

PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO À LUZ DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANOS

GT 06– Imaginarios sociales, memorias y poscolonialidad

Rafaela dos Santos Ferreira – Bolsista/PIBIC - CNPq - UFPE - CAA
Aline Renata dos Santos – Bolsista/PIBIC - CNPq - UFPE - CAA

Resumo

O artigo trata dos primeiros resultados das pesquisas em andamento: “Política Nacional para a Educação do Campo e Concepções de Currículo para as Escolas Campesinas: um olhar da Interculturalidade Crítica” e “Currículo da Educação das Escolas Campesinas: entre o Paradigma da Educação Rural e o Paradigma da Educação do Campo”. Este trabalho analisa a relação entre os Paradigmas da Educação Rural e do Campo à luz dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (Quijano, 2005). Realizamos uma pesquisa bibliográfica e fizemos uso da Análise Temática (Bardin, 2011). Identificamos as matrizes teóricas que alicerçam os Paradigmas da Educação Rural e do Campo. Os resultados apontam que, apesar destes Paradigmas possuírem matrizes teóricas antagônicas, eles não se anulam, mas coexistem em disputas epistêmicas e políticas.

PALAVRAS CHAVES: Estudos Pós-Coloniais Latino Americano, Educação Rural, Educação do Campo.

1. Introdução

O presente trabalho trata dos primeiros resultados de duas pesquisas em andamento: “Política Nacional para a Educação do Campo e Concepções de Currículo para as Escolas Campesinas: um olhar da Interculturalidade Crítica” e “Currículo da Educação das Escolas Campesinas: entre o Paradigma da Educação Rural e o Paradigma da Educação do Campo”. Tem por objetivo analisar a relação entre os Paradigmas da Educação Rural e do Campo à luz dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Walsh, 2008). Para isso, realizamos a discussão conceitual dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos e identificamos as matrizes teóricas que alicerçam os Paradigmas da Educação Rural e do Campo (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002; Fernandes; Molina, 2005).

Em face disto, para iniciarmos a discussão conceitual dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos versaremos sobre: a) Colonialidade, entendida como Herança Colonial que vem alimentando a dominação colonial, logo, discutiremos o conceito de Colonialidade e seus eixos, sendo eles: do Poder; do Ser; do Saber e da Natureza; b) Decolonialidade, enquanto resistência dos povos subalternizados ao padrão mundial de poder; c) Interculturalidade compreendida como caminho outro para o diálogo entre as culturas apresenta-se em duas perspectivas, interligadas, porém, distintas. Além disso, também orienta projetos de Educação outros atrelados a práticas pedagógicas outras. Assim, versaremos sobre as Perspectivas de Interculturalidade: Crítica e Funcional; Educação Intercultural Crítica e Funcional; Pedagogia Decolonial e Tradicional (Colonial).

Através dessa discussão identificamos as matrizes teóricas que alicerçam os Paradigmas da Educação Rural e do Campo. O primeiro Paradigma está balizado na Interculturalidade Funcional, na Educação Intercultural Funcional e na Pedagogia Tradicional (Colonial). O segundo ancora-se na Decolonialidade, na Interculturalidade Crítica, na Educação Intercultural Crítica e na Pedagogia Decolonial.

1.1 Modernidade/Colonialidade duas faces da mesma moeda

Mesmo com o processo de “descolonização” da América, ao deixar de ser colônia, o padrão mundial de poder eurocêntrico/moderno/capitalista não findou, ao contrário, permanece até a atualidade. Este encontrou novas formas de se travestir, para conservar a sua dominação. Dessa maneira, o Colonialismo deixa como herança a Colonialidade que

se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existência social cotidiana y a escala societal (Quijano, 2000, p. 342).

Assim, a Colonialidade é um processo arbitrário de dominação/exploração no qual o ideário colonial penetra as estruturas sociais tanto na dimensão material como na dimensão subjetiva dos povos subjugados. Para Quijano (2005), há três eixos da Colonialidade: do Poder, do Saber e do Ser que estão imbricadas.

A Colonialidade do Poder refere-se à hierarquização racial dos povos entre inferiores e superiores, o que determina a distribuição e o controle do trabalho dos povos subalternizados mundialmente. Na realidade campesina a Colonialidade do Poder produz hierarquias entre os sujeitos da cidade como superiores e os sujeitos do território rural como inferiores.

Atrelada a este eixo da Colonialidade, temos a Colonialidade do Saber que implica na negação e na invalidação dos conhecimentos dos não europeus. Esse eixo da Colonialidade legítima uma razão que produz conhecimento hegemônico/eurocêntrico e universal, por isso, válida. Os povos subalternizados são tidos enquanto: primitivos, irracionais, iletrados e sem cultura, não sendo capazes de terem epistemologias válidas que produzam conhecimentos verdadeiros.

A produção intelectual destes povos é entendida enquanto senso comum, esta definição ratifica a hegemonia dos europeus sobre os povos inferiorizados. Ao determinar o que é senso comum, os europeus estão simultaneamente definindo o que é conhecimento científico e auto afirmam o seu poder epistêmico. Diante disto, os europeus se legitimam enquanto os civilizados e de cultura letrada, em detrimento dos demais povos como não civilizados e de cultura não letrada, tratam de desvalorizar a cultural oral dos povos subalternizados.

Nessa dimensão acontece uma hierarquização epistêmica quando aos povos do território rural é destinado um currículo urbanocêntrico em que não valoriza os conhecimentos produzidos por estes povos considerando-os apenas senso comum.

Estas manifestações da Colonialidade se consolidam na Colonialidade do Ser que denota a internalização da subalternidade do não europeu, que passa a aceitar a imagem do colonizador como sua, ocultando a dominação colonial, o que Freire (2005) denomina da condição do oprimido enquanto “Hospedeiro do Opressor”. Essa aceitação caracteriza-se quando os povos do território rural são silenciados na medida em que aceitam os estereótipos de jecas tatus, caipiras, matutos, atrasados, entre outros, estes que contribuem para a negação de suas identidades. Sendo assim, nega-se a condição humana dos povos subalternizados e consolida a condição de não sujeito, sujeito não epistêmico.

Além destes três eixos da Colonialidade, Walsh (2008) assinala para a existência de um quarto eixo, da Natureza, que é a imposição de formas mercantilistas de tratá-la, impostas pelo pensamento europeu, o que ocasiona a divisão dualista entre homem e natureza. Essa divisão estabelece uma relação predatória de exploração do homem sobre a natureza, na qual obedece a formas de dominação e de exploração que atendam aos anseios do capitalismo. Isso culminou no rompimento incisivo dos laços espirituais e ancestrais do homem com a natureza.

No contexto do território rural esse eixo da Colonialidade manifesta-se através do agronegócio que “é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento” (Fernandes e Molina, 2005,

p.15). Nesse modelo agrário a produção da agricultura familiar é tida como inútil, na medida em que o agronegócio busca eliminar com a mesma.

Porém, a imposição de tal modelo agrário não acontece pacificamente e encontra resistências dos povos do território rural. Estes reagem com ocupação de terra que passa a ser vista como uma afronta ao agronegócio ao passo que rompe com sua lógica predatória. Dessa maneira, os povos camponeses utilizam-se da Desobediência Civil (Mignolo, 2008) para restituir o direito a terra e o direito de viver do que cultivam no coletivo, por meio da agricultura familiar.

Nessa direção, tais resistências pressupõem a opção Decolonial que “significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, e rege um exterior a fim de assegurar sua interioridade” (Mignolo, 2008, p.304). A opção Decolonial dirige-se para a valorização das identidades que foram subalternizadas, sob as prerrogativas de desenvolvimento e de democracia universal apregoadas pelo projeto moderno de sociedade.

Os povos do território rural lutam pela Decolonialidade na medida em que reconhecem o território camponês enquanto “espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais” (Fernandes e Molina, 2005, p.1). Desse modo, a luta pelo território ultrapassa a concepção de acúmulo de terra, os povos do território rural reivindicam e desenvolvem projetos de sociedade outros estes ligados ao direito de viver na e da terra, esta entendida enquanto espaço de produção de modos de vida.

1.2 Interculturalidades: silenciamentos e rupturas em relação ao padrão mundial de poder colonial

Diante da necessidade de romper com a dominação colonial surge a discussão sobre a Interculturalidade que tem se intensificado nos últimos anos dentro dos Movimentos Sociais, que entendem a Interculturalidade enquanto ferramenta de luta no diálogo conflitivo entre culturas na reivindicação do direito a Diferença. Essa entendida como maneiras outras de estar e de ser no mundo.

Os governos neoliberais, sob o forte impacto da onda de valorização a Diferença, passam a integrar a discussão da Interculturalidade na pauta de governo, porém de uma maneira diferente da colocada pelos Movimentos Sociais. Estes governos compreendem a Interculturalidade como ferramenta de silenciamento das demandas sociais dos povos e grupos sociais marginalizados. Diante desse cenário, Walsh (2008) aponta que a Interculturalidade passa a ser vista em duas perspectivas distintas, porém interligadas a Funcional e a Crítica.

A perspectiva de Interculturalidade Funcional não intenciona romper com os moldes de dominação eurocêntricos, visa apenas a integrar os sujeitos à ordem social vigente, ou seja, ao padrão mundial de poder. Esta perspectiva de Interculturalidade tem por objetivo amenizar os conflitos sociais, promovendo uma “emancipação social” limitada dos povos e grupos sociais subalternizados. É limitada no sentido de que os moldes eurocêntricos de dominação permanecem intactos, adornando uma igualdade social deficiente, que na maioria das vezes apenas alimentam os estereótipos geradores das desigualdades: histórica, social, política e epistemológica.

Assim, essa Interculturalidade é entendida como a oficialização da Diferença pelos governos neoliberais. Estes reconhecem a Diferença dentro de uma lógica assistencialista de controle social, para isso se utilizam de discursos e ações paliativas que disfarçam a dominação pela qual os povos inferiorizados foram e ainda são submetidos. Nesse sentido, a Interculturalidade Funcional não almeja transformar as estruturas de poder sustentadas pela Colonialidade, ao contrário, reforça-as e disfarça ainda mais as desigualdades por elas estabelecidas.

Walsh (2005) destaca para a Educação Intercultural na sua perspectiva Funcional, quando os saberes e os modos de vida dos povos subalternizados são reconhecidos e integrados para dentro do currículo escolar, todavia, estes saberes e modos de vida são folclorizados ao serem “contemplados”

apenas em datas específicas. Dessa maneira, percebe-se que a escola não está preocupada em evidenciar uma transformação do currículo, mas continua colonizando as mentes dos alunos submetendo conhecimentos eurocêntricos sem repensar e refundar práticas e pensamentos. A Educação Intercultural Funcional apresenta-se no currículo da escola do território rural ao constitui-se de conhecimentos, de valores e de culturas urbanocêntricas, estes descontextualizados dos conhecimentos, dos valores e das culturas produzidas pelos povos do território rural.

A perspectiva de Interculturalidade Crítica se contrapõe a perspectiva Funcional, ao questionar o modelo de sociedade constituído pela Colonialidade. Esta Interculturalidade parte das lutas dos povos subalternizados, que reivindicam formas outras de organização de poder e de participação social igualitária.

Nesta ótica, a Interculturalidade Crítica busca elucidar as relações sociais desiguais, a fim de contribuir para um processo de transformação social que enalteça vozes outras. É entendida enquanto um projeto político que visa à Decolonialidade, à transformação e à criação de sociedades libertas do poderio colonial. Assim, a Interculturalidade é estabelecida por meio do diálogo conflitivo entre as diversas culturas.

A Interculturalidade Crítica pretende retirar a venda colocada pela razão moderna que tem ocultado a sua dominação colonial. Ao apontar para a urgência de afirmar e de valorizar sujeitos outros, conhecimentos outros, modos de vida outros, sociedades outras, estabelecendo um diálogo conflitivo, em igualdades de direitos e de oportunidades no qual muitos mundos possam dialogar e coexistirem em igualdade na Diferença.

Assim sendo, a Interculturalidade Crítica não deseja apenas o reconhecimento e o respeito, também almeja a ruptura da estrutura social de dominação fundada pelo padrão mundial de poder eurocêntrico.

Nessa direção, sendo a Interculturalidade Crítica um caminho que está em marcha. Esta compreende a Educação Escolarizada como um mecanismo de importância para o desenvolvimento de práxis contra hegemônicas. Por compreender que a Educação Escolarizada pautada na monocultura realiza assepsias culturais e epistêmicas e alimenta o pensamento e a cultura eurocêntrica dominante. Assim, Candau e Russo (2010) ressaltam que

a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (p. 154).

Desse modo, o tratamento depreciativo dado às produções intelectuais e culturais dos grupos marginalizados tem o intuito de ocultar e manter as relações de poder desiguais. Assim, estes grupos têm seus conhecimentos reduzidos a manifestações culturais ou, mais especificamente, folclóricas, negando seus *loci*, seus sujeitos de enunciação e de produção epistêmica.

Em contrapartida a esta inferiorização estabelecida pelo padrão mundial de poder presente na Educação Escolarizada, os grupos inferiorizados estão simultaneamente construindo resistências, para tanto estes entendem a Educação Escolarizada enquanto mecanismo de luta para reivindicar a validade de seus *loci* epistêmicos baseada em projetos decoloniais.

Dessa maneira, a Educação Intercultural Crítica concebida enquanto paradigma educativo outro, materializa-se no fazer pedagógico este vivenciado através da *práxis* política, epistêmica e contra hegemônica. A Educação Intercultural Crítica vê nos sujeitos do território rural o direito à educação específica e o seu protagonismo na construção desse direito. Assim, segundo Caldart (2004) os povos do território necessitam de uma educação “No Campo”: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, e “Do Campo”: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, considerando suas culturas e suas identidades.

Assim, os processos educativos fundamentados na Educação Intercultural questionam e desafiam a Colonialidade. Portanto, Educação Intercultural é conflitiva ao expressar as relações de poder que interferem no desenvolvimento de processos educativos igualitários (Walsh, 2008).

Além disso, a Educação Intercultural Crítica orienta a Pedagogia Decolonial. Esta Pedagogia compreendida enquanto teoria e prática que estão fundadas nas insurgências educativas propositivas, que desejam a criação e a construção de novas articulações sociais, políticas, culturais e epistêmicas. É uma Pedagogia orientada na práxis das lutas dos povos subalternizados que dialogam com seus antecedentes políticos e culturais.

Nesta direção, a Pedagogia Decolonial sustenta-se na Interculturalidade Crítica ao desafiar a razão moderna, ao assumir a responsabilidade de criação de projetos educativos outros em que articule a ética, a política, a epistemologia local em consonância com o lugar dos povos subalternizados e em constante confronto com o poder eurocêntrico (Oliveira e Candau, 2010).

Desse modo, os povos subalternizados apontam para a necessidade de propor concepções de educação que valorize as complexidades existentes nas várias culturas entre elas a cultura dos povos do território rural. Estes povos buscam o desenvolvimento de formas organizativas educativas específicas e diferenciadas que pressupõe práticas pedagógicas outras.

A partir do aprofundamento teórico da Abordagem dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos identificamos as matrizes teóricas, conflitivas, que alicerçam os Paradigmas da Educação Rural e do Campo.

1.3 Paradigmas da Educação Rural e do Campo: análise à Luz dos Estudos Pós-Coloniais

O Paradigma da Educação Rural historicamente foi utilizado para silenciar e moldar os povos do território rural ao modelo urbanocêntrico de sujeito e de sociedade. Modelo este que está firmado na Colonialidade do poder que o impôs a sociedade e que penetra as estruturas sociais tanto na dimensão material como na dimensão subjetiva dos povos subalternizados. Assim, o Paradigma da Educação Rural reforça e alimenta a Colonialidade.

Nessa tessitura, o Paradigma da Educação Rural nega e silencia os saberes dos povos do território rural, quando determina quais saberes serão privilegiados na organização curricular das escolas do território rural. Logo, é posto um Currículo escolar urbanocêntrico que valoriza e privilegia saberes do território urbano subalternizando os saberes do território rural. Ao Determinar uma hierarquia epistêmica entre saberes urbanocêntricos, enquanto conhecimento científico, e os saberes do território rural, enquanto senso comum. Está hierarquização, imposta pelo Paradigma da Educação Rural, assenta-se na Colonialidade do Saber na medida em que estabelece a razão eurocêntrica como válida e universal, e subalterniza as formas outras de produzir conhecimento.

Atrelada a isso, a educação fundada no Paradigma da Educação Rural valoriza o sujeito urbano em detrimento dos sujeitos do território rural. Para isso, dissemina os estereótipos de inferioridade como: jeca tatu, caipira, matuto. Logo, os sujeitos do território rural internalizam o sujeito urbanocêntrico como sujeito de referência, negando e silenciando a si mesmo, conduzindo-os a condição de não sujeito, de sujeito não epistêmico. Diante disso, o Paradigma da Educação Rural ancora-se na Colonialidade do Ser que se materializa na internalização da subalternidade pelo colonizado, que passa a aceitar a imagem do colonizador como sua, ocultando a dominação colonial (Quijano, 2005).

No contexto da educação rural, fundada no Paradigma da Educação Rural, entre outras coisas, difunde uma Educação tecnicista que materializa um Currículo escolar fundado na lógica predatória do agronegócio. Esta lógica não admite a interligação homem-terra. Ao negar essa interligação o território rural passa a ser explorado para atender aos anseios do capitalismo. Desse modo, identificamos a relação entre o Paradigma da Educação Rural e a Colonialidade da Natureza que, segundo Walsh (2008), são formas mercantilistas de trata a natureza impostas pelo capitalismo, que ocasiona a divisão

dualista entre homem e natureza estabelecendo uma relação predatória de exploração do homem sobre a natureza.

Diante desse cenário, o Paradigma da Educação Rural reconhece e oficializa a Diferença entre as formas organizativas dos povos do território rural e dos povos do território urbano. Entretanto, o reconhecimento e a oficialização da Diferença acontecem de forma assistencialista e visa apenas camuflar e amenizar os conflitos sociais existentes, para isso, dissemina uma educação que não contesta a estrutura de poder imposta pelo modelo urbanocêntrico de sociedade. Desse modo, este Paradigma firma-se na Interculturalidade Funcional ao reconhecer a Diferença para integrá-la ao modelo de sociedade fundado na Colonialidade.

Com isto, identificamos o imbricamento do Paradigma da Educação Rural com a Educação Intercultural Funcional, quando os saberes e os modos de vida dos povos do território rural são reconhecidos e incorporados ao Currículo escolar, mas de maneira subalternizada. Estes saberes e modos de vida são folclorizados, “lembrados” apenas em datas específicas relacionadas a aspectos culturais, geralmente, ligados às festividades do território rural. Logo este Paradigma, forma pessoas para aceitar e manter a estrutura de poder colonial urbanocêntrica.

Nessa direção, o Paradigma da Educação Rural impõe as escolas um Currículo descontextualizado do território rural o que desemboca em práticas pedagógicas alienadas e alienantes. Ao consolidar uma pedagogia que não considera os povos do território rural, enquanto sujeitos produtores de conhecimento é destinada para estes povos uma educação meramente instrutiva e descontextualizada da realidade rural. Esta concepção pedagógica mantém os estereótipos, geradores das desigualdades sociais que tem inferiorizado os sujeitos do território rural.

Diante disso, identificamos que o Paradigma da Educação Rural está firmado na Pedagogia Tradicional (Colonial) ao passo, que esta Pedagogia, entre outras coisas, tem a função de transmitir os conhecimentos necessários para moldar os sujeitos ao modelo de sociedade capitalista.

Contraopondo-se à lógica de dominação urbanocêntrica, alimentada por meio do Paradigma da Educação Rural, o Paradigma da Educação do Campo mostra-se como um movimento propositivo contra hegemônico, que busca romper com a Colonialidade urbanocêntrica.

Este Paradigma desoculta as relações sociais desiguais entre os povos do território rural e os povos do território urbano e desafia a lógica colonial de dominação. Com isso, o Paradigma da Educação do Campo está firmado na Decolonialidade entendida enquanto um projeto político que visa à transformação e a criação de sociedades outras libertas do poderio colonial.

O Paradigma da Educação do Campo encontra-se em construção, este parte das lutas dos povos subalternizados do território rural, que reivindicam formas outras de organização de poder e de participação social igualitária, por meio do diálogo conflitivo entre as diversas culturas e os diversos saberes. Sendo assim, tal Paradigma está fundado na Interculturalidade Crítica quando afirmar e valorizar sujeitos outros, conhecimentos outros, modos de vida outros, sociedades outras, estabelecendo um diálogo conflitivo, em igualdades de direitos e de oportunidades no qual muitos mundos possam dialogar e coexistirem em igualdade na Diferença.

Nesta ótica, o Paradigma da Educação do Campo almeja por uma educação, política, identitária, epistêmica e contra hegemônica que desafie a Colonialidade. Os povos do território rural, enquanto sujeitos outros reivindicam a legitimação do seu lócus epistêmico e suas formas de produção de conhecimento, através da valorização das complexidades existentes na realidade rural, a fim de desenvolver práticas pedagógicas outras fundadas em um Currículo Intercultural Crítico.

Dessa maneira, identificamos que tal Paradigma atrela-se a Educação Intercultural Crítica ao expressar as relações de poder que interferem no desenvolvimento de processos educativos igualitários, estabelecendo o diálogo entres os diferentes saberes, porém em paridade de direitos (Walsh, 2008).

Além disso, este Paradigma advoga uma pedagogia alicerçada nas insurgências educativas propositivas, reivindicando a criação de articulações sociais, políticas, culturais e epistêmicas outras. É uma Pedagogia fundada na práxis das lutas dos povos subalternizados do território rural.

Neste sentido, desafia a razão moderna urbanocêntrica. Sua preocupação centra-se na criação de projetos educativos outros que encaminhe uma formação humana em sua plenitude que envolve a vida como um todo. Logo, o Paradigma da Educação do Campo firma-se na Pedagogia Decolonial ao assumir a responsabilidade de criação de projetos educativos outros em consonância com o lugar dos povos subalternizados e em constante confronto com o poder eurocêntrico (Oliveira e Candau, 2010).

2. Conclusões Preliminares

Através da discussão conceitual dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos foi possível identificarmos as matrizes teóricas que alicerçam os Paradigmas da Educação Rural e do Campo e também foi possível relacionar cada Paradigma com suas matrizes teóricas.

Desse modo, percebemos como se materializa o imbricamento de cada Paradigma com suas matrizes teóricas na realidade campesina e como tais matrizes são materializadas nas ações educativas destinadas ao território rural. Ainda compreendemos que apesar de possuírem matrizes teóricas antagônicas, tais Paradigmas coexistem em constantes disputas epistêmicas e políticas, ao passo que ainda encontramos vestígios do Paradigma da Educação Rural no território rural, também vislumbramos as lutas dos povos campesinos pela consolidação do Paradigma da Educação do Campo, este ainda em construção.

Diante do exposto, agora interessa-nos saber: a) quais as concepções de Currículo escolar estão contidas nas políticas nacionais para a Educação do Campo? b) o Currículo das Escolas Campesinas do Sistema de Ensino do Município de Caruaru-PE está alicerçado no Paradigma da Educação Rural ou no Paradigma da Educação do Campo?

3. Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5ª ed. Revisão atualizada. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: edições 70, 2011.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. (orgs.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

CANAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Brasil, 2010.

FERNANDES, B. M. MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. e JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Por uma educação do campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**, 28ª ed. São Paulo, SP. 2005

MIGNOLO, W. Desobediência Epistémica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación social. IN: WALLERSTEIN, Immanuel. **Journal of world systems research**, V.2. California, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. LANDER E. (Org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

VALA, J. A análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990, pp. 101-128.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epstémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Núm. 9, 2008.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Revista educação intercultural hoje en América Latina*, 2009.