

Estudos decoloniais: *pedagogias outras no contexto rural-ribeirinho amazônico*

Decolonial studies:
other pedagogies in the rural-ribeirinho Amazonian context

Estudios decoloniales:
otras pedagogías en el contexto rural-ribereño amazónico

 **CYNARA FERNANDA AQUINO DOS SANTOS***

Universidade do Estado do Pará, Belém- PA, Brasil.

 **SÉRGIO ROBERTO MORAES CORRÊA****

Universidade do Estado do Pará, Belém- PA, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem como pergunta central: quais as contribuições dos estudos decoloniais para *imaginar pedagogias outras* no contexto rural-ribeirinho amazônico? O texto centra-se numa reflexão de ordem epistemológica, dando ênfase aos estudos decoloniais, em diálogo com as Epistemologias do Sul. A partir de pesquisa bibliográfica e revisão da literatura sobre o assunto, foi possível identificar que os estudos decoloniais contribuem com o protagonismo científico, educacional e cultural dos movimentos sociais de populações do campo, ribeirinhos, quilombolas e povos originários. Contribuem igualmente com o compromisso epistêmico, ético, político e social na construção de outras teorias e práticas pedagógicas decoloniais que dialoguem com os modos de vida e as diferentes complexidades inerentes a esses contextos, a partir de uma postura intercultural crítica e responsável em relação aos saberes educativos e culturais das margens da Amazônia.

* Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. *E-mail:* <cynara.santos@aluno.uepa.br>.

** Doutor em Ciências Sociais. Professor do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. *E-mail:* <sergio.correa@uepa.br>.

Palavras-chave: Estudos decoloniais. Epistemologias do Sul. Educação rural-ribeirinha na Amazônia.

ABSTRACT: This article central question is: what are the contributions of decolonial studies to *imagine other pedagogies* in the *rural-ribeirinho* Amazonian context? The text focuses on an epistemological reflection, emphasizing decolonial studies in dialogue with the Epistemologies of the South. From bibliographical research and literature review on the subject, it was possible to identify that decolonial studies contribute to the scientific, educational and cultural protagonism of social movements of rural populations, *ribeirinhos*, *quilombolas* and indigenous peoples. They also contribute to the epistemic, ethical, political and social commitment to the construction of other decolonial theories and pedagogical practices that dialogue with the ways of life and the different complexities inherent to these contexts under a critical and responsible intercultural perspective in relation to educational knowledge and cultural projects on the margins of the Amazon.

Keywords: Decolonial studies. Epistemologies of the South. Rural-ribeirinha education in the Amazon.

RESUMEN: Este artículo tiene como pregunta central: ¿cuáles son los aportes de los estudios decoloniales para *imaginarse otras pedagogías* en el contexto rural-ribeirinho amazónico? El texto se enfoca en una reflexión epistemológica, enfatizando los estudios decoloniales, en diálogo con las Epistemologías del Sur. A partir de la investigación bibliográfica y revisión bibliográfica sobre el tema, se pudo identificar que los estudios decoloniales contribuyen al protagonismo científico, educativo y cultural de los movimientos sociales de las poblaciones rurales, comunidades ribereñas, quilombolas y pueblos originarios. Contribuyen también al compromiso epistémico, ético, político y social en la construcción de otras teorías y prácticas pedagógicas decoloniales que dialogan con los modos de vida y las distintas complejidades inherentes a estos contextos, a partir de una postura intercultural crítica y responsable en relación con el conocimiento de proyectos educativos y culturales en los márgenes de la Amazonia.

Palabras clave: Estudios decoloniales. Epistemologías del Sur. Educación rural-ribeirinha en la Amazonia.

Introdução

Tratar das contribuições dos estudos decoloniais tendo em vista imaginar *pedagogias outras* no contexto rural-ribeirinho amazônico da sociedade brasileira implica conceber e partir de uma região mirada e cobiçada geopoliticamente – pois é detentora da maior biodiversidade do planeta – e que se encontra fortemente ameaçada com o avanço de queimadas, desmatamento, seca, poluição dos rios e homogeneização da paisagem (com as plantações de soja, eucalipto, dendê etc.). Esse quadro insustentável e destrutivo, reflexo de processos de modernização e modelos de desenvolvimento colonialistas, vem contribuindo decisivamente para intensificar a crise climática global e alertando sobre o risco iminente do fim de nossa espécie (KRENAK, 2020).

Além dessa rica, complexa e comprometida diversidade biológica, a Amazônia também expressa pujante diversidade sociocultural – povos indígenas, negros e quilombolas, povos da floresta, comunidades ribeirinhas, camponesas e grandes aglomerados urbanos. Isso revela, como sugere Carlos Walter Porto Gonçalves (2005), uma Amazônia com várias amazônias – uma *multiterritorialidade* – atravessada por grandes contradições, conflitos, desafios e dilemas estruturantes e históricos.

As potencialidades dessa *sociobiodiversidade*, como dimensão fundante para a constituição de projetos outros de sociedade, tem sido, contudo, histórica e hegemonicamente desperdiçadas pela racionalidade eurocêntrica e pelo modelo neoextrativista de mercantilização da vida e dos bens comuns, gerando e aprofundando lógicas e políticas de exclusão abissais e de ecocídio (ACOSTA, 2016; SANTOS, 2005). A região amazônica é um retrato categórico da imposição histórica e da vigência, na sociedade brasileira, de projetos e modelos de modernização que não romperam com o colonialismo (externo e interno), no qual classes e grupos dominantes do país assumem papel estratégico na condição de subjugação ao Norte Global.

Entretanto, nessa região também são marcantes as lutas e resistências históricas de povos, classes e grupos sociais subalternizados contra esses modelos e projetos dominantes (PORTO-GONÇALVES, 2015; CORREA & HAGE, 2011; 2019). Se ainda podemos contar com essa fundamental e expressiva biodiversidade amazônica é porque os povos originários, em particular os povos indígenas, foram (e são) fundamentais para sua conservação e reprodução, dada sua cosmologia, que segue e exprime outros modos de ser, pensar e sentir, numa íntima e conectada relação com a natureza, a Mãe Terra, grande ser vivente que precisa ser respeitado e valorizado como bem comum (CASTRO, 2019; PORTO-GONÇALVES, 2015). Esse é um dos grandes saberes e aprendizados que podemos tomar como referência para construir outros balizadores para projetos de ciência, sociedade e educação na presente quadra histórica (CASTRO, 2019), para buscar “adiar o fim do mundo” e vislumbrar “a humanidade que podemos ser” (KRENAK, 2020).

Nesse sentido, sob o ponto de vista das margens amazônicas brasileiras¹, podemos produzir e encontrar fissuras para buscar outras epistemes e outros modos de sociedade e educação, a fim de, em face desse tempo distópico e sombrio, apontar possibilidades de *imaginar pedagogias outras* no contexto rural-ribeirinho amazônico.

Para as discussões levantadas neste texto, foi utilizada a pesquisa bibliográfica.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2002, p. 4).

Nesses termos, além da introdução e das considerações finais, este artigo inicia com uma breve contextualização dos estudos decoloniais e suas contribuições ao debate nas ciências humanas/sociais sobre sociedade e educação. Em seguida, aponta os movimentos sociais como sujeitos educativos e, por fim, discute os desafios e atravessamentos diante da educação rural-ribeirinha na Amazônia. Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado em educação, em andamento, no Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Pará.

Estudos decoloniais: contribuições ao debate sobre a sociedade e a educação

Ao adentrarmos no debate sobre os estudos decoloniais, é importante registrar a existência de uma genealogia que assenta as bases para a constituição desse campo de estudo, que aqui apresentamos de forma resumida, dado o espaço limitado para essa empreitada. A Rede ou Programa Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade – M/C/D, como é mais recentemente denominada e conhecida, encontra suas raízes nos anos 1970, com a emergência dos estudos pós-coloniais, em especial, a corrente indiana, que criou um importante e forte coletivo interdisciplinar, chamado Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos (BALLESTRIN, 2013; MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014; 2020). Esse grupo se firmou nos anos 1980, contando com nomes como Homi Bhabha, Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Spivak – essa última escreveu, em 1985, o texto que se tornou um clássico: *Pode o subalterno falar?*².

Luciana Ballestrin (2013) e Adélia Miglievich Ribeiro (2014, 2020) identificam igualmente um reconhecimento em torno de nomes como Albert Memmi (1920-2020), Aimé Césaire (1913-2008), Frantz Fanon (1925-1961) e Edward Said (1935-2003) como precursores desse debate pós-colonial, haja vista que tinham como mote a crítica e o combate ao colonialismo. É importante salientar que esses autores não usavam o termo *pós-colonial*, que é uma identificação posterior de pesquisadores/as sobre eles, na perspectiva pós-colonial. Cabe aqui destacar também a influência que a escola francesa pós-estruturalista exerceu sobre os estudos pós-coloniais (COSTA, 2006; MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014), dando

ênfase ao sujeito descentrado e atomizado, ao discurso, à subjetividade e à cultura, secundarizando o debate sobre a economia política (SANTOS, 2006a).

Essa ‘virada pós-colonial’ tem suas marcas profundas conectadas às lutas por independência na Índia e por libertação na África. Assim, vemos emergir novas leituras e saberes, a partir do Sul Global, como contraponto à história e à racionalidade moderna, hegemônicas e eurocêntricas, do Norte Global (BHABHA, 2007; FANON, 2005, 2008; SPIVAK, 2010), dando grande contribuição para evidenciar uma ecologia de saberes e reinventar criticamente tanto as ciências humanas e sociais quanto o debate sobre a emancipação social (SANTOS, 2004a; 2006a; SANTOS & MENESES, 2010)³.

Adélia Miglievich-Ribeiro chama a atenção para a importância de se compreender o sentido de pós-colonial:

É necessário, antes de mais nada, esclarecer que o uso dos termos “pós-colonial” e “pós-colonialismo” deslocou o sentido linguístico mais evidente do “pós” como “depois” ou “fim” para o gesto de “ir além”, isto é, pensar criticamente a colônia na sua interface com a metrópole e os neocolonialismos a fim de abrir novos modos de entendimento quer “da” condição periférica quer “a partir da” condição periférica (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 6-7).

Sob esse prisma, o pós-colonial não significa que o colonialismo ficou no passado, mas que ele é uma marca presente nessas sociedades coloniais e periféricas do Sul Global, com atenção para a centralidade do debate epistemológico (relacionado ao político), posto que existe uma profunda relação desigual no que toca à representação da produção do conhecimento no mundo. A marca disso é a hegemonia histórica do Ocidente ou do Norte Global, inscrevendo e impondo politicamente, além de uma injustiça social, uma injustiça cognitiva global (SANTOS, 2004; 2006). Para Boaventura Santos (2004, 2006, 2010), o debate epistemológico também é um debate sobre política do conhecimento e, por conseguinte, sobre relação de poder, não estando dissociado de um debate político-social e cultural mais amplo da sociedade, haja vista que, para ele, uma justiça social global requer uma justiça cognitiva global.

Dito isso, vemos que o Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos exerce forte influência sobre um grupo de intelectuais latino-americanos, em sua maioria trabalhando em instituições universitárias localizadas no Norte Global. Esses intelectuais latino-americanos constituíram, nos anos 1990, o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos. Em seu manifesto, referindo-se à influência indiana, esse grupo latino-americano destaca:

O trabalho do Grupo de Estudos Subalternos, uma organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos dirigida por Ranajit Guha, inspirou-nos a fundar um projeto semelhante dedicado ao estudo do subalterno na América Latina. [...] todos esses são processos que convidam a buscar novas formas de pensar e de atuar politicamente. Por sua vez, a mudança na redefinição das esferas política e cultural na América Latina durante os anos recentes levou a vários intelectuais da região a revisar epistemologias previamente estabelecidas nas ciências sociais e humanidades. (GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDOS SUBALTERNOS, 1998, p. 70).

Santiago Castro-Gómez (2005), um dos grandes nomes desse grupo latino-americano, reconhece a contribuição do grupo indiano que denuncia mais fortemente a dimensão do colonialismo epistemológico nas ciências sociais e humanas, presente na relação desigual entre Norte e Sul. Esse colonialismo difere do fenômeno do colonialismo do ponto de vista econômico e político, entretanto, ambos estão dialeticamente relacionados no processo de conformação da alteridade e identidade do centro e da periferia, do sistema-mundo e da relação colonizador e colonizado.

Quase todos os autores mencionados argumentaram que as humanidades e as ciências sociais modernas [eurocêtricas] criaram um imaginário sobre o mundo social do “subalterno” (o oriental, o negro, o índio, o camponês) que não somente serviu para legitimar o poder imperial no nível econômico e político, mas também contribuiu para criar os paradigmas epistemológicos dessas ciências e gerar as identidades (pessoais e coletivas) dos colonizadores e colonizados (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 20).

O Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, conforme registra um de seus integrantes, Ramón Grosfoguel (2008), foi tensionado internamente, pois nomes de referência como Walter Mignolo apontavam que o grupo não conseguia reescrever a própria história da América Latina; para Mignolo, estavam influenciados por uma perspectiva que não conseguia romper com os marcos eurocêtricos, bem como por uma história de colonização (Índia) diferente da sua. Assim, era preciso produzir rupturas epistemológicas, a fim de se considerar a própria história da América Latina. Sobre isso, Grosfoguel sustenta:

Para todos nós que tomamos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais (GROSFUGUEL, 2008, p. 116).

Nesse movimento de vigilância e ruptura epistemológica por parte de intelectuais do grupo latino-americano, viu-se a necessidade de um *giro decolonial*, no início dos anos 2000, e a constituição do Grupo Modernidade/Colonialidade – M/C⁴. Um dos marcos dessa virada foi o conceito de *colonialidade do poder*, formulado por Aníbal Quijano (1992), que procura demarcar a diferença em relação ao conceito de *colonialismo*. Para o autor, enquanto o colonialismo é entendido como fenômeno histórico que terminou com a conquista da independência de países, a colonialidade, ao contrário, atravessa sua história, inaugurando um novo quadro de poder global do capitalismo, forjando e impondo classificação e hierarquização sociais com base numa ideologia étnico-racial. Daí que a modernidade tem como sua face oculta e necessária a colonialidade (QUIJANO, 2005, 2010; LANDER, 2005)⁵.

Ao se entrelaçar e estender para outras dimensões da sociedade, além do poder, o conceito de colonialidade se alarga e ressignifica. A colonialidade do poder está associada

ao controle da economia, da autoridade, do gênero, da sexualidade, da subjetividade, do conhecimento e da natureza (MIGNOLO, 2010). Nesse horizonte, outros conceitos foram elaborados pelo grupo M/C, como colonialidade do saber, colonialidade do ser e colonialidade de gênero. A importante contribuição de Quijano à renovação crítica das ciências humanas e sociais na América Latina, bem como a de todo o Grupo Modernidade/Colonialidade, reconhece e revitaliza teorias sociais anteriores, forjadas na própria região – Teoria Cepalina, Teoria da Dependência, Teologia da Libertação, Sociologia da Libertação e Ética da Libertação.

Conforme Ballestrin (2013), esse mergulho profundo nas teorias forjadas na própria região, revelando suas importantes descobertas sobre si (periferia) na relação com o centro hegemônico, e sua ressignificação crítica na atualidade, marca o *giro decolonial* e a radicalização da crítica pós-colonial na América Latina, contribuindo para a renovação crítica das ciências humanas e sociais. Para a autora, “A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105). O termo decolonial ou decolonialidade, como se percebe, é uma invenção recente da Rede M/C/D, mas Mignolo (2010) identifica suas raízes muito mais profundas na história da região, desde o início do processo de colonização das Américas.

A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na Nueva Crónica y Buen Gobierno de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoana; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros (MIGNOLO, 2010, p. 15).

É relevante fazer uma breve observação sobre a polêmica que envolve o uso e sentido dos termos descolonial e decolonial. Miglievich-Ribeiro (2014) usa esses termos sem distinção. Ao fazer referência à Catherine Walsh, linguista e integrante da Rede M/C/D que busca uma distinção entre os termos, assinala:

Catherine Walsh opta pela distinção entre ambos os conceitos acima. O “decolonial” não suporia uma superação *in totum*, datada historicamente, mas movimentos ininterruptos de resistência que se passam também nas dimensões subjetivas. O segundo [descolonial] se referiria, sobretudo, às lutas independentistas que marcaram, no século XIX, as nações latinoamericanas. Meu uso de ambos os termos, porém, não se pautam em tal preciosismo, levando em conta, também, aqueles autores latino-americanos que, rejeitando o inglês, preferem falar em “descolonial” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2019, p. 63).

Por sua vez, João Colares da Mota opta

por usar os termos “decolonial” e “decolonialidade”, tais como são utilizados nas línguas espanhola e inglesa (nas quais os termos foram cunhados), ao invés de “descolonial” e “descolonialidade”, que é uma tradução possível para a língua

portuguesa, buscando preservar o sentido do que vem sendo chamado de pensamento, giro, prática ou inflexão decoloniais (MOTA NETO, 2015, p. 14).

O autor considera que a decolonialidade indica um posicionamento radical frente a superação dos mais diferentes tipos de opressão lançadas às classes subalternizadas “pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade” (MOTA NETO, 2015, p. 14). Ele propõe, ainda, que tal conceito seja compreendido por sua diversidade, pelo anseio da autonomia, entendendo que a origem da decolonialidade foi forjada pelas dores, cicatrizes e mágoas profundas engendradas pela colonização. É a partir desse processo histórico de negação, luto e controle de corpos, comportamentos e mentes que emerge a concepção decolonial. Nós utilizamos ambos, sem distinção, conforme Miglievich-Ribeiro.

Isto posto, pensar em de(s)colonialidade, além de visar romper com as estruturas condicionantes de opressão e submissão, é combatê-las em todos os espaços da sociedade. Para tanto, é relevante visibilizar e fomentar epistemes subalternas e insurgentes, que emergem do Sul Global como expressões de um pensamento fronteiro ou liminar, como sugere Mignolo (2003) um contraponto ao conhecimento eurocentrado como hegemônico universal e totalitário que expressa uma geopolítica do conhecimento histórica e estruturalmente desigual.

O pensamento fronteiro, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiro é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita (MIGNOLO, 2003, p. 52).

Em aproximação e diálogo com essa proposição decolonial, Boaventura Santos (2019), por meio das epistemologias do Sul⁶, sugere a implementação de alguns procedimentos em defesa do processo de descolonização das ciências, universidades e escolas, assim como de outras dimensões da vida: i) a linha abissal e os vários tipos de exclusão social que ela cria; ii) a sociologia das ausências; iii) a sociologia das emergências; iv) a ecologia de saberes; v) a tradução intercultural e; vi) a artesanaria das práticas. Esse caminho, conforme o autor, busca construir um pensamento pós-abissal e, assim, uma justiça social global (com justiça cognitiva global), que evidencie, de fato, uma democracia de alta intensidade – e não de baixa intensidade como a liberal, que cada vez mais toma a forma de fascismo social no atual cenário de hegemonia neoliberal, em especial, no caso brasileiro (SANTOS, 2016; 2019).

Para Santos, portanto, “assumir a diversidade epistemológica do mundo implica renunciar a uma epistemologia geral” (SANTOS, 2006, p. 144), ou seja, subverter as ordens, conteúdos e influências impostos pelo Norte Global, seguindo um caminho de

descolonização. Isso incorre, a partir do Sul e com o Sul de excluídos e excluídas, inventar coletivamente formas contra-hegemônicas de sociabilidade e educação em movimento; aprender originalmente com os povos, as classes, os grupos sociais subalternizados e outros seres não-humanos a visibilizar, fortalecer e aprofundar saberes e experiências antirracistas, antipatriarcais, anticapitalistas; e anunciar o bem viver em forma de re-existência aos sistemas dominantes (capitalismo, colonialismo e heteropatriarcado).

O autor sugere, ainda, que é preciso “fazer um esforço muito insistente pela reinvenção da emancipação social”, sendo necessária, concomitantemente, a reinvenção crítica das ciências sociais, que precisam se descolonizar.

As ciências sociais estão passando por uma crise, porque a meu ver estão constituídas pela modernidade ocidental, por esse contexto de tensão entre regulação e emancipação que deixou de fora as sociedades coloniais, nas quais essa tensão foi substituída pela “alternativa” entre violência da coerção e a violência da assimilação. Algumas correntes das ciências sociais visaram, sobretudo, a regulação – os estrutural-funcionalistas. Os outros, os marxistas, os críticos, centraram-se mais na emancipação, mas a ideia foi sempre uma visão eurocêntrica dessa tensão; uma visão, portanto, colonialista (SANTOS, 2007, p. 19).

Ao pensar-se em educação, a decolonialidade implica problematizar tanto os modelos de racionalidade quanto de sociedade eurocentrados, que exprimem e sustentam, de forma muito particular e dominante, o sistema-mundo capitalista moderno-colonial. Como visto, essa perspectiva não expressa só uma denúncia crítica, mas também aponta caminhos e possibilidades outras de sociabilidade e educação.

Percebe-se que, no cenário social mais amplo e educativo rural-ribeirinho amazônico, a lógica colonial é refletida dentro e fora do ambiente escolar. Isso se dá através do apagamento de narrativas orais e da memória, que elucidam histórias de pertencimento; da desvalorização dos saberes populares, sobrepostos pelos conteúdos formais de ensino; da precarização do trabalho docente, que sobrecarrega e impede o tempo de qualidade que atenda às necessidades individuais dos/as estudantes e a formação continuada; da ausência de políticas públicas que garantam às comunidades rurais-ribeirinhas o direito à dignidade humana, agravando, assim, as desigualdades e os índices de evasão escolar.

Portanto, um caminho possível passa por elaborar pedagogias cujas políticas e práticas estejam vinculadas às subjetividades, realidades e lutas, para além de um modelo educativo concentrado na transmissão de saberes. Trata-se de pedagogias que possam “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade; isto é, ‘pedagogia(s) de-colonial(ais)’” (WALSH, 2009, p. 27). Pedagogias que visem ações transformadoras, de cunho crítico e posicionamentos desafiadores e insurgentes.

Faz-se, então, necessário pontuar o que Catherine Walsh propõe, a partir de duas dimensões inteiramente relacionadas: “as pedagogias que permitem um pensar a partir

de” e as pedagogias do “pensar com” (WALSH, 2009, p. 38) – a primeira prevê novos entendimentos acerca das múltiplas existências e liberdades, enquanto a segunda lança pedagogias que se moldam na consciência da influência dos padrões coloniais que afetam a todos, partindo do compromisso com uma prática educativa direcionada à construção de projetos de base epistemológicas e interculturais.

Movimentos sociais: sujeitos educativos

Ao tratarmos de movimentos sociais, nos centramos numa perspectiva de movimento social inscrito num campo progressista – ou contra-hegemônico –, focando sua condição como sujeito educativo. Vale destacar, como lembra Maria da Glória Gohn (1997), que existem movimentos sociais conservadores e reacionários. Na sociedade contemporânea, vemos a forte emergência desses movimentos de extrema direita (‘nova direita’) sustentando a constituição de governos populistas autoritários (GOHN, 2017). A sociedade brasileira é um relevante exemplo desse cenário, pela emergência do movimento bolsonarista e do governo de Jair Bolsonaro, eleito em 2018 para presidência da República (ALONSO, 2019).

Ao tratar dos movimentos sociais populares, Miguel Arroyo (2012) destaca sua luta por direitos como dimensão fundante de educação, de aprendizado. Ele chama a atenção, sobretudo, para a luta pela humanização em defesa da vida, de base material, que esses movimentos imprimem na sociedade:

É importante destacar como o aprendizado dos direitos vem das lutas por essa base material. Por sua humanização. Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana (ARROYO, 2003, p. 32).

Nesses termos, é possível identificar a associação direta entre movimento social e educação, por meio da luta pelo direito à dignidade humana. Processo revelador de pedagogias outras, emergentes das margens, das profundezas da sociedade brasileira ou do Sul. Para Arroyo, esses movimentos “se afirmam sujeitos centrais no fortalecimento das pedagogias de libertação” (ARROYO, 2012, p. 29). Ao assumirem tal repertório e tal posição, esses sujeitos coletivos, na sua diversidade e tensão, ao mesmo tempo em que denunciam uma estrutura de sociedade de classes – racista, colonial, patriarcal, sexista e, por conseguinte, antidemocrática – também anunciam e defendem outros caminhos de

sociedade e de educação democráticas, comprometidas com os direitos e a dignidade da coletividade, em particular, das classes e dos grupos sociais subalternizados. Por isso a importância, como sugere Arroyo (2012), de nossas teorias sociais e pedagógicas estarem atentas às essas lutas, a fim de se renovarem criticamente e identificarem outras possibilidades pedagógicas de emancipação social.

Ao defender as epistemologias do Sul, Boaventura Santos (2006c, 2019) entende que um dos seus pontos centrais é considerar que o conhecimento se constrói na luta. Isso permite reconhecer e compreender os movimentos sociais como produtores de conhecimento e portadores de alternativas outras de sociabilidade. Para Santos, não atentar para as lutas desses sujeitos coletivos implica não concebê-los como sujeitos que interpelam a sociedade e as teorias; incorre-se, assim, em um problema de desperdício de saberes e experiências sociais. Portanto, é preciso, conforme Santos, reconhecer e potencializar tais saberes e experiências num horizonte pós-abissal e de pedagogias pós-abissais (SANTOS, 2019b).

Nessa perspectiva, o autor reforça que não precisamos de uma alternativa de concepções, mas de *um pensamento alternativo às alternativas*. Precisamos de novas formas de produzir conhecimento. Torna-se necessário impulsionarmos nossos estudos e pesquisas locais, visto que as teorias sociais reproduzem os olhares científicos em sentido unilateral ao centro, ao Norte. “Nós trabalhamos sobre nossa realidade; eles fazem o trabalho global e nós de certa maneira localizados. [...] Por consequência, as teorias sociais reproduzem as desigualdades entre o Norte e o Sul” (SANTOS, 2007, p. 21). Assim, o desejo por uma sociedade justa, buscando um futuro com dignidade humana e ecológica em diferentes linguagens educativas implica desenvolver um trabalho de tradução intercultural, a fim de que os movimentos rompam com as fragmentações e guetos e aprendam uns com os outros, num processo de inegabilidade mútua⁷. Essa posição teórica e epistemológica (política e social) de Boaventura Santos vai ao encontro de seu propósito de construir “um novo senso comum” entre ciência e os demais saberes, a fim de forjar “Um conhecimento prudente para uma vida decente” (2004, p.17).

Em pleno diálogo com essa perspectiva, Arturo Escobar adverte: “já não estamos na situação em que alguns produzem conhecimento (universitários, intelectuais) para outros aplicarem (movimentos sociais)” (ESCOBAR, 2003, p. 652). Raul Mejía (1996), ao defender a reinvenção da educação popular na atualidade, chama atenção para que partidos de esquerda rompam com sua visão de vanguarda e não transformem os movimentos sociais populares em meras correias de transmissão, instrumentalizando-os. Isso implica, também, recolocar num outro plano a relação entre movimento social e partidos políticos. Insurgir-se contra as estratificações, hierarquias e dualidades entre sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, agente e agência, ciência e ideologia, ciência e saberes, educação e política é um importante caminho para inventar e inscrever outras relações entre universidade/escola e movimento social, construindo outros marcadores de imaginação social, pedagógica e de emancipação na sociedade brasileira.

O contexto rural-ribeirinho amazônico é, dessa maneira, enriquecido por sujeitos diversos, formas, saberes, imaginários, espaços e fenômenos sociais educativos com potenciais pedagogias outras, em diversos territórios, espaços escolares e não escolares, como formas contra-hegemônicas às imposições capitalistas e coloniais atuais.

Educação rural-ribeirinha na Amazônia: desafios e atravessamentos

Para Lídia Ferraz (2010), o conceito de ribeirinho/a é utilizado para nomear camponeses/as que vivem à margem das águas dos rios⁸. Cláudio de Jesus (2000) aponta que ribeirinho/a é o/a caboclo/a que habita nas proximidades dos rios e lagos, em relação constante com a água, que é o elemento definidor de sua vida. José Oliveira (2003) acrescenta que a água complementa a vida; o rio não a comanda, mas é parte da vida dessa cultura, espaço de relações sociais, econômicas e espirituais. Sérgio Corrêa e Maycom Nascimento (2019) chamam a atenção para o cuidado com o uso de conceitos, como campo e camponês para compreender o modo de vida de outros povos e comunidades amazônicas, como indígenas, quilombolas, ribeirinhas, entre outras, posto que tais conceitos podem contribuir para invisibilizar esses grupos já tão subalternizados e, por conseguinte, obstaculizar a interpretação e a renovação crítica desses instrumentos teóricos, como sugere o debate decolonial.

O modo de vida ribeirinho apresenta características singulares, como a partilha de conhecimento nas comunidades, realizada tradicionalmente pela oralidade; a importância dada às atividades de subsistência; o trabalho de base comunitária/familiar na produção de diversas atividades econômicas, entre outras. Therezinha Fraxe (2004) garante que, mais do que residir em um território de águas, ser ribeirinho/a é estar em sintonia com a terra-floresta-água, um complexo sistema de trabalho e modo de vida (CORRÊA, 2003). Entendemos que isso expressa um ser em conexão com a ancestralidade – e não fragmentado, como impõem a racionalidade e o modelo de civilização ocidental modernos, conformando ou desfigurando a alteridade ribeirinha por meio do processo de modernidade-colonialidade do poder, do saber e do ser.

Ivanilde Oliveira e Tânia Santos (2007) expressam que os saberes populares e as práticas culturais produzidos nas comunidades rurais-ribeirinhas da Amazônia são considerados fundamentais em seu processo de formação social, a partir das narrativas orais, da ‘cultura da conversa’ e da utilização de espaços comunitários para compartilhar saberes e valores da tradição social, de uma geração à outra. Ao tratar da educação do campo na Amazônia, Oliveira sustenta:

A educação do campo na Amazônia em função da diversidade de sujeitos se realiza em diferentes espaços educativos: escolas, assentamentos, comunidades indígenas, ribeirinhas, etc., que estão relacionadas às práticas socioculturais da população do

campo, em interação com a terra, a mata e os rios, no lugar em que vivem (OLIVEIRA, 2012, p. 4).

É importante acrescentar e demarcar que esse espaço/território rural-ribeirinho amazônico, além de toda a diversidade, é marcado por tensões e conflitos, sendo pressionado por diversas frentes econômicas dominantes (e por resistência a elas), demarcando lógicas, cosmologias e modos de disputar o sentido e uso desse território amazônico (CORRÊA & HAGE, 2011; 2019).

Vale refletir sobre a importância dos saberes dessas comunidades nos processos educativos das escolas e de ambientes não escolares no contexto amazônico, compreendendo que tais saberes integram imaginários e leituras próprias de mundo. Isso permite questionar as formas dominantes de apreensão e produção de conhecimento, o campo curricular das escolas, que exclui e nega a diversidade de saberes existentes, da mesma forma que as influências globais que invadem esses territórios.

Jurjo Santomé (1998) expõe que é fortemente abusiva a presença de culturas hegemônicas nas práticas escolares. As culturas e vozes dos grupos sociais minoritários e marginalizados costumam ser silenciadas, assim como as intenções e ações pedagógicas no mundo rural-ribeirinho:

La realidad del mundo marinerio no es algo que en los materiales curriculares ocupe demasiado espacio, en consecuencia, en las instituciones escolares donde los libros de texto son el instrumento prioritario de información van a tener dificultades para poder llegar a conocer esta realidad silenciada: los problemas de las personas que viven de los productos del mar, qué tipo de pesca practican; qué pescado obtienen y con qué dificultades; cuales son sus beneficios; qué tipos de embarcaciones de pesca existen y qué peculiaridades tienen; que desplazamientos realizan los barcos y durante cuanto tiempo: cómo es la vida de los pescadores en alta mar, cuantas familias vivían antes y viven ahora de la pesca, por que, etc. (SANTOME, 1998, p. 147).

Conforme o autor, no ambiente escolar, onde os livros didáticos são os instrumentos prioritários de informação, os/as estudantes ali inseridos/as têm dificuldades para trabalhar a realidade do seu mundo ribeirinho, pois ele não ocupa um espaço significativo nos materiais curriculares e no projeto pedagógico; e quando aparecem, são tratados como coisas 'exóticas' ou 'folclore'. Urge, assim, repensar conceitos, conteúdos, posturas pedagógicas, políticas educacionais, paradigmas silenciadores; e anunciar novas formas de formulação política e atuação nos espaços que compõem o imaginário das populações rurais-ribeirinhas da Amazônia – seus diversos modos de ser, se relacionar, produzir, experienciar, conhecer e entender o mundo – acolhendo tais possibilidades nas intenções e práticas de ensino.

A escola rural-ribeirinha precisa ser um espaço que fomente a construção de valores e conhecimentos sustentáveis para os ecossistemas e a preservação da natureza, que são a alma da produção social das populações que ali habitam. Para tanto, seus saberes e suas

crenças necessitam ser aprofundados nas abordagens de uma escola que se enraíze na diversidade de seu contexto político-social, educacional e cultural. Nesse caso, inserida na discussão da educação do campo na Amazônia – que, como tal, retrata a complexidade e a singularidade no cenário educacional brasileiro –, a educação rural-ribeirinha é caracterizada pelas relações entre sujeitos, saberes e suas práticas; portanto, é urgente que o diálogo esteja alicerçado, em conjunto com os anseios por uma sociedade democrática, na luta política pela garantia de direitos para a população do campo.

Salomão Hage (2005) aponta que essa construção é desafiadora para os/as educadores/as, por conta da compreensão do Estado sobre escolas e populações do campo, que torna ainda mais distantes as subjetividades da realidade vivenciada, do currículo prescritivo, aumentando as dificuldades de acesso e interesse pelo ambiente escolar. Por isso, Sérgio Corrêa e Salomão Hage (2011) sustentam a necessidade e a urgência de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais na Amazônia, construídas com seus sujeitos, na busca pela descolonização e pela democratização.

Tornam-se maiores as dificuldades quando se tratam de estudantes que trabalham em prol de sua sobrevivência financeira, pois, não havendo uma relação conciliativa entre trabalhar e estudar, esses/as alunos/as sem escolha tendem ao caminho da evasão escolar, assumindo atividades agrícolas familiares, “pois antes de pensar em qualquer outra coisa, as pessoas precisam comer para sobreviver” (COUTO, CRISTO & LEITE NETO, 2005, p. 130).

As escolas multisseriadas⁹, bastante presentes no meio rural-ribeirinho, apresentam intenções curriculares deslocadas e inadequadas às necessidades da educação do campo, evidenciando uma problemática que afirma a não existência de um currículo capaz de atender às demandas do campo no contexto amazônico e relevando que “a rigor não existe educação rural, existem fragmentos de educação escolar urbana introduzidos no meio rural” (BRANDÃO, 1984, p. 243). Sobre essas classes multisseriadas, Hage (2005) acrescenta:

4 – As escolas multisseriadas têm assumido um currículo deslocado da cultura das populações do campo, situação que precisa ser superada caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo. Reconhecemos que ainda predominam em nossos sistemas de ensino compreensões universalizantes de currículo, orientadas por perspectivas homogeneizadoras que sobre-valorizam concepções mercadológicas e urbano-cêntricas de vida e desenvolvimento, e desvalorizam as identidades culturais das populações que vivem e são do campo, interferindo em sua auto-estima. Não obstante, o enfrentamento dessa situação desastrosa no contexto da educação do campo pode ser alcançado através da construção coletiva de um currículo que valorize as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações do campo da Amazônia. Sinalizamos ainda à concretização de um processo de educação dialógica que inter-relacione sujeitos, saberes e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária de forte tradição disciplinar, pois entendemos que os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados

pela escola propiciam o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores (HAGE, 2005, p. 56).

Diante da influência urbana nas escolas rurais multisseriadas, Jeovani Couto, Ana Claudia Cristo e Francisco Leite Neto apontam:

A cultura urbana que penetra no ambiente das escolas rurais ribeirinhas multisseriadas, através dos currículos, livros didáticos, etc., desvaloriza e desconstrói esse imaginário aprendido através da convivência com seus iguais. Os professores envolvidos pela exigência dos saberes escolarizados homogeneizantes contribuem para reforçar a valorização do saber urbano. Assim as aulas nas classes multisseriadas passam a ser marcadas por uma lista de conteúdos disciplinares distantes da vivência dos alunos (COUTO, CRISTO & NETO, 2005, p. 127).

Assim sendo, é imprescindível primar por uma participação coletiva na (re)construção curricular das escolas do contexto rural-ribeirinho, em acordo com os indivíduos, as comunidades e os movimentos sociais desses espaços, permitindo, na prática, a valorização dos conhecimentos e saberes históricos para o fortalecimento de sua identidade cultural e educacional.

Para atender às especificidades de cada interlocutor/a, somadas ao processo de valorização histórica, educacional, cultural e social do seu território, as populações ribeirinhas precisam ter também seus direitos garantidos na busca por melhorias políticas, pois “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18). Roseli Caldart (2004) indica que, como seres pensantes dos seus próprios modos de ser e viver em sociedade, tais sujeitos são construtores/as do trabalho e de sua perspectiva de educação do campo que

é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino [...] a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação (CALDART, 2004, p. 28).

Os processos de formação educacional e humana, através dos movimentos sociais, “estão produzindo os novos trabalhadores e lutadores dos povos do campo”, construindo, desta forma, as ações educativas dos movimentos sociais, que se constituem como atores na luta pela emancipação educacional-política-social (CALDART, 2003, p. 71).

A produção do conhecimento acontece a partir desses movimentos sociais, das lutas históricas dos povos originários, dos quilombolas em seus anseios, pautas, intervenções e urgências, para então se apresentarem nos espaços de construção, formação e diálogos acadêmicos. Surge, então, a necessidade de se repensar a organização social, educacional e política do sistema-mundo, visando potencializar conhecimentos, saberes, ações e

posturas frente às estruturas coloniais vigentes que não educam para a diversidade, não representam, não atendem igualmente a todos/as e negam tudo o que difere das perspectivas globais.

Considerações finais

É diante de tais apontamentos que se estende o convite para que espaços escolares e não escolares considerem e valorizem os saberes culturais e processos educativos produzidos no contexto rural-ribeirinho amazônico, por meio do enfoque decolonial consonante com as Epistemologias do Sul, divergindo das imposições globais que invadem constantemente lugares, imaginários e olhares das populações presentes.

Tendo em vista *imaginar pedagogias outras* no contexto rural-ribeirinho amazônico brasileiro, os estudos decoloniais contribuem com o protagonismo científico, educacional e cultural dos movimentos sociais, das populações do campo, dos ribeirinhos, dos quilombolas e dos povos originários; e, igualmente, com o compromisso epistêmico, ético, político-social, a construção de outras teorias, de práticas pedagógicas descoloniais que dialoguem com modos de vida e diferentes complexidades inerentes a estes contextos, a partir de uma postura intercultural crítica e responsável em relação aos saberes educativos e culturais das margens da Amazônia.

Recebido em 30/09/2022; Aprovado em: 13/10/2022.

Notas

- 1 Para Sérgio Corrêa (2020), o termo ou noção de *margem*, em particular amazônica, é empregado para aludir aos povos, classes e grupos sociais historicamente subalternizados na sociedade brasileira. Essas margens refletem formas diversas (interseccionais) de dominação e opressão, que precisam ser mais problematizadas; bem como lutas e resistências, que buscam a libertação e emancipação. Ao olharmos a partir das margens, queremos visibilizar e aprender com essas lutas e pensar outras formas de sociabilidade e educação.
- 2 Nos anos 1970, uma grande influência intelectual indiana para esse grupo foi Ranajit Guha, que buscou construir outra interpretação sobre a história da Índia, a partir de classes e grupos subalternos (colonizados) e não mais sob a ótica do colonizador inglês, muito presente na historiografia dominante eurocêntrica.
- 3 Boaventura Santos (2004a, 2006a) denomina esse Sul como metáfora do sofrimento humano produzido pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado. Ele sublinha que essa marcação de diferença entre Sul Global e Norte Global é eminentemente epistemológica, e não estritamente geográfica. Todavia, esse debate epistemológico não está dissociado da dimensão social, política, econômica e cultural.
- 4 Esse termo “giro decolonial” foi cunhado por Nelson Maldonado-Torres em 2005: “basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

- 5 Boaventura Santos (2004a, 2006a, 2010a, 2019) ao formular e defender sua teoria das Epistemologias do Sul, defende a tese da continuidade do colonialismo na atualidade, entendendo que o que ficou no passado foi um tipo de colonialismo marcado pela luta por independência e libertação de países do Sul Global. Contudo, esse colonialismo vem se ressignificando historicamente. Boaventura é identificado, conforme Ballestrin (2013), como um dos intelectuais dessa Rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade. O próprio autor reconhece muitas semelhanças entre essas formulações, mas também reconhece suas diferenças.
- 6 Para Boaventura Santos, o conceito refere-se “à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (SANTOS, 2019a, p. 17). Quanto ao desenvolvimento desse conceito e da teoria, propomos consultar Santos, 2004a, 2006, 2010a e 2019.
- 7 Como exemplo concreto disso, vale conhecer a experiência da Universidade Popular e Movimento Social – UPMS, idealizada por Boaventura Santos em diálogo com os movimentos sociais do Sul Global. Sobre isso, consultar Santos 2006b.
- 8 Quanto ao termo ribeirinho, é importante ressaltar que existem variações entre estudiosos da Amazônia, porém, é congruente afirmar a íntima conexão com a água (FERRAZ, 2010).
- 9 As classes multisseriadas são constituídas por estudantes de diferentes séries e idades, que estudam num mesmo espaço e horário, com apenas um/a docente realizando o trabalho pedagógico e desempenhando várias funções, entre elas as de servente, merendeiro/a, técnico/a administrativo/a (HAGE, 2005).

Referências

- ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.
- ALONSO, Ângela. A comunidade moral bolsonarista. In: ALONSO, Ângela et al (Orgs). *Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 52-70.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. *Currículo sem fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.
- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BALLESTRIN, Luciana. América latina e Giro Decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, set./dez. 2013.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Casa de Escola, 2ª ed, *Papirus*, Campinas, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- CALDART, Roseli Salet. A escola do campo em movimento. *Currículo sem fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.
- CALDART, Roseli Salet. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: CALDART, Roseli Salet et al (Org.). *Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 18-25.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica & JESUS, Sonia Meire (Orgs.). *Por uma educação do campo: contribuições para construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília-DF: Articulação Nacional, 2004, p. 10-31.

CASTRO, Edna Ramos (Org.). *Pensamento crítico latino-americano: reflexões sobre políticas e fronteiras*. São Paulo: Annablume: 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 80-87.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Comunidades rurais-ribeirinhas: processos de trabalho e múltiplos saberes. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org). *Cartografias Ribeirinhas: saberes, representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*. Belém-PA: CCSE-UEPA, 2003, p.23-35.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. O Movimento dos Atingidos por Barragens: interpelando o debate do desenvolvimento no Brasil e na Amazônia. *Revista de Ciências Sociais (UFC)*, Fortaleza, n. 50, p. 1-602, 2020.

CORRÊA, Sérgio Moraes Corrêa & HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. *Revista NERA (UNESP)*, São Paulo, n. 18, p. 79-105, 2011.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes & HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Educação popular e educação do campo na Amazônia: análise a partir dos movimentos sociais. *RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, Nova Iguaçu, v. IV, n. 7, p. 123-142, jul./dez. 2019.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes & NASCIMENTO, Maycom Douglas Ferreira. MST, agroecologia e educação do campo na Amazônia: um estudo sob o enfoque das epistemologias do sul. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 12, n. 29, p. 299-324, 2019.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a Sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 60, 2006.

COUTO, Jeovani de Jesus; CRISTO, Ana Claudia Peixoto & LEITE NETO, Francisco Costa. Educação rural ribeirinha marajoara: desafios no contexto das escolas multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, p. 114-131.

ESCOBAR, Arturo. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In: SANTOS, Boaventura Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 639- 666.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAZ, Lúcia R. *O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas e saberes na relação escola-comunidade*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. *Cultura cabocla-ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidade*. São Paulo: Annablume, 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. Edições Loyola: São Paulo, 1997.
- GOHN, Maria da Glória. *Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade*. São Paulo: Cortez, 2017.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 115-147. 2008.
- GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS (1998). “Manifiesto inaugural”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (orgs). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998, p. 70.
- HAGE, Salomão Mufarrej. *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.
- JESUS, Cláudio Portilho. *Utopia cabocla amazonense: agricultura familiar em busca da economia solidária*. Canoas/RS: Editora da ULBRA, 2000.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- MEJÍA, Marco Raúl. *A Transformação Social: educação popular e movimentos sociais no fim do século*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. A virada conceitual pós-colonial: panorama, especificidades e possíveis contribuições às teorias sociais. In: 38º Encontro Anual ANPOCS. Trabalho apresentado no GT 40, 2014, Caxambu, Anais... Caxambu: ANPOCS, 2014. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt40-1/9216-a-virada-conceitual-pos-colonial-panorama-especificidades-e-possiveis-contribuicoes-as-teorias-sociais?path=38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt40-1>>. Acesso em 13 jun. 2022.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. A virada pós-colonial: experiências, trauma e sensibilidades transfronteiriças. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 123. 2020. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/11077>>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. O “giro decolonial” latino-americano e a razão do Outro: a transmodernidade como deslocamento epistemológico. In. CASTRO, Edna Ramos (Org.). *Pensamento crítico latino-americano*. São Paulo: Annablume, 2019.
- MIGNOLO, Walter. *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- MOTA NETO, João Colares da. *Educação Popular e Pensamento Decolonial LatinoAmericano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno & SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. In: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 30ª Reunião Anual*, 2007. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-3039-int.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação do Campo na Amazônia: bases socioculturais, epistemológicas e matrizes educacionais. In: ENDIPE, 14., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas, SP: UNICAMP, p. 2 – 13.

OLIVEIRA, José Aldemir. A vivência nas cidades da Amazônia: algumas reflexões. *CEAS*, Salvador, n. 207, p. 55-65, set./out. 2003.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Amazônia, amazônias*. Editora Contexto, 2005.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Pela vida, pela dignidade e pelo território: um novo léxico teórico político desde as lutas sociais na América Latina/Abya Yala/Quilombola. *Polis* [Online], 41, 2015. Disponível em: <<http://polis.revues.org/11027>> Acesso em 13 jun. 2022.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidad y modernidad-racionalidad*., 1992. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6354075/mod_resource/content/1/QUIJANO_modernidade_colonialidade.pdf>. Acesso em 13 jun. 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madri: Ediciones Morata, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). *Conhecimento Prudente para Uma Vida Descente. Um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Introdução). In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento Prudente para Uma Vida Descente. Um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004a, p. 17-58.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalistas*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006a, p. 135-190.

SANTOS, Boaventura. Uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006c.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Ecologia dos Saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006b, p. 191-230.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências: para uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das Linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENEZES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul* (Org.). São Paulo: Cortez, 2010a, p. 23-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por que as Epistemologias do Sul? Caminhos artesanais para futuro artesanais. In. SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2019a, p. 17-38.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Metodologias pós-abissais. In. SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2019b, p. 159-263.

SANTOS, Boaventura de Sousa & MENEZES, Maria P. (Org). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.