

FUNDAMENTANDO O ETNOCONHECIMENTO E AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Hugo Junio Ferreira de Sousa¹
Maria José de Pinho²

RESUMO

O presente artigo salienta uma discussão a partir de alguns recortes extraídos da pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT). A intenção neste artigo é fomentar os conceitos do Etnoconhecimento e as diretrizes da Educação do Campo e, da Educação Quilombola. Assim, foi necessário fundamentar-se em bases teóricas por meio de estudiosos como: Miranda (2007), Nascimento (2013) e, de Rocha (2014); Arroyo, Caldart, Molina (1998), dentre outros. Assim, esse estudo ocorreu por uma abordagem qualitativa, sendo de natureza básica e foi possível por meio da pesquisa exploratória, descritiva e bibliográfica. Contudo, é possível fomentar uma discussão do Etnoconhecimento e os aspectos da Educação do Campo e da Educação Quilombola, além de tecer algumas considerações a respeito desses três conceitos abordados neste artigo. **Palavras-chave:** Etnoconhecimento; Educação do Campo; Educação Quilombola.

GROUNDING ETHNOKNOWLEDGE AND GUIDELINES FOR RURAL EDUCATION AND QUILOMBOLA EDUCATION

ABSTRACT

This article highlights a discussion based on some excerpts extracted from the master's research linked to the Graduate Program in Education at the Federal University of Tocantins (PPGE/UFT). The intention of this article is to foster the concepts of Ethnoknowledge and the guidelines of Rural Education and Quilombola Education. Thus, it was necessary to base it on theoretical bases through scholars such as: Miranda (2007), Nascimento (2013) and de Rocha (2014); Arroyo, Caldart, Molina (1998), among others. Thus, this study was carried out by a qualitative approach, being of a basic nature and was possible through exploratory, descriptive and bibliographic research. However, it is possible to foster a discussion of Ethnoknowledge and the aspects of Rural Education and Quilombola Education, in addition to making some considerations about these three concepts addressed in this article.

Keywords: Ethnoknowledge; Rural Education; Quilombola Education.

Recebido em 24 de julho de 2023. Aprovado em 21 de novembro de 2023

¹ Mestre em Educação – UFT, Especialista em Docência do Ensino Superior – FISIG, Licenciado em Pedagogia – UFT. Professor no curso de pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Arraias), hugosousa@uft.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/6757257502004460>

² Pós – Doutora em Educação – Algarve Portugal, Doutora em Educação e Currículo – Pontifca Católica de São Paulo, Mestre em Educação – UFP, Graduada em História, Graduada em Pedagogia. Professora Titular no curso de Jornalismo – UFT, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Linguística e Literatura (Mestrado e Doutorado) - UFT e, no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) – UFT. mjpgon@uft.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta fragmentos de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT). Nesse sentido, buscou-se fomentar um diálogo interativo relacionando os conceitos do Etnoconhecimento e diretrizes da Educação do Campo e da Educação Quilombola.

Ante os exposto, o objetivo desse artigo é abordar os conceitos do Etnoconhecimento e as diretrizes que regem a Educação do Campo e a Educação Quilombola. Sendo assim, como objetivos específicos foi necessário fomentar os referidos conceitos, seus fundamentos, seus marcos históricos e legais.

Para compreensão inicial, fundamenta-se que no contexto geral, a educação formal por muitos anos foi um privilégio das classes dominantes, pois, aos menos favorecidos eram pensadas apenas na formação de mão de obra para atender as perspectivas do capitalismo predominante. Assim, seguiu-se por anos, e desde então, gradualmente, a educação vem sendo pensada e objetivada no acesso de direito a todas e todos.

Por essa razão, há uma determinação de grupos de movimentos sociais em busca de uma educação de direito a todas e todos. Ressalta-se, a luta desses grupos por uma educação pensada no todo, nas suas adversidades, territorialidades, culturas e crenças, a qual cidadãs e cidadãos são pertencentes, de modo a garantir o seu aprendizado em seus espaços de convivência social e ancestral. Nesse sentido, surge a educação pensada em povos originários de comunidades populares, campesinas, como uma modalidade de ensino proveniente dessas lutas idealizadas por grupos de movimentos sociais.

Por essa abordagem inicial, destaca-se a metodologia utilizada na elaboração desse artigo. Optou-se pela abordagem qualitativa, pois como esclarece Goldenberg, “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GOLDENBERG, 1997, p.34). Apresenta característica da natureza básica, ao objetivar gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais (GERHAEDT; SILVEIRA, 2009, p. 34).

Para alcançar os objetivos propostos, utilizaram-se como metodológicos os aspectos da pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, Fonseca (2002) explica que a pesquisa bibliográfica:

É feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas para recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador conhecer o que já foi estudado sobre o assunto em questão, pois para Fonseca (2002), toda pesquisa inicia-se com um estudo bibliográfico, isso justifica-se toda a construção teórica de um trabalho científico.

Contextualizando o conceito de Etnoconhecimento

Para melhor compreensão desse estudo, faz-se necessário uma apresentação dos aspectos do Etnoconhecimento e sua relação com o processo de formação de estudantes do campo. Logo, o Etnoconhecimento está relacionado à realidade social de diferentes grupos e/ou comunidades, que por sua vez, à oralidade é uma forma de transmissão de saberes, compartilhados em coletivo.

Nessa perspectiva, conforme os estudos de Nascimento (2013), o Etnoconhecimento são os saberes, tradições (cultura) passadas de geração a geração nas comunidades tradicionais, aprendidos com a vida cotidiana e a interação direta com o meio em que vive e seus fenômenos naturais.

Por sua vez, os saberes populares, são considerados aqueles que as pessoas possuem acumulados por toda a sua vida e, Lakatos e Marconi (2003, p.75) definem o saber popular como aquele “transmitido de geração em geração por meio da educação informal e baseado em imitação e experiência pessoal”.

Nesse contexto, de acordo com estudos de Miranda,

“conhecimentos tradicionais” ou “etnoconhecimentos” são aqueles conhecimentos produzidos por povos indígenas, afrodescendentes e comunidades locais de etnias específicas transmitidos de geração em geração, ordinariamente de maneira oral e desenvolvidos à margem do sistema social formal (MIRANDA, 2007, p. 2).

Sendo assim, os conhecimentos tradicionais, chamados também de Etnoconhecimento, são, portanto, os saberes passados de geração a geração, e assim, compreende-se que esses saberes estão relacionados aos aspectos culturais de um grupo ou popularmente também chamado de povos ou comunidades.

Para Miranda,

são conhecimentos dinâmicos que se encontram em constante processo de adaptação, com base numa estrutura sólida de valores, formas de vida e crenças míticas, profundamente enraizados na vida cotidiana dos povos. Podendo, então, considerar etnoconhecimento o conhecimento produzido por diferentes etnias em diferentes locais no globo terrestre a partir do saber popular (MIRANDA, 2007, p.2).

Desse modo, o saber tradicional, é compreendido por valores que estão “enraizados” na vida cotidiana dos povos, sendo assim, estão relacionadas às experiências vividas por seus anciões, guardadas em suas memórias, sendo repassados em diversas gerações a seu povo.

Ainda de acordo com Miranda (2007),

a organização do Etnoconhecimento deve ser realizada por meio de sistemas de organização dos conhecimentos colaborativos construídos por metodologia participativa, promovendo uma nova ética para a representação do conhecimento de grupos em desvantagem (MIRANDA, 2007, p. 1).

É pertinente a participação ativa de estudiosas e estudiosos da área, professoras e professores e, da sociedade na totalidade nesses espaços, uma vez que as discussões estão relacionadas aos saberes populares em comunidades tradicionais em diferentes perspectivas. O Etnoconhecimento, chamado por Miranda (2007) de “Nova Ética”,

esclarece que seria uma forma de representar o conhecimento de grupos em desvantagens. Pois ainda, de acordo a este autor, são as desvantagens que envolvem esses grupos tradicionais, ao estarem ligados aos seus contextos sociais, culturais, políticos e da diversidade existentes em seus espaços.

Compreendendo um pouco mais,

Etnoconhecimento é aqui compreendido no sentido de experiências e saberes acumulados por um grupo humano sobre seus recursos naturais e transmitidos de forma dinâmica, mutável e transgeracional, podendo passar por transformações e adaptações ao longo do tempo, de acordo com uma gama de conjecturas e interesses envolvidos (ROCHA, 2014).

Ainda de acordo com Rocha (2014), o Etnoconhecimento imanente a esses atores locais devem ser reconhecido e valorizado por meio de novas formas de apoio à comunidade. Com base nesta compreensão conceitual, o Etnoconhecimento tem sua importância na valorização dos saberes populares de povos tradicionais, bem como, no modo de vida de uma população campesina que ultrapassa gerações.

De acordo com Costa (2008), os conhecimentos populares, são empíricos, é uma ferramenta cognitiva considerada importante, já que estão ligadas intimamente ao mundo vivido por estudantes em suas comunidades tradicionais. Ainda de acordo com este autor, sua valorização deve ser estimulada à medida que pode facilitar sua percepção de familiaridade com os conhecimentos curriculares científicos, criando, assim, um vínculo entre a realidade de estudantes do campo e o que lhe é apresentado cientificamente em sala de aula.

Bastos (2013) defende que, as diferentes populações humanas apresentam um arsenal de conhecimentos sobre o ambiente em que vive. Propriedades terapêuticas e medicinais de animais e plantas, a percepção dos fenômenos naturais, como as estações do ano, tempo para plantar e colher, classificação de animais e plantas, organização de calendários, dicionários, sazonalidade de animais e sua relação com aspectos da natureza são organizações que formam um cabedal de saberes que são comumente chamados de conhecimentos tradicionais (BASTOS, p. 6195).

Já para Landínez Torres (2011), se tratando do Etnoconhecimento deve ser compreendido como um acervo de saberes, muitas vezes extensos e não valoráveis, com que contam as comunidades tradicionais. Assim, há uma interpretação no qual o saber de uma comunidade, de uma geração, de uma localidade, é, por si só, um acervo de saberes, e que muitas vezes, aos depoimentos dos que vivem nesses espaços, são ignorados, imperceptíveis aos olhos daqueles que ignoram os chamados “saberes informais”.

Moreira (2007), discute que a (re)produção do Etnoconhecimento possui múltiplas dimensões que trazem destaques e pontos de vista distintos, e sustenta uma correlação entre a vida econômica e a vida social do grupo, ou seja, é o Etnoconhecimento o elemento essencial para manutenção do modo de vida mantido por essas populações por gerações. Conforme este entendimento, o Etnoconhecimento está diretamente relacionado com o modo de vida de populações em qualquer âmbito, perpassado por gerações ao longo dos anos.

Nesse sentido, Amorozo (2007) afirma que o Etnoconhecimento é um tipo de aprendizado que começa cedo, quando as crianças acompanham adultos e tomam parte na tarefa cotidiana e uma vez aprendido, dificilmente esquecem ou deixam de exercer, mesmo que, de forma dinâmica, como qualquer outra forma de conhecimento, sofram transformações.

Nesses contextos, atenta-se que saberes populares podem ser confundidos com o senso comum, mas Chassot (2011) os diferencia, pois para o autor, o senso comum está

disseminado em todo tecido social, enquanto os saberes populares são aqueles associados às práticas cotidianas das classes destituídas de capital cultural e econômico (CHASSOT, 2011). Ou seja, saberes populares são vivências de uns com os outros, contadas ordinariamente de maneira oral, são saberes, tradições, culturas, transmitidas de geração em geração.

Dessa maneira, após uma abordagem do que seja o Etnoconhecimento, salientamos a seguir os aspectos consideráveis quanto aos contextos históricos da Educação do Campo. Neste contexto, é pertinente a narração histórica do marco inicial de políticas públicas em prol da educação voltada para o povo do campo.

Fundamentos e diretrizes da educação do campo

É interessante que em meio as discussões relacionadas a educação em escolas situadas em áreas rurais, que façamos uma breve compreensão quanto as termologias: Educação no Campo e Educação do Campo, uma vez que, embora possuam uma relação direta entre esses dois termos, possuem características e compreensões diferentes.

Iniciamos a compreensão do que venha ser a Educação no Campo. Fundamenta-se que,

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local onde as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade (NETO, 2010, p. 152).

Compreende-se pelos estudos deste autor que a termologia “Educação no Campo” defende que o processo de formação de estudantes de uma determinada comunidade rural ocorra em sua própria localidade. Sendo este processo de formação idealizada a partir da realidade vivenciada por essa população rural.

Nesta compreensão, Paulo Freire (2019) salienta que a educação é um ato político e transformador, que deve contribuir para a formação de indivíduos críticos e conscientes de sua realidade (FREIRE, 2019). As ideias de Freire, defendem que o processo educacional deveria ser pautado pelo diálogo e pela participação ativa dos alunos, que devem ser sujeitos de sua própria aprendizagem.

Por outro lado, Vygotsky (1984) defende que, a educação deve ser entendida como um processo social e cultural, que se dá por meio da interação entre os sujeitos e o meio em que estão inseridos (VYGOTSKY, 1984). Para este teórico, o desenvolvimento cognitivo ocorre a partir da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Sendo assim, de acordo com Geraldo Augusto Pinheiro (2004), a Educação no Campo, ocorre no ambiente das populações que vivem em áreas rurais, com uma abordagem pedagógica pensada para as particularidades dessas regiões e de sua população. Sendo argumentada ainda por este autor que a Educação no Campo deve ser uma forma de empoderar as comunidades rurais, contribuindo para a formação de uma consciência crítica sobre a realidade vivida e auxiliando a transformá-la em uma realidade mais justa e igualitária (PINHEIRO, 2004). Neste aspecto, compreende que o processo educativo no campo é também uma ferramenta para a promoção do desenvolvimento sustentável e da cidadania.

Passamos então a compreensão da Educação do Campo. Essa termologia discute as políticas públicas promulgadas para o desenvolvimento educação em comunidades rurais, ou seja, do campo. Conforme esclarecimento de Neto (2010):

Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo (NETO, 2010, p. 152).

Nessa perspectiva surge a necessidade de pensar e estabelecer políticas públicas que atendam diretrizes de uma educação voltadas para o campo. Indo ao encontro ao pensamento de Silva (2006) que compreende que deve ser uma abordagem voltada para o atendimento das necessidades específicas desses sujeitos do campo.

Ainda conforme Silva (2006), a Educação do Campo deve ser compreendida para além da escola, é um processo que envolve toda a comunidade e sua aprendizagem que valorize as tradições, as práticas e os conhecimentos locais, sendo reconhecidos os saberes e fazeres do povo do campo. Nesse sentido, a Educação do Campo é compreendida como uma política pública que visa reconhecer as diversidades e particularidades das comunidades rurais, contribuindo para a construção de uma identidade camponesa mais forte e valorizada.

Após essas compreensões, a Educação no Campo e a Educação do Campo, são conceitos complementares, mutualmente, pois, segundo Saviani (2006), o ensino no campo (Educação no Campo), deve ser vista como um processo que valorize a realidade e a cultura das comunidades rurais, intentando compreendê-las e transformá-las.

Já a Educação do Campo, deve ser entendido como um processo que contribua para a emancipação dos sujeitos do campo, permitindo que eles sejam protagonistas de suas próprias histórias e capazes de transformar a realidade em que vivem (SAVIANI, 2006). Sendo pensada em políticas públicas que atendam as especificidades do ensino no campo.

Dadas essas compreensões e reflexões quanto aos conceitos da Educação no Campo e da Educação do Campo, passamos a conhecer o contexto histórico das lutas e conquistas “Por uma Educação do Campo”. Neste caso, é apresentado nos parágrafos a seguir, um recorte do marco histórico que foi esse movimento, reverberando em políticas públicas de atenção às escolas do campo.

Em meados da década de 1990, por meio de lutas e vivências de movimentos sociais, nascia as discussões pautadas diante dos contextos de lutas por uma educação pensada para a população que vivem em área rural, autodenominado “Por uma Educação do Campo”, em que as bases epistemológicas discutiam e defendia a concepção de vida a partir de suas realidades.

Nesse contexto de discussão, nascia o “**1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA**”, ocorrido em Brasília, em julho de 1997, realizado por Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Universidade de Brasília (UnB). Foi neste evento que ficou estabelecido em documento final o que iria reger o ensino da educação do campo no Brasil, podendo considerar-se como marco histórico desde o seu nascimento,

É nesse 1º ENERA (1997) que nasce a “**1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**”, tendo sua edição de estreia realizada em julho de 1998, na cidade de Luziânia (GO). Este evento foi organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo como parceiro a UNB, o UNICEF, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998).

Destaca-se que na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), em que discussões foram pautadas em políticas públicas de direito a povos de comunidades tradicionais localizadas em ambientes rurais, discutia-se, então, uma política de educação para a população que vive em áreas rurais. Entende-se nesse processo de construção do que venha ser essa modalidade de ensino, as perspectivas de povos originários do campo, uma vez que, deve ser estruturada conforme a sua realidade e seus conhecimentos locais.

Molina (2004) discorre que,

[...] a Educação do Campo assume sua particularidade, sendo o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a universalidade: (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, ou mais amplamente da classe trabalhadora do campo, e de suas lutas [...] (MOLINA, 2004, p. 17 – 18).

Assim, a Educação do Campo deve ser pensada a partir da realidade camponesa, uma vez que, na formação de estudantes que habitam no ambiente rural, devem ser considerados os conhecimentos de seus ancestrais, atrelado aos conhecimentos formais, científicos. Portanto, se tratando da Educação do Campo, não deve ser ignorado às vivências e experiências de seus povos, e sim, pensado na articulação de saberes, ou seja, no compartilhamento do conhecimento.

De acordo com Munarim (2008, p. 3), a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo não foi um evento isolado, mas “[...] um ‘momento’ processual amplo de articulação política e elaboração de ideias [...]”, tendo sido precedida de intensos debates preparatórios, nos seminários estaduais e resultando em diversos desdobramentos. Isso reforça o quão rico este evento se tornou, saindo de um espaço fechado e alcançando outros espaços de debates, resultando em avanços nas políticas públicas para a educação do campo.

Um desses avanços está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que em seu artigo 28, estabelece que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão 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 a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

Assim, com o surgimento da LDB - Lei 9.394/96 (Art. 28) foi possível o reconhecimento do ensino da educação do campo no Brasil, e com ela, a responsabilidade das escolas quanto ao calendário escolar, condições climáticas, entretanto, a diversidade

de sua região, bem como, a integração dos saberes populares, sócios culturais, religiosos e familiares do campo em seus conteúdos curriculares, em que esses saberes contribuem para a qualidade da educação do campo.

Nesse sentido, por meio de lutas de movimentos sociais, surgem três conquistas importantes para este modelo de educação, apresentados a seguir por Guhur e Silva (2009, p. 136 – 138):

I. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA). Nasceu a partir das discussões durante o 1º Eneer entre os movimentos sociais e as universidades, Roteiro, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129 – 144, jul./dez. 2009 137 Educação do campo: primeiras aproximações em 1997, criado, oficialmente, em abril de 1998 pela Portaria 10/98, do então existente Ministério Extraordinário de Política Fundiária. “O Pronera é o executor das práticas e das reflexões teóricas da Educação do Campo (no âmbito do INCRA).”

II. DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Criadas por Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 01/2002), a partir do Parecer CNE/CEB n. 36/2001, onde se destinam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais, nas diversas modalidades existentes (Educação Básica e Profissional de Nível Técnico).

III. A ESCOLA ITINERANTE. É aquela que “[...] acompanha o itinerário do acampamento até o momento em que as famílias acampadas chegam à conquista da terra, ao assentamento.” Ela surgiu da necessidade de garantir às crianças dos acampamentos o direito à escolarização.

Arroyo, Caldart e Molina (1998), afirmam que “Educação do Campo tem compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 161).”

Para estes autores,

a Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 161).

Ainda conforme os autores,

a Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 162).”

Ou seja, é no espaço escolar que estudantes por meio de suas vivências aprendem a se relacionarem com o próximo, cultivam as ações de bem ao outro, seja no convívio

familiar, social e cultural. E assim, passamos a compreender melhor alguns aspectos da Educação do Campo.

Para Caldart (2003), a Educação do Campo é a educação formal oferecida à população do campo. Explica que,

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (CALDART, 2003, p. 81).

Pontuado por Caldart (2003), no PPP-Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, devem apresentar novas formas de desenvolvimento para o campo. Sendo assim, o educar nesses espaços, trata-se de meios e técnicas educativas, que seja trabalhada a identidade local, junto ao fortalecimento do desenvolvimento do campo, valorizando assim, a sua cultura, tradições e crenças e dos saberes locais da comunidade.

Caldart (2004) explica ainda que,

A Educação do Campo assume sua particularidade, a qual é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele (CALDART, 2004, p. 3).

De acordo à autora, a população do campo deve ter em seus ensinamentos as evidências de sua comunidade, de seu povo, suas culturas e tradições, trata-se de suas origens, historicidade de lutas e sobrevivência. No entanto, deve-se proporcionar a essa população a universalização de conhecimentos, sendo compartilhado suas vivências e experiências entre seu povo, é partilhar o saber entre seus povos e para além dos que ali residem, no propósito de apresentar os seus saberes a outras comunidades campesinas e também à população urbana.

É relevante destacar que alguns princípios políticos e pedagógicos do PRONERA, apresentados por Ghedin (2012, p.321), são eles:

- **Inclusão:** indicação de demandas educativas, a forma de participação e gestão, cujos projetos devem ampliar o acesso à Educação como direito social para a construção da cidadania.
- **Participação:** a indicação das demandas educativas é feita pelas comunidades das áreas de reforma agrária que, os parceiros, tomam as decisões e acompanham a execução dos projetos.
- **Interação:** são as ações realizadas com as diversas parcerias, órgãos governamentais, instituições públicas de ensino e movimentos sociais nos quais os sujeitos, por meio da educação continuada, da profissionalização do campo, estabelecem uma permanente relação entre si.

- **Multiplicação:** é a ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também do número de educadores e de técnicos nas áreas de reforma agrária.

Assim, Ghedin destaca que o programa pretende,

[...] fortalecer a Educação nas áreas de assentamento da reforma agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e condenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (GHEDIN, 2012, p. 322).

E, a partir da criação do PRONERA, os avanços foram muito significativos, pois ele,

- Considera a diversidade cultural de cada região e a organização política, econômica e social de cada assentamento, contribuindo para fortalecer parcerias em regime de coparticipação, nas diversas fases do desenvolvimento dos projetos;
- Propõe e estimula a participação de diferentes sujeitos sociais como protagonistas das práticas educativas;
- Colocou no âmbito do Estado a importância de implementação de políticas de educação articuladas com outras políticas de saúde, do meio ambiente, do trabalho, da cultura, entre outros; [e],
- Inseriu a Educação do Campo na agenda política de alguns Estados (GHEDIN, 2012, p. 323).

Portanto, o fundamento do PRONERA se baseia na formação humana como condição e possibilidade de que as e os estudantes sejam autores da sua própria história. O PRONERA visa atender os jovens e adultos que vivem em assentamentos, em comunidades quilombolas, que por sua vez são reconhecidos pelo INCRA (*Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária*), *são profissionais da educação que exerçam atividades que atendam às famílias beneficiárias, além das pessoas atendidas pelo [Programa Nacional de Crédito Fundiário \(PNCF\)](#).*

Como políticas educativas direcionadas as pessoas do campo, surge também o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (BRASIL, 2009).

O PROCAMPO foi criado em 2007, por meio do Ministério da Educação, com a iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Surge por meio de parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior, viabilizando a criação das Licenciaturas em Educação do Campo, a fim de promover a formação de professores da educação básica para lecionarem nas escolas localizadas em áreas rurais (BRASIL, 2009).

Fica estabelecido na Resolução/CD/FNDE n.º 06 DE 17 DE MARÇO DE 2009, no inciso I do Art. 1º,

§1º Os projetos educacionais a que se refere o caput desse artigo são aqueles, particularmente, voltados à oferta de cursos de formação inicial ou continuada de professores indígenas, professores de educação do campo e professores afro-descendentes ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica. (BRASIL, 2009).

Outro importante programa é o Pronacampo - Programa Nacional de Educação do Campo. Vinculado ao Ministério da Educação. Previsto pelo Decreto n.º 7.352 e instituído por meio da Portaria 86, de 1º de fevereiro de 2013, com o propósito de oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas para a Educação do Campo.

Considera-se o Pronacampo, um:

Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação do campo em todas as etapas e modalidades. (PRONACAMPO/MEC, 2012).

Assim, o Pronacampo visa oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de educação do campo. Oriundo da mobilização das organizações e movimentos sociais, esta política pública evidencia que a luta pela educação do campo e pela reforma agrária transcende à luta pela terra, uma vez que compreende a ocupação de outros espaços (PRONACAMPO/MEC, 2012).

É imprescindível discutir Educação do Campo sem fazer menção a Educação Quilombola, uma vez, que ambas estão correlacionadas por suas diretrizes e relevância aos conhecimentos e vivências de populações remanescentes do campo e de comunidades, entre elas, quilombolas. Assim, passamos a compreensão de conceitos que versam a Educação Quilombola.

Diretrizes da Educação Quilombola

Quando se fala em quilombo, compreende-se inicialmente que são descendentes de negros escravizados e vivem em comunidades localizadas no campo, cultivam a terra e mantêm viva as tradições deixadas por seus antepassados. Para melhor compreensão desse conceito, iniciamos nossa discussão com um trecho da Proposta Pedagógica do Ministério da Educação para a Educação Quilombola:

Quilombo derivaria de kilombo, sociedade iniciática de jovens guerreiros mbundu, adotada pelos invasores jaga (ou imbangala), formados por gente de vários grupos étnicos desenraizada de suas comunidades. Esta matriz histórica dos quilombos foi retomada para se referir às comunidades rurais negras no Brasil. O conceito de quilombo tem sido objeto de reflexão histórica e política desde os anos 70. O movimento negro contribuiu significativamente para ressaltar a importância do estudo dos quilombos na história. Reificou o conceito, considerando agrupamentos quilombolas como nichos culturais autônomos, pedaços da África no Brasil. (MOURA, 2007, p. 11).

Essa mesma autora, esclarece que,

Quilombos contemporâneos são comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos que mantêm laços de parentesco. A maioria vive de culturas de subsistência em terra doada/comprada/secularmente ocupada. Seus moradores valorizam tradições culturais dos antepassados, religiosas (ou não), recriando-as. Possuem história comum, normas de pertencimento explícitas, consciência de sua identidade étnica. (MOURA, 2007, p. 10).

A autora faz um recorte histórico das primeiras compreensões quanto ao conceito de quilombo a partir dos anos 70, com o intuito de nos apresentar este mesmo conceito na atualidade, caracterizados por ela de “quilombos contemporâneos”. Antes, considerados apenas por pessoas de vários grupos étnicos, para a compreensão de grupos formados em comunidades negras rurais, habitadas por descendentes de escravos que mantêm laços de parentescos.

Nos estudos de Arruti (2017), pois,

a primeira definição de quilombo, no Brasil, dá-se no corpo das legislações colonial e imperial, sob uma forma calculadamente vaga e ampla, que permitia que uma mesma norma de caráter repressivo abarcasse o maior número de situações de interesse. Na Colônia, bastava que cinco escravos fugidos se reunissem, ocupassem ranchos permanentes e possuíssem um pilão para caracterizar a formação de um quilombo. No Império, porém, esses critérios ficaram ainda mais largos, de forma que a reunião de três escravos fugidos, mesmo que não formassem ranchos permanentes, poderia ser considerado um quilombo. (ARRUTI, 2017, p. 109).

Conforme o autor, observa-se que os quilombos se formavam na medida que os negros escravizados fugiam das fazendas para viverem livres em partes isoladas das matas, assim foram se formando as comunidades quilombolas que ao longo dos últimos tempos no Brasil, são mapeadas e reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares.

Compreendendo o conceito de Educação Quilombola, é necessário que façamos uma referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996), que direciona para uma reforma educacional, isso porque é apresentada por ela a compreensão de uma abordagem da cultura na escola e da escola, sendo destacado a “formação do povo brasileiro”, uma vez que, “o ensino da História do Brasil deve considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Por estarem localizadas no campo, há a necessidade de ter uma educação voltada para quilombolas. Nesse sentido, de acordo com Botelho:

No campo das políticas públicas educacionais, contamos com dois marcos legais importantes para a inclusão da população negra e, principalmente, a sua permanência no sistema educacional brasileiro: o Artigo 26 da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica; e a Resolução CNE n. 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BOTELHO, 2007, p. 34)

Com base nesse fragmento, percebe-se que a partir das políticas públicas e de algumas leis, o governo brasileiro a partir de 2003 teve um novo olhar sobre a educação quilombola no país. “Desde 2003, a Lei n. 10.639/2003, que altera a LDB estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, permite uma ação mais contundente para valorização da cultura negra brasileira e africana.” (BOTELHO, 2007, p. 38). Assim, a partir dessas novas leis, as especificidades da cultura negra e quilombola podem ser trabalhadas em sala de aula, valorizando os direitos, princípios, saberes e fazeres desse povo.

Nos estudos de Arruti (2017) apresenta a seguinte reflexão:

Uma referência explícita às comunidades quilombolas, porém, só constaria no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Porém, nesse caso, as Diretrizes concebiam as comunidades negras mais como objeto de interesse do que como público específico. A inflexão final só ocorreria em 2006, quando da publicação, pela SECAD, do Guia de orientações e ações para implementação da Lei 10.639/2003, no qual a educação quilombola consta, finalmente, como um item específico, relativo tanto às escolas situadas em áreas de remanescentes de quilombos, quanto às escolas que atendem quilombolas (ARRUTI, 2017, p. 115).

Ainda de acordo com Arruti (2017), só há dez anos após a publicação do Guia de orientações e ações para a implementação da Lei 10.639/2003, que dispõe sobre a alteração da LDB, visando estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, é que de fato se consolida uma lista com as principais ações para a educação em áreas de remanescentes de quilombos, sendo parte do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2013).

É o que podemos identificar em mais outro trecho.

Finalmente, em 2012, foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (MEC, 2012), que devem orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola em diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos quilombolas. (ARRUTI, 2017, p. 117).

Segundo o autor, trata-se de mais uma conquista que prioriza a educação quilombola, a preparação do local e dos profissionais da educação. A partir dessa conquista, os sistemas de ensino receberam orientações para que em suas práticas pudessem lidar da melhor maneira com a comunidade e estudantes, tendo em vista sua realidade e seu saberes prévios.

Em 2001, em Brasília, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), que teve como finalidade a discussão pautada na diversidade do campo como política educacional é estabelecida a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica. Com isso, no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, fundamentam-se que,

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas devem ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2011, p.21).

Assim, definido pela CONAE (2010), a educação quilombola, de responsabilidade do governo federal, estadual e municipal, visa:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional;
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local;
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didáticos-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo;
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados;
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas;
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização;
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2011, p. 9).

Adiante, o Ministério da Educação, fundamentado pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, CNE/CEB n.º16, de junho de 2012, conforme Resolução n.º 08, de 20 de novembro de 2012, resolve definir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, assegurando alguns aspectos fundamentais para a educação quilombola nos estados brasileiros, estabelecendo em seus artigos políticas de fomento as tradições e demais

elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país, considerando a territorialidade.

No Artigo I da Resolução n.º 08 de 20 de novembro de 2012 é estabelecido que:

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Em seu Art. 2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:

I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;

II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;

III) c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas.

Assim, compreende-se como um marco histórico o direito a uma educação que contemple a especificidade quilombola na esfera nacional, “principalmente, a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade invisibilizada ao longo da história da política educacional” (BRASIL, 2012, p. 13).

Nesse contexto, propiciar políticas públicas em educação que contemplem as populações camponesas é compreender que os estudantes do campo têm em suas vivências, saberes populares de sua comunidade, seus costumes, suas culturas, que desde cedo aprendem com seus familiares, ao ser na família que o e a estudante iniciam o seu processo de aprendizagem.

Compreendendo o papel da família na transmissão desses conhecimentos, Chauí (1993) descreve que,

É na família que se constitui um destino comum, que se elabora um saber sobre o espaço, o tempo, a memória, a transmissão de conhecimentos e de informações, que se compensa a pouca escolarização com outros aprendizados transmitidos oralmente e por contato direto (CHAUI, 1993, p.144).

Chauí (1993) enfatiza a importância da família para o saber do indivíduo, ao acreditar ser fundamental o saber em relação ao espaço, o tempo, a memória. Ainda conforme esta autora, essa transmissão de conhecimentos e de informações é uma compensação por pouca escolarização com outros aprendizados transmitidos por contato direto, ou seja, uma valorização do saber “informal” de povos do campo.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

O Etnoconhecimento, ou melhor dizendo, conhecimentos tradicionais, evidenciadas em comunidades populares, são fundamentais no âmbito da formação de estudantes inseridos nesses espaços, pois, estes conhecimentos naturalizados como informais, estão relacionados com o contexto histórico tradicional e cultural que envolve saberes, crenças e vivências de seus ancestrais, bem como, ao modo de vida e de sobrevivência de sujeitos do campo.

Logo, a Educação do Campo surge como uma regulamentação para fomentar o ensino no campo de acordo a realidade dos que ali vivem, sem a necessidade de saírem de suas localidades e de suas origens para terem direito a escolarização. Portanto, a Educação do Campo tem em suas diretrizes, propostas que atenda as populações do campo, fortalecendo a educação e a cultura local. No entanto, pontua-se que, esta modalidade de ensino precisa sair do campo teórico e prevalecer no campo da prática, tornando de fato uma educação pensada nas populações do campo, seguindo os propósitos e as regulamentações estabelecidas para este modelo de ensino.

Estima-se que [re]conhecer, respeitar, valorizar e preservar saberes de comunidades tradicionais é dever social, acadêmico, público, entre outros. Nesse sentido, esses fatores são necessários para compreender, por gerações, a historicidades de lutas de uma determinada comunidade, as relações entre o ser humano e o ambiente em que vive, a cultura, a crença e as tradições de populações tradicionais, e nesse propósito a escola tem um papel fundamental nesse processo, [re]conhecendo, respeitando, valorizando e, sobretudo, aprendendo com a comunidade local, por meio da oralidade desses povos que tiveram os seus conhecimentos adquiridos de geração em geração por seus anciãos.

Este artigo contribui para reflexões sobre os saberes de povos tradicionais, para o ensino e aprendizagem no campo e em comunidades quilombolas, e gerar apostes para pesquisas futuras, envolvendo os eixos temáticos aqui apresentados e discutidos. Com isso, os assuntos aqui discutidos podem ser usados em pesquisas futuras sobre o que as pessoas sabem em comunidades tradicionais.

REFERÊNCIAS

AMOROZO, Maria Christina de Mello. Traditional agriculture, enduring spaces and the joy of plantio. *In*: ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de; CUNHA, Luiz Vital Fernandes Cruz da; LUCENA, Reinaldo Farias Paiva de; ALVES, Rômulo Romeu Nóbrega (Eds.). **Actualities in ethnobiology and ethnoecology**. Recife: Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia; SBEE, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo (Orgs.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia: CNBB; MST; Unicef; Unesco; UnB, 27-31 jul. 1998. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Conferencia-Nacional-Por-uma-Educacao-do-Campo.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2022.

ARRUTI, José Maurício Andion. Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 107-142, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454/7619>. Acesso em: 30 out. 2023.

BASTOS, Sandra Nazaré Dias. (2013). Etnociências na sala de aula: uma possibilidade para aprendizagem significativa. In **Anais do II Congresso nacional de educação e Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação**. Curitiba: PUC.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>. Acesso em: 31 out. 2023.

BOTELHO, Denise. **Lei nº 10.639/2003 e Educação Quilombola: Inclusão educacional e população negra brasileira**. Salto para o Futuro, Boletim 10, p. 34-40, jun. 2007.

BRASIL. Conselho Deliberativo. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 6, de 17 de março de 2009**. Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Brasília: CD; FNDE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06_17032009.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 16, de 5 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 out. 2012a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN162012.pdf?query=envio. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB, n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2010b. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 nov. 2012b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS n. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jun. 2013a. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 nov. 2023.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília: MEC; CEB; CNE, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo**. Decreto nº 7.352/2010. Brasília: MEC, mar. 2012c. Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade. Coordenação Geral de Educação do Campo. **Licenciatura (plena) em educação do campo**. Brasília: MEC; Secadi; CGEC, 2006. (minuta avulsa).

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

COSTA, Ronaldo Gonçalves de Andrade. Os saberes populares da etnociência no ensino das ciências no ensino das ciências naturais: uma proposta didática para aprendizagem significativa. **Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 8, p. 162-172, 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1303>. Acesso em: 30 out. 2023.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GERHAEDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. Educação do campo: primeiras aproximações. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/302>. Acesso em: 31 out. 2023.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa**: complementos e estudos prévios. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HAJE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta**: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIRANDA, Marcos Luiz Cavalcanti de. A organização do etnoconhecimento: a representação do conhecimento afrodescendente em religião na CDD. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8., 2007, Salvador. **Anais...** Salvador, 2007. Disponível em: <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/345/GT2--341.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 mar. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).

MOREIRA, Eliane. **Conhecimento tradicional e a proteção**. Manaus: T&C, 2007.

MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **O método I**: a natureza da natureza. Lisboa: Europa-América, 1977.

- MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.
- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO. **Pedagogia da Alternância**. Anchieta: Mepes, [s.d.]. Disponível em: <https://www.mepes.org.br/pedagogia-da-alternancia/>. Acesso em: 7 nov. 2023.
- MOURA, Glória. **Proposta pedagógica: educação quilombola**. Brasília: Salto para o Futuro, 2007.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da Educação no MST. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos (1990-2001)**, Veranópolis, n. 13, p. 160-163, 2005. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-13-dossie-mst-escola-documentos-e-estudos-1990-2001/>. Acesso em: 31 out. 2023.
- MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, [n.p.], jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19>. Acesso em: 31 out. 2023.
- NASCIMENTO, Glória Cristina Cornélio. Mestre dos mares: o saber do território, o território do saber na pesca artesanal. In: CANANÉA, Fernando Abath (Org.). **Sentidos de leitura: sociedade e educação**. João Pessoa: Imprell, 2013, p. 57-68.
- PINHEIRO, Geraldo Augusto. Educação no campo: desafios e perspectivas. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPed, 2004.
- ROCHA, Joyce Alves. **Quilombo São José da Serra: o etnoconhecimento na perspectiva socioambiental**. 355f. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://ppgmeioambiente.uerj.br/wpcontent/uploads/2018/12/joyce_alves_rocha.pdf. Acesso em: 8 mar. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. Educação do campo: o que é e o que não é. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 643-662, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.
- SILVA, Antônio Carlos Siqueira da. Educação do campo: concepções e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 28-42, 2006.

TORRES, Ángela Yaneth Landínez. **Apropiación del recurso forestal en la Amazonia colombiana**: una mirada desde la bioética. 2011. 105f. Dissertação (Mestrado) – Universidad del Bosque, Bogotá, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.