept of Epistemologies of the South, developed by Portuguese sociologist Boaventura de Sousa Santos, this work aims to understand rural education as a possible practical example of an education that denounces suppression and resists hegemonic education, that is, an epistemology made by and from southern subjects. For this purpose, a bibliographic review and an empirical study were carried out through excerpts from interviews conducted in the field with young residents of Dênis Gonçalves settlement who are college students through PRONERA - National Program for Education in Agrarian Reform. As a conclusion, it is sought to understand a little how young people from the countryside produce counter-hegemonic knowledge, based on the existence of their own education, made by them and that opposes the hegemonic education of the north.

Keywords: Decolonial Perspectives, Epistemologies of the South, Rural Education

INTRODUÇÃO

O modelo de civilização atual foi construído, segundo Dussel (1993), a partir de diferentes formas de “violência” e de “encobrimentos”, as quais forçaram na América Latina uma forma de ver o mundo (entendida atualmente como colonialidade e modernidade) baseada no eurocentrismo, no capitalismo e na racionalidade. Este modelo se fundamenta a partir da separação homem-natureza, sendo totalmente contrário a filosofias e modos de vida tradicionais como as dos Quilombolas, Indígenas, Ribeirinhos e Camponeses.

No entanto, Garcia (2022, p.63) coloca que “pelo panorama catastrófico atual, chamado por algumas vertentes de Antropoceno, que esse modelo de civilização forjado pela modernidade/colonialidade está em crise, sendo a pandemia da COVID-19 um de seus sintomas atuais”. A COVID matou mais de 700 mil pessoas no Brasil, muito impulsionado por uma negação das vacinas e da ciência, promovidas por governantes irresponsáveis e por uma população em grande parte cega politicamente. Lima et.al. (2019) entende que estamos no período da pós-verdade, onde há primordialmente, dentre outras coisas, uma negação do aquecimento global e de todas as consequências advindas de seu reconhecimento.

Esse modelo de civilização não está em desequilíbrio por causa de sua organização, mas por causa de sua estrutura que é inviável em todos os aspectos. O planeta não suporta mais as mesmas condições de vida. A crise ambiental mundial hoje afeta até mesmo as classes dominantes, que já buscam soluções técnicas ou formas de morar em outros planetas, fugindo de sua responsabilidade (GARCIA, 2022).

A única forma de “adiar o fim do mundo” nos termos de Ailton Krenak (2019) citado por Garcia (2022) é a partir do reconhecimento de uma pluralidade de modos de vida, principalmente as invisibilizadas pelo pensamento hegemônico.

Um exemplo formas de viver e pensar inviabilizados pelo modernidade/eurocentrismo/capitalismo brasileiro é o do camponês assentado. A partir que o MST - Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, é o principal ator da luta pela Reforma Agrária no Brasil, pois ocupa terras de grandes latifúndios que são consideradas ociosas, através dos chamados “assentamentos”.

A educação do campo surge nesses espaços de luta do MST, buscando superar a educação dominante urbana capitalista a partir de metodologias próprias. A emergência da educação do campo ligada à luta pela terra revela que o meio rural abriga conflitos entre projetos de educação alternativos, confrontados por interesses diferentes na apropriação da natureza,

entre o poder hegemônico eurocêntrico, colonial e racional e os sujeitos do campo com seus saberes contra-hegemônicos e descoloniais ligados à luta pela terra.

A partir do conceito de Epistemologias do Sul desenvolvido pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, é possível compreender a educação do campo como um possível exemplo prático de uma educação que denuncia a supressão e resiste à educação hegemônica do norte. As epistemologias do Sul, assim como a educação do campo, produzem ciência de forma contra hegemônica, apropriando-se de metodologias não extrativistas e não mercadológicas, pois o objetivo da mesma é promover a justiça cognitiva e a produção de conhecimento emancipatório, que implica em um reconhecimento do outro como sujeito.

Dessa forma, por meio de uma revisão bibliográfica e a partir de um estudo empírico, fruto de trechos de entrevistas realizadas em campo de jovens moradores do assentamento Dênis Gonçalves que são estudantes do ensino superior pelo PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, este trabalho pretende entender um pouco como os jovens produzem ciência contra hegemônica, a partir da existência de uma educação do campo que confronta o território do agronegócio e da globalização por meio de metodologias que surgiram “do” e “no” sul global. Também pretende-se entender mais sobre como a metodologia da alternância é utilizada no PRONERA e como os jovens apresentam, uma visão mais coletiva do mundo, do trabalho e da natureza. O PRONERA surgiu como política de educação do campo a partir do Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, em um cenário de debate entre os movimentos sociais e o governo sobre a criação de uma educação que atendesse às demandas do povo camponês.

A revisão bibliográfica foi apoiada em artigos, livros, teses e dissertações sobre a temática da crise da modernidade, epistemologias do sul e educação do campo. Em relação as entrevistas, as mesmas foram realizadas em campo de forma semi-estruturadas com os jovens estudantes do ensino superior do assentamento Dênis Gonçalves. Cinco deles entraram na universidade a partir do PRONERA e um pelo SISU - Sistema de Seleção Unificada. Segundo Triviños (1987), a entrevista semi-estruturadas tem como objetivo fazer questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que irão se relacionar com o respectivo tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos entrevistados. Para Silva *et.al* (2006) nas entrevista semi-estruturadas o pesquisador utiliza um roteiro com perguntas fechadas, porém inclui um pequeno número de perguntas abertas e deixa o entrevistado livre para falar. Dentre as perguntas realizadas as seguintes se destacam: Como conheceu o PRONERA? Como é a relação do curso com o assentamento e com a escola do campo? Como o trabalho é realizado dentro do assentamento? Qual é a importância da união

e da cooperação no assentamento/movimento? Como o MST fornece voz ou espaço de participação aos jovens assentados? Como funciona a divisão dos tempos da metodologia da alternância? O currículo é adaptado a realidade do assentado? Como é feito as atividades no tempo Universidade?.

As entrevistas foram realizadas durante o mês de Janeiro de 2023. O local dos encontros das entrevistas foram no próprio assentamento para os jovens que estavam em tempo comunidade, sendo previamente marcado com cada um seguindo suas disponibilidades. Para os jovens que estavam no tempo universidade e conseqüentemente em seus respectivos campos universitários, as entrevistas foram realizadas de forma online, através da plataforma Google Meet, pois a distância impossibilitava o encontro presencial. As entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes e posteriormente descritas e analisadas segundo técnicas qualitativas.

Este trabalho é dividido em três partes. As duas primeiras são teóricas e a terceira um estudo empírico. A primeira parte é intitulada “Da crise da Modernidade as Epistemologias do Sul e a Educação do Campo”; A segunda de “O PRONERA como exemplo prático de Epistemologia do Sul e Pensamento Pós-Abissal”; E a terceira de “Estudo de caso: Os jovens estudantes do PRONERA do assentamento Dênis Gonçalves”, onde há a descrição e análise das entrevistas.

DA CRISE DA MODERNIDADE ÀS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nos parágrafos seguintes pretende-se fazer uma revisão bibliográfica sobre a crise da modernidade, epistemologias do sul e pensamentos pós-abissais, sendo os dois últimos, conceitos trazidos por Boaventura de Souza Santos. Busca-se também entender a educação do campo como exemplo de uma epistemologia contra-hegemônica (do sul) surgida neste contexto de crise sistêmica e ambiental.

Para Valentim (2014), toda a filosofia por trás da modernidade é caracterizada por uma ideologia que “etno-eco-cida”. Ou seja, que promove acima de tudo, uma separação entre o mundo e os povos, entre a humanidade e a natureza, entre a natureza e a cultura, entre o corpo e a mente, etc. Garcia (2022) ao citar Valentim (2018) diz que a modernidade se constitui de “um ciclo maldito que é especista e racista ao mesmo tempo, atuando no sentido de separar os

humanos entre si, negando a humanidade aos grupos dominados, e os humanos de outros seres, objetificando outras espécies e formas de vida” (GARCIA, 2022, p.63).

As corporações que impõem uma única forma de ver a vida na Terra, e que ignoram a diversidade e a conexão da humanidade com a natureza, são as grandes responsáveis pelos problemas do Antropoceno e da crise ambiental que o mundo vive atualmente.

O conceito de Antropoceno foi desenvolvido por Paul Crutzen e Eugene Stoermer em 2000. De acordo com estes autores, o tempo geológico e da biosfera foi transformado pela atividade humana e por isso é necessário uma nova conceitualização do tempo geológico, uma que inclua o homem como a “grande força geológica”, ou “agente geológico”. Este novo tempo seria o Antropoceno.

Para Latour (2020) não se pode pensar a humanidade de forma homogênea, mas sim como um conjunto de diferentes povos com diferentes modos de pensar, de diferentes interesses e de diferentes territórios, que refletem diferentemente no Antropoceno:

É por isso que o Antropoceno, apesar do nome, não é uma extensão imoderada do antropocentrismo, como se pudéssemos sentir orgulho de termos sido transformados para sempre em uma espécie de Super-Homem voador em traje vermelho e azul. Pelo contrário, é o humano como um agente unificado, como uma simples entidade política virtual, como um conceito universal, que deve ser dividido em vários povos distintos, dotados de interesses contraditórios, de territórios em luta, e convocados sob os auspícios de entidades em guerra – para não dizer divindades em guerra. O Anthropos do Antropoceno? É Babel após a queda da torre gigante. Finalmente, os humanos não são mais unificáveis! Finalmente, não estão mais fora do solo! Finalmente, não existe mais um fora da história terrestre! (LATOURE, 2020, p. 197).

Lima e Nascimento (2021) utilizando o livro de Latour (2020) “Onde aterrar?: como se posicionar politicamente no Antropoceno”, defendem a tese de que os problemas ambientais e sociais atuais são dimensões do mesmo fenômeno. O pensamento moderno seria para ele a dicotomia entre a natureza e a sociedade, sendo a primeira objetos inertes independentes livre da subjetividade do homem e a segunda eternamente presa em sua subjetividade, irracionalidade e emoções. Lima e Nascimento (2021) citam Latour (2004) ao fazerem uma relação direta da ideia de modernidade com o mito da caverna, no qual:

Para Platão, estamos eternamente presos em nossa caverna de subjetividade, enquanto as verdades, puras, absolutas, objetivas e independentes do homem, pairam cintilantes fora da caverna. Esse mito, apesar de parecer ingênuo, traz consequências políticas sérias: cria-se a figura do sábio, esse ator capaz de sair da caverna, ver as verdades e voltar para contar aos homens. Cabe aos homens da caverna nada senão aceitar a verdade que o sábio viu. (LIMA; NASCIMENTO, 2021, p.4)

Para eles o mito da caverna continua nos dias atuais, pois o sábio na modernidade utiliza do argumento científico para calar a população por meio do argumento do “cientificamente comprovado” e pela busca de um governo técnico que nega a política. “A Ciência (com C maiúsculo, absoluta, certa, infalível) aprisionou a política (entendida, no contrato modernista, como uma prática dos prisioneiros da caverna social)” (LIMA; NASCIMENTO, 2021, p. 4), ao mesmo tempo que a “(...) noção de Natureza (com N maiúsculo) como uma instituição pronta, definida, objetiva e independente é incompatível com a democracia (LIMA; NASCIMENTO, p. 4, 2021).

O desenvolvimento sustentável, o que Latour (2004) chama de “movimento ecológico”, busca proteger a Natureza a partir do fortalecimento da modernidade, visto que todas suas teorias sempre reafirmaram a superioridade da ciência em relação à política. Por exemplo, pensamentos que afirmam que o desenvolvimento tecnológico e a busca por novas fontes de energia resolveriam o problema do aquecimento global, são modos de pensar que fortalecem a ciência e inferiorizam a política.

Latour (2004) defende que, para enfrentarmos os desafios ecológicos, temos que deixar de lado o contrato modernista e, conseqüentemente, a ideia de uma Natureza única e absoluta. É preciso existir não apenas um multiculturalismo, mas um multinaturalismo. Para Latour é preciso construir uma cosmopolítica/epistemologia política que defende ideais de um mundo comum (universal) que apresentam diferentes coletivos/proposições de relação natureza-sociedade. Lima e Nascimento (2021), citam Latour (2020) para dizer que no mundo atual é preciso “aterrar”:

Precisamos pensar na defesa e proteção de nossas terras e de nossos povos, precisamos resistir ao avanço do global (...) e olhar para os coletivos em sua inteireza e especificidade. Por outro lado, precisamos das ciências (e não da Ciência) para trabalharmos na direção da construção de um mundo e de uma Terra comum, habitável por todos os diferentes povos. Aterrar significa, nesse sentido, mobilizar coletivos sociedade-natureza em direção à Terra. Isso implica que, mais do que classes sociais, as articulações no período do Antropoceno nos exigem pensar em nossas classes geosociais. É preciso defender a terra. (LIMA; NASCIMENTO, 2021, p.9)

Resumidamente, para Latour (2020) é preciso superar a ideia de defesa da Natureza para a “defesa da terra”, pois assim seria potencialmente muito mais possível a mobilização das pessoas. Assim como a defesa das ciências, no plural, e não da Ciência como instituição. Latour (2020) não quer o global nem o local, mas algo entre os dois. Porém, as disputas por território e recursos nos fazem voltar a uma terra concreta, onde cada povo tem uma relação diferente com o Antropoceno e seus efeitos.

No texto de Latour, o mesmo considera a possibilidade de “aterrar” na Europa, porém Lima e Nascimento (2021) defendem a possibilidade de aterrar no Sul. Utilizando autores como Boaventura de Souza Santos, os mesmos consideram que “nós, educadores e pesquisadores brasileiros, vamos aterrar onde? Nós propomos aterrar no Sul. Mas não somente o Sul geográfico do globo, mas o 'Sul' político, econômico e epistêmico do mundo” (SANTOS; MENESES, 2009 *apud* LIMA; NASCIMENTO, 2021). Ser do Sul e das Epistemologias do Sul é lutar pela justiça social e cognitiva, dando voz e valor às formas de existir e saber que o Norte quis silenciar. É fazer do Sul o ponto de partida, o meio e o fim para construir um mundo comum (SANTOS; MENESES, 2009). Lima e Nascimento relacionam o “aterrar no sul” com o Antropoceno:

Ainda, nesse mesmo sentido, aterrar no Sul significa trazer as reflexões de pensadores e pensadoras sulistas para interpretar e resolver os problemas do Antropoceno e não mais ficar refém das pautas e dos protagonistas da Ciência, da Filosofia e da Pedagogia do Norte. (...) Isso deve ser feito valorizando a produção de conhecimento do sul, das ciências do sul, das lutas do sul e dos(das) pensadores(as) do sul. Ao mesmo tempo, precisamos investir no combate das desigualdades sociais e dos problemas de organização urbana a partir de um compromisso antirracista (LIMA; NASCIMENTO, 2021, p.11).

Só é possível “aterrar no sul” a partir da valorização de “Epistemologias do Sul” e de “Pensamentos Pós-Abissais”. Ambos são conceitos propostos por Boaventura de Souza Santos. Para ele, a colonialidade se baseia em um pensamento abissal, que separa o mundo em dois lados: o lado moderno (sociedade civil / metrópole) e o lado não moderno (colonial / em estado de natureza), que vivem isolados por uma linha abissal, sendo que o lado dominante nega a existência do lado colonial.

O que sustenta esse pensamento abissal é o conhecimento científico (filosofia e teologia) e o direito (dicotomia do que é legal e ilegal ou a ideia do colonial como o “sem lei”). Ele diz que um lado só é universal se o outro não existir. “A negação de uma parte da humanidade (o lado não moderno da linha) é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010, p.39). Segundo o próprio:

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. [...] Sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes

ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. (SANTOS, 2007, p. 71-73)

Boaventura propõe como forma de descolonizar e resistir à colonialidade o que ele denomina de pensamento pós-abissal. Ele defende que a resistência envolve a valorização de saberes além do científico, reconhecendo a existência de uma pluralidade epistemológica de saberes do mundo. A condição para a existência de um pensamento pós-abissal é a “coopresença radical”, o que implica considerar que “as práticas e os agente de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários” (SANTOS, 2010, p.56).

A “ecologia de saberes” é uma proposta de Boaventura de Sousa Santos que tenta conciliar o conhecimento científico com o conhecimento popular. Para ele, as universidades devem “se descolonizar” e se abrir para outras sabedorias, por exemplo dos povos indígenas, para construir uma nova relação com a natureza. Ainda para ele, a injustiça social global está estritamente associada à injustiça cognitiva global. Santos argumenta que o pensamento abissal continuará a se autorreproduzir, a menos que se defronte com uma resistência ativa. A luta e a resistência política se apresentam em paralelo com a resistência epistemológica (SANTOS, 2007).

As epistemologias do sul ou cosmopolitismo subalterno, para Santos, são lugares que na condição de subalternidade, resistem a colonialidade formando reflexões que confrontam o pensamento abissal e as epistemologias dominantes do lado moderno da linha. Formam-se uma globalização contra-hegemônica de movimento e organizações que lutam contra a exclusão social, econômica, política e cultural gerada estágio atual do capitalismo, conhecido como “globalização neoliberal”. Segundo Tonial, et al. (2017):

A potência de uma proposição, assim, não está no lugar geográfico, mas no seu potencial de descolonização, não restringindo as contribuições a lugares privilegiados, mas àqueles lugares que questionam a ordem e a hegemonia dominante do capitalismo e da modernidade, em seu projeto civilizatório (TONIAL, et al, 2017, p. 23)

Os assentamentos rurais, por exemplo, configuram lugares de subalternidade, a partir que, por meio da ocupação de terras de grandes propriedades confrontam e resistem o pensamento abissal de modernidade do meio rural. Pensamento este, que defende na questão agrária, a monocultura, técnicas modernas de produção, alta produtividade, agroindústria, etc. Os assentamentos são, portanto, espaços contra-hegemônicos descoloniais que lutam pela justiça ambiental, contra a exclusão social, econômica e política dos sujeitos do campo.

Os assentamentos rurais e a luta pela terra são o contexto de origem da educação do campo, que propõe uma educação mais voltada para a realidade prática do camponês, criticando

o modelo/política educacional dominante e as diferentes formas de compreender a realidade e a natureza (CALDART, 2009). Entre o domínio do sistema-mundo e a libertação dos povos com seus conhecimentos ecológicos, há conflitos de territórios entre diferentes projetos de cultura e civilização, que querem se apropriar da natureza de acordo com seus interesses, e isso se manifesta na educação do campo, que está vinculada à questão agrária (LEFF, 2016).

Caldart (2009) afirma que as escolas do campo surgiram com uma proposta de educação prática e crítica, que questionava a educação brasileira e reivindicava uma educação adequada à realidade camponesa, uma educação realmente do campo. Essa educação do campo nasceu em áreas de conflito pela reforma agrária, principalmente, com a participação de movimentos sociais camponeses como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

A educação do campo é um movimento real de combate ao “atual estado das coisas”: movimento prático, de objetivos e fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009, p.40).

A educação do campo em sua origem tem base marxista, por meio de suas concepções de teoria crítica e práxis revolucionária. Pode-se dizer que “a educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já que surgiu como contraponto de práticas, construções de alternativas, de políticas, como crítica projetiva de transformações” (CALDART, 2009, p.40).

A partir deste contexto de surgimento, é possível dizer que a educação do campo tem se constituído historicamente como uma alternativa contra-hegemônica proposta pelos movimentos sociais em defesa da terra e por melhorias na qualidade de vida dos sujeitos do campo.

O campo é um território palco de disputas e de conflitos, principalmente nas relações de poder e saber. De acordo com Moreira (2005, p. 16), os valores culturais típicos da “cultura hegemônica (metropolitana, citadina e globalizada), constroem um outro não hegemônico (o rural e o agrícola) sob seu domínio (...)”. Pode-se dizer que a dimensão simbólica hegemônica, urbana e globalizada tentará manter o meio rural colonizado na esfera psicológica e de saberes, por meio da implementação de uma educação técnica e urbana voltada para o agronegócio.

A educação do campo confronta diretamente com os interesses por trás da colonialidade na apropriação da natureza, pois seus ideais questionam em sua base teórica a ideia de progresso e crescimento econômico por meio da extração de recursos naturais.

Devido a educação do campo em sua história questionar a educação hegemônica com base pensamento científico, racional, epistemológico e a narrativa da modernidade é possível interpretá-la historicamente como uma perspectiva evidentemente descolonial, por principalmente evidenciar outros conhecimentos e cosmovisões dos sujeitos do campo. Portando um exemplo de epistemologia do sul e pensamento pós-abissal, pois será parte de uma resistência a colonialidade no qual valoriza conhecimentos além do científico que estão “do outro lado da linha”, do lado das epistemologias do campo.

Para reiterar de forma prática todo este processo, nos parágrafos seguintes será analisado como o PRONERA, a partir de sua história e da metodologia da alternância, são exemplos práticos de como a educação do campo pode ser interpretada como epistemologias do sul e pensamentos pós-abissais.

O PRONERA COMO EXEMPLO PRÁTICO DE EPISTEMOLOGIA DO SUL E PENSAMENTO PÓS-ABISSAL

Historicamente a Constituição Federal de 1988 tornou-se o embasamento legal que garante do exercício do direito à educação do Campo, onde, no Capítulo III na Seção I referente à Educação, do artigo 205 ao 214 são garantidos o Direito à Educação seja qual for o nível educacional e o modelo, estando inserida nesse contexto a Educação do Campo.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9.394/1996 é outro documento de extrema importância, principalmente no que diz respeito ao artigo nº 28 que resguarda a flexibilidade e adequações ante as necessidades da Educação no Campo:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996)

A partir, portanto, da Constituição, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e de uma série de discussões acerca da criação de uma educação feita por base pelos sujeitos do campo, surgiu, em 04 de novembro de 2010 o Decreto nº 7.352 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (SECADI, 2012). Este decreto propõe uma série de estratégias além de dois programas/propostas

pedagógicas: o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Neste decreto, no artigo 1º, parágrafo 1º, inciso II, define a Escola do Campo como sendo: "aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo."

Os objetivos do programa, segundo o atual Manual de operações:

Oferecer educação formal aos jovens e adultos do programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) em todos os níveis e áreas de conhecimento; melhorar o acesso à educação dos beneficiários do PNRA; proporcionar melhoria no desenvolvimento dos assentamentos através da qualificação profissional e técnica. (BRASIL/INCRA, 2014, p.17)

O programa hoje oferece a alfabetização para jovens e adultos do campo, anos finais do ensino fundamental e médio; e por fim, ensino técnico e superior a partir de parcerias firmadas com órgãos públicos, universidades, movimentos sociais e sindicais (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). O objetivo geral do PRONERA é “promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 229).

O PRONERA apresenta escolas que seguem a metodologia de alfabetização de Paulo Freire. Nos anos finais do ensino fundamental e médio, elas usam o regime de alternância, que propõe diferentes espaços no tempo educativo. Por exemplo, o “Tempo Escola”, “Tempo da Universidade” e “Tempo da Comunidade”, buscando relacionar a educação com a realidade, por meio de uma análise crítica dela. Além disso, elas valorizam o trabalho como princípio educativo, dando protagonismo aos educandos na formação, com o objetivo de uma melhor integração entre teoria e prática (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014 apud MONTES; PINTO, 2021). A pedagogia da alternância é dividida em dois momentos:

[...] tempo de estudo desenvolvido nos centros de formação (Tempo Escola – 70% da carga horária do curso) e o tempo de estudo desenvolvido na comunidade (Tempo Comunidade – 30% da carga horária do curso). A proposta metodológica deverá fundamentar-se nos instrumentos e estratégias que serão utilizadas para a construção do conhecimento (BRASIL/PRONERA, 2014, p. 21 e 22).

O regime de alternância já é bastante conhecido no país bem antes de ser uma das estratégias usadas pelo PRONERA, pois já está presente no Brasil pelo menos desde 1969, quando foram implantados os Centros Familiares de Formação por alternância (CEFFAs) no

Espírito Santo, sendo depois expandido para outros estados e regiões brasileiras. Lima et.al. (2013) dizem:

A pedagogia da alternância utiliza instrumentos pedagógicos que integram o conhecimento científico ao conhecimento prático, valorizando as experiências e fortalecendo os vínculos sociais. O ponto auge da Pedagogia da Alternância é a relação escola/família/aluno e sociedade. Existe a integração de todos os elementos na elaboração do Plano de Estudo e do enfoque educacional. O objetivo é a formação integral do jovem, o desenvolvimento econômico e social do campo (LIMA et.al., 2013, p.2970).

O trabalho é uma categoria fundamental para o homem e para a educação do campo, que usa o regime de alternância. Ele está relacionado com as dimensões territoriais, interagindo e complementando a produção, a cultura, a organização política e a educação (PUZIOL; SILVA, 2010, p.1). A busca por trabalho e por uma educação profissionalizante faz parte da luta pela realização de todas as dimensões da existência humana (PUZIOL; SILVA, 2010).

A agricultura familiar se destaca por ser essencial na fonte de renda e de trabalho no qual desenvolverá o território camponês, por isso, os movimentos sociais colocam como indispensável uma qualificação profissional para melhor atuar no campo (MONTES; PINTO, 2021).

A realidade social pode ser transformada pelo trabalho e pela educação (que também vem do trabalho). A educação/trabalho do campo mostra uma lógica que vai além da lógica do capital em busca de uma práxis emancipatória, pois valoriza o trabalho do campo como princípio educativo e busca a transformação do território camponês e de um projeto que não se limita aos problemas agrários (PUZIOL; SILVA, 2010).

Com o PRONERA e os CEFFAs, surgiram novas parcerias e metodologias/estratégias (regime de alternância, formação de educadores da comunidade e o trabalho como categoria fundamental), que provocaram uma verdadeira disputa/conflito pela busca e pelo controle do processo de construção de conhecimento, pois questionam uma lógica educacional já existente (MONTES; PINTO, 2021). Portanto, é possível entender que a partir da institucionalização do PRONERA, criou-se uma epistemologia do sul que apresenta conceitos, métodos, metodologias, ideologias totalmente opostas às hegemônicas já existentes, no qual resulta em uma luta constante entre a epistemologia e o modo de pensar camponês e a epistemologia e visão de mundo do agronegócio.

No PRONERA também existe um projeto de formação continuada de educadores. Segundo o primeiro Manual de Operações do PRONERA (2004) este projeto busca elevar o

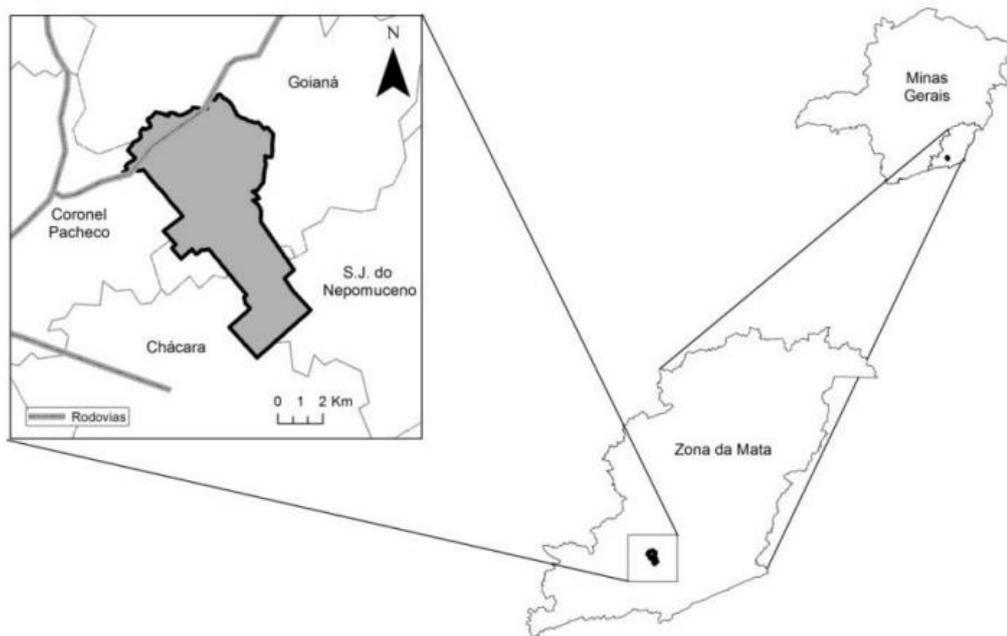
nível de formação continuada e escolaridade dos educadores(as) do ensino fundamental e médio, a partir de cursos normais de nível médio (magistério), ou superiores de licenciatura plena, especialmente Pedagogia e Pós-Graduação.

O manual enfatiza que os cursos devem abordar as situações-problema enfrentadas pelos assentados, a fim de que os alunos encontrem soluções para eles e se qualifiquem através da metodologia da alternância, no qual pesquisas e estudos na comunidade devem corresponder a 30% da carga horária total. Segundo Montes e Pinto (2019, 2021), a partir deste cursos formam-se professores da própria comunidade, que irão compartilhar saberes, ideias e métodos locais diferentes do que seriam em uma educação urbana hegemônica. Portanto, estes cursos de formação de professores é um dos pilares para entender o PRONERA como exemplo prático de epistemologia do sul e pensamento pós-abissal, pois é a base de formação de um saber contra hegemônico.

Para melhor exemplificar toda teoria aqui proposta em relação ao fazer ciência contra-hegemônica e ao afirmar que a educação do campo e o PRONERA são epistemologias do sul e pensamentos pós abissais, foi feito um trabalho de campo com o intuito de fazer entrevistas com jovens assentados estudantes do PRONERA do assentamento Dênis Gonçalves, localizado na Zona da Mata Mineira. As entrevistas estão descritas e analisadas no tópico seguinte.

ESTUDO DE CASO: OS JOVENS ESTUDANTES DO PRONERA DO ASSENTAMENTO DÊNIS GONÇALVES

As áreas rurais de Goianá, Chácara, Coronel Pacheco e São João Nepomuceno, na Zona da Mata de Minas de Minas Gerais, abrigam o assentamento Dênis Gonçalves, apresentando 4.321 hectares de área.



Mapa de localização do Assentamento Dênis Gonçalves. Fonte: MEIER, 2016, p.5

A história do assentamento começa em 25 de março de 2010, quando 50 famílias ocuparam a antiga Fazenda Fortaleza de Sant' Anna, que foi um dos maiores latifúndios da região e um grande produtor de café entre meados do século XIX e início do século XX (SOUZA, 2019).

Depois de passar por um processo de despejo, o INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, autorizou em 2011 o início do processo legal para desapropriar a fazenda. Em 2013, o INCRA regulamentou o assentamento.



Fotos da comemoração de 13 anos de existência e resistência do Assentamento Dênis Gonçalves. Fonte: Arquivo pessoal

A partir das demandas e pressões por parte dos assentados e do próprio MST de construir uma escola do campo no local, em 2016, com a articulação entre Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação e Secretaria do Estado de Minas Gerais, foi criado o segundo endereço da Escola Estadual Maria Ilydia Rezende de Andrade, iniciando suas atividades com 4 turmas de educação de jovens e adultos, sendo uma de alfabetização, duas de fundamental e uma de médio (SOUZA, 2019). Posteriormente a escola deixou de ser segundo endereço para se tornar independente como uma escola estadual, sendo renomeada de E. E. Carlos Henrique Ribeiro dos Santos. A escola atualmente não faz parte do PRONERA, mas apresenta um currículo adaptado, com muita participação de professores/gestores do assentamento, sendo a metodologia da alternância um projeto piloto do primeiro ano do ensino médio que está sendo testado.



Fotos da escola do assentamento e de uma das entradas da antiga Fazenda Sant' Anna. Fonte: Arquivo pessoal

Existem jovens assentados do Dênis Gonçalves fazendo curso superior pelo PRONERA, tendo a maioria estudado em algum momento na escola local, e outros de fora. Obtendo posteriormente contato destes jovens, foram marcadas entrevistas com seis destes estudantes (sendo cinco do PRONERA), tendo o objetivo de ouvir um pouco do relato deles sobre o programa e sobre suas histórias de vida como jovem assentado.

Uma jovem desse grupo, estudante de Licenciatura em Educação do campo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) pelo PRONERA, quando questionada sobre como conheceu o programa, e de como é a relação do curso com o assentamento e com a escola do campo presente lá, ela diz:

O curso eu conheci através da minha mãe. Quem indicou para ela foi a Sr(a). C (pessoa do assentamento) que ficou sabendo desse processo seletivo, indicou algumas

peessoas, e nessa primeira remessa foi minha mãe, depois foi eu, abriu o processo seletivo, e me inscrevi. O curso é voltado aos docentes do campo, especialmente para quem mora nele, pois a gente busca a realidade das pessoas do campo, para que quando a gente for dar aula para alguma criança camponesa, a gente viva a realidade deles, pois é uma coisa que a gente já viveu

Percebe-se, como relatado na entrevistada, que a relação do curso com a escola é muito próxima, sempre tentando aprender a partir da realidade dos assentados. Segundo a mesma:

Através das atividades que são passadas para fazer na comunidade eles querem saber como a comunidades vive. Por exemplo, a última vez que eu fui na escola, queriam saber como é a estrutura da escola, quantas pessoas trabalham na escola, quantos alunos tem, se a escola concorda. Então é a realidade da escola no assentamento. Uma vez por ano o professor vem na nossa comunidade para estar fazendo esse estudo, ver o que a gente escreveu no papel, conversar com a coordenação, dialogar com os alunos da escola, com a comunidade.

A estudante ainda destaca a vontade da mesma de trabalhar na escola, quando perguntada se quer voltar e trabalhar nela no futuro ela diz:

(...) Sim. Eu pretendo. Quando estiver no quinto período eu sei que já posso dar aula. Então eu vou querer participar de algum processo, qualquer turma que eu pegar na minha área eu vou querer exercer.

A partir destas falas percebe-se que a existência de um projeto de formação continuada de educadores dentro do PRONERA, fazem com que os cursos de fato tentem abordar as situações-problema a partir da realidade dos assentados, a fim de que os futuros professores encontrem soluções para eles e se qualifiquem através da metodologia da alternância. Por meio da formação de professores da própria comunidade, os mesmos irão carregar com si as experiências e vivências da luta pela terra, construindo conseqüentemente uma memória coletiva e uma mentalidade mais crítica dos alunos pelo ensino prático de sua realidade e forma de ver o mundo.

Uma característica que se destaca pelas entrevistas entre os jovens assentados é o coletivismo presente na educação e no trabalho desde cedo. Um exemplo característico de cooperação e união presente hoje no assentamento Dênis Gonçalves é a existência da cooperativa, a chamada ECOPAC - Cooperativa de Produção Agroecológica e Cultural

Camponesa lá da Serra. Como relatado por um jovem assentado estudante de Enfermagem com ênfase em saúde pública pelo PRONERA:

A gente tem uma CPA aqui no assentamento, nossa ECOPAC - Cooperativa de Produção Agroecológica e de Cultural Camponesa lá da Serra. Algumas famílias dividem os lotes lá e trabalhando. Lá a gente divide além do trabalho braçal, a gente segue algumas linhas de produção. Atualmente eu ajudo e contribuo na agroindústria de processados vegetais e a padaria. E a gente tá iniciando com (trecho não entendido de forma clara) agora também, mas a gente tem várias linhas dessas lá e a gente fica trabalhando junto. Nós nos remuneramos com o dinheiro que consegue com a produção por hora trabalhada.

Outro estudante assentado de Comunicação Social e Jornalismo pelo SISU, destaca a cooperação como princípio do movimento, além da importância da união. Segundo ele:

O princípio do movimento é esse processo de produção e cooperação de forma coletiva. Na Serra é um desses processos que a galera realizou que é a constituição de uma das cooperativas que é do lucro dos assentados lá de cima. Agora tem duas cooperativas, a regional e essa cooperativa na forma de CPA que são de pessoas que se reuniram lá em cima na Serra para produzir nessa forma. É uma das formas de se realizar a produção de forma cooperada. [...] A união é uma coisa que começa a ser trabalhada desde o início aqui. A gente sempre se une para conviver e trabalhar. [...] É importante colocar que na cooperativa lá tem quatro lotes e 12 ou 13 famílias que dividem esse mesmo espaço de produção de quatro lotes. A terra é um bem da natureza que não tem valor e a gente utiliza só o espaço ali e quem produz, quem trabalha recebe pela sua hora trabalhada.

O depoimento desse estudante revela o quanto a cooperação é importante dentro do movimento/assentamento. A existência da cooperativa e sua organização demonstram que o princípio da união faz parte da formação dos jovens. Outro aspecto que chama a atenção é quando o entrevistado afirma “a terra é um bem da natureza que não tem valor”, essa frase mostra uma concepção de natureza como bem coletivo e não como um recurso que pode ser explorado como o pensamento dominante difunde.

O mesmo entrevistado, quando perguntado sobre como o MST fornece voz ou espaço de participação aos jovens assentados e de como é a estrutura organizativa, ele diz:

Eu acho que ele dá o espaço, incentiva, apoia, em diversos momentos a gente faz encontros, a gente tem os grupos de juventude como os da Serra que os jovens vão se inserindo na serra por exemplo é muito a questão da produção com as cestas que entregam em Juiz de Fora. Isso é para que os jovens tenham sua autonomia econômica e financeira aos poucos, não é o salário da cidade, mas é uma coisa que vai ajudando.

[...] Eu acho que a gente tem sim essa autonomia, tem espaço para todo mundo. A própria estrutura organizativa nossa propicia isso, a gente é organizado por setores coletivos, então tem espaço para todo mundo, independente da sua área de atuação, tem um espaço ou um setor que a gente se enquadra para atuar.

Percebe-se, a partir das falas, que o movimento dá todo o suporte para o aluno estudar e começar sua vida de trabalho dentro do assentamento e dentro do MST, dando inclusive espaço de participação através da organização destes grupos de juventude e desses setores coletivos.

A pedagogia da alternância promove a união por meio do estreitamento e articulação entre escola/universidade/família e aluno. Além disso, os jovens no tempo comunidade conseguem perceber a luta cotidiana não apenas dos pais, mas também de toda a comunidade, reforçando assim a memória coletiva de cada estudante em relação ao movimento. Isso se reflete nas falas dos entrevistados. Perguntada sobre como funciona a divisão de tempos e se o currículo é adaptado a realidade do assentado, a estudante de licenciatura em educação do campo diz:

Tem o tempo universidade e o tempo comunidade. O tempo universidade é o momento onde a gente vai estar estudando, obtendo os conhecimentos, colocando as nossas dúvidas, apresentando nossas pesquisas do tempo anterior. O tempo comunidade é onde a gente vai fazer nossas tarefas em casa, fazer as pesquisas que é passado para a gente fazer na comunidade, realizando as tarefas e depois trazendo de novo para a universidade. [...] Através das atividades que são passadas para fazer na comunidade eles querem saber como a comunidades vive.

Outro estudante do PRONERA do assentamento, que estuda Agronomia com ênfase em Agroecologia pela Universidade Federal Fronteira Sul apresenta como são feitas as atividades no tempo universidade e também se na opinião dele o currículo é adaptado:

É bem adaptado as disciplinas que estivemos até agora. Não é muito difícil, eles tentam simplificar para todos da sala entender, eles simplificam para todos tentarem acompanhar. Um ajuda o outro quando um não consegue. É dividido em núcleos (núcleos de base – NB). É dividido em seis. As atividades são dadas em NB, poucas são individuais, a maioria é em NB. Esses núcleos é para um ir ajudando o outro quando não entende alguma coisa. Muita ajuda. Os professores são bem tranquilos, entendem a gente, buscam simplificar bastante pra gente. É bem tranquilo eu acho. Só algumas coisas são um pouco difíceis, mas não é tanto, quando vai para os núcleos de base ajuda.

Pela fala do entrevistado nota-se que a cooperação também se manifesta no tempo universidade, pois a partir desses “núcleos de base” todos os trabalhos são realizados de forma coletiva, sendo que todos se apoiam para quem consigam a conclusão do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fins de conclusão, é importante destacar que no espaço rural coexistem tanto o pensamento moderno ocidental, fruto de uma colonialidade e uma racionalidade em prol do desenvolvimento e progresso econômico. Quanto epistemes e pensamentos descoloniais contra-hegemônicos que lutam contra a desigualdade pela justiça ambiental, contra a exclusão social, econômica e política dos sujeitos do campo.

A educação do campo sempre questionou e ainda questiona a educação dominante baseada no pensamento científico, racional, epistemológico e na narrativa da modernidade. Assim, ela pode ser vista como uma perspectiva descolonial que valoriza outros saberes e visões de mundo dos sujeitos do campo. Além disso, ela também pode ser interpretada como epistemologia do sul e no pensamento pós-abissal, pois resiste à colonialidade e reconhece conhecimentos que estão além do científico, do lado não moderno da linha abissal.

O PRONERA se destaca como um exemplo prático de todo este processo por apresentar uma relação diferenciada entre educação e trabalho e por meio de programas de formação de professores da própria comunidade, no qual criam metodologias locais e evidenciam situações-problema vivenciadas pelos assentados, compartilhando saberes, ideias e métodos locais diferentes do que seriam uma educação urbana hegemônica.

Alguns elementos da educação do PRONERA se destacam nas entrevistas de alunos do assentamento Dênis Gonçalves, colocando o programa como um possível exemplo prático de epistemologia do sul e pensamento pós-abissal: Professores da própria comunidade que trazem para a escola e para a juventude assentada as histórias, experiências e vivências de luta do movimento, assim como metodologias e conhecimentos próprios, que criam uma memória coletiva e uma mentalidade mais crítica nos alunos; Educadores e profissionais formados de acordo com a realidade do assentamento; Um ensino territorializado e voltado para a luta no campo; Um coletivismo presente entre os jovens desde criança na educação, que continua posteriormente no trabalho; Espaços de participação para os jovens dentro do MST, através da organização de grupos de juventude e de setores coletivos; E por fim, a pedagogia da alternância como ferramenta de união através do fortalecimento e integração entre escola/universidade/família e aluno.

Todas estas qualidades/particularidades evidenciam o potencial contra-hegemônico da educação do campo e do PRONERA quanto programa, pois são características de uma educação única, do sul, feita pelos sujeitos do campo e reivindicada pelo MST.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECAD/MEC, 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Lei nº 9.394/1996.

_____. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**, 2014. Brasília: MDA/INCRA, 2014.

CALDART, Roseli Salette. **Educação do campo**: Notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CRUTZEN, J.P.; STOERMER, E.F. **O antropoceno**. Boletim de Mudança Global IGBP, (41), 17-18. 2000.

DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro – a origem do mito da modernidade. Petrópolis: **Vozes**, 1993.

GARCIA, Amanda Veloso. Contribuições da Ética do Bem Viver para uma Educação que colabore para resistir ao Antropoceno. **Humanitas**, v. 2, n. 1/2, 61-79, 2022.

LATOUR, B. **Políticas da natureza**: como fazer ciência na democracia. Bauru: EDUSC, 2004.

LATOUR, B. **Onde aterrar?**: como se orientar politicamente no antropoceno? Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LEFF, E. A aposta pela vida: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do sul. Petrópolis: **Vozes**. 2016.

LIMA, N. W.; VAZATA, P. A. V.; OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H.; MORAES, A. G. Educação em ciências nos tempos de pós-verdade: reflexões metafísicas a partir dos estudos das ciências de Bruno Latour. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, p.155-189, 2019.

LIMA, N. W.; NASCIMENTO, M. M. **Aterrando no sul**: uma proposta político-epistemológica para a área de educação em ciências do Antropoceno. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 27, 2021

LIMA, H. R., et.al. **A pedagogia da alternância: aproximações teóricas possíveis**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC-PR (Editora), Curitiba, 2013.

MEIER, Martin. **Mapeamento digital de solos em assentamento de reforma agrária**. Dissertação de Mestrado. UFV-Viçosa. MG. 2016.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: História, Práticas e Desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – Reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

MONTES, Guilherme Gaio; PINTO, Vicente Paulo dos Santos. A educação do campo como emancipação e resistência: análise crítica de propostas pedagógicas dissidentes. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 15, n. 2, pág. 206-219, jul-dez 2019.

_____. **Território e Educação**: Uma análise do potencial contra-hegemônico das propostas pedagógicas desenvolvidas no campo. E-Book. VII Congresso Nacional de Educação Ambiental e do IX Encontro Nordestino de Biogeografia. João Pessoa – PB: 2021.

MOREIRA, R. J. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, R. J. (org.). **Identidades sociais**: ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira.; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. **O Campo enquanto território de resistência**: O papel da educação do campo e do trabalho, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**. CEBRAP 79, pp. 71-94, 2007.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B.S. SANTOS, B.S.; MENEZES, M.P. **Epistemologias do sul**. Portugal: Ed.Cortez. 2010.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA et. al. **Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa**. OBJN. 2006.

SOUZA, W. J. C. **MST, a luta e a conquista da terra**: a experiência educativa do Assentamento Denis Gonçalves (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora: 2019.

TONIAL, F. A. L. et.al. Resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de Psicologia**, UNESP 16, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTIM, Marco Antonio. A sobrenatureza da catástrofe. In: **Os mil nomes de Gaia**: do antropoceno à idade da terra. Rio de janeiro: 2014.