



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**NIELLY COLODETTE SOARES**

**IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM RECORTE  
AUTOETNOGRÁFICO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

**SEROPÉDICA  
2026**



**NIELLY COLODETTE SOARES**

**IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM RECORTE  
AUTOETNOGRÁFICO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de concentração: Educação Agrícola.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Batista da Silva.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S676i Soares, Nielly Colodette, 1987-  
Identidade docente na Educação do Campo: um recorte  
autoetnográfico no estado do Espírito Santo / Nielly  
Colodette Soares. - Seropédica, 2026.  
71 f.: il.

Orientadora: Simone Batista da Silva.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação  
Agrícola, 2026.

1. Educação do Campo. 2. Identidade docente. 3.  
Autoetnografia. 4. Decolonialidade. 5. Práticas  
pedagógicas. I. Silva, Simone Batista da, 1970-,  
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola  
III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**NIELLY COLODETTE SOARES**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação e Sociedade Sustentável: Diálogos Ontoepistemológicos na Formação Humana, Culturas e na Natureza.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 10/04 /2026.

---

Simone Batista da Silva. Doutora. UFRRJ (Orientador)

---

Lívia Fortes Silva Zenóbio. Doutora. UFES Membro externo

---

Luiz Otávio Costa Marques. Doutor. UFVJM Membro externo

---



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMONIO, ADMINISTRAÇÃO E  
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

---

**HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO N° 111/2023 - DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)**

*(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)*

*(Assinado digitalmente em 20/04/2026 16:22 )*

**SIMONE BATISTA DA SILVA**  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matricula: 000758\*3

*(Assinado digitalmente em 22/04/2026 11:16 )*

**LIVIA FORTES SILVA ZENOBIO**  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 000.000.237-00

*(Assinado digitalmente em 20/04/2026 18:49 )*

**LUIZ OTÁVIO COSTA MARQUES**  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 000.000.181-00

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: 111, ano: 2023, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: 20/04/2026 e o código de verificação: **f44c4a2f1b**

Aos meus pais, Elenio Antônio Colodette e Marlene Birschner Colodette; aos meus irmãos, Rafael Colodette e Olivia Colodette Amorim; e ao meu esposo, Kennerly Ataíde Soares, que, com muito amor e dedicação, não mediram esforços para que eu concluísse o Mestrado. Aos meus amados filhos, Maitê Colodette Soares e Joaquim Colodette Soares, que tiveram de conviver com minha presença física, embora muitas vezes isolada, para que eu pudesse dedicar-me à escrita da dissertação.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo destes anos de mestrado, marcados por noites em claro, renúncias, esforço contínuo e muita dedicação, sinto uma imensa necessidade de manifestar minha gratidão às pessoas cujo apoio tornou possível a realização deste sonho. Nada do que conquistei teria sido alcançado sem essa rede de afeto, confiança e generosidade. A seguir, compartilho, com carinho e emoção, o reconhecimento a cada pessoa que caminhou ao meu lado.

A DEUS, minha eterna gratidão. A fé que me sustentou, a inteligência que me permitiu seguir adiante, a perseverança e a graça recebidas foram a luz nos momentos de maior incerteza. A presença divina foi a bússola que orientou meus passos e me deu força para não desistir. Recordo com profundo apreço a passagem: “Por isso não temas, pois estou contigo; não tenhas medo, pois eu sou o teu Deus. Eu te fortalecerei e te ajudarei; eu te segurarei com a minha mão direita vitoriosa” (Isaías 41:10), que se traduziu em conforto e esperança ao longo de toda esta trajetória.

À minha orientadora, Dra. SIMONE BATISTA DA SILVA, expressei minha mais sincera e profunda gratidão. Sua orientação rigorosa, detalhista e exigente, aliada à franqueza das palavras, por vezes duras, porém sempre verdadeiras, foi fundamental para o meu crescimento intelectual e pessoal. A cada correção e desafio propostos, percebi o quanto amadureci como pesquisadora e como ser humano. Agradeço por sua dedicação incansável, pelos ensinamentos rigorosos, pelo estímulo constante e, sobretudo, por acreditar em meu potencial mesmo quando eu duvidava. Sua influência nesta jornada é imensurável e será lembrada com enorme respeito e carinho.

Ao meu marido, KENNERLY ATAÍDE SOARES, meu agradecimento emocionado e infinito. Obrigada por, desde o primeiro momento, não permitir que eu desistisse, inclusive naquele último dia de inscrição, e por ser meu porto seguro nas horas de cansaço, estresse e fragilidade. Obrigada por assumir com amor as tarefas domésticas e o cuidado com nossos filhos, mesmo quando também estava exausto, permitindo que eu me dedicasse à escrita e às semanas presenciais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Sua paciência, companheirismo e apoio foram pilares desta conquista.

Aos meus filhos, MAITÊ COLODETTE SOARES e JOAQUIM COLODETTE SOARES: palavras não alcançam a profundidade do meu reconhecimento por vocês. Sei que sofreram com minha ausência nos últimos dois anos, choraram, reclamaram, desejaram que eu ficasse mais tempo brincando e presente. O aperto no peito ao lembrar desses momentos é enorme. Faço esta conquista por vocês: não apenas para minha realização pessoal, mas para

oferecer melhores condições de vida e oportunidades. Um dia, quando crescerem, entenderão o significado de cada sacrifício; por ora, carregarei sempre o arrependimento e o amor por cada instante perdido, transformando-os em motivação para ser uma mãe e uma profissional melhores.

Aos meus pais, ELENIO ANTÔNIO COLODETTE e MARLENE BIRSCHNER COLODETTE, devo imenso reconhecimento e afeto. Vocês se sacrificaram ao máximo para me apoiar financeiramente durante o mestrado, acolheram meus filhos em inúmeros momentos e cuidaram deles com todo o amor possível quando eu precisava dedicar-me integralmente à dissertação. Sem o cuidado e a confiança que me deram, eu não teria conseguido concretizar este projeto. Minha gratidão é profunda e eterna — este título também é de vocês.

Aos meus irmãos, RAFAEL COLODETTE e OLÍVIA COLODETTE AMORIM, e aos cunhados, CRISTIANE VASCONCELOS COLODETTE e LEONARDO CARVALHO FERRAZ DE AMORIM, obrigada por complementarem o cuidado com meus filhos, por me apoiarem em cada passo e por sempre me incentivarem a buscar o melhor para a minha carreira. O apoio de vocês foi companheiro e leal – um alento em momentos difíceis.

Aos gestores da EEEF “Sementes do Futuro”, JANAÍNA BONI PETRI, EDINÉA BERGAMASCHI PILON e HEMÍLIO HORTOLANI BOLDRIN, meu reconhecimento pelo acolhimento e pela compreensão. Vocês me permitiram conciliar trabalho e pós-graduação, oferecendo o suporte necessário para que eu não precisasse abandonar minha profissão. Sou grata pela confiança e pelo incentivo à minha qualificação.

À minha colega de trabalho SÔNIA DE OLIVEIRA CIPRIANO, que me apresentou o edital do PPGEA e abriu caminho para que um sonho se tornasse realidade. Sua generosidade em compartilhar informações foi fundamental para esta conquista.

Aos colegas de trabalho que se tornaram amigos, NATIELE MATHIAS SCHRODER, FRANCIELLE CALENTE DIAS, JOSIANA DOS SANTOS, RAIANE ROCHA SILVA SHMIDT, NATANA CORRÊA NEVES, JAYNE BOONE FAVORETO e FABIANA MATIELLO, meu muito obrigada. Vocês foram anjos que, durante minha ausência na escola, assumiram minhas responsabilidades com carinho, demonstraram alegria por cada pequena conquista minha e me defenderam quando precisei. A amizade de vocês foi combustível nos dias mais difíceis.

Ao colega de turma LUIZ CARLOS MACHADO DA SILVA (Turma Demanda Social 2024-1), com quem compartilhei frustrações, dúvidas e longas conversas por termos a mesma orientadora: agradeço pela cumplicidade nos momentos de desalento, pelas palavras de incentivo que tanto me acalmaram e por ter permanecido ao meu lado nas horas de aflição.

Aos colegas de turma (Turma Demanda Social 2024-1), ILKA CARLA CARS, MATHEUS RODRIGUES DA CUNHA e WILLES CARLOS MORELI DA CRUZ, companheiros capixabas que encontrei já na primeira semana presencial e que me deram segurança, confiança e parceria. Obrigada pelos puxões de orelha quando precisei, por acolherem meu desespero e por dividirmos sonhos, viagens, risos e memórias – do Dom Zelittos, às festas e aos encontros que tornaram esta jornada mais leve e alegre. Vocês ajudaram a transformar momentos tensos em lembranças afetuosas.

Ao coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA: minha sincera gratidão pela liderança acolhedora e firme. Sua capacidade de nos fazer sentir em casa, de compreender as dificuldades do cotidiano acadêmico e de buscar soluções para que não desistíssemos foi um suporte inestimável. Obrigada por cobrar quando era necessário e por nos orientar com sabedoria. Foi uma grande sorte tê-lo como coordenador.

A todos que, de alguma forma, participaram desta trajetória, meu mais profundo e emocionado agradecimento. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada cuidado oferecido deixaram marca indelével nesta conquista. Levo comigo não apenas um título, mas a lembrança viva do amor e da solidariedade que me permitiram chegar até aqui. Obrigada, do fundo do meu coração.

## RESUMO

SOARES, Nielly Colodette. **Identidade Docente na Educação do Campo: Recorte Autoetnográfico no Estado do Espírito Santo**. 2026. 68p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

Esta dissertação de mestrado investiga a trajetória de uma educadora inserida na Educação do Campo, destacando as complexidades e os desafios vivenciados em uma escola do interior do Espírito Santo. A partir de uma abordagem autoetnográfica, a pesquisa procura descolonizar práticas pedagógicas e valorizar os saberes locais, articulando reflexões autobiográficas com fundamentos teóricos da área. A metodologia empregada é qualitativa e orientada pela interpretação das experiências da pesquisadora-professora em seu cotidiano escolar. Os instrumentos de produção de dados incluem observações diretas, análise de documentos e, principalmente, narrativas pessoais autoetnográficas. A dissertação organiza-se em três capítulos interligados. No primeiro, é apresentada a trajetória histórica e conceitual da Educação do Campo no Brasil. No segundo, analisa-se a presença da colonialidade nas escolas do campo, tomando como referência episódios e reflexões vividas pela autora. No terceiro, a escrita autoetnográfica constitui-se como ferramenta principal para examinar a trajetória da professora na Educação do Campo e as tensões e desafios entre a prática pedagógica e o currículo integrado. Os resultados da pesquisa revelam a importância de uma formação docente contínua, contextualizada e engajada, que valorize os saberes locais e promova a integração entre a teoria e a prática. A pesquisa destaca a necessidade de descolonizar a docência, reconhecendo as limitações impostas pela colonialidade e buscando formas de integrar saberes locais e experiências dos estudantes no currículo. A autoetnografia se mostrou um recurso poderoso para identificar marcas da colonialidade e promover descolonizações práticas, reconhecendo erros, adaptando metodologias e reivindicando espaços de escuta e reconhecimento para os sujeitos do campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; identidade docente; autoetnografia; decolonialidade; prática pedagógica.

## ABSTRACT

SOARES, Nielly Colodette. **Teacher Identity in Rural Education: An Autoethnographic Snapshot in the State of Espírito Santo**. 2026. 68p. Dissertation (Master's in Agricultural Education) – Institute of Agronomy, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

This master's dissertation examines the trajectory of an educator working in Rural Education, highlighting the complexities and challenges experienced in a school in the interior of Espírito Santo. Through an autoethnographic approach, the research seeks to decolonize pedagogical practices and value local knowledge, articulating autobiographical reflections with theoretical foundations from the field. The methodology is qualitative and guided by interpretation of the researcher-teacher's experiences in her daily school life. Data production instruments include direct observations, document analysis and, primarily, personal autoethnographic narratives. The dissertation is organized into three interlinked chapters. The first presents the historical and conceptual trajectory of Rural Education in Brazil. The second analyzes the presence of coloniality in rural schools, taking as reference episodes and reflections lived by the author. In the third, autoethnographic writing serves as the main tool to examine the teacher's trajectory in Rural Education and the tensions and challenges between pedagogical practice and the integrated curriculum. The research results reveal the importance of continuous, contextualized, and engaged teacher training that values local knowledges and promotes integration between theory and practice. The study emphasizes the need to decolonize teaching, recognizing the limitations imposed by coloniality and seeking ways to integrate local knowledges and students' experiences into the curriculum. Autoethnography proved to be a powerful resource to identify marks of coloniality and promote practical decolonizations, acknowledging mistakes, adapting methodologies, and claiming spaces of listening and recognition for rural subjects.

**Keywords:** Rural Education; teacher identity; autoethnography; decoloniality; pedagogical practice.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1.** Município de São Gabriel da Palha, estado do Espírito Santo .....24

**Figura 2.** Matriz de organização curricular da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Sementes do Futuro”, situada no município São Gabriel da Palha, estado do Espírito Santo....25

## LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASF	Coordenadora Administrativa, de Secretaria e Financeiro
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE-ES	Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EFAs	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Ledoc	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDU	Secretaria de Estado da Educação
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIVEN	Faculdade Multivix Nova Venécia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
Contextualizando a área da investigação .....	14
Objetivos da pesquisa.....	17
Metodologia da investigação.....	18
Procedimentos metodológicos.....	19
A produção de dados autoetnográficos .....	23
Sujeito da investigação e investigadora: papéis em sobreposição.....	23
Estrutura da dissertação.....	27
<b>CAPÍTULO I- A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA MODALIDADE DE ENSINO PARA UM ESTADO DEMOCRÁTICO DECOLONIAL</b> .....	29
A trajetória da Educação do Campo em busca de relevância e reconhecimento .....	29
Educação do Campo agora na contemporaneidade .....	32
Encaminhamentos para a Educação do Campo .....	38
<b>CAPÍTULO II- DECOLONIZAR O PODER, O SABER E O SER DOCENTE PELA AUTOETNOGRAFIA</b> .....	40
Colonialidade do poder .....	40
Colonialidade do saber .....	44
Colonialidade do ser .....	46
Autoetnografia e decolonialidade .....	48
<b>CAPÍTULO III- AS NARRATIVAS DA PROFESSORA QUE SE CONSTRÓI PESQUISADORA: EXERCÍCIOS AUTOETNOGRÁFICOS</b> .....	50
Autoetnografia para compreender o trabalho docente.....	50
Os Temas Geradores .....	56
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	61
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	64

## INTRODUÇÃO

A Educação do Campo tem especificidades que demandam abordagens pedagógicas sensíveis ao contexto local. Ideologicamente, esta procura valorizar o conhecimento local e prático, as culturas e as tradições, compreendendo o contexto com toda a sua complexidade e como integrantes da subjetividade dos e das estudantes. Assim, busca promover consciência crítica e responsabilidades individual e coletiva em relação ao meio ambiente, incentivando o envolvimento em ações sustentáveis no campo e promovendo compromisso das comunidades para preservação e defesa da agroecologia.

Por ser uma modalidade de ensino voltada a estudantes do campo, que frequentemente conjugam estudos formais com a prática do trabalho, a atuação na Escola do Campo exige do educador um posicionamento didático-pedagógico que atenda às particularidades locais e promova educação significativa para esses estudantes. Exigem-se desses profissionais, por exemplo, posturas dialógicas e problematizadoras (Freire, 2005) frente às questões próprias da realidade camponesa e o exercício da docência em consonância com a Pedagogia da Alternância, modelo pedagógico potencialmente rico para a Educação do Campo. Entretanto, a formação inicial de professores, muitas vezes, não prepara para a plena atuação nas escolas do campo no Brasil, e diversos profissionais passam por angústias e instabilidades ao não se enxergarem prontos para a prática da Educação do Campo. Nesse cenário, torna-se imprescindível lembrar da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), que surge como uma política pública de formação específica para suprir essa lacuna, representando um marco na luta pelo direito à educação de qualidade no meio rural. Mais do que um curso acadêmico, ela constitui um projeto ético-político que visa formar educadores capazes de articular o saber científico aos saberes da terra, fortalecendo a identidade camponesa e a transformação social dos territórios.

Desde que iniciei minha jornada como educadora em uma Escola do Campo, em 2014, minha experiência tem sido marcada por um paradoxo: sou formada em uma disciplina – a Língua Portuguesa – mas atuo em uma escola que organiza seu currículo por áreas do conhecimento. Assim, na Escola do Campo, sou professora de Linguagens e, como tal, minha responsabilidade abrange o ensino de três componentes curriculares conjuntamente: Português, Artes e Inglês, ou seja, a área de Linguagens e suas tecnologias, com exceção da disciplina de Educação Física. A proposta de organização curricular por áreas do conhecimento sugere que essas disciplinas se complementem, criando um ambiente de aprendizado integrado. A dinâmica, entretanto, revela-se bem desafiadora na prática, especialmente para alguém que

sempre acreditou na importância da interdisciplinaridade, mas que nunca teve a vivência ou a formação necessária para implementá-la efetivamente.

Embora eu já fosse licenciada em Letras há 18 anos e já exercesse a docência há seis anos, ao ingressar nessa instituição pesquisada, encontrei-me diante de um cenário desconhecido, sem saber específico necessário para desempenhar minha função de forma que eu considerasse eficaz, pois a dinâmica da Escola do Campo revelava-se distinta das escolas urbanas, com as quais estava habituada, tanto no que se refere à prática pedagógica e ao currículo quanto às relações dentro e fora do ambiente escolar. Essa vivência despertou em mim um profundo interesse em provocar reflexões sobre as situações cotidianas que permeiam o trabalho nas escolas de Educação do Campo. Uma inquietação fez-me lembrar da fala de Freire (2005, p. 66):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Não é esse o profissional que quero ser, tampouco é o que se espera dos educadores, especialmente das escolas do campo. Segundo Caldart (2003), a principal responsabilidade do grupo de educadores é assegurar um ambiente educativo na escola, envolvendo tanto os estudantes quanto a comunidade na sua construção. Para alcançar esse objetivo, é fundamental dispor de tempo, organização e formação pedagógica que permitam a análise crítica do processo educativo da escola, que, como discutido, está interligado ao que ocorre fora dela. Para atuar na Escola do Campo, o educador precisa se comprometer plenamente com a experiência, apresentando um coração aberto e uma disposição genuína para se conectar com a comunidade e suas realidades. Também é preciso assumir um papel ativo, elaborando e adaptando estratégias que promovam a formação humana e as relações sociais que a compõem. Isso implica avaliar o progresso das atividades escolares, monitorar o aprendizado e a formação de cada estudante, realizar autoavaliação de sua prática docente, planejar os passos posteriores e estudar em conjunto, formando um coletivo que possa servir como espaço de autoformação.

O problema central desta pesquisa reside nas inquietações e reflexões suscitadas pela prática pedagógica em um ambiente escolar que adota a Pedagogia da Alternância, com uma organização curricular por áreas do conhecimento, e não disciplinar. A sensação de despreparo, por vezes experimentada, para atuar plenamente nesse contexto peculiar, impulsionou a busca por uma compreensão mais aprofundada da atuação docente e de suas construções éticas e

profissionais na área de Linguagens na Escola do Campo, tomando como referência a vivência em uma instituição no interior do Espírito Santo.

A presente dissertação emerge de uma década de experiência docente em uma escola, cujo contexto se revelou, para mim, tanto desafiador quanto profundamente enriquecedor. Nesse sentido, compreender essa prática exige situá-la na trajetória histórica da Pedagogia da Alternância no Brasil que, conforme aponta Nosella (2012), teve seu marco inicial justamente no estado do Espírito Santo, no ano de 1969, com o surgimento das primeiras Escolas Família Agrícola (EFAs). Embora a escola investigada nesta pesquisa apresente uma configuração distinta no que tange ao tempo de permanência — uma vez que os estudantes cumprem regime presencial diário e semanal, diferindo do tradicional revezamento entre escola e propriedade — ela se firma como uma Escola de Alternância por sua matriz metodológica. A instituição adota integralmente os instrumentos pedagógicos próprios desse modelo, como o plano de estudo, a mística, a auto-organização e o caderno da realidade, garantindo que a alternância ocorra não necessariamente no deslocamento físico-temporal, mas na integração dialética entre os saberes teóricos escolares e a práxis vivenciada na realidade sociocultural do campo.

A investigação é motivada pela complexidade e singularidade do ambiente rural, onde as especificidades culturais, sociais e econômicas demandam uma abordagem pedagógica diferenciada. O contexto sócio cultural em que a pesquisa se insere é marcado por rica diversidade, composta por estudantes oriundos de famílias de trabalhadores rurais que mantêm tradições e práticas agrícolas. Essas dinâmicas sociais, culturais e históricas influenciam diretamente o ambiente escolar e as relações de ensino-aprendizagem. A presença de diferentes grupos culturais e a interação com a comunidade local são elementos fundamentais que moldam a identidade dos estudantes e a abordagem pedagógica da escola. Dessa forma, o tema da pesquisa se insere em um debate mais amplo sobre a Educação no estado do Espírito Santo, que inclui a valorização da diversidade cultural, a promoção de práticas educativas que respeitem as realidades locais e a formação contínua dos educadores.

### **Contextualizando a área da investigação**

Em julho de 2025, realizei uma pesquisa exploratória, consultando a Biblioteca Virtual em Educação e o Portal da CAPES. A pesquisa baseou-se em um levantamento de referências bibliográficas em teses, dissertações e artigos científicos sobre o tema em estudo, conduzida com base em critérios associativos, utilizando as seguintes palavras-chave: escolas do campo,

formação docente disciplinar e interdisciplinar e autoetnografia para delinear o panorama dos estudos brasileiros realizados entre os anos de 2019 e 2024.

Quando iniciei a pesquisa com as palavras-chave, observei que os trabalhos focavam majoritariamente no enfrentamento de obstáculos tais como a formação docente tradicional e a estrutura dos currículos escolares, visando que os docentes pudessem desenvolver um trabalho interdisciplinar. Por outro lado, constatei que os profissionais da educação compreendem melhor seu papel na estrutura social da Escola do Campo e da relevância da participação na vida cultural, política e social dos estudantes, contribuindo para transformar a realidade e promover a melhoria das condições de vida dos mesmos, seja em nível grupal ou individual.

Oliveira (2024), por exemplo, analisou as repercussões da formação de professores da Educação Básica do Campo promovida pelo Programa Escola da Terra no Distrito Federal. A pesquisa focou na Educação do Campo, na formação docente e na Pedagogia da Alternância. A pesquisadora discorre sobre a educação e a Escola do Campo propostas pelos movimentos sociais para os sujeitos do campo, e sobre a concepção de formação docente que aborda a diversidade nas Escolas do Campo.

Em abordagem qualitativa e descritiva, a pesquisadora combinou métodos de pesquisa participante, bibliográfica e documental, com a aplicação de um questionário on-line contendo perguntas estruturadas e abertas. Foram selecionadas 11 escolas públicas de Educação do Campo do Distrito Federal. A seleção das escolas participantes baseou-se no número de professores cursistas inscritos e que haviam concluído o Programa Escola da Terra, ofertado pela UnB. Os critérios de seleção incluíram a disponibilidade dos professores em participar, a localização geográfica das escolas, o território ao qual pertenciam e as etapas de ensino oferecidas. Os dados foram analisados com foco nas motivações dos professores para buscar a formação, nas contribuições do Programa Escola da Terra para a sua formação e nas dimensões da prática docente em que o programa teve maior impacto. Assim, concluiu que as principais contribuições foram a valorização da identidade campesina e a promoção do fortalecimento das questões identitárias dos sujeitos envolvidos.

Realizando uma comparação com o que foi exposto por Oliveira (2024) em sua pesquisa e com a escola em que trabalho atualmente, reconheço que, ao me referir à Educação do Campo e à Pedagogia da Alternância, noto que os povos do campo estão inseridos nas relações sociais do mundo capitalista e que essas relações, talvez devessem ser desveladas na escola. Os conhecimentos relevantes incluem o mundo do trabalho no campo, as negociações em torno da produção, as necessidades básicas para a produção de determinados produtos, e a organização

dos trabalhadores em cooperativas, que fortalecem grupos de resistência que se recusam a inserir-se no modelo capitalista competitivo de produção e criam alternativas para manter o vínculo com o trabalho e a vida no campo.

Também Rodrigues, Costa e Martins (2023) analisaram a formação de professores no contexto da Educação do Campo, tendo como foco a construção da identidade e saberes docentes. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, que teve a pesquisa bibliográfica como abordagem de estudo, os autores examinaram referências teóricas sobre a formação de professoras(es) e Educação do Campo com o objetivo de inferir que formar professores para atuar nas escolas camponesas é muito importante para a garantia da qualidade do trabalho docente e para a emancipação dos sujeitos que habitam os espaços rurais. Os autores declaram que, por muito tempo, a formação de professores esteve centrada na educação urbana, que subordinava a população camponesa a um modelo elitista e classista, contrariando os valores e questões identitárias dos povos do campo e que hoje, busca-se uma formação que integre a realidade do povo do campo, sua cultura e memórias, reconhecendo a escola como um lugar de aprendizagem que conecta ensino e trabalho, promovendo discussões sobre temas agrícolas, sociais, culturais e políticos, além do reconhecimento dos saberes da comunidade rural.

A ideia de que a formação de professores deva estar alinhada com as questões identitárias e sociais dos estudantes é um chamado para que repensemos nossas metodologias de ensino. Essa abordagem me faz refletir sobre a minha própria prática docente e sobre como, muitas vezes, as experiências dos discentes e suas realidades são deixadas de lado em favor de um currículo padronizado. A escola deve ser um espaço de diálogo e aprendizado que respeite e valorize a cultura local. A conexão entre ensino e trabalho é um princípio que deve ser incorporado em nossas práticas, permitindo que os estudantes vejam a relevância do que aprendem em suas vidas cotidianas.

Também Ramm (2023), em sua tese de doutorado, utilizou abordagem autoetnográfica, para analisar como as particularidades do ambiente rural influenciam o trabalho do professor e o desenvolvimento dos educandos. O foco e objetivo da pesquisa concentraram-se em utilizar a experiência pessoal do educador para compreender a prática pedagógica, buscando uma compreensão mais profunda e subjetiva. Assim, o pesquisador realizou um trabalho de campo que durou aproximadamente um ano, durante o qual observou e registrou suas experiências em uma escola rural localizada no interior de Minas Gerais. As etapas da pesquisa incluíram entrevistas com alunos, professores e pais, além da observação direta das aulas e das interações no ambiente escolar, sempre utilizando diários de campo para documentar suas reflexões e

insights ao longo do processo. O autor buscou produzir uma composição que refletisse as intensidades vividas no campo, desfazendo lógicas pré-estabelecidas e propondo novos caminhos, resultando em uma análise aprofundada das dinâmicas escolares e das experiências dos diversos atores envolvidos no processo educacional.

Realizando um comparativo com as ideias desse pesquisador o que mais me chamou a atenção foi a realização de trabalhar com projetos inovadores por meio de mutirões de aprendizagem, oficinas, monitoramento de estudos, trabalhos interdisciplinares, entre outros. Essa estrutura de trabalho se alinha com as ideias atuais da Escola do Campo da minha pesquisa, que segue as mesmas ações apresentadas por Ramm (2023). Precisamos construir uma sociedade libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora, fruto das relações entre pessoas, caracterizadas pela interação de diversas culturas, em que cada cidadão constrói a sua existência e a da coletividade. Necessito ressaltar que essa atitude contribui para o engajamento dos educandos e para a construção da identidade de pertencimento em relação ao campo.

Outra contribuição importante é a ênfase à interdisciplinaridade e à integração entre teoria e prática. O docente, ao desenvolver projetos que envolvem diferentes disciplinas e que conectam o ensino com as atividades realizadas fora da sala de aula, proporciona aos educandos uma aprendizagem mais abrangente e significativa. Os conteúdos são trabalhados de forma integrada com outras áreas do conhecimento, permitindo aos educandos perceber as conexões entre os diferentes saberes e a importância das disciplinas estudadas em suas vidas.

### **Objetivos da pesquisa**

A partir dessas leituras iniciais e conhecimento do estado da arte, reconheço a relevância em discutir a situação dos educadores que atuam nas escolas do campo, em virtude das particularidades do modelo educacional dessas instituições, que se distingue daquele adotado nas áreas urbanas. Os educadores que chegam às escolas do campo para exercer as mais diversas funções nessas instituições geralmente cursaram formação inicial nas licenciaturas que não os preparam adequadamente para trabalhar nesses ambientes. Assim, defini os objetivos de minha pesquisa:

O objetivo geral desta pesquisa é investigar, sob a perspectiva da autoetnografia, as complexidades e ressignificações da minha trajetória como educadora no contexto da Educação

do Campo, na Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) “Sementes do Futuro”<sup>1</sup>, em São Gabriel da Palha, Espírito Santo, explorando os desafios, conflitos e saberes que emergem nesse percurso.

Para alcançar o objetivo geral, defini, ainda, três objetivos específicos para a investigação, a saber:

- Examinar a persistência da colonialidade, vivenciada em minha prática docente e minha interpretação do currículo e do Projeto Político-Pedagógico da escola investigada.
- Identificar as lacunas da minha formação inicial e continuada, bem como as angústias e os desafios enfrentados na prática profissional como educadora na Escola do Campo.
- Demonstrar estratégias e caminhos adotados na ressignificação da prática docente na instituição investigada, a partir da análise reflexiva das experiências que moldaram a trajetória profissional.

### **Metodologia da investigação**

Esta pesquisa é orientada pela abordagem qualitativa de investigação. A investigação assume o caráter autoetnográfico, uma modalidade que intensifica o rigor qualitativo ao colocar a subjetividade e a experiência vivida no centro do escrutínio científico. A pesquisa qualitativa, embora não se preocupe com o quantitativo de amostras de análise, tem fidedignidade, pois se ancora na interpretação dos dados, conferindo-lhes validade qualitativa. Poupart *et al.* (2008, p. 305) explicam que:

A qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, por sua vez, em boa parte, das precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador. De modo mais geral, é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise. Deve-se desconfiar de uma análise que se baseia numa pesquisa pobre, na qual o pesquisador só considera alguns elementos de contexto e uma documentação limitada, visando formular explicações sociais.

Para garantir a fidedignidade é fundamental que o pesquisador adote precauções críticas em seu trabalho e assegure que a qualidade da informação coletada seja fundamentada em

---

<sup>1</sup> Esclareço que, seguindo protocolo de preservação de identidade na pesquisa científica, o nome “Sementes do Futuro” é fictício e foi atribuído por mim à escola onde se deu a investigação.

fontes ricas e variadas de modo a permitir análise refinada e significativa. Essa abordagem de pesquisa possibilita explorar as mais profundas experiências humanas baseadas em uma compreensão realista das necessidades e realidades dos indivíduos e grupos estudados, que muitas vezes não são levadas em consideração em pesquisas quantitativas.

Segundo Brahim (2024, p. 27), “a abordagem qualitativa visa à compreensão de uma teia de ações e relações interpessoais, previamente selecionadas pelo pesquisador, que ocorrem em determinada situação”. A autoetnografia se insere organicamente nessa lógica, pois, ao focar na prática interpretativa e situar o investigador como o principal instrumento de pesquisa, ela permite decifrar as complexas interações entre cultura, história e sociedade que atravessam a identidade docente. Assim, a qualidade da informação aqui produzida não advém de uma neutralidade distante, mas de uma "proximidade crítica", em que a validade do estudo resulta das precauções reflexivas tomadas pelo pesquisador ao analisar sua própria trajetória.

Esta abordagem possibilita, portanto, explorar as mais profundas experiências humanas baseadas em uma compreensão realista das necessidades e realidades do campo, que muitas vezes são invisibilizadas em pesquisas puramente quantitativas. Ao entrelaçar o pessoal ao cultural, a autoetnografia qualitativa amplia o entendimento sobre o fenômeno educativo, transformando a vivência individual em uma análise abrangente e contextualizada das situações investigadas.

### **Procedimentos metodológicos**

Inicialmente, a proposta metodológica da investigação tinha como foco os docentes de uma Escola do Campo, onde eu exerceria apenas o papel de investigadora. Entretanto, ao longo dos estudos de aprofundamento teórico, dos encontros de orientação e da observação da minha própria prática em serviço, decidimos não buscar em outros sujeitos aquilo sobre o qual eu mesma teria propriedade para discorrer. Assim, o projeto tomou outro rumo metodológico, e o foco se voltou para mim e para a minha prática docente, numa investigação científica ancorada no método autoetnográfico de pesquisa, em que o pesquisador atua como o principal sujeito de estudo. A autoetnografia, como método qualitativo de investigação científica, pode ser uma ferramenta de grande relevância, por meio da qual o pesquisador está diretamente presente no contexto investigado, compreendendo as situações experienciadas.

Embora ainda causem estranhamento em algumas áreas do saber científico – por ter o próprio investigador também no papel de investigado –, as pesquisas autoetnográficas estão

longe de ser simplórias ou fáceis; pelo contrário, podem ser bastante complexas e desafiadoras. Ao examinar minha própria experiência e posicioná-la como objeto da pesquisa, exponho-me em minha subjetividade, em minha prática docente e nas minhas produções de sentido; e, também, trago à tona reflexões e críticas sobre a Educação do Campo. Segundo Brahim (2024, p. 27), “a abordagem autoetnográfica envolve modalidades de abordagem da pesquisa qualitativa que têm por natureza a prática interpretativa e, para isso, o(a) investigador(a) é o principal instrumento dessa”. Isso também se torna um desafio, pois o pesquisador precisa ter habilidades tais como trabalhar sob sua própria responsabilidade, inspirar confiança, autodisciplina, compreensão do método, reflexividade, contextualização, métodos de produção e análise de dados e, principalmente, ética. Estar no papel de pesquisador e pesquisado, ao mesmo tempo, é uma tarefa desafiadora. Como afirma Pardo (2019, p. 28) quanto à validação das vozes tanto do pesquisador quanto do pesquisado,

Percebo, através da minha própria experiência como autoetnógrafo, um verdadeiro cabo de guerra entre estes dois sujeitos, bem como as relações de poder envolvidas, em que frequentemente a voz do pesquisador, através de sua força simbólica, corre o risco de se tornar manipuladora, caso ele não esteja em uma constante vigilância epistemológica acerca da subjetividade de sua análise.

Em sua análise profunda sobre a dinâmica de poder que permeia a relação entre o investigador e o investigado, Pardo (2019) ressalta que a voz do pesquisador pode facilmente dominar e alterar a narrativa do investigado. Essa manipulação é um risco real, principalmente se o pesquisador não mantiver uma vigilância crítica e contínua sobre sua própria subjetividade e as influências que esta pode exercer sobre a análise. Assim, torna-se necessária a manutenção de um compromisso ético e reflexivo durante toda a pesquisa, que assegure a validação e a autenticidade das vozes envolvidas.

Uma particularidade desta investigação é que sujeito e espaço se fundem, uma vez que a pesquisa se ocupa da atuação de um sujeito de pesquisa – a professora – em seu espaço de atuação – a escola. Assim, espaço e indivíduo ficam imbricados, tornando-se um só corpo na construção de um ser-saber, que as teorias decoloniais chamam de geo-ontoepistemologia (Menezes de Souza, 2020). Com base em Quijano (2007), que denuncia as colonialidades do ser, do saber e do poder, pesquisadores decoloniais entendem que o ser está implicado em seu saber, que, por sua vez, imbrica-se ao local onde os saberes são produzidos, gerando a complexidade do sujeito em sua geo-ontoepistemologia. Assim, nesta pesquisa o sujeito da investigação é a própria pesquisadora, considerada na imbricação de seus saberes, sua ontologia, epistemologia e seu locus de enunciação.

A autoetnografia se mostrou método adequado para a investigação, pois permitiu adentrar o processo de forma introspectiva, possibilitando uma reflexão honesta sobre minha experiência como professora do campo durante uma década, interagindo tanto com as crianças e os adolescentes quanto com os demais docentes. De acordo com Pardo (2019, p. 1),

A autoetnografia tem o potencial de promover o aprimoramento das práticas de ensino e aprendizagem realizadas nos próprios contextos observados, uma vez que nos fornece subsídios para que possamos promover transformações a partir da reflexão crítica acerca da nossa atuação na condição de professores/pesquisadores.

A autoetnografia não apenas enriquece a análise, mas também estabelece uma conexão mais autêntica entre teoria e prática, revelando as nuances e complexidades da experiência de ser educador nas escolas do campo. Assim, este trabalho, marcado pela narração e pelas experiências, não trata de uma representação da realidade, mas sim da realidade narrada. As narrativas que compartilho são, de fato, minhas próprias vivências dentro do ambiente escolar em foco, o que não só enriquece a pesquisa, mas também possibilita uma conexão mais profunda entre a teoria e a prática. Por meio da autoetnografia, consigo realçar a voz das minhas histórias, ajudando a criar uma compreensão mais ampla e significativa do contexto educacional que analiso e busco explorar e analisar as experiências vividas, as interações estabelecidas e os desafios enfrentados, permitindo que a narrativa pessoal se torne o meio de compreensão mais profunda das interações e contextos que envolvem minha prática educativa.

Zenóbio (2025, comunicação pessoal<sup>2</sup>) enfatiza a importância da autoetnografia como um caminho para o aperfeiçoamento pessoal e profissional ao afirmar que “a autoetnografia representa uma oportunidade para a formação continuada”, e advoga que esse método de investigação transcende a mera compreensão de si mesmo e do ambiente, configurando-se também como um meio de aprendizado incessante. Essa perspectiva leva-nos a considerar que tal prática não se restringe a um instante específico de aprendizado, mas expande-se ao longo da existência, favorecendo um processo contínuo de autodescoberta e desenvolvimento.

As narrativas aqui apresentadas referem-se à minha atuação como docente do campo. Para preservar a identidade da escola pesquisada e garantir confidencialidade, sem comprometer a fidelidade das descrições e das reflexões desenvolvidas, ao longo de toda a dissertação adotei um nome fictício para a instituição: EEEF “Sementes do Futuro”.

---

<sup>2</sup> ZENÓBIO, L. F. Comunicação pessoal na Banca de Qualificação de Nelly Colodette Soares, em 27 maio 2025.

## **A produção de dados autoetnográficos**

Os seguintes instrumentos de produção de dados foram estabelecidos: observações diretas, análises de documentos, narrativas pessoais e reflexões sobre a minha própria vivência no exercício da docência. Todavia, a investigação está centrada nas narrativas pessoais, isto é, nas escritas autoetnográficas que eu mesmo produzi, e é importante deixar claro desde já que o material gerado por essa autoetnografia estará distribuído ao longo de todo o texto. As narrativas pessoais cumprem dupla função: produzem dados empíricos para a pesquisa e possibilitam explorar minhas próprias experiências emocionais para compreender de que maneira estas influenciam no meu papel de educadora.

A prática da escrita narrativa autoetnográfica pode ser instrumento eficaz para a reflexão e a comunicação, expandindo a compreensão de si e do outro em um ambiente de constante construção de saber e identidade. Assim, implica manter um diálogo contínuo consigo mesmo e uma entrega à vulnerabilidade que permeia o processo de pesquisa. Essa vulnerabilidade revela-se na relação dinâmica entre o pesquisador e o objeto de estudo, em que experiências e ações se influenciam mutuamente e atribuem significado ao trabalho apresentado. Segundo Versiani (2005, p. 224),

A escrita não pode re-apresentar algo que já não é mais percebido como estático no tempo e no espaço. A escrita continuamente se apresenta. Ela acontece. É partícipe da realidade. Extensão da vida e do movimento que há no que está vivo. Ela dá continuidade a um processo discursivo e comunicativo. Ela pode ser tematizada como um dos meios, uma das mídias através das quais ocorrem encontros entre selves históricos, empíricos, de carne e osso, com diferentes e singulares trajetórias de identificações, selves que dialogam, ou seja, que se comunicam e cujo potencial comunicativo é multiplicado pelas leituras e interpretações de outros selves históricos, empíricos, de carne e osso, com diferentes e singulares trajetórias de identificações e que, por sua vez produzem outros textos/comunicados/discursos/ respostas.

Versiani enfatiza que a dinâmica do ato de escrever não é mero registro estático, mas um processo em constante transformação, refletindo tanto a vivência humana quanto as realidades que a cercam. Essa perspectiva dialoga profundamente com a prática da escrita autoetnográfica, que permite ao pesquisador não apenas documentar suas experiências, mas também transformá-las em um diálogo contínuo consigo mesmo. A escrita, portanto, é um reflexo não apenas do momento em que é criada, mas de um fluxo constante de mudanças e interações que enriquece tanto o pesquisador quanto o leitor.

## **Sujeito da investigação e investigadora: papéis em sobreposição**

Esta seção mescla a descrição do sujeito investigado em sua ligação com o espaço de atuação docente e um breve memorial pessoal-acadêmico. Assim, traz aspectos da minha vida privada, o que pode parecer irrelevante para o gênero acadêmico-científico. Tendo em vista, porém, a metodologia de pesquisa utilizada – autoetnografia, em que a investigadora também assume o papel de investigada –, as nuances geoidentitárias e a trajetória educacional e profissional tornam-se relevantes para a interpretação dos dados produzidos.

Vinda de uma família de classe baixa, com três irmãos, da cidade de Vila Valério, no interior do Espírito Santo, minha trajetória na educação básica foi moldada pelo ensino público na década de 1990, também em Vila Valério. A abordagem curricular predominante durante minha experiência como discente foi centrada na figura do professor como a principal e única fonte de conhecimento, relegando aos estudantes o papel de meros espectadores. A nós, cabiam as tarefas de memorizar e reproduzir os saberes que nos eram apresentados. Desde a infância, eu nutria um apreço especial por brincar de dar aulas com minhas primas, achando fascinante o ato de ensinar e sendo frequentemente chamada de “professora”. Essa admiração pela profissão, que hoje se mostra tão desafiadora, foi um dos fatores que me impulsionaram a seguir a carreira docente.

Em 2005, iniciei minha graduação em Letras, com habilitação em Português e Inglês, na antiga Faculdade Capixaba de Nova Venécia (UNIVEN), atualmente Faculdade Multivix Nova Venécia, localizada no município de Nova Venécia, no estado do Espírito Santo. Em 2007, concluí o curso e, em 2009, iniciei minha trajetória como docente. Recordo-me com clareza dos primeiros anos nessa profissão, quando me deparei com um público estudantil majoritariamente desinteressado e desmotivado, inserido em um contexto escolar que parecia mais preocupado com a transferência de conteúdos e com resultados – tanto internos quanto externos – resumidos a notas avaliativas, do que com a produção de conhecimento. Era um modelo de ensino no qual o professor era o centro do processo educativo, responsável pela transmissão do conhecimento, e que enfatizava a atenção, a concentração, o silêncio e o esforço. Essas foram as experiências que vivenciei nas escolas estaduais em que atuei.

Ao conhecer a Educação do Campo e trabalhar em uma escola que adotava a metodologia da Pedagogia da Alternância, pude conhecer outros modos de exercer a docência. Foi naquele contexto que minha paixão pela Educação do Campo começou a florescer. Mesmo com os desafios de trabalhar por área do conhecimento, é gratificante atuar em uma escola cuja



conhecimento produzido na escola e a vivência cotidiana junto à sua família e à comunidade.

A escola conta com uma equipe composta por um diretor escolar, uma Coordenadora Administrativa, de Secretaria e Financeiro (CASF), uma coordenadora de turno, uma secretária, uma pedagoga, 20 educadores, um auxiliar de serviços gerais e duas cozinheiras. O funcionamento abrange turmas do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II, organizadas da seguinte maneira: 1º ano (10 estudantes), 2º e 3º anos em uma turma multisseriada (19 estudantes), 4º e 5º anos em outra turma multisseriada (22 estudantes), 6º ano (25 estudantes), 7º ano (13 estudantes), 8º ano (9 estudantes) e 9º ano (10 estudantes).

O currículo escolar da escola lócus da investigação é construído por áreas do conhecimento, em vez de por disciplinas, diferentemente das escolas que seguem estruturas curriculares multidisciplinares, conforme detalhado na matriz organizacional da escola investigada (Figura 2).

MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (OC N. 154)																									
Organização Curricular da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Finais – Educação do Campo por Área de Conhecimento em Tempo Integral – (Pedagogia da Alternância)																									
N. de Dias Letivos mínimos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária anual mínima: 1500h (1800aulas) / hora-aula: 50 min																									
ÁREAS DE CONHECIMENTO	AULAS SEMANAIS												AULAS ANUAIS												
	6º ano			7º ano			8º ano			9º ano			6º ano			7º ano			8º ano			9º ano			TOTAL
	SE	S MSP	TOTAL	SE	S MSP	TOTAL	SE	S MSP	TOTAL	SE	S MSP	TOTAL	SE	S MSP	TOTAL	SE	S MSP	TOTAL	SE	S MSP	TOTAL				
LINGUAGENS (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física* e Arte)	10	-	10	10	-	10	10	-	10	10	-	10	400	-	400	400	-	400	400	-	400	1.600			
CIÊNCIAS DA NATUREZA (Ciências)	5	-	5	5	-	5	5	-	5	5	-	5	200	-	200	200	-	200	200	-	200	800			
MATEMÁTICA (Matemática)	6	-	6	6	-	6	6	-	6	6	-	6	240	-	240	240	-	240	240	-	240	960			
CIÊNCIAS HUMANAS (História e Geografia)	8	-	8	8	-	8	8	-	8	8	-	8	320	-	320	320	-	320	320	-	320	1280			
ENSINO RELIGIOSO**	1	-	1	1	-	1	1	-	1	1	-	1	40	-	40	40	-	40	40	-	40	160			
<b>SUBTOTAL BNC</b>	<b>30</b>	<b>-</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>-</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>-</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>-</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>-</b>	<b>1200</b>	<b>1200</b>	<b>-</b>	<b>1200</b>	<b>1200</b>	<b>-</b>	<b>1200</b>	<b>4800</b>			
PARTE DIVERSIFICADA	COMPONENTE ESPECÍFICO																								
	CIÊNCIAS Agropecuárias	5	1	6	5	1	6	5	1	6	5	1	6	200	40	240	200	40	240	200	40	240	960		
	Plano de Estudo e Auto-organização	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	80	80	160	80	80	160	80	80	160	640		
	COMPONENTE INTEGRADOR																								
Projeto de Vida	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	40	80	120	40	80	120	40	80	120	480			
Eletiva	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	40	40	80	40	40	80	40	40	80	320			
<b>SUBTOTAL PARTE DIVERSIFICADA</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>360</b>	<b>240</b>	<b>600</b>	<b>360</b>	<b>240</b>	<b>600</b>	<b>360</b>	<b>240</b>	<b>600</b>	<b>2400</b>			
<b>TOTAL CARGA HORÁRIA</b>	<b>39</b>	<b>6</b>	<b>45</b>	<b>39</b>	<b>6</b>	<b>45</b>	<b>39</b>	<b>6</b>	<b>45</b>	<b>39</b>	<b>6</b>	<b>45</b>	<b>1560</b>	<b>240</b>	<b>1800</b>	<b>1560</b>	<b>240</b>	<b>1800</b>	<b>1560</b>	<b>240</b>	<b>1800</b>	<b>7200</b>			

SE = Sessão Escolar - S MSP = Sessão Meio Socioprofissional

\*O componente curricular Educação Física é ministrado por um professor específico, por determinação da Resolução CEE N. 3.129/2012.

\*\*O componente curricular de Ensino Religioso é de oferta obrigatória pela unidade de ensino e de matrícula facultativa para os estudantes. O estudante não optante pelo componente curricular Ensino Religioso deverá cumprir a carga horária prevista em Atividade de Pesquisa.

Os componentes curriculares integradores têm frequência apurada e conceito " cursado".

**Figura 2.** Matriz de organização curricular da EEEF “Sementes do Futuro”, situada no município São Gabriel da Palha, estado do Espírito Santo.

Fonte: SEDU (2025).

Apesar da minha formação em Inglês, eu não tinha a intenção de atuar nessa disciplina, uma vez que não me sentia à vontade para o trabalho docente com línguas estrangeiras. Essa confortável situação docente – de poder trabalhar somente com a Língua Portuguesa – teve fim

quando ingressei na escola que organizava o seu currículo por áreas do conhecimento. Atualmente, vivo esse imprevisto na minha trajetória profissional.

O grupo de estudantes é composto por crianças e adolescentes oriundos de famílias de trabalhadores que pertencem a diferentes grupos culturais, vivendo e laborando no campo. Muitos são filhos de pequenos agricultores, o que enriquece a diversidade cultural presente na sala de aula. Essas crianças estão inseridas em um contexto que envolve bens culturais, sociais e materiais, além de políticas públicas. A renda das famílias dos estudantes da escola em pesquisa apresenta variações conforme a época do ano, uma vez que, durante os períodos de colheita, as famílias têm acesso a uma renda proveniente da comercialização dos produtos agrícolas ou da mão de obra empregada na colheita do café, da pimenta-do-reino ou do coco.

Entre os diferentes grupos que compõem a comunidade, destacam-se os trabalhadores rurais que atuam diretamente na pecuária e na agricultura. Esses indivíduos utilizam métodos de cultivo e manejo da terra específicos de suas tradições e experiências, com práticas agrícolas, muitas vezes sustentáveis, transmitidas de geração em geração, evidenciando a importância da preservação do meio ambiente e do uso responsável dos recursos.

As comunidades religiosas também desempenham papel significativo na vida desses estudantes. A forte presença de práticas religiosas, como as observadas nas comunidades católicas e evangélicas, manifesta-se em festividades, rituais e práticas diárias que moldam a identidade cultural dos estudantes. Essas expressões religiosas não apenas fortalecem os laços comunitários, mas também oferecem um sentido de pertencimento e continuidade cultural. As tradições e os costumes de cada grupo expressam sua história e seus valores, contribuindo para a formação de uma identidade coletiva essencial para a harmonia social das comunidades rurais. Observo que a diversidade cultural dos estudantes de famílias camponesas enriquece a educação e fortalece a identidade e a harmonia social da comunidade, criando um ambiente de aprendizado mais respeitoso. A valorização e o respeito por essas diferenças culturais são fundamentais, pois não apenas enriquecem o ambiente escolar, mas também promovem um aprendizado mais inclusivo e diversificado.

Na fase inicial desta pesquisa, as questões investigativas residiam nas inquietações geradas pela prática pedagógica, buscando entender as dificuldades, lacunas pedagógicas e frustrações sentidas pelo docente, especialmente em relação à sua preparação para atuar nesse ambiente singular, com um currículo organizado por áreas do conhecimento, em vez de por disciplinas tradicionais. Após o exame de qualificação, a banca examinadora reconheceu a relevância do meu trabalho como educadora, salientando que, apesar da minha tendência a me

concentrar nos desafios, frustrações e nas cobranças pessoais, já desenvolvo diversas práticas positivas que merecem ser discutidas como possibilidade de reflexão. A sugestão da banca foi a de expandir o escopo da pesquisa, não apenas identificando as lacunas, mas também investigando as estratégias e abordagens que venho utilizando para enfrentá-las. Assim, o problema de investigação foi reformulado para abarcar tanto os desafios quanto as soluções encontradas na minha atuação docente nas escolas do campo, buscando compreender como a superação dessas lacunas pode contribuir para uma prática mais eficaz e gratificante.

### **Estrutura da dissertação**

Além deste capítulo de Introdução e de um capítulo com minhas considerações finais quanto à pesquisa, esta dissertação organiza-se em três capítulos interligados, cada um focalizando dimensões específicas da pesquisa na tentativa de contribuir para a compreensão integrada da Educação do Campo a partir de uma perspectiva decolonial e autoetnográfica docente.

No primeiro capítulo, “A educação do campo: uma modalidade de ensino para um estado democrático decolonial”, apresento a trajetória da Educação do Campo no Brasil, evidenciando sua origem nas lutas sociais e políticas que contestaram uma educação rural homogênea e descontextualizada. Aponto as principais conquistas legais e institucionais, analiso os avanços concretos e evidencio os problemas persistentes na implementação das políticas públicas. Termino este capítulo indicando desafios e encaminhamentos necessários, tais como a formulação de políticas estaduais sensíveis às realidades locais, a continuidade da mobilização social e a articulação entre saberes tradicionais e formais para garantir uma educação emancipadora, contextualizada e democrática para os povos do campo.

O segundo capítulo, “Decolonizar o poder, o saber e o ser docente pela autoetnografia”, examina a persistência da colonialidade em escolas do campo, tomando minha experiência autoetnográfica como evidência reflexiva. Abordo a colonialidade do poder, ao mostrar como estruturas e práticas herdadas do colonialismo se reproduzem nas relações institucionais e pedagógicas; a colonialidade do saber, ao discutir a sobrevalorização de conhecimentos europeus em detrimento dos saberes locais; e a colonialidade do ser, ao problematizar como a desqualificação de modos de ser não europeus impacta as subjetividades de educandos e educadores. A partir de relatos de minha atuação em Linguagens, descrevo estratégias e tensões presentes no cotidiano: tentativas de integrar história e cultura locais em sequências didáticas,

dificuldades práticas de planejamento e a alternância necessária entre métodos convencionais e abordagens contextualizadas que valorizem memórias e saberes comunitários. Apresento a autoetnografia não só como metodologia, mas como prática política e ética de descolonização da docência, evidenciando como o exame reflexivo da trajetória pessoal permite identificar práticas autoritárias, discrepâncias entre teoria e prática e pontos de resistência. Termino o capítulo apontando a necessidade de políticas formativas e práticas escolares que reconheçam diversidade cultural, racial e regional, promovendo avaliações e currículos sensíveis ao contexto e comprometidos com a construção identitária da comunidade escolar.

No terceiro capítulo, “As narrativas da professora que se constrói pesquisadora: exercícios autoetnográficos”, a escrita autoetnográfica assume-se como instrumento central para analisar minha trajetória docente na Educação do Campo e também as tensões entre prática pedagógica e currículo. Relato como as colonialidades do saber, do poder e do ser atravessam meu trabalho cotidiano. A autoetnografia aqui não é apenas método de produção de dados, mas de prática reflexiva que permite reconhecer contradições, problemas e possibilidades de transformação na minha atuação como professora-pesquisadora. Relato erros e acertos que revelam o impacto das práticas hegemônicas e a urgência de uma postura reflexiva que favoreça a decolonização da docência. Analiso as especificidades do trabalho na Educação do Campo, a pressão pela hiperespecialização frente à atuação por áreas –especialmente na minha atuação em Linguagens, Artes e Inglês– e como isso gera insegurança profissional e sobrecarga de trabalho. A narrativa-corpus evidencia também estratégias que desenvolvi para integrar Temas Geradores e conteúdos, mostrando resultados pedagógicos positivos e a importância da escuta e da colaboração entre professores. Exploro ainda a dimensão subjetiva do processo de escrita autoetnográfica: como a prática reflexiva funciona como espelho, confrontando padrões coloniais internalizados e abrindo possibilidades de resistência e cura. Encerro o capítulo com propostas práticas e encaminhamentos que emergem do exercício autoetnográfico.

## **CAPITULO I- A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA MODALIDADE DE ENSINO PARA UM ESTADO DEMOCRÁTICO DECOLONIAL**

Neste capítulo proponho uma reflexão a respeito da história de luta pela política de Educação do Campo, uma modalidade de ensino que emergiu no Brasil no decorrer das últimas duas décadas, se destaca como remédio contra um modelo educacional que muitas vezes nem olha para a realidade e as necessidades dos nossos estudantes do campo, e representa tanto uma resistência política quanto uma escolha metodológica que dialogue com saberes locais, com as relações de trabalho rural e modos de vida dos camponeses. Paralelamente, compartilho também minha experiência subjetiva não apenas como educadora, mas como pesquisadora de mim mesma em movimento. Essa experiência se entrelaça com a militância política e a prática pedagógica, e amplia a compreensão sobre desafios e possibilidades de uma educação que acolha e celebre o cotidiano do camponês.

### **A trajetória da Educação do Campo em busca de relevância e reconhecimento**

A desvalorização do campo brasileiro em contraste com a supervalorização do urbano tem raízes históricas profundas, que remontam ao período colonial. Essa visão trata as experiências rurais como secundárias, quando na verdade a sabedoria e as tradições do meio rural têm muito a acrescentar às narrativas educacionais. As iniciativas tomadas pelos governantes, portanto, não contemplavam a Educação do Campo em sua essência. Essa proposta de modalidade de ensino só começou a ser implantada no Brasil no início da década de 1960, com o surgimento de programas sociais de educação popular, oferecendo uma educação libertadora para os sujeitos do campo (Freire; Shor, 1986).

Análises realizadas nas primeiras constituições brasileiras não mostraram menções à Educação do Campo. Somente por meio das novas regulamentações de ensino a educação nas escolas do campo adquiriu recursos suficientes para atender às suas necessidades, tanto na área pedagógica quanto na área social. Entre essas regulamentações, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/1996 (Brasil, 1996), que tratou especificamente da educação na área rural nos artigos 23, 26 e 28 (Molina, 2012).

A Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988) e a LDB nº. 9.394/1996 representaram avanços no sistema de Educação do Campo, os quais não eram muito favorecidos pelo sistema anterior dos poderes executivo e legislativo. Embora a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) não

use a nomenclatura “Educação do Campo”, esse documento estabeleceu bases e princípios que permitiram o desenvolvimento de legislações e políticas específicas. Precedentes legais foram firmados, bem como jurídicos e políticos, que possibilitaram à educação respeitar a identidade do homem do campo, atendendo suas necessidades e fornecendo uma educação de qualidade. Aquele foi um bom momento da educação campestre; pela primeira vez, foi reconhecida a necessidade de atendimento às carências singulares das pessoas do campo e de um processo educacional direcionado ao atendimento do povo do campo de modo satisfatório e eficiente (Molina, 2012).

A Constituição Federal de 1988, devido à série de debates ocorridos para se implantar o processo de democratização do país, aumentou consideravelmente as obrigações do Estado no setor da Educação ao incorporar propostas apresentadas pelo setor e atendeu a diversas reivindicações de movimentos feitos pela sociedade civil em geral. Ao elaborar esse novo conjunto de leis, o poder constituinte garantiu maior participação da população na elaboração das políticas públicas, gerando um marco na educação brasileira, incorporando os direitos sociais e políticos e oportunizando o acesso à educação escolar como modelo básico da premissa democrática do país.

No Capítulo III da Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre a educação, a cultura e o desporto, está assegurado que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988, art. 205). Também o artigo 206 apresenta os princípios norteadores do ensino, entre os quais se destacam que o ensino será ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e na “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1988, art. 206, *caput*). Esses dispositivos constitucionalizam a garantia de que a educação é direito de todos e dever do Estado, devendo ser ofertada e organizada de forma a assegurar inclusão, qualidade e participação da família e da comunidade no processo educativo (Brasil, 1988, art. 205; Brasil, 1988, art. 206, *caput*).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996) trata da democratização da educação ao disciplinar a gestão democrática, estabelecendo o pacto entre os entes federativos, para que todos – União, Estados, Distrito Federal e municípios – unam forças e auxiliem na construção de uma educação eficaz para a população. No que tange especificamente à Educação do Campo, é essencial destacar as disposições relativas à educação no meio rural, que reconhecem as especificidades dessa realidade e orientam adaptações necessárias para sua efetivação.

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

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023);

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

(Brasil, 1996).

A LDB não só reconhece as diferenças entre campo e cidade, como determina que o sistema educacional se adapte para promover uma educação contextualizada e alinhada às necessidades socioeconômicas das comunidades rurais brasileiras. É fundamental respeitar os tempos, as histórias e as rotinas desses estudantes; caso contrário, corre-se o risco de prejudicar seu rendimento, ritmo de aprendizagem e autoestima.

Nos anos iniciais da década de 1990, aconteceram grandes mobilizações em prol da população rural, agricultores traçaram suas reivindicações com a mesma firmeza com que sempre lavraram a terra. São vozes que exigiam uma educação capaz de respeitar suas particularidades do campo. Um marco relevante nesse processo foi o surgimento do Movimento da Educação do Campo, que se articulou por meio de Movimentos Sociais, Sindicais e de Educação Popular (Caldart, 2008). Essa articulação teve início em 1997, durante o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), onde os participantes formaram um Grupo de Trabalho com o objetivo de mobilizar indivíduos e instituições a fim de fortalecer a luta pela Educação do Campo.

Em 1998, um evento político crucial para as discussões sobre educação do campo foi a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Essa conferência levou à criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio do qual os trabalhadores rurais conseguiram consolidar compromisso entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores(as) rurais, governos estaduais e municipais, visando assim atender às demandas específicas da população rural, de educação que respeitasse as particularidades e necessidades desse contexto. Santos (2008, p. 113) afirma que o PRONERA

Nos seus objetivos específicos, se propõe a garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados e acampadas e/ou assentados e assentadas nas áreas de reforma agrária; garantir a escolaridade e a formação de educadores e educadoras para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma agrária; garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores e educadoras de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio nas áreas de reforma agrária; garantir aos assentados e assentadas a escolaridade/ formação profissional, técnico

profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento; organizar, produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários à execução do Programa; é promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo.

O PRONERA se configurou como dispositivo estratégico de afirmação dos direitos educacionais e de reconhecimento das especificidades do campo. O programa rompeu com a lógica homogênea da educação rural tradicional e atuou como eixo de construção de autonomia sociocultural. Para mim, que cresci indo e voltando entre escola e roça, o programa rompeu com a visão do campo como extensão da cidade, sem olhar para os saberes locais. Ele projetou voz a quem muitas vezes não fora escutado.

Com a prática de movimentos sociais, conferências e seminários, tornou-se possível alcançar muitas conquistas, uma vez que diversas necessidades foram evidenciadas. Assim, a educação do campo veio em contraposição ao modelo educacional perpetuador de assimetrias políticas, sociais e econômicas, e se posicionou de forma crítica contra a escola precária e seu modelo descontextualizado do campo brasileiro (Calazans, 1993).

Observando esse processo a partir da minha experiência em participação em reuniões, assembleias, assinando documentos coletivos e vendo as políticas mesmo que lentamente chegando às escolas, percebo que a conquista legal foi um passo essencial. Porém isso só foi possível através das demandas que surgiram das vivências cotidianas: transporte inadequado, currículo desconectado e ausência de valorização dos saberes tradicionais. Calazans (1993) mostra que a Educação do Campo é influenciada diretamente por movimentos sociais e suas lutas árduas em trabalho incessante em prol de uma educação de qualidade no contexto rural e pelas organizações populares, responsáveis pela formação dos sujeitos do campo, que fazem parte da produção agrícola e das lutas em prol do direito de usufruir da terra como meio de garantir a existência e o próprio processo de sobrevivência no campo. Esse formato educacional busca respeitar e atender às necessidades de cada estudante do campo, para sanar seus anseios, principalmente, incentivar jovens a se capacitarem, evitando assim a evasão escolar.

### **Educação do Campo agora na contemporaneidade**

O conceito de Educação *do* Campo difere do que pode ser chamado de educação *no* campo. A educação no campo refere-se àquela oferecida em áreas rurais, reconhecendo que a população tem o direito de estudar onde reside. Por outro lado, a Educação do Campo, como modalidade de ensino, é resultado das lutas sociais das pessoas do campo, que buscaram ao

longo de décadas, seu direito a uma educação elaborada a partir de sua realidade e com sua efetiva participação, conectada à sua cultura e às suas demandas humanas e sociais (Caldart, 2000). Assim, trata-se de uma proposta educativa que está intimamente ligada ao processo de formação humana, embasada em princípios que buscam a emancipação e formação integral. A educação, para atender a uma comunidade, deve ser entendida em seu contexto local, levando em consideração as particularidades de cada região, e não se restringindo somente a modelos urbanos. Como afirma Arroyo (2007, p.158),

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

O debate e a análise da história da Educação do Campo enfatizam a importância da educação camponesa e como ela vem sendo evidenciada como uma educação emancipatória, oportunizando uma nova forma de valorização dos saberes e vivências, refletindo as lutas e conquistas do povo brasileiro e permitindo que estudantes construam juntos um conhecimento que realmente faça sentido em suas vidas. Nas conversas com estudantes é nítido que o currículo ganha sentido quando incorpora as histórias de vida ou conteúdos sobre agricultura local, pois não se trata só de matriz curricular, estamos falando de afeto, conflitos e práticas. Quando os discentes reconhecem suas identidades culturais dentro do espaço escolar, tudo faz sentido.

A criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo – oficializadas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002a), após a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 36/2001, em 4 de dezembro de 2001 (Brasil, 2002b) – representou passo importante para a universalização do acesso da população rural à Educação Básica e à Educação Profissional Técnica. Os objetivos desses direcionamentos foram voltados para o mundo do trabalho, além de promover o desenvolvimento social, cultural, político e a sustentabilidade ecológica. Reconhecer esses direcionamentos é entender que a escola precisa dialogar com o cotidiano rural.

Permito-me, como camponesa de raiz – alguém que sempre percorreu caminhos pelo campo, com experiência na Escola do Campo, e que ouviu belas histórias das famílias camponesas – fazer um comentário pessoal: a Educação do Campo é, antes de tudo, uma prática

de vivência, escuta e reconhecimento; um saber que brota das mãos na terra. Esses saberes vão para dentro da escola e são, continuamente, inspirações para o planejamento das aulas.

Há muitas razões que sustentam essa ideia e mostram o campo como território produtor de conhecimento: valoriza-se a cultura das comunidades, suas identidades, os modos de produção e as experiências vividas pelos sujeitos camponeses, rompendo com a perspectiva limitada que trata o campo apenas como espaço de produção material. Posso atestar através da minha vivência nas festas religiosas comunitárias, as conversas pós-colheitas de café, de coco ou de pimenta com pessoas da comunidade e com pais de estudantes – conversas que frequentemente se tornam material para aulas que partem da realidade local.

Lembro claramente de um diálogo com os pais de uma aluna do 8º ano após uma festa cultural, que comentaram sobre a dificuldade de encontrar gente para colher café, e que, quando conseguiam, o trabalhador exigia um valor bem superior ao habitual por saco colhido, justamente pela escassez de mão de obra. Aquela conversa, trivial e marcante, virou ponto de partida para o trimestre cujo Tema Gerador era “Atividades Econômicas Regionais”. Levei o relato para a turma – sem recortes acadêmicos, como ele veio: voz da vizinhança, preocupação de família, realidade imediata. A partir daquela análise, os estudantes produziram um texto do gênero *artigo de opinião*: exercício pedagógico formal que brotou da vida espontânea concreta. Ali, o saber produzido no espaço escolar convencional foi atravessado pelo saber do território.

Nesse encadeamento entre experiência local e aprendizado escolar, cabe lembrar que, no início do século XXI, foi possível, a partir dos marcos e eventos anteriores, trazer mais direitos e ferramentas à Educação do Campo, embora ainda exista muito o que melhorar, pois esta ainda é tida como uma educação de segundo plano (Souza; Marcoccia, 2011). Na visão dos autores, devido ao fato de a legislação conter lacunas que possibilitem que alguns direitos não sejam garantidos para as crianças e jovens do meio rural, existem avanços que favorecem a permanência desses sujeitos na escola e a asseguram uma oferta de qualidade.

Em 2004 ocorreram dois eventos decisivos para a consolidação da Educação do Campo. A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que foi fundamental para consolidar o conceito e os fundamentos da Educação do Campo, estabeleceu diretrizes e princípios para políticas públicas voltadas à educação nas áreas rurais; e a criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), ficou responsável por conduzir as políticas públicas voltadas para a ampliação do acesso à educação a todos os cidadãos. Recordo com carinho das conversas entre vizinhos comemorando a possibilidade de ver suas realidades reconhecidas.

Ainda que o termo “Educação do Campo” só tenha sido adotado formalmente pelo MEC em 2008, na Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008), as discussões já apontavam para a necessidade de políticas específicas do campo. Com a aprovação dessa Resolução, foram estabelecidas normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para o atendimento da Educação Básica do Campo. Foi a evolução do reconhecimento e da formulação de políticas direcionadas às especificidades da população do campo no contexto educacional brasileiro. Hoje tenho essa vivência na prática: ensino que articula cultura local, cultivo, trabalho coletivo e as festas tradicionais. Falo de uma educação escolar que vem não só de documento, mas da prática.

No plano das políticas sociais integradas à Educação, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (Brasil, 2009a), representou avanço importante ao institucionalizar o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) como política de Estado, assegurando alimentação a estudantes da rede pública e vinculando o atendimento alimentar ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esse direito à alimentação escolar tem impacto direto na permanência e no rendimento dos alunos de áreas rurais, contribuindo para a eficácia das políticas educacionais no campo. Uma refeição pode fazer a diferença na vida estudantil. Lembro-me até hoje de quando eu, ainda estudante, pude testemunhar que a merenda escolar era, muitas vezes, o único alimento garantido no dia de alguns colegas de sala; e, ainda hoje, como educadora, continuo presenciando essa situação – não com as mesmas proporções dos meus tempos de estudante – ainda existente e incidindo diretamente na permanência e no rendimento dos estudantes do campo.

Outro marco importante para robustecer a Educação do Campo como uma modalidade de ensino foi a regulamentação da Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010), que estabelece diretrizes para a oferta de educação básica e superior para a população rural, definindo as populações do campo e a Escola do Campo por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - Escola do Campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

(Brasil, 2010).

Essa política pública regulamenta as responsabilidades do governo federal, estados e municípios na garantia de infraestrutura, transporte e material didático para as escolas rurais. De acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010) a União tem o papel de criar e implementar mecanismos para manutenção e desenvolvimento da educação do campo, assumindo apoio técnico e financeiro, promoção de políticas de formação de profissionais, acesso à educação superior e provisão de infraestrutura básica – como energia, água e saneamento – além de inclusão digital e alocação de recursos para construção, reforma e equipagem das escolas rurais. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, atuando em regime de colaboração, devem incorporar essas diretrizes em seus planos de educação, organizar equipes técnico-pedagógicas e instâncias colegiadas para formular, implementar e acompanhar políticas locais, garantir transporte escolar adequado e adaptar o calendário e a organização das turmas às especificidades do meio rural, de modo a assegurar a oferta de materiais e livros didáticos, laboratórios, bibliotecas e espaços de lazer compatíveis com os projetos político-pedagógicos e com a realidade das populações do campo (Brasil, 2010).

Essas normativas ganharam rosto nas minhas lembranças de educadora: recorde das reuniões na escola em que gestão escolar, educadores e famílias discutiam, repetidas vezes, na urgência de um transporte escolar digno e livros que falassem da nossa realidade. O que era letra fria no decreto virou necessidade, demanda concreta e rotina pulsante na escola, e foi nesse vai e vem, feito ofício e afeto, que entendi que políticas públicas só se sustentam quando atravessam o portão da escola.

Posteriores marcos legais e normas estaduais e federais seguiram reforçando e garantindo direitos à uma educação do campo de qualidade. A Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), contempla em suas metas a Educação do Campo, destacando-se a meta específica número 8 voltada a esse segmento que diz que:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Brasil, 2014).

Como educadora que atua na Escola do Campo, reconheço essa normatização como uma conquista histórica, mas também como início de um caminho cheio de desafios

cotidianos, pois demanda muitas ações que, por vezes, não dependem somente de nós, educadores da sala de aula. É preciso também garantir transporte escolar adequado, ampliar formação continuada e valorização dos docentes do campo.

Há um novo Plano Nacional de Educação (PNE) a caminho, cuja aprovação final pelo Congresso Nacional é prioridade para o início de 2026; embora o texto já tenha avançado de forma decisiva na Câmara dos Deputados, ainda não foi definitivamente aprovado pelo Congresso, e para que suas metas se tornem realidade, as estratégias deverão ser suficientes às necessidades, sendo fundamental, portanto, que todos exerçam seus papéis.

A realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), no primeiro trimestre de 2010, foi responsável por estabelecer metas possíveis a serem firmadas pelo novo Plano Nacional de Educação, que seria o responsável por implementar mudanças no período de 2011 a 2020. Segundo Souza e Marcoccia (2011, p. 202):

[...] cabe indagar: O documento final do PNE 2011-2020 aprovará uma política de Educação do Campo referendada pelos movimentos sociais? As metas e estratégias serão cumpridas? [...] A realidade dos municípios brasileiros, no que tange à Educação do Campo, é semelhante: professores temporários, precariedade no transporte escolar de alunos e professores, carência de atendimento educacional especializado, e material didático frágil no que se diz respeito ao tema campo brasileiro. Como articular municípios, estados e união no desenvolvimento da educação do campo?

Comparando esses questionamentos com a realidade atual da escola investigada – onde trabalho há uma década – percebo avanços concretos: melhorias na infraestrutura, com instalação de ar condicionado em todas as salas; ampliação do acesso à internet; e disponibilização de Chromebooks para os estudantes realizarem pesquisas. Tais mudanças refletem tanto políticas públicas direcionadas quanto mobilização comunitária. Contudo, permanecem problemas cotidianos: o transporte escolar segue inseguro e em condições precárias (pneus carecas, cintos de segurança danificados); os salários dos motoristas são baixos, gerando alta rotatividade; dificuldade de acesso a livros e materiais didáticos que traduzam a diversidade e a realidade do campo; e a equipe docente segue com condições de trabalho instáveis, em grande parte pela exigência de deslocamento e pela oferta reduzida de professores formados para atuar por área de conhecimento, sendo muitos profissionais formados por disciplina e preferindo escolas organizadas dessa forma. Além disso, a manutenção da Pedagogia da Alternância na escola investigada tem gerado resistências: houve docentes que não se adaptaram a essa metodologia e, diante disso, optaram por deixar a instituição.

Em 2024, a inclusão da Educação dos Povos do Campo nas normas do Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução Estadual CEE nº 3.777/2014 (Espírito Santo, 2014) reafirmou a necessidade de normativas estaduais sensíveis às realidades locais. Embora essa resolução tenha sido um passo importante – um marco que abriu caminhos – ainda não contemplava, de imediato, todas as particularidades desses povos. Foi preciso o acúmulo de práticas, mobilização das comunidades rurais e muita resistência para que as comunidades do campo se reconhecessem e se sentissem efetivamente representadas. Só então essa política educacional tornou-se, de fato, inclusiva e adequada às necessidades dos povos do campo. Em âmbito estadual e nacional, destacam-se também a aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Estado do Espírito Santo, Resolução CEE-ES nº 6.596/2022 (Espírito Santo, 2022) e a Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023 (Brasil, 2023), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Mais recentemente, a Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025 (Brasil, 2025), instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo, que consiste num conjunto articulado de programas e ações de apoio aos sistemas de ensino, com o objetivo de ampliar, qualificar e garantir a oferta, o acesso e a permanência à modalidade da Educação do Campo em todas as etapas e níveis. Essa iniciativa reforça a urgência de normativas estaduais que reconheçam e dialoguem com as especificidades locais. Situações cotidianas como: calendários escolares de acordo com a realidade escolar e debates sobre como valorizar a memória local nas atividades de sala de aula são ações que só ganharam respaldo institucional a partir da resolução.

### **Encaminhamentos para a Educação do Campo**

Ao longo das últimas décadas, houve avanços significativos no reconhecimento das especificidades da população camponesa e na formulação de políticas públicas educacionais que lhe atendam. É com clareza que percebo, após anos de atuação, que as vozes da comunidade escolar estão finalmente sendo ouvidas, e, mais importante, estão se tornando cada vez mais firmes e visíveis, sendo reconhecidas pela gestão escolar em colaboração com a Secretaria da Educação (SEDU).

O ambiente escolar do campo se encontra entrelaçado à vida e ao trabalho dos sujeitos do campo, manifestando um projeto educativo em andamento que já faz parte do contexto da

Escola do Campo (PPP, 2024). Neste cenário, percebo que em 10 anos de trabalho, os docentes vinculados à Escola do Campo em investigação, através da continuidade do vínculo formal com a SEDU e da atuação nas salas de aula, vêm assumindo um papel ativo nos processos de educação continuada, participando de cursos de formação, estudos, ferramentas metodológicas, produção e participação em eventos da área, entre outras iniciativas que considero bastante significativas.

Assim, no que se trata de Educação do Campo, trabalha-se com o plano de preservar as escolas, destacar seus valores locais e destinar recursos e tecnologias com a finalidade de melhorar essa modalidade de ensino, e atender especificidades desse contexto, para assim, conseguir melhoria das condições educativas (Molina, 2012). Tais ações não devem ser meramente assistenciais ou padronizadas, precisam emergir das próprias comunidades e articular saberes locais com saberes formais.

Apesar dos avanços, é preciso persistir para garantir a efetividade dessas políticas públicas, fortalecer a Escola do Campo e suas dimensões pedagógicas, e continuar buscando alternativas que impulsionem avanços, rompam com preconceitos e ideologias de modo que a população atendida receba uma educação adequada às suas necessidades. As Escolas do Campo necessitam ser vistas e reconhecidas pela sua importância na educação geral.

Compreender a Educação do Campo exige abrir mão da neutralidade: é preciso revelar as implicações pessoais – os medos, as alegrias, as contradições – para encarar melhor os desafios e enxergar possibilidades. É manter vivo o compromisso com uma educação que respeite ritmos de plantio e colheita, saberes tradicionais, línguas e identidades locais. Nesse sentido, a Educação do Campo consolida-se como um processo de formação integral do sujeito, que transcende o acúmulo de conteúdos para promover o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões — intelectual, física, ética e social. Acredito que Educação do Campo seja isso: luta, memória e práxis constante.

## **CAPÍTULO II- DECOLONIZAR O PODER, O SABER E O SER DOCENTE PELA AUTOETNOGRAFIA**

Desde que comecei a examinar minha própria experiência e posicioná-la como objeto desta pesquisa, venho observando como a herança colonial continua a marcar o meu cotidiano, não só nas histórias dos livros, mas também nas histórias da vida, através das conversas nos intervalos escolares, nas tarefas de casa, na forma como se valoriza (ou não) o saber local, nas hierarquias que se reproduzem em relações de poder dentro da escola e nas formas de ensinar que eu mesma reproduzo, às vezes sem perceber. Foi isso que me fez notar, na prática diária, os constrangimentos e silenciamentos com que muitos nos deparamos no cotidiano escolar.

Desde o início da colonização e conquista da América, no século XVI, o estabelecimento do poder pelos europeus impôs constrangimentos, silenciamentos e subordinações, que se reconfiguraram mesmo após o fim da colonização. No decorrer de toda a modernidade consolidou-se uma forma de soberania sobre o saber, isto é, um modo de pensar e produzir conhecimento, enraizado em contextos históricos e sociais e frequentemente alinhado a modelos preconceituosos. Essa hegemonia restringiu a aceitação de perspectivas diferentes e barrou o surgimento e a circulação de novas formas de conhecimento.

Essa herança colonial permeia, ainda hoje, as estruturas sociais e epistêmicas, influenciando a forma como o conhecimento é produzido e disseminado nas terras que sofreram esse processo colonial. Quando contemplamos essa relação essencial entre a modernidade e a colonialidade fica extremamente difícil não considerar as ligações entre nações contemporâneas e a expansão colonial. Afinal, com o imperialismo colonial e com a modernidade das nações europeias, interligados à expansão do capitalismo, é que se originaram a colonialidade do poder e do saber.

### **Colonialidade do poder**

Quijano (2005) destaca que a conceitualização da colonialidade de poder estrutural atuante na América Latina possibilitou, no campo ontológico, o surgimento de um novo padrão de racionalidade, denominado eurocentrismo com perspectiva epistemológica (Mignolo, 2017). A partir das reflexões de Mignolo (2017) sobre o conceito proposto por Quijano (2005), compreendo que os colonizados foram submetidos a uma exploração voraz de todos os seus

recursos, além de uma hegemonia de sistemas de conhecimento centrados na Europa. Percebo que essa visão eurocêntrica ainda permanece em amplos setores do mundo contemporâneo. Recordo-me, por exemplo, de quando era estudante e fui ensinada a entender o passado e a língua através dessas lentes europeias – um padrão que, infelizmente, persiste em muitas práticas educativas até hoje.

Quijano (2005) aponta a globalização como o maior ponto de culminância do poder, deslocando as relações mundiais de poder originadas da constituição da América e também, do capitalismo colonial. Tal deslocamento gerou um novo padrão mundial de poder com raízes no colonialismo, e que se manifesta na colonialidade. Em consonância com Quijano (2005), percebo que a hierarquização das relações sociais é estruturada pela ideia de raça e a classificação que os colonizadores/invasores propuseram, e que fomentou a naturalização do racismo e a supremacia dos grupos dominantes sobre os subordinados. A colonização europeia, disseminou o racismo no Brasil e em diversas outras nações, resultando em uma sociedade em que a raça é fator determinante das relações sociais. Foi por meio dessa classificação racial global que os povos não europeus foram categorizados como inferiores, assim como foram inferiorizados também os espaços do campo, que contrastavam com as configurações urbanas da metrópole.

Como educadora que vive e respira a rotina de uma Escola do Campo na área de linguagens, trago minha experiência vivida para investigar como a colonialidade do poder se entranha nas práticas e saberes da comunidade escolar. No dia a dia, observo como a colonialidade do poder aparece nas pequenas coisas: em provas padronizadas, livros didáticos, rotinas de ensino, avaliações que muitas vezes trazem um conceito distante que nem sempre dialoga com a realidade local. Isso me faz pensar em como as coisas são muitas vezes impostas sem considerar outras histórias, línguas e práticas. Nos estudos que realizei, com base nas observações de Nascimento (2014) sobre a evolução da educação no Brasil, constatei que as transformações ocorridas entre o início do Império (1822) e meados do século XX, devido à alternância de governantes, direcionaram a educação exclusivamente para a elite econômica e intelectual. Essa realidade prejudicou de forma direta alguns grupos sociais, em especial afrodescendentes e indígenas. O autor evidencia que, quando houve a criação da primeira Lei reportada à Educação, no Período Imperial, não se mencionava qualquer especificidade direta à zona rural, mesmo com a consciência de que esse era o espaço de residência de uma parcela significativa da população brasileira. Essa omissão evidencia a continuidade da colonialidade

em nossos sistemas educacionais, reforçando as desigualdades que ainda persistem. Nascimento (2014, p. 43) realiza uma análise de que

Para gerar especificidade em lei, direcionada a instrução nacional, a Legislatura de 1826 provocou vários debates quanto à educação popular, tidos como emergentes pelos parlamentares. Com isso, no dia 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa foi responsável por aprovar a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, assegurando que em todas as cidades ou locais populosos, deveria haver escolas de primeiras letras. Essa lei também estabeleceu que: os governantes presidentes de província estipulavam os ordenados dos educadores; os ambientes escolares deveriam ter ensino mútuo; a formação dos docentes deveria ser regulada e providenciada para a necessária preparação, em prazo curto e às próprias custas; os conteúdos das disciplinas devem ser estipulados.

Os processos colonizantes do poder permeiam as ações pedagógicas, muitas vezes de forma inconsciente. A postura do educador, por exemplo, frequentemente carregada de autoritarismo e centrada na figura do mestre, a visão de uma classe homogênea, que ignora os conhecimentos prévios e os saberes dos estudantes, a imposição da palavra e do poder, são apenas alguns exemplos das práticas que perpetuam a colonialidade no ambiente escolar, e produzem, examinam e administram a desigualdade. Na visão de Mignolo (2017), todos os efeitos epistêmicos do colonialismo se manifestaram como danosos e de ampla extensão, além de serem pouco compreendidos, dificultando a explicação e a descrição das práticas de conhecimento colonial, bem como a resistência epistêmica anticolonial.

Nascimento (2014) nos alerta para o papel central que a escola tem desempenhado na formação de gerações moldadas pela ideia de normalidade, eficiência, produtividade e, por fim, docilidade político-ideológica. A escola, segundo o autor, muitas vezes impõe uma disciplina inflexível, onde cada educando deve se encaixar em um lugar predefinido, seja em determinada série ou ano, mantendo uma distância hierárquica dos outros indivíduos. Lembro-me de situações em que exigi pontualidade e desempenho, muitas vezes sem considerar o contexto da comunidade, como no período de colheita ou de plantio. Agi como se todos fôssemos peças de uma engrenagem, cada um com sua função específica, sem espaço para questionamentos ou individualidades. Hoje reconheço que deveria ter considerado mais as circunstâncias e as pessoas.

Reconheço, a partir da minha trajetória profissional e afetiva, que os corpos e os territórios escolarizados têm sido e continuam sendo alvo de exploração. Essas vivências pessoais me marcaram e me colocam no corpo a memória de quem sofre e resiste a essa dominação. Ao mesmo tempo em que identifico essas situações reflito sobre como tenho nadado contra essa corrente. O conhecimento decolonial vem me libertando das amarras

coloniais e segue sendo minha força para, da melhor forma possível, não reproduzir essa colonialidade do poder.

A Escola do Campo em investigação (gestão escolar, professores e comunidade) também vem agindo contra essa colonialidade do poder na tentativa de construir outro padrão de racionalidade dentro da Escola do Campo. Um padrão que reconheça legitimidade aos conhecimentos locais e que produza saberes em diálogo com as memórias e práticas da comunidade. A colonialidade do poder até se reproduz no cotidiano escolar, mas também vejo como a instituição vem trabalhando em conjunto para desenvolver ações para friccionar e subverter tais hegemonias. A proposta é a de valorizar a diversidade e a singularidade de cada estudante, permitindo que suas vivências e contextos sejam reconhecidos e respeitados. Cada um traz uma bagagem e uma história que enriquecem o processo de aprendizagem. Métodos conservadores ainda aparecem em momentos importantes, sobretudo na explicação de conteúdo. Em algumas situações, essas estratégias mostram-se eficazes para a compreensão dos estudantes. Por exemplo, ao ensinar gramática normativa, percebi que o uso de exercícios de fixação, aqueles cujo foco está somente na análise da gramática, ajudava os alunos a internalizarem as regras com mais facilidade. Também, quando exploramos a história local – a tradicional roda de conversa, com a professora contando histórias e os alunos compartilhando suas experiências – gerava um engajamento muito maior do que qualquer aula expositiva.

No entanto, isso não significa sufocar a criatividade e a autonomia dos alunos. É fundamental encontrar um equilíbrio entre métodos convencionais e abordagens inovadoras que promovam a participação ativa dos estudantes. Essa não é uma tarefa fácil, é um desafio constante que requer atenção às necessidades e ao perfil dos estudantes, além de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

Assim, torna-se necessário tensionar práticas contra essa hegemonia: reconhecer e valorizar os locais, incorporar conteúdo que reflita a cultura da comunidade escolar e construir avaliações que considerem necessidades reais de acordo com o contexto, não apenas para cumprir protocolos, mas para valorizar a realidade escolar. Para contribuir nesse engajamento vejo a necessidade de formar docentes e criar políticas educacionais que reconheçam e valorizem as diversidades culturais, regionais, raciais e socioeconômicas. A escola precisa caminhar cada vez mais no propósito de distanciamento de reprodução e se aproximar de construção identitária.

## Colonialidade do saber

A colonialidade do saber vincula-se aos efeitos duradouros e estruturais impostos pelo colonialismo nas sociedades contemporâneas, uma perspectiva – muito presente no sistema educacional – em que o conhecimento e a ciência europeia são supervalorizados e se tornam referência para os demais saberes produzidos (Jovino; Couto, 2022). Um exemplo apontado pelos autores é o uso do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas na elaboração de currículos. Nessa prática, produções locais acabam sendo validadas segundo a ótica do colonizador. Essa lógica encontra-se tão entranhada nas instituições de ensino, que se reflete até no discurso sobre a “forma correta” da língua portuguesa – a ideia do falante nativo ideal, tido como referência (Lander, 2005). Essa hierarquização gera consequências: usos linguísticos passam a ser julgados como superiores ou inferiores e falantes são rotulados como fluentes, não fluentes, proficientes ou não proficientes. Desse modo, a colonialidade do saber atua subordinando culturas e línguas dos colonizados. Dentro dessa visão, a colonialidade do saber prevalece em sua atuação, no sentido de subordinar culturas e línguas dos colonizados, e assumir o caráter de violência epistêmica, impondo um tipo de conhecimento, invadindo e destruindo o imaginário destes (Lander, 2005).

Na perspectiva de Spivak (2010), a violência epistêmica se evidencia como uma associação de poder e domínio efetivo no campo do conhecimento, possibilitando que uma determinada visão de mundo se estabeleça sobre outras, impedindo sistemas produtivos de conhecimento e de saberes voluntários, modificando as ideias dos povos colonizados. Cometer um ato de violência epistêmica, portanto, significa destruir e minimizar, de forma intencional, a validação de métodos de produção de conhecimento que se distanciam dos padrões ocidentais. Muitas vezes, a teoria do conhecimento não-hegemônica é vista como ingênua, provinciana, específica e sem valor universal, sendo apenas importante para a compreensão de fenômenos locais. Isso gera o não reconhecimento de reflexões, não adequadas ao padrão estabelecido. Quando se nega uma determinada produção em um espaço de reconhecimento, impede-se o reconhecimento de leituras autônomas produzidas na periferia (Ballestrin, 2016).

Lembro-me de meus professores que repetiam fórmulas sem ligar aquilo ao dia a dia da comunidade e vejo que hoje ainda reproduzo tal ação. Ao trabalhar com a área de Linguagens, encontro diariamente sinais dessa colonialidade do saber: conteúdos padronizados não contextualizados com a realidade dos estudantes, metodologias que não se conectam com a vida do campo e um currículo que, muitas vezes, não valoriza saberes campesinos. Por isso, ao

lecionar procuro incorporar a história, a cultura e as práticas agrícolas dos discentes, não apenas como um recurso pedagógico, mas como compromisso ético. Tento transitar entre a normativa exigida e o cotidiano da turma através de pequenas práticas como uma temática interdisciplinar vinculada à realidade local ou atividades coletivas que recuperem memórias de valorização territorial. Sinto-me responsável por cultivar essa consciência e me cobro quando não consigo fazer mais.

A vontade é de sempre trazer para a sala de aula atividades que valorizem os saberes comunitários, mas esbarro em limitações práticas: o planejamento dessas ações exige muito tempo, que nem sempre tenho; as demandas semanais de procedimentos escolares consomem boa parte da rotina; e a formação inicial, por vezes, continua a empurrar para modelos padronizados de ensino, escolha que pode ser mais confortável para quem trabalha apenas pelo salário. Mesmo reconhecendo essas minhas limitações práticas, é nessas tensões cotidianas que surgem possibilidades de conhecimento capazes de romper com o ciclo vicioso da repetição.

Muitas vezes, chego à aula com o planejamento pronto, mas descontextualizado da realidade dos alunos. Quando um estudante compartilha, por exemplo, um remédio caseiro, uma festa na comunidade ou o trabalho na lavoura durante o fim de semana, essas falas acabam atravessando a sequência didática. Aprendi que, mesmo que não seja possível atender a essas oportunidades em todas as aulas, devo aproveitá-las sempre que surgirem porque faz diferença não só na minha prática docente, mas também na vida desses estudantes, e saímos todos enriquecidos.

Ferreira (2022) nos mostra que noções de geofricidade, historialização e territorialização são como raízes entrelaçadas que nos levam a compreender o conceito de colonialidade e, de forma mais ampla, a colonialidade do saber, um processo de construção do conhecimento que se baseia em questões coloniais. O autor destaca o processo descolonizante do saber, no qual a instituição escolar se encontra inserida em um espaço cujo imaginário é fortalecido em todo o corpo, reconhecendo a mente como uma de suas partes mais significativas. Esse imaginário está intrinsecamente ligado ao que o corpo humano consome, observa, almeja e acredita, ou seja, o corpo que não se limita a contestar e questionar o tempo e o espaço.

A imposição dessa colonialidade do saber não pode persistir nem na teoria nem na prática cotidiana; caso contrário, ela silencia, hierarquiza e limita o surgimento de outras formas de saberes. Por isso, recusar essa lógica colonial significa, para mim, reconhecer minhas trajetórias, erros e resistências, abrindo espaço para outras formas de conhecimento. É uma

iniciativa para descolonizar o saber dentro do meu ambiente escolar, reconhecendo a pluralidade de inteligências e os saberes diversos que existem na comunidade.

### **Colonialidade do ser**

A colonialidade do ser, segundo Mignolo (2017), é um conceito que se refere à colonialidade exercida através da negação de si próprio como um Outro, não-europeu. Essa colonialidade não se limita a uma mera exclusão de si, mas se traduz em um controle e uma perseguição às subjetividades que não pertencem ao ser dominador. Assim, no ato de negar o Outro, descartando-o, dominando-o e explorando-o, essa colonialidade pode promover a naturalidade da escravidão e da servidão, e assim, legitimar o genocídio em nome do progresso, banaliza assim a desigualdade, a violência e a injustiça. Dessa forma, a colonialidade do ser produz efeitos que perpassam as relações sociais, as identidades e os modos de vida. Conforme os autores dizem, essa forma de autocolonização se origina da colonialidade do poder, que é governada pelo Estado, e da colonialidade do saber, que é protagonizada pela ciência. A ocorrência da colonialidade do ser se concretiza, portanto, a partir das duas outras dimensões. Assim, as colonialidades do poder, do saber e do ser estão interligadas, manifestando-se muitas vezes de forma sincrônica.

Minha experiência pessoal ajuda a conectar essas reflexões à realidade da sala de aula. Vim da roça, como muitos dos meus estudantes; aprendi cedo que a fala da família, o jeito de contar “causos”, as rezas e as gírias do lugar eram tão importantes quanto as lições da escola. Porém percebo que no dia a dia escolar essa colonialidade do ser se encontra muitas vezes invisível, pois muitos estudantes ainda tem vergonha de seu próprio sotaque, jeito de falar ou pronunciar determinadas palavras. A colonialidade do ser nega, desqualifica e tenta apagar subjetividades. Muitos estudantes acham que estão fora do que a sociedade impôs como padrão desejável, por terem outro corpo, outra língua, outra história. Hoje reconheço que pior do que ver essa realidade e achar normal que certos modos de ser sejam inferiores é não fazer nada para tentar reverter essa história.

Essa dimensão pessoal dialoga diretamente com a perspectiva teórica de Spivak (2010), segundo a qual a ideia de um conhecimento universal justifica o pensamento eurocêntrico como um só, do mesmo modo que se deriva dele. O estabelecimento desse pensamento silencia e cala o modo de pensar à margem do padrão. Este tipo de limpeza étnica e exclusão intelectual, ocorridos em contextos sociais e políticos no Brasil, são marcados como uma violência

epistêmica, atingindo no indivíduo/povo a episteme; como exemplo, a intelectualidade negra, que tem sido criticada por suas contribuições ao movimento social, principalmente, relacionada ao contexto histórico do colonialismo e da modernidade. Como educadora de Linguagens, reconheço também minhas contradições. Já reproduzi padrões que queria desconstruir, corriji pronúncias sem refletir e já me calei diante de materiais didáticos etnocêntricos. Hoje, porém, reviso minhas práticas. Ao valorizar narrativas orais, vocabulário regional e formas de argumentação próprias dos estudantes, busco resgatar as subjetividades que a colonialidade vem apagando. Por isso, empenho-me em criar espaços de fala, escuta e práticas que desconstruam a hierarquização das subjetividades.

Reconheço que a colonialidade deixou marcas profundas em nossa realidade –cicatrizes que atravessam terras, povos, saberes e subjetividades, frutos de longos processos históricos de exploração e dominação. Essas consequências revelam a prevalência de um paradigma eurocêntrico do conhecimento, que ainda hoje ecoa na ciência contemporânea por meio de generalizações e hierarquias. Por isso, sinto a necessidade de problematizar o discernimento do conhecimento teórico. É preciso adotar um olhar crítico, para não nos perdermos nos artifícios da colonialidade do saber, como bem aponta Lander (2005). Essa preocupação se torna ainda mais urgente no contexto da formação de educadores, onde, por vezes, podemos supervalorizar nossos próprios saberes e vivências em detrimento daqueles trazidos por nossos estudantes que chegam com tanto a nos ensinar.

Ao longo da pesquisa fui percebendo que a colonialidade atravessa as relações interpessoais e os modos como eu mesma ensino. Percebo que as hierarquias impostas historicamente ainda influenciam no meu planejamento escolar, mesmo que involuntariamente. Muitas vezes coloco saberes acadêmicos no topo, enquanto poderia trabalhar mais os saberes locais.

A colonização está mascarada nas estruturas escolares, em manuais didáticos, em formas de avaliar ou planejar uma aula. Escrever sobre isso a partir da minha vivência me ajuda a entender como a colonialidade do poder, do saber e do ser opera de fato no chão da escola. Essa constatação não é abstração, é fruto de pesquisa autoetnográfica que me leva ao alcance das profundezas abissais e, ao mesmo tempo, problematiza quem fala e de que lugar fala. É a partir desse mergulho, com voz marcada pela minha vivência e pelo contexto local, que concedo lugar de fala ao que se encontrava silenciado.

## **Autoetnografia e decolonialidade**

O exercício da autoetnografia como método de investigação científica revelou-se um processo fundamental na minha jornada de descolonização da prática docente, especialmente no contexto da Educação do Campo, em que o discurso se direciona ao respeito e à valorização dos saberes socioculturais do campo, sendo crucial para evitar a subjugação a um conhecimento hegemônico, promover justiça social, valorização cultural e emancipação dos sujeitos envolvidos (PPP, 2024). Segundo Basoni (2022, p. 87), a experiência auxilia no entendimento de que

[...] nós, como educadores, estamos inseridos na sociedade para fazermos a diferença e sermos resistência, realizando o nosso trabalho de forma que nossos estudantes adquiram consciência crítica que os capacitem a atuarem nesta sociedade que sofre constantes transformações e é tão excludente!

Essa afirmação ressoa minha prática, pois evidencia que a ação docente consciente e crítica é uma forma de resistência política e cultural. Assim, considero fundamental respaldar como a autoetnografia tem contribuído para conscientizar as minhas identificações, que geralmente são silenciadas pelo paradigma moderno de educação e de ciência.

Nessa jornada autoetnográfica, compreendi a educação como “[...] o processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam valores, conhecimentos e saberes” (Brasil, 2009b, p. 16). Cada gesto, cada bate-papo, cada instante de aprendizado que vivencio, brota do meu compromisso como educadora. Agindo de forma intencional e comprometida, procuro fazer da sala de aula um ambiente vibrante de intercâmbios e descobertas. É nessa dança entre ensino, vida e comunidade que teço minha identidade e alimento a esperança daqueles que, como eu, vivem e acreditam no poder transformador da educação.

Segundo D’Ambrósio (1996), o maior obstáculo da Educação é aplicar no hoje o que irá servir para o amanhã/futuro. Não basta apenas acumular teorias e informações no presente; educar implica projetar a aprendizagem para além do imediato, avaliando como as ações e conhecimentos de hoje irão moldar situações futuras. Nesse percurso, a autoetnografia surge como uma ferramenta poderosa para identificar a colonialidade presente em mim mesma e em meu entorno, permitindo questionar e prevenir suas manifestações em minha atuação diária como educadora.

O papel do educador vai muito além de ensinar; é ajudar o estudante a compreender o mundo, a enxergar as injustiças e desigualdades, acreditando que é possível sonhar e ver esse sonho se concretizar. É estar presente nas lutas, ouvir e dialogar, partilhar alegrias e dores, celebrar vitórias e enfrentar desafios e fracassos. É reconhecer no campo um espaço de vida, dignidade e valores humanos que se fortalecem no convívio entre famílias e vizinhos.

Seguindo as palavras de Bakhtin (2010, p. 98), quando ele se refere a ser “um único ator responsável”, vejo a autoetnografia como uma prática investigadora que tem contribuído significativamente para as minhas novas formas de ser, de pensar e de atuar perante a sala de aula, ou seja, na minha jornada como docente. Essa visão nasce das minhas próprias experiências pessoais, e, ao longo deste percurso, sempre estive em contato com descrições e interpretações de textos culturais, bem como com as crenças e práticas enraizadas nas comunidades campesinas em que estou inserida e da qual me orgulho de fazer parte.

Refletindo sobre minha trajetória como educadora de linguagens, fica evidente para mim que não basta apenas promover a integração das disciplinas de Artes, Português e Inglês de forma interdisciplinar, se essa abordagem não ressoar na realidade dos estudantes do campo. É fundamental reconhecer que, embora eu não siga um currículo escolar que efetivamente integre esses conteúdos, e que nem sempre seja possível implementar essa integração de maneira sistemática em todas as aulas, jamais devo perder de vista a essência do que realmente desejo ensinar. O diálogo, por exemplo, se apresenta como um dos elementos mais importantes em uma escola com perspectivas descolonizantes e libertadoras. E esse movimento une os indivíduos e cria um laço de aceitação mútua. Um dos momentos mais ricos do diálogo é quando o sujeito se permite uma pausa para escutar, repensar suas ideias e, só então, se expressar. Durante essa pausa de escuta e reflexão, é possível transformar certezas, descobrir novas perspectivas e formas de analisar o que está sendo dito. Logo, o aprendizado e o ensino se concretizam de modo dialógico, dentro do saber e do conhecimento produzido a todo o momento, uma vez que o diálogo é definido como sendo uma exigência existencial do homem (Ferreira, 2022). Na visão do autor, o diálogo é visto como uma interação horizontal, na qual o encontro se firma pelo ato de refletir e de agir dos indivíduos envolvidos no mundo a ser transformado e humanizado. Dessa forma, não convém reduzir a transferência de ideias de um sujeito para o outro, e nem enxergar isso como uma simples troca de percepções. Se o saber deve dialogar com a vida, é fundamental que a educação promova a compreensão crítica da realidade e valorize o território em que se vive.

### **CAPÍTULO III- AS NARRATIVAS DA PROFESSORA QUE SE CONSTRÓI PESQUISADORA: EXERCÍCIOS AUTOETNOGRÁFICOS**

Este capítulo é um convite a uma jornada em que a narrativa pessoal e as teorias e práticas da Educação do Campo se entrelaçam e revelam as complexidades de ser educadora e também pesquisadora nesse contexto. A narrativa, aqui, transcende a simples contação de história; trata-se de um mergulho na escrita autoetnográfica, nas memórias e, simultaneamente, nas reflexões mais urgentes. A narrativa como produção dos dados desta pesquisa deu sentido ao vivido em sala de aula. Ao articular o método ao meu próprio texto, descobri uma ferramenta poderosa que me permitiu não apenas refletir, mas também problematizar. Pude enxergar como meu fazer pedagógico e minhas concepções de ensino de língua estavam enraizadas em visões coloniais, e o meu fazer pedagógico era atravessado pela colonialidade do saber, do poder e do ser (Quijano, 2007).

Escolher a autoetnografia não foi um ato isolado; pelo contrário, essa decisão me imbricou ainda mais nas complexas teias das relações de poder na minha existência. Ao me voltar para minhas lembranças, reaparecem rostos e vozes de estudantes que, dentro da sala de aula, se sentiram apagados e invisíveis diante de discursos hegemônicos. A autoetnografia não é apenas uma metodologia; é um convite para um mergulho profundo em mim mesma. Ao escrever, eu me permito sentir a dor e a resistência, a luta e a esperança de muitos que, como eu, buscam um espaço onde suas vozes possam ecoar livremente. A escrita autocrítica se torna, então, um espelho que reflete tanto as fragilidades quanto as potencialidades da minha prática docente.

Nesta escrita, a objetividade e a subjetividade se fundem, criando espaço de reflexão profunda e transformadora. É um mergulho em minhas experiências, buscando compreender as motivações, os desafios e os aprendizados que moldam a identidade da pesquisadora. O processo de escrita, nesse sentido, se torna um ato de cura, uma forma de dar sentido ao caos e encontrar soluções para os problemas que me afligem.

#### **Autoetnografia para compreender o trabalho docente**

Apresento-lhes a autoetnografia como percurso para compreender como meu fazer docente dialoga (ou não) com a proposta curricular da escola. Meu lugar de fala é tão legítimo e relevante quanto o de qualquer educador que eu pudesse entrevistar. Ao trazer à tona saberes

e vivências enraizados em uma realidade muitas vezes ausente de pesquisas externas, contribuo com perspectivas internas que ampliam a compreensão sobre o trabalho docente.

A questão de promover um currículo integrado que dialogue com a realidade sociocultural dos estudantes e com as competências previstas nas diretrizes educacionais provoca um desconforto cotidiano: tenho uma década de trabalho na área de Linguagens e ainda me pego sem resposta. Ao me posicionar como sujeito-pesquisador, relato erros e acertos com honestidade, para abrir espaço para mudança subjetiva, a fim de que consiga colocar em prática uma postura reflexiva que me liberte gradualmente das amarras coloniais que carrego.

Na Escola do Campo, o currículo tem diversas peculiaridades que o diferenciam da escola urbana e que fazem com que a figura do professor e seu trabalho pedagógico tenham um papel crucial na formação dos estudantes. Por exemplo, o tratamento pedagógico do currículo: enquanto em uma escola urbana a atuação docente é realizada por meio de um ensino por disciplinas – chamado multidisciplinar – na Escola do Campo investigada, o currículo é trabalhado por áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e Ciências Humanas. Para que essa abordagem seja efetiva, é fundamental que o corpo docente esteja disposto a compreender as complexidades e a acreditar na validade dessa prática pedagógico-curricular, a fim de contribuir de maneira significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2024, p. 17):

A Escola em sua modalidade Educação do Campo, assume a concepção de currículo integrado, compreendido como um processo que articula os saberes científicos aos saberes populares, portanto, um diálogo de diferentes ciências entre si e destas com os saberes dos sujeitos, num movimento de mão dupla em que se trabalha com a ciência e com a realidade do educando/a, objetivando-se como síntese a produção de novos saberes.

Esse documento reflete a intenção institucional de promover diálogo entre diferentes saberes em integração. No entanto, a realidade prática muitas vezes se distancia dessa proposta ideal. Há desafios significativos: 1) a falta de meios que favoreçam a abordagem integrada do currículo; e 2) a escassez de tempo de planejamento adequado para que possamos atender às demandas que se apresentam. A implementação de um currículo integrado, que deveria ser um processo dinâmico e interativo, enfrenta barreiras significativas, como a falta de formação adequada dos educadores e a fragmentação dos conteúdos nas áreas do conhecimento. A desconexão entre o que está escrito no Projeto Político Pedagógico e o que realmente acontece em sala de aula evidencia a necessidade urgente de uma revisão crítica desse documento, que

considere as condições reais de trabalho dos professores e as necessidades dos estudantes, para que a proposta de um currículo integrado se torne uma prática efetiva e não apenas uma diretriz teórica.

No caso da escola lócus da investigação, o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2024, p. 8) afirma que “a educação no meio rural deve ser um instrumento de capacitação para a vida, formando pessoas críticas e conscientes da realidade de opressão em que vivem, visando à transformação da mesma”. Nesse sentido, o currículo da escola é dividido em áreas de estudo para fomentar a construção do conhecimento de modo holístico, uma vez que uma estrutura curricular que não favorece a articulação entre as áreas do conhecimento pode contribuir para um ambiente de ensino fragmentado e desinteressante. Afinal, a maioria dos educandos da instituição são filhos de trabalhadores que vivem e trabalham no campo, filhos de pequenos agricultores que vivenciam a complexidade e a totalidade do seu contexto. Essa realidade me leva a questionar como posso, efetivamente, transformar a escola em espaços que promovam o prazer e a descoberta no aprendizado.

A compreensão do que se chama de currículo mudou muito ao longo do tempo, principalmente devido à evolução do que chamamos de abordagens de ensino e aprendizagem. Freire (2005, p. 78) diz que “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente”. Sob essa ótica, subentende-se que, historicamente, o currículo era visto como uma lista de conteúdos e disciplinas que os alunos precisavam aprender, focando na transmissão de informações e na memorização de fatos. Atualmente, a visão do currículo se expandiu para incluir não apenas o que deve ser ensinado, mas também contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando aspectos emocionais, sociais, culturais e éticos da educação.

A implementação do currículo interdisciplinar na EEEF “Sementes do Futuro” é um desafio complexo, que depende diretamente do comprometimento dos educadores e da sua atuação conjunta com os estudantes. Para o docente da escola é necessário ser flexível e estar disposto a mudanças que, muitas vezes, reconfiguram os aprendizados construídos na formação inicial dos profissionais da educação. De acordo com Silva (2004, p. 15), “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo, ou seja, o reflexo do currículo são os educadores, e o reflexo dos educadores é a comunidade/família/estudantes na qual a instituição escolar está inserida. Faz-se importante conhecer o meio para contribuir para a formação desses sujeitos.

Embora tenha uma formação sólida em Português, a área de Linguagens e suas Tecnologias é composta por três componentes curriculares nos quais leciono: Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa. A pressão para ensinar conteúdos que não domino completamente gera uma insegurança que se manifesta na minha prática pedagógica. Não sou especialista em Artes ou Inglês, o que exige de mim um esforço adicional para estudar e me preparar para essas disciplinas. Essa insegurança se torna um peso constante no momento de planejar as aulas, e a sensação de despreparo é desanimadora. A insegurança em relação ao ensino de disciplinas que não domino é uma experiência comum em minha prática. Essa insegurança surge da pressão interna e externa para ser um especialista em todas as áreas que se ensina. Essa expectativa pode ser um reflexo de um sistema educacional que prioriza a formação de especialistas em uma única disciplina, em vez de incentivar o aprendizado em diversas áreas ou habilidades. Há uma crença de que um professor deve ser um especialista absoluto e ter domínio total de todos os aspectos de uma disciplina. Essa pressão para ser especialista pode levar a um ciclo de autocrítica e desânimo. Quando um professor se sente despreparado, isso pode afetar sua confiança, e a sensação de despreparo pode impedir a criatividade e a inovação nas aulas. É frustrante perceber que, mesmo com muito esforço, não consigo proporcionar aos meus alunos a experiência de aprendizado que gostaria.

No trecho anterior, é possível notar palavras e sintagmas – a saber, os sublinhados – que denotam a clausura da punição constante que me aplico por reincidir no que defino como estar aquém do que alunos – e eu mesma – poderia esperar. A repetição dos termos em destaque é um reflexo direto das pressões e expectativas que enfrento como educadora. Ao longo da minha narrativa, percebo que essas palavras não apenas descrevem uma realidade, mas também moldam a forma como me percebo e como exerço minha prática docente. A sensação de estar sempre aquém do que se espera de mim é constante, e isso se relaciona intimamente com a colonialidade que ainda permeia o sistema educacional. A cada parágrafo escrito, me confronto com a dura realidade de que, muitas vezes, eu mesma reproduzia os padrões opressivos da colonialidade do poder (Quijano, 2005), sem sequer perceber. Não se trata apenas de olhar para mim mesma e identificar falhas e fraquezas, mas sim de mergulhar nas profundezas da minha subjetividade e compreender como minhas experiências anteriores podem moldar minhas ações presentes. É um exercício de honestidade intelectual, que exige coragem para reconhecer os erros e humildade para aprender com eles. Mas, ao mesmo tempo, é um processo de cura e resistência decolonial, que permite transformar dificuldades em oportunidades de crescimento.

Percebo que em meu texto se repete frequentemente a clausura profissional e epistemológica em que me sinto constantemente, por ter o ancoramento de minha formação docente estreitamente ligada à proposta da educação bancária, dos acúmulos de saberes depositados, do professor como o especialista e dono de um conjunto de saberes completo e finito. Palavras como "insatisfação", "insegurança" e "despreparo" saltam no texto e revelam um campo semântico que me leva a questionar a estrutura educacional que me cerca.

A pressão para ser uma especialista na área de conhecimento em que atuo gera mais que um ciclo saudável de autocrítica, uma opressão epistêmica que me aprisiona. Essa expectativa de dominar completamente disciplinas como Artes e Língua Inglesa, que leciono – porém não são minha formação principal – provoca a sensação de inadequação que atravessa a minha prática docente no dia a dia escolar. Ao me deparar com a realidade dessa opressão, percebo a necessidade de um sistema educacional que invista na diversidade de saberes e na formação integral do educador, pois é justamente por meio de formações, currículos e materiais didáticos integrados que o educador encontra o apoio necessário para articular conhecimentos, práticas e contextos.

Em minha experiência, percebo que não encontro apoio suficiente, seja na internet ou nos livros didáticos, que são predominantemente organizados por disciplina, o que resulta em aulas que, em sua maioria, ocorrem de forma isolada, sem a possibilidade de uma abordagem integrada, que poderia enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos. A falta de conexão entre os conteúdos das áreas do conhecimento representa um dos principais obstáculos que são enfrentados no planejamento das aulas. Essa desconexão não apenas dificulta a elaboração de um currículo integrado, mas também limita as possibilidades de uma prática pedagógica que promova a interdisciplinaridade, tão necessária para o desenvolvimento integral dos alunos. A insegurança que sinto não é apenas pessoal, mas reflete um contexto mais amplo, em que a especialização é priorizada em detrimento da abordagem integrada. Essa visão hiperespecializada acaba resultando em ambientes em que o ensino é fragmentado e a descoberta no aprendizado é sufocada pela rigidez curricular. Ao analisar minha prática, percebo que essa clausura não se limita ao aspecto profissional, mas também se estende ao campo epistemológico. A crença de que um professor deve ser um especialista absoluto em sua área pode obstruir a criatividade e a inovação necessárias para um ensino significativo.

Na narrativa, cada palavra escrita foi se tornando um espelho que reflete não apenas a minha prática, mas também as vozes silenciadas ao longo da minha trajetória. Essas vozes, que muitas vezes permanecem à margem, são formadas por diversos elementos: as práticas

cotidianas em sala de aula, as interações com os estudantes e a comunidade, e as conversas que ecoam em meus ouvidos, formando um mosaico de narrativas produzidas em diferentes contextos. Essas experiências, embora distintas, se entrelaçam, criando um espaço onde tanto as vozes silenciadas quanto as conversas ativas podem coexistir e se manifestar. Foi um processo doloroso, por vezes, mas também libertador, pois me permitiu tomar consciência de padrões coloniais de pensamento e de comportamento para assim, transformá-los. Portanto, posso deixar de ver a sensação de despreparo como um fardo e encará-la como uma oportunidade de crescimento. O fato de estar disposta a estudar em e preparar para Artes e Língua Inglesa demonstra um compromisso com a Educação e com o aprimoramento profissional. Além disso, a insegurança pode ser minimizada por meio da colaboração com colegas que têm mais experiência nessas áreas. Trabalhar em equipe pode não apenas aliviar a pressão, mas também enriquecer a prática pedagógica, permitindo a troca de ideias e estratégias.

Outro ponto de discussão decolonial que pode se evidenciar na narrativa é a hiperespecialização e a multidisciplinaridade como únicas formas aceitas de organização do conhecimento no espaço escolar da educação básica. Há que se questionar o saber e a quais propósitos serve. Ao longo da minha trajetória como educadora de linguagens, aprendi a estabelecer objetivos de aprendizagem que conectem as diversas disciplinas da área, respeitando o que é preconizado pelo currículo. Um exemplo prático disso ocorreu em uma turma de 6º ano, onde trabalhei o gênero História em Quadrinhos. Naquele contexto, explorei a produção de histórias em quadrinhos em inglês, focando no vocabulário e na pronúncia. Além disso, realizei uma análise dos diferentes tipos de balões e ilustrações presentes nesse gênero. Depois realizamos a leitura de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica observando o tipo de escrita e fala dos diferentes personagens e o que isso revela dos mesmos. Também refletimos sobre o modo de falar e pronunciar certas palavras em sala de aula aprofundando o estudo. Senti uma grande satisfação ao ver a empolgação dos estudantes ao aprender um conteúdo, refletir sobre seu modo de falar e ao criar suas próprias histórias, e isso me encheu de esperança ao perceber que, de fato, um planejamento bem estruturado por área traz resultados.

Romper com a fragmentação do conhecimento e promover a integração entre as diferentes áreas do saber, porém, exige estudo, criatividade, flexibilidade e, acima de tudo, escuta atenta das necessidades dos estudantes. A proposta de hiperespecialização e disciplinarização dos saberes escolares prepondera como o discurso legitimado da produção do conhecimento. Assim, o professor se vê na obrigação de se aprofundar em conteúdos que não domina, o que demanda um esforço adicional e, conseqüentemente, um aumento na carga de

trabalho. Romper com esse tratado significa também a resistência à colonialidade do poder. O desafio é encontrar no planejamento das aulas um equilíbrio que permita aos estudantes desenvolver tanto o conhecimento específico de cada disciplina quanto a capacidade de integrar esses conhecimentos em uma visão de conjunto. A busca por uma prática pedagógica que valorize a interdisciplinaridade é um desafio constante, exigindo do educador não apenas conhecimento, mas também criatividade e resiliência para superar as barreiras impostas pela estrutura curricular vigente.

Reconheço a necessidade de contar com professores bem preparados, qualificados e eticamente comprometidos, que se envolvam ativamente no projeto pedagógico da escola, que consigam unir teoria e prática por meio de ação pedagógica e contribuir para que a organização escolar se torne um ambiente de aprendizagem e espaço de formação contínua, criando novas práticas como pensadores e não como meros executores de tarefas técnicas.

### **Os Temas Geradores**

A integração de Temas Geradores e transversais também é uma prática que considero essencial para trabalhar por área do conhecimento. Freire (2005) discorre sobre o Tema Gerador, no qual deve ser feito um remanejamento de conteúdo. Nessa etapa, surgem propostas de atividades práticas, sempre observando o Tema Gerador, as áreas de conhecimento e as visitas de estudo que serão realizadas por série/ano. Trabalhar com temas geradores, segundo o autor, significa a possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural, o desenvolvimento e os interesses específicos manifestados pelos estudantes, bem como os acontecimentos historicamente acumulados pela humanidade, aos quais todos têm direito. Tais temas imprimem um clima de trabalho conjunto e de cooperação, na medida em que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados do educando. Em síntese, através do Tema Gerador, o conhecimento é trabalhado de forma viva e dinâmica, sempre em movimento e transformação, ideia firmada na escola pesquisada, trabalhada com todos os estudantes de todas as séries/anos.

Em uma experiência com os alunos do 7º ano, desenvolvi um plano de estudo que tinha como foco “A influência do clima na vida do nosso povo”. Os objetivos eram amplos: compreender a interferência do clima na vida do ser humano e do meio ambiente; analisar as causas das mudanças climáticas; reconhecer a importância da água como fonte de vida, tanto

no campo quanto na cidade; e conhecer técnicas de conservação dos recursos hídricos, além de discutir formas de conviver com as características climáticas regionais. Durante o processo, senti uma mistura de ansiedade e entusiasmo, pois sabia que estávamos lidando com um tema tão relevante e atual. Os resultados desse plano de estudo possibilitaram que eu explorasse o gênero textual poema e poesia, onde abordei a fundamentação, a estrutura do texto poético, métrica, rima e ritmo. Os alunos puderam produzir poemas voltados para o tema “clima” e realizar interpretações de poesias em inglês, culminando na criação de poemas visuais. Ver a criatividade deles florescer foi um momento de pura alegria, mas também me trouxe uma certa apreensão sobre se eu teria condições de continuar planejando essas aulas integradas.

Novamente recorrendo a Freire (1996, p. 16):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino\*\*. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

\*\* Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (nota própria).

Percebo nas falas de Freire que o ensino e a pesquisa devem caminhar lado a lado, interligados em um processo contínuo. Quando consigo elaborar uma aula em que os conteúdos da área de linguagens se entrelaçam, integrando teoria e prática, a aprendizagem flui de maneira leve e envolvente, capturando a atenção dos alunos e permitindo que o conhecimento se construa de forma natural. Cada uma dessas aulas se transforma em uma oportunidade de busca e redescoberta, onde não apenas compartilho informações, mas também me permito questionar e refletir sobre o que estou ensinando. Essa dinâmica me motiva a agir de forma mais consciente, promovendo a educação não apenas dos meus alunos, mas também a minha própria. Essa reflexão leva-me a valorizar ainda mais a conexão entre teoria e prática, reconhecendo que, ao educar, também me educo, contribuindo para um processo de formação que é, em essência, coletivo e transformador.

Nos 8º e 9º anos, encontro desafios significativos, especialmente em relação à interconexão dos conteúdos. O tempo que necessito para planejar uma aula interdisciplinar é consideravelmente maior do que aquele destinado a uma aula focada em uma única disciplina. A carga horária e o reconhecimento desse trabalho não são ajustados para refletir essas especificidades, o que muitas vezes limita a efetividade do ensino integrado. É possível

trabalhar de forma integrada, mas reconheço que isso demandaria mais tempo de trabalho preparatório. A educação por área é um desafio constante e, às vezes, sinto um peso na responsabilidade de proporcionar o melhor para meus alunos. No entanto, essa pressão também me impulsiona a continuar buscando novas formas de engajá-los e inspirá-los.

É nesse sentido que debruçar-me sobre meu texto me faz ver a colonialidade do poder (Quijano, 2005) que impera na dinâmica do trabalho pedagógico, uma vez que o tempo destinado ao planejamento, às interconexões e ao estudo individual do docente é invariavelmente insuficiente, o que gera a sensação da incapacidade e insuficiência por parte do professor, em um movimento que prepara o caminho para vir à tona a colonialidade do ser (Mignolo, 2017): o professor se sente incapaz e insuficiente como docente.

Para atuar no ensino por área do conhecimento, o tempo que preciso dedicar ao estudo do conteúdo a ser ensinado é um fator crítico. Frequentemente, esse tempo é limitado, já que minha formação inicial não abrangeu todos os componentes da área que devo lecionar e, para uma preparação completa, necessito de mais horas de estudo. A título de comparação, um professor da rede pública estadual do Espírito Santo, ao trabalhar 25 horas/aula semanais, tem seu tempo distribuído em 18 horas de aulas e 07 horas de planejamento, atendendo uma disciplina; é como se eu estivesse na mesma hora de aula e de planejamento, porém precisando atender três disciplinas. Dá para sentir o peso disso. Analisando essa distribuição de tempo, percebe-se a dificuldade em realizar um planejamento que considere a integração dos conteúdos por área. Na rotina do meu trabalho escolar, percebo diariamente como os currículos se mantêm fragmentados: cada disciplina parece viver num mundinho próprio, desconectada das outras. Essa realidade contrasta com a proposta da escola de promover um aprendizado interligado e contextualizado entre os conteúdos específicos.

Os livros didáticos, embora sejam recursos importantíssimos no processo de ensino-aprendizagem, nem sempre estão adequados a contextos específicos da Escola do Campo. Os conteúdos, em sua maioria, refletem a vida, a cultura e os desafios enfrentados nas cidades, como denunciado por Lopes (2015, p. 34): “livros didáticos, laboratórios e currículos são apresentados com as mesmas características das áreas urbanas”. Um dos principais problemas dos livros didáticos convencionais é a falta de contextualização e o descolamento das propostas e objetivos da Educação do Campo. Como Marques, professor e pesquisador da Educação do Campo, mostra, os livros didáticos no Brasil geralmente são elaborados a partir da visão da cultura dominante, desconsiderando a pluralidade cultural dos estudantes (Marques, 2017a). O pesquisador detalha que esses materiais, majoritariamente, falam de economia com foco em

atividades urbanas e não na agricultura familiar e cultivos que são fundamentais para a subsistência das famílias do campo.

Também nesse material é possível constatar a colonialidade do material didático que tende a sobrepor o urbano ao rural, numa reprodução de sobrepor a metrópole à colônia. Outro ponto negativo é a omissão, nesses materiais, de tradições, festas, saberes e práticas locais. Libâneo (2013, p. 37) afirma que “importa, pois, que o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados tenha como ponto de partida as realidades locais, a experiência de vida dos alunos e suas características socioculturais”. Essa adaptação, contudo, não é encontrada na maioria dos livros didáticos, o que dificulta uma educação significativa e relevante para os estudantes. Os conteúdos convencionais muitas vezes não são relevantes para a vida cotidiana dos alunos do campo, o que gera dificuldade para que eles apliquem o conhecimento adquirido em situações práticas, pois esses conteúdos não dialogam com a realidade do campo.

Esses materiais têm a capacidade de impactar significativamente a formação das identidades tanto de educadores quanto, especialmente, de educandos, configurando suas visões sobre culturas que não são as deles (Marques, 2017b). Essa desconexão também pode desmotivar os estudantes, que muitas vezes não conseguem ver a relevância do que estão aprendendo. Quando não se veem refletidos nos materiais didáticos, eles se sentem alienados e desvalorizados, fazendo da escola um espaço distante e irrelevante em suas vidas. Essa desconexão dificulta o aprendizado, pois a linguagem distante torna o conhecimento maçante e sem significado. Além disso, a omissão das culturas locais afeta negativamente a formação da identidade e a autoestima dos alunos. Assim, denuncia-se um projeto de Educação que promove a colonialidade do ser (Mignolo, 2017).

Como educadora que atua no campo, me angustio ao perceber que os materiais que deveriam apoiar meu trabalho ignoram a riqueza da vida rural, apresentando uma realidade distante e que não dialoga com a vivência dos meus estudantes. Sendo assim, cabe a mim adaptar conteúdos que devem ser relevantes. O desgaste emocional é grande, pois esse esforço extra consome não apenas meu tempo, mas também minha energia e entusiasmo. Refletindo sobre as palavras de Freire (1996, p. 13), de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, pergunto-me como criar possibilidades por meio da integração dos conteúdos na área de linguagens. Talvez a verdadeira essência de uma Escola do Campo deva ser a valorização e a integração da cultura local, do meio ambiente e das experiências dos alunos para ser um espaço onde o aprendizado se torne

uma experiência prazerosa para cada estudante explorar, questionar e crescer em sua jornada diária. Assim como Freire (1996, p. 14) nos ensina, “o educador democrático não pode negar a si mesmo o dever de, em sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

O exercício autoetnográfico me impulsionou a repensar minha prática e a pensar formas de como romper com essa clausura, buscando o prazer e a descoberta no aprendizado, tanto para mim quanto para meus estudantes, promovendo um espaço de aprendizado mais aberto e colaborativo, onde a troca de saberes seja valorizada e a insegurança não seja um obstáculo, mas sim uma janela para meu crescimento. Ao refletir sobre essa realidade, percebo que a decolonização da minha docência é um passo crucial. Isso implica não apenas reconhecer as limitações impostas pela colonialidade, mas também buscar formas de integrar saberes locais e experiências dos estudantes no currículo. Ao fazer isso, não só enriqueço minha prática, mas também contribuo para a formação de indivíduos críticos e conscientes, alinhados com o PPP da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta dissertação, entrelaço o fio condutor que percorre toda a pesquisa: a autoetnografia da minha prática docente na Educação do Campo e a reflexão acumulada ao longo de mais de uma década na escola do território. Essa trajetória revelou a necessidade urgente de descolonizar práticas, currículos e subjetividades, e valorizar saberes e memórias que vivem e circulam no espaço escolar.

A autoetnografia, como método de investigação, foi essencial para aprofundar o estudo. Ao privilegiar a experiência vivida e a reflexão crítica sobre minha caminhada como pesquisadora e educadora em uma Escola do Campo, me foi permitida a imersão sensível nas práticas cotidianas. Nesse processo, os marcos da autoetnografia revelaram-se fundamentais para enriquecer as reflexões sobre a minha própria identidade docente, permitindo que eu me reconhecesse como parte integrante do fenômeno estudado. Assumir essa perspectiva supõe, inevitavelmente, colocar-se em um lugar de vulnerabilidade; é despir-se da armadura da neutralidade científica para expor as incertezas e as transformações que ocorrem no encontro com o outro. Foi essa abertura que permitiu que a autoetnografia atravessasse memórias, transformasse vozes internas em saberes coletivos e revelasse tensões e conquistas que marcam a vida escolar camponesa. Assim, além de expandir a compreensão dos fenômenos observados, o método possibilitou problematizar conhecimentos implícitos, ressignificar saberes locais e estabelecer diálogos produtivos entre teoria e prática.

Ficou evidente que a Educação do Campo exige formação docente contínua, contextualizada e engajada. A formação inicial, muitas vezes calcada em modelos urbanos e excessivamente segmentada, não prepara adequadamente os professores para atuar por áreas do conhecimento nem para dialogar com a realidade camponesa. Nesse sentido, a pesquisa reafirma a centralidade da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) como o itinerário formativo capaz de oferecer as bases teóricas e metodológicas necessárias para essa atuação. Ter uma formação específica nessa licenciatura não é apenas um diferencial acadêmico, mas uma condição política e pedagógica para que o professor compreenda a Alternância, a interdisciplinaridade e as lutas sociais como constituintes do fazer educativo. A LEdoC prepara o educador para ler o território não como um vazio de saber, mas como um espaço de produção de vida, suprimindo a lacuna deixada pelas licenciaturas convencionais e reduzindo as angústias do despreparo profissional. A partir do diálogo com a literatura e da análise das minhas práticas, constato que a formação precisa ser um processo permanente, que combine momentos coletivos

de estudo e espaços de autoformação, nos quais o educador questiona e reelabora seus saberes teóricos e práticos. Além disso, a formação continuada precisa estar articulada ao trabalho em serviço, a partir de situações problematizadoras do cotidiano escolar, com o docente atuando de modo ativo e reflexivo.

Por outro lado, a pesquisa evidenciou que a implantação de um currículo por áreas demanda suporte institucional e tempo real de planejamento. A organização curricular por áreas, como a adotada pela escola lócus da pesquisa, tem potencial para integrar conhecimentos e fortalecer a interdisciplinaridade; entretanto, esbarra na falta de materiais didáticos contextualizados, na pressão pela especialização absoluta e na insuficiência de tempo para o planejamento integrado. Sem o reconhecimento dessas condições de trabalho e sem políticas públicas que garantam formação e recursos, o currículo integrado corre o risco de permanecer apenas no papel.

Além disso, as práticas pedagógicas que valorizam os saberes locais – como temas geradores, atividades interdisciplinares e rodas de conversa – demonstraram promover maior engajamento dos estudantes e contribuir para a construção de identidades camponesas. Ao articular teoria e prática, a escola pode transformar relatos familiares, experiências de trabalho no campo e festas locais em conteúdos educacionais significativos. Essas trocas alimentam um processo formativo que respeita o lugar social e histórico dos estudantes, enriquecendo a aprendizagem e fortalecendo o vínculo entre escola, família e comunidade.

Outra constatação central foi a persistência das colonialidades do poder, do saber e do ser no cotidiano escolar. Essas dimensões se manifestam em materiais didáticos hegemônicos, em avaliações descontextualizadas, em hierarquias institucionais e na sensação de inadequação que o docente experimenta ao ter de lecionar áreas além de sua formação. A autoetnografia provou ser um recurso poderoso para identificar essas marcas e fomentar descolonizações práticas: reconhecer erros, adaptar metodologias e reivindicar espaços de escuta e reconhecimento para os sujeitos do campo.

As experiências relatadas nesta dissertação apontam para a urgência de políticas públicas específicas e consistentes, investimentos em formação continuada, produção de materiais didáticos contextualizados, transporte escolar digno, infraestrutura e condições de trabalho que valorizem os docentes do campo – medidas imprescindíveis para garantir a efetividade da Educação do Campo. Sem esse suporte, a proposta educacional enfraquece, e os profissionais podem ficar sem rumo diante de exigências que superam suas condições reais de atuação.

No plano ético-pedagógico, reafirmo que a docência no campo requer um compromisso afetivo e político: é preciso conhecer a história, as lutas e as conquistas dos estudantes para conduzir um processo de ensino-aprendizagem que faça sentido para suas vidas. Assim, o diálogo, a escuta e a construção coletiva do saber são práticas que fortalecem uma formação humana emancipada, objetivo central da Educação do Campo. Uma prática docente descolonizadora pressupõe autocrítica permanente, abertura à criatividade e disposição para experimentar.

Por fim, destaco que esta pesquisa não fecha um ciclo; ao contrário, abre caminhos possíveis. A autoetnografia revelou que a transformação desejada passa por pequenas revoluções diárias: ajustar um planejamento para acolher um saber local, insistir em projetos coletivos que conectem escola e comunidade, partilhar saberes com colegas e famílias, reivindicar políticas públicas que sustentem essas práticas. A experiência mostra que, embora o avanço das normativas e marcos legais seja importante, a verdadeira mudança acontece quando as ações políticas atravessam o cotidiano escolar e transformam as relações e as práticas pedagógicas.

É indispensável, portanto, articular processos formativos com a diversidade cultural camponesa, fortalecendo identidades e promovendo uma formação humana emancipada. Como lembra Rosa (2006) em Veredas, “O que a vida quer da gente é coragem”: que tenhamos a coragem de dia a dia, semear práticas educativas que honrem a vida do campo e a dignidade de seus sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157–176, maio-ago. 2007.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BALLESTRIN, L. Condenando a Terra: desigualdade, diferença e identidade (pós)colonial. *In*: MIGUEL, L. F. (org.). **Desigualdades e democracia: o debate da teoria política**. São Paulo: Unesp, 2016.
- BASONI, I. C. G. **Espelho, espelho meu, que professora sou eu? Reflexos e refrações sobre a formação do professor de língua portuguesa e os novos letramentos em um estudo autoetnográfico**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- BRAHIM, A. C. S. M. **Pesquisa qualitativa em linguística aplicada: narrando reflexões sobre teorias e práticas**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB 1, de 1 de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 9, 15 mar. 2002a.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 13 mar. 2002b.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 25, 29 abr. 2008.
- BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 17 jun. 2009a.
- BRASIL. **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**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD/SEPPIR, 2009b.

BRASIL. Decreto nº 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**: seção 1, Brasília, DF: p. 1, 5 nov. 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 41, 17 ago. 2023.

BRASIL. Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025. Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo Pronacampo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 39, 25 jul. 2025.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural. *In*: DAMASCENO, M. N.; THER RIEN, J. (org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**: escola é mais do que escola. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2000.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Por uma Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.

D'AMBROSIO, U. **Da realidade a ação**: reflexões sobre educação (e) matemática. 2 ed. São Paulo, Summus Editorial, 1996.

ESPÍRITO SANTO. Resolução CEE nº 3.777, de 4 de setembro de 2014. Aprova as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica no Estado do Espírito Santo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 10 set. 2014.

ESPÍRITO SANTO. Resolução CEE-ES nº 6.596, de 8 de dezembro de 2022. Aprova as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 13 dez. 2022.

FERREIRA, A. J. Letramento racial crítico. *In*: MATOS, S. C. (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 207-214.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A. 1986.

GOOGLE. **Google Maps**. Localização do município de São Gabriel da Palha e Comunidade do Córrego Queixada, ES. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps>. Acesso em: 13 abril 2026.

JOVINO, I. S.; COUTO, L. P. Os gêneros textuais mediando as práticas no PiBiD Português/Espanhol UEPG. *In*: LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D.; BUENO, L.; ROJO, R. (org.). **Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos**. Araraquara: Letraria, 2022. p. 825-837.

LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, S. L. **Práticas educativas na educação do campo: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

MARQUES, L. O. C. Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 447-471, jul./dez. 2017a.

MARQUES, L. O. C. Representações de identidade e cultura dos povos do campo em livros didáticos do ensino fundamental. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v. 55, p. 46-63, dez. 2017b.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Interculturalidade e decolonialidade: trazer o corpo de volta e marcar o não marcado**. **Youtube, 2020**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j4PpGnMtsxY>. Acesso em: 21 abr. 2024.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun./2017.

MOLINA, M. Legislação Educacional do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NASCIMENTO, A. M. O potencial contra-hegemônico do rap indígena na América Latina sob a perspectiva decolonial. **Polifonia**, Cuiabá, v. 21, n. 29, p. 91-127, jan./jul. 2014.

NOSELLA, Paolo. **As origens da pedagogia da alternância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, O. L. **Programa Escola da Terra: um olhar sobre a formação docente em Escolas do Campo no Distrito Federal**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2024.

PARDO, F. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 15-40, dez. 2019.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J.-P.; GROULX, L.-H.; LAPERRIERE, A.; MAYER, R.;

PIRES, Á. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PPP. **Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual de Ensino Fundamental**. São Gabriel da Palha: Governo do Estado do Espírito Santo, Secretaria de Estado da Educação, 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GOMES, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 285-327.

RAMM, A. R. **O trabalho pedagógico do professor de educação física com a Educação Infantil em Escolas do Campo: uma autoetnografia na região sul do Rio Grande do Sul**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

RODRIGUES, I. C.; COSTA, J. M.; MARTINS, M. C. Educação do Campo e formação docente: breve análise. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 58, p. 1-17, jun./dez. 2023.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as Ciências**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEDU. **Portaria n. 297-R, de 14 de novembro de 2024. 2025**. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20297,%20de%2009.01.2025.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2025.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, A. E. C. As escolas famílias agrícolas (EFAS): espaços de fortalecimento da formação do sujeito do/no campo. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VI., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59221>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SOUZA, M. A.; MARCOCCIA, P. C. P. Educação do Campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 191-204, jul./dez. 2011.

SPIVAK, G. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VERSIANI, D. B. **Autoetnografias: conceitos alternativos em construção**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.