

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2023.r4a11>

Recebido em: 20/05/2023

Aceito em: 16/06/2023

DIÁLOGOS ENTRE SABERES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROCESSO DE DECOLONIDADE ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS DE VIDAS DE MORADORES DO CAMPO SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

DIALOGUES BETWEEN KNOWLEDGE OF COUNTRYSIDE EDUCATION AS A DECOLONIALITY PROCESS THROUGH THE LIFE HISTORIES OF COUNTRYSIDE RESIDENTS FROM THE PERSPECTIVE OF PROFESSIONAL EDUCATION

Adilza Raquel Cavalcanti dos Santos

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7730-9278>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0765085032265344>

Mestra em Administração

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: adilza.s@academico.ifrn.edu.br

RESUMO

O artigo está estruturado em três partes: a introdução onde apresentamos e discutimos o tema e a problemática de pesquisa, expomos os objetivos, explicamos as escolhas teórico metodológicas e justificamos a relevância do estudo. A segunda parte é dedicada ao referencial teórico que apresenta de forma panorâmica as contribuições do pensamento decolonial enquanto abordagem teórica e os estudos referentes a constituição da história da Educação do Campo no Brasil, sob a ótica da educação profissional inclusiva. A terceira seção denominada fundamentos e procedimentos metodológicos, visa apresentar o caminho que se pretende trilhar tendo por base a história de vida e análise de conteúdo como método de análise das fontes primárias e secundárias. Lançaremos mão também da reflexão sobre o processo histórico e político, sua trajetória do Movimento Social da Educação do Campo no Brasil, enquanto ator social, que tem feito emergir pontos de inflexão, através da denúncia do mito da democracia da área do Campo gerando a conformação de uma nova agenda para as políticas públicas que tem trazido impactos para a sociedade brasileira, ainda que persistam as iniquidades e injustiças sociais.

Palavras-chave: Educação do campo. Decolonialidade. Educação profissional.

ABSTRACT

The article is structured in three parts: the introduction where we present and discuss the theme and the research problem, expose the objectives, explain the methodological theoretical choices and justify the relevance of the study. The second part is dedicated to the theoretical framework that presents in a panoramic way the contributions of decolonial thinking as a theoretical approach and the studies

referring to the constitution of the history of Rural Education in Brazil, from the perspective of inclusive professional education. The third section, called fundamentals and methodological procedures, aims to present the path to be taken based on life history and content analysis as a method of analyzing primary and secondary sources. We will also make use of reflection on the historical and political process, its trajectory of the Social Movement of Rural Education in Brazil, as a social actor, which has given rise to inflection points, through the denunciation of the myth of democracy in the Campo area, generating the conformation of a new agenda for public policies that have had impacts on Brazilian society, even though social inequalities and injustices persist. The methodology used is qualitative and bibliographical.

Keywords: Rural education. Decoloniality. Professional education.

1 INTRODUÇÃO

A inserção da população do campo na educação nacional através de sua presença física e simbólica vem sendo até os dias de hoje uma das principais bandeiras de lutas dos Movimentos Sociais, ou seja, se trata de pensar a educação (política e pedagógica) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo contínuo e universal) desde uma particularidade, sendo assim, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. Os dados estatísticos atestam a continuidade histórica das desigualdades, quando se refere a Educação do Campo.

O desafio teórico atual é o de construir o paradigma decolonial (contra hegemônico) da Educação do Campo, como por exemplo, produzir teorias, construir, consolidar e disseminar os conceitos, nossas concepções, a maneira de perceber, os objetivos que tomam forma de uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui entre campo e educação profissional. Ao mesmo tempo, trata-se de socializar e/ou qualificar o entendimento do acúmulo teórico e prático que adquirimos, e de continuar a elaboração e o planejamento das próximas etapas.

Neste sentido, importa-nos investigar os diálogos existentes entre os saberes da escola e os saberes desenvolvidos através da atuação nos Movimentos Sociais dos moradores do Campo e como este diálogo contribui com a produção de outras epistemologias, através da construção da ideia de decolonialidade, na perspectiva de um olhar inclusivo na educação profissional.

Dentro de uma dinâmica própria que tem por base o diálogo, acreditamos que esta

articulação acontece e precisa ser compreendida a partir de uma lógica que reconheça e valorize as diversas possibilidades de produção do conhecimento, o que caracteriza no dizer de Santos e Menezes (2010), uma ecologia de saberes.

O diálogo de saberes dos moradores do Campo tem um papel educador, contribuindo também para a transformação das estruturas sociais. Boaventura de Sousa Santos ratifica que “os movimentos tem um valor epistemológico intrínseco” e diz que se faz necessário diferenciar o conhecimento nascido nas lutas e o conhecimento que se produz sobre elas. Neste sentido, convém destacar a importância de perceber os saberes dos sujeitos do Campo, não mais como objeto de estudo, mas como produtores de conhecimento nos mais variados âmbitos, destacando a educação profissional.

Partimos do pressuposto que mesmo possuindo processos diferenciados, a articulação entre conhecimentos formais (acadêmicos) e conhecimentos produzidos através da práxis nos Movimentos Sociais é fundamental numa perspectiva de transformação da sociedade e de transformação da estrutura da escola, tornado esta mais aberta para uma compreensão do mundo a partir de uma perspectiva da plurisversalidade (Mignolo, 2010). Isto significa construir uma outra compreensão sobre a forma como é produzido o conhecimento com a emergência de outras epistemologias que se articule com os diversos saberes em busca de equidade.

Levando em consideração a atuação dos Movimentos Sociais dos sujeitos do Campo ao longo da história da sociedade brasileira importa-nos compreender o processo de construção de conhecimento de moradores no Campo articulando os saberes culturais com sua práxis nos Movimentos Sociais, no sentido de uma convergência de saberes. Neste sentido, algumas perguntas perpassam este estudo: Como dá-se a produção de conhecimento em articulação com a atuação nos Movimentos Sociais dos moradores do Campo? O que há de comum e diverso na trajetória de diferentes moradores do Campo? De que forma o conhecimento produzido na práxis dos movimentos sociais e construção de ideias que dialogam com a perspectiva decolonial?

A partir destas indagações trazemos como **questão central**, quais os diálogos existentes entre os saberes adquiridos através da atuação dos moradores do Campo e construção da ideia de decolonialidade traz benefícios para a educação do Campo? Para tanto temos como **objetivo geral**: compreender os diálogos entre os saberes da Educação do Campo como processo de decolonialidade através das histórias de vidas de moradores do Campo

sob a ótica da educação profissional inclusiva.

Como **objetivos específicos** temos: 1) Identificar moradores militantes atuantes no período em pesquisa; 2) Compreender a trajetória de vida em articulação com a atuação nos Movimentos Sociais de uma parcela dos sujeitos identificados; 3) Analisar temas e abordagens, seus significados e diálogos com outras epistemologias interessadas na superação do preconceito estrutural do Campo; 4) Analisar como dá-se a difusão e recepção dos saberes produzidos por estes sujeitos; 5) Analisar sob a ótica da educação profissional.

Tendo como **hipótese** a afirmação que os saberes construídos através do diálogo entre os saberes dos moradores militantes e os saberes aprendidos na escola, através da construção da ideia de colonidade, fazem emergir outras epistemologias imprescindíveis para a superação do preconceito estrutural do Campo, este estudo justifica sua importância pela relevância do tema tanto para os Movimentos Sociais do Campo como para os demais movimentos sociais, assim como para a academia na medida em que possibilita identificar a emergência de outras epistemologias e a valorização de sujeitos do campo como produtores de conhecimento.

Para a realização deste estudo trazemos como abordagem teórica a perspectiva decolonial, a partir das contribuições do que convencionou-se chamar “Programa Modernidade/Colonialidade”, a partir de Escobar (2003), que dialogam com as proposições do que Santos (2010) chama de “Epistemologias do Sul”. Acreditamos que estas abordagens tornam-se relevantes para estudos desta natureza pela análise crítica que fazem das dinâmicas sociais assentadas na colonialidade do poder, que afirma-se na tríplice dimensão: do poder, do saber e do ser (Mignolo, 2010). Tais perspectivas põe em evidência outros sujeitos e outros saberes que se articulam para a construção de conhecimentos comprometidos com a transformação da realidade.

Pretendemos desenvolver nosso estudo a partir da abordagem teórico metodológica da história oral (FREITAS, 2006; LOURO, 1990) e dentro dela a história de vida (ALBERTI, 2010; PEREIRA DE QUEIROZ, 1991; BRAGANÇA, 2009; THOMPSON, 1984), por esta ter se mostrado adequada e relevante para estudos desta natureza, pois, colocam em evidência identidades e processos muitas vezes não revelados através de outras abordagens. Enfatizando que o uso da história oral está para além da apropriação de uma técnica de coleta de dados, se constituído como uma forma de questionamento a lógica positivista, delineado novas formas de construir conhecimento que corroboram com a abordagem teórica adotada nesta pesquisa.

2 A CONSTITUIÇÃO DO PROGRAMA DE INVESTIGAÇÃO MODERNIDADE/COLONIALIDADE E O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE COLONIALIDADE DO PODER

As relações de poder existentes em países periféricos e na relação destes com os demais países, vem sendo objeto de reflexões sistemáticas por autores oriundos de diferentes lugares. O grupo que no final dos anos de 1990, passou a atuar como uma rede de pesquisadores, tendo como eixo central de análise a modernidade / colonialidade / decolonialidade, é denominado por Escobar (2003), de programa Modernidade / Colonialidade (M/C).

É importante demarcar que este grupo de intelectuais, tem uma ampla trajetória de estudos e pesquisas, como assinalado por Bellestrin (2013), apontando, por exemplo, Dussel e a “Filosofia da Libertaçāo”, Quijano e a “Teoria da Dependência”, e Wallerstein com sua “Teoria do Sistema-Mundo”. Convém destacar que há uma heterogeneidade interna e uma diversidade de categorias que enriquece o debate trazendo perspectivas outras de ver os dilemas do mundo contemporâneo, com ênfase ao questionamento feito a paradigmas políticos, econômicos e epistemológicos já estabelecidos. Como exemplo de ações que contribuíram para consolidar o M/C, podemos citar, a realização de um primeiro encontro no ano de 1998, que teve como resultado em 2000 uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Na sequência houve diversos outros encontros que foram fundamentais. Além disso, uma das estratégias para a conformação do campo foi a criação de linhas de pesquisas e programas de pós-graduação dedicados ao tema. Para compreender o que estes pensadores chamam de decolonialidade, é preciso primeiramente, entender a noção de modernidade/colonialidade desenvolvida por eles. Em rápidas palavras, consideram que a modernidade enquanto processo emancipador é um mito, pois a mesma só foi possível graças a opressão do colonizador na América Latina e em outras partes do mundo, neste sentido, a colonialidade constitui-se juntamente com a modernidade desde o momento da gradual ocupação das terras do além mar, isto é, remonta ao século XVI. Mota Neto (2015), chama a atenção que conforme Mignolo (2010), a modernidade possui três faces:

i) a retórica salvacionista, desenvolvimentista e a promessa do progresso, esta que é a única face visível da modernidade; ii) a colonialidade, que é um padrão de poder que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial e que entre suas consequências estão o racismo, a desigualdade, a fome e o machismo, formas de opressão que costumam estar deslocadas do imaginário hegemônico sobre a ideia de modernidade; iii) a decolonialidade, que é uma energia de descontentamento, de desconfiança, de despreendimento mobilizada por aqueles que reagem ante a violência imperial (MOTA NETO, 2015, p. 15).

Ou seja, a modernidade tomada a partir de uma perspectiva dialética traz em si os movimentos de podem levar a superação de sua “face oculta”, a colonialidade. Tal movimento de superação é chamado de decolonialidade. Conforme Mota Neto (2015), para os pensadores do programa M/C modernidade “não é fenômeno intraeuropeu, mas uma construção simbólica e histórica que nasce da violência colonizadora e da subalternização dos povos “originários” na América Latina (p. 64). Mota Neto (2015), afirma que conforme Mignolo (2010), o pensamento decolonial não deve ser visto como universal, e sim como pluriversal, porque são muitas as genealogias dispersas pelo planeta, são muitos os nós apagados desta rede que inclui línguas, memórias, economias, organizações sociais, subjetividades obliteradas pela matriz colonial do poder.

Tomando como referência a compreensão da decolonialidade como um processo de resistência a dominação colonial, a colonialidade, é possível identificar elementos de um “pensamento decolonial”, na obra e na práxis de diversos intelectuais e ativistas espalhados pelo mundo, notadamente Frantz Fanon (2010), Paulo Freire (2008), Fals Borda, dentre muitos outros, que foge ao escopo deste texto enumerar.

Dentre as principais questões apresentadas e desenvolvidas por estes intelectuais iremos destacar, ainda que de maneira breve, o conceito de “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2010), refletindo sobre a ideia de raça como estruturante da dominação colonial.

De acordo com a compreensão defendida por Quijano (2010) as relações de poder se estabelecem através da disputa pelo controle dos meios de existência social enumerados da seguinte forma: 1. O trabalho e seus produtos; 2. A natureza e os seus recursos de produção; 3. O sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4. A subjetividade, a intersubjetividade e seus produtos, o que inclui o conhecimento; 5. A autoridade e seus instrumentos de coerção.

Bellestrin (2013), sintetiza a elaboração iniciada por Quijano e desenvolvida por

outros integrantes do grupo que aponta que a “colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser e mais do que isso, é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva” (MIGNOLO, 2010 *Apud* BELLESTRIN, 2013, p. 100).

Quijano desenvolve seu pensamento de maneira rica e complexa mostrando que a decolonialidade deve aliar reflexão e luta contra os padrões de dominação num movimento de superação que inclui o combate ao racismo e outras opressões nas suas variadas formas de manifestação, incluindo também a denúncia ao epistemocídio e a valorização de outras epistemologias.

Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural, mas certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento (SANTOS; MENESES, 2010).

Os autores arrematam dizendo que o colonialismo se caracterizou também por dominação epistemológica, que implica numa hierarquia e relação desigual de saber-poder, definindo que, as epistemologias do Sul são o conjunto das intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre os conhecimentos (SANTOS; MENESES, 2010).

O sul é entendido de maneira metafórica como “campo de desafios epistêmicos”, neste processo de reparar os danos causados pelo impacto do capitalismo e do colonialismo. Em certa medida, esta concepção de Sul se identifica com o Sul geográfico no que se refere aos países que foram colonizados, mas isto não é uma unanimidade. A metáfora pode ser aplicada mesmo no interior dos países colonizadores, identificando-se com os grupos e epistemologias subalternizados que existem dentro de seus territórios. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível (SANTOS; MENESES, 2010).

Se todo conhecimento é produzido e reproduzido a partir de um determinado contexto a grande pergunta que os organizadores nos lança é: por que nos últimos séculos a epistemologia dominante eliminou a reflexão sobre o contexto de produção do conhecimento e quais as consequências deste apagamento? Uma outra pergunta que nos fazem é: “Haverá outras epistemologias?” Neste sentido, é organizado um conjunto extenso e profundo de reflexões a partir de um quadro diversificado de autores de diferentes contextos e linhas de

pensamento, mas que guardam alguns pontos em comum.

Primeiro, a epistemologia dominante é contextual e emerge a partir da cultura do mundo moderno ocidental cristão e do colonialismo e capitalismo. Segundo, a intervenção política, econômica e militar do colonialismo se impôs aos não-ocidentais, não-cristãos eliminando ou invisibilizando todas as outras formas de conhecimento que não estivessem dentro do cânone da ciência ocidental, caracterizando o epistemicídio. O terceiro, é que apesar disto a ciência moderna não pode ser vista como um “mal incondicional”, nem como um “bem incondicional”. O quarto aspecto, é que a crítica a todo este processo hoje, só é possível devido a um conjunto de circunstâncias culturais, políticas e econômicas que agravaram as crises, ampliando a percepção das contradições, ao mesmo tempo em que aprofundou um regime cultural e civilizacional no qual estamos imersos dificultando a definição mais nítida sobre contra o que lutar. O quinto aspecto, por fim, é que o mundo é pistemologicamente diverso, e que esta diversidade em si constitui uma riqueza. Neste sentido, é possível identificar esta diversidade no interior da própria ciência e nas formas de conhecimento que são exteriores a ela.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Como visto anteriormente a decolonialidade pressupõe valorização, visibilidade e articulação entre epistemes e ações contra hegemônicas. Processos como estes geralmente são desenvolvidas por sujeitos que integram segmentos sociais que vem sendo subalternizados.

Em trabalho recente Gomes (2010, p. 16), entende-se que os movimentos sociais são “os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade”.

De acordo com o caderno Secad/MEC (2007), o reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e comprehende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos. Para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo –

agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros – vem sendo concebida a Educação do Campo.

Os dados oficiais disponibilizados pelas instituições federais de pesquisa – IBGE, INEP e IPEA, entre outras – demonstram uma diferença acentuada entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades, com clara desvantagem para as primeiras. Isto indica que, no decorrer da história, as políticas públicas para essas populações não foram suficientes para garantir uma equidade educacional entre campo e cidade.

Essa pesquisa desperta a contribuição com o debate e a compreensão dos mecanismos e implicações que têm caracterizado as lutas dos Movimentos Sociais do Campo e a conscientização do decolonialismo para a educação dos povos do campo.

No âmbito das políticas públicas para a educação, pensava-se e muitos pensam ainda, que o problema a ser resolvido para a educação das populações que vivem fora das cidades decorria apenas da localização geográfica das escolas e da baixa densidade populacional nas regiões rurais. Paralelamente, o modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e, mais tarde, os adotados pelos próprios brasileiros para a colonização do interior do país, de exploração brutal pelos proprietários de terra dos trabalhadores rurais, geraram um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social. Ao mesmo tempo, a suposição de que o conhecimento “universal”, produzido pelo mundo dito civilizado deveria ser estendido – ou imposto - a todos, de acordo com a “capacidade” de cada um, serviu para escamotear o direito a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. Ao invés disso, se ofereceu, a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra.

A Educação no Campo é uma modalidade da educação responsável pelo atendimento educacional de populações campesinas. Trata-se de uma modalidade que deve se desenvolver, prioritariamente, em espaços denominados rurais; destinada, portanto, às comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, agropecuárias, caiçaras e extrativistas. Educar no campo implica considerar a diversidade contida nesses espaços.

A Educação do Campo é um conceito em construção que vem desenvolvendo-se através da luta social pelo direito à educação, travada pelos trabalhadores das comunidades campesinas. O protagonismo das populações campesinas, nesse processo, ao argumentar que se trata de uma luta feita por eles mesmos e não apenas em seu nome; em prol da conquista de uma educação do campo que não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. Vale ressaltar que a constituição de um modelo de educação que inclua certas populações é determinante para as condições de existência dessas populações.

Os sistemas educacionais e os movimentos de educação, de forma geral, refletem condições sociais, políticas e econômicas da sociedade que ajudam a constituir, por isso influenciam e sofrem influências do movimento histórico que transforma economias, sociedades e lutas por poder político. Pensar uma educação genuinamente do campo só é possível com a efetiva participação das populações campesinas.

3 METODOLOGIA

Situamos a nossa pesquisa no que se denomina de pesquisa qualitativa (FLICK, 2009; WEBER; LEITHAUSER, 2007; GOLDENBERG, 2001), não em oposição ao quantitativo, nem tão pouco por não lançar mão de dados estatísticos, mas, porque assim o pede a natureza de nosso problema de pesquisa.

Falando sobre as características da pesquisa qualitativa Ludke e André (1986), apontam a importância do processo em si como sendo, em certa medida, mais relevante que o produto, neste tipo de pesquisa o foco volta-se para os significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos e a sua vida como sendo questões de interesse para o pesquisador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São diversos os desafios encontrados na busca pelo desenvolvimento da educação no campo. No entanto, ressaltando o que afirma Araújo e Frigotto (2015), existem muitas possibilidades estratégicas de ensino e nenhuma delas pode ser rejeitada a de imediato, seja por princípios ou por uma possível impraticabilidade de eficácia. Aulas expositivas, estudo do

meio, jogos educativos, visitas técnicas Integradas, congressos, estudo dirigido, oficinas e muitas outras táticas de ensino e aprendizado são capazes de favorecer tanto concepções conservadoras, quanto projetos libertários. Neste sentido, é imprescindível considerar a diversidade contida nesses espaços das populações campesinas e desenvolver, de maneira inovadora, uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive no perímetro urbano, considerando as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral dos indivíduos habitantes do campo.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. Histórias dentro de Histórias. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- ARAÚJO, R. M. D. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- BELLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, Brasília, maio / agosto de 2013, pp. 89-117.
- BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 37-48, ago./dez. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Referências para uma política nacional de educação do campo. **Caderno de Subsídios**. Brasília: Inep/MEC, 2007.
- _____. **Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República Casa Civil. Brasília, DF, 1996.
- _____. **Resolução CNE/CEB Nº, 1 de 03 abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação do campo. **Caderno de Subsídios**, Brasília, DF, 2004.
- ESCOBAR, A. “Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano”. *Tabula Rasa*, n. 1, p. 58-86, 2003.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre, 2009.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, S. M. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação editorial humanistas, 2006.

GOMES, N. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. S.; MENESSES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar, como fazer pesquisa qualitativa em Ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LOURO, G. L. A história (oral) da Educação: Algumas reflexões. **Em Aberto**, Brasília, vol. 09, n. 47, p. 21-28, jul/dez, 1990.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MIGNOLO, W. D. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad. Buenos Aires: Ediciones signo, 2010.

MOTA NETO J. C. **Educação Popular e Pensamento Decolonial LatinoAmericano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

PERERIRA de QUEIROZ. M. I. Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'. In: **Variações sobre a técnica do gravador no registro da história viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESSES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S.; MENESSES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

THOMPSON, P. La historia oral y el historiador. **Debats**, Valencia, n.10, dic. 1984.

WEBER. S.; LEITHAUSER, T. (Orgs). **Métodos qualitativos nas Ciências Sociais e na Prática Social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.