

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA DO CAMPO: DIÁLOGOS E ENCONTROS DECOLONIAIS

Rachel Gonçalves Messias¹

Edilza Laray de Jesus²

Nataliana de Souza Paiva³

Raimundo Sidnei do Santos Campos⁴

RESUMO: A educação do campo visa formar sujeitos autônomos, críticos e emancipados, com uma educação que valorize e respeite a diversidade de culturas presentes no espaço escolar e além dele. Isso os fortalece como sujeitos sociais que possuem sua própria história, saberes, lutas e tradições, tornando-se agentes políticos na luta por decisões que garantam seus direitos individuais e coletivos. O artigo traz reflexões sobre a Educação Intercultural na Escola do Campo, tendo como recorte empírico a Escola Municipal Higina Bonilha Rolim, localizada na Comunidade Vera Cruz, Maués-Am. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, com análise de conteúdo orientada por Bardin e tem o objetivo de identificar caminhos decoloniais no Amazonas por meio da educação intercultural na escola do campo. A base teórica está fundamentada em autores como Freire, Fleuri, Fernandes e Molina, Ribeiro (2006), Albarado e Walsh. As reflexões apontam que, embora a escola do campo receba um planejamento com características urbanas, ela busca desenvolver em suas práticas educativas uma abordagem que fuja da lógica hegemônica, valorizando os saberes de cada estudante e reconhecendo a importância de suas vivências em família e comunidade na construção do pensamento reflexivo-crítico. São diálogos e encontros decoloniais porque conferem a devida importância às práticas culturais como formas de produção de conhecimentos. A abordagem decolonial, aliada às políticas públicas adequadas, pode contribuir significativamente para a promoção da justiça social, a valorização da diversidade e a construção de uma sociedade mais igualitária.

Palavras-chave: Educação Intercultural. Escola do Campo. Decolonialidade.

1. INTRODUÇÃO

A discussão em torno da educação intercultural tem sido de grande interesse para vários autores no cenário educacional brasileiro. Eles apontam os desafios e potencialidades inerentes a um ensino que adota uma perspectiva reflexiva-crítica, promovendo o diálogo entre diferentes culturas e buscando a inclusão, sem descurar das particularidades de cada grupo. Ao longo da

¹Graduanda do Curso de Pedagogia do Campo de Maués, Universidade do Estado do Amazonas-(UEA). E-mail: rachelmessias.v.d@gmail.com

²Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professora Colaboradora da Pós-Graduação stricto sensu da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: ejesus@uea.edu.br

³Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora Assistente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: npaiva@uea.edu.br

⁴Doutor em Educação Popular pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rcampos@uea.edu.br

minha trajetória, desde os anos iniciais até o ensino médio, busquei fomentar esse diálogo e nutrir o respeito pelas diversas culturas presentes no ambiente escolar. No entanto, percebi a ausência de um espaço dedicado a essa interação, a qual considero essencial. Foi no âmbito do curso de Pedagogia do Campo que se abriu para mim a possibilidade de pesquisa na Escola do Campo, e durante este período, pude refletir sobre as inquietações passadas e presentes.

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo geral a identificação de caminhos decoloniais no Amazonas por meio da educação intercultural na escola do campo. O Amazonas, e sua mega biodiversidade, é habitado por diversos povos que coexistem em terras, águas e florestas. A cultura brasileira teve suas raízes nos povos indígenas, sendo influenciada pela chegada dos europeus e africanos trazidos pela prática do tráfico de escravos.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa, englobando procedimentos de imersão na Escola do Campo. A questão da pesquisa reside na indagação: "De que forma a educação intercultural na escola do campo contribui para a promoção da decolonialidade no Amazonas?" Consoante Ludke e André (1986, p.44), na pesquisa qualitativa, o ambiente natural se configura como fonte direta de dados, tendo o pesquisador como seu principal instrumento.

Para tratar os dados de campo recorreu-se à análise de conteúdo proposta por Bardin (2002, p.39), que a concebe como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações". Essa abordagem permitiu a organização e interpretação dos dados de campo, englobando observações participantes no ambiente escolar, conversas informais com responsáveis pelos estudantes, anotações em caderno de campo, observações em sala de aula durante o estágio e entrevistas com três professoras sobre o tema em questão.

O estudo se embasou em artigos, livros e materiais teóricos reflexivos. Dentre os autores de relevância para esta discussão, destacam-se Darcy Ribeiro (2006), que oferece uma breve contextualização da formação do povo brasileiro através das três matrizes culturais básicas: os povos indígenas, os europeus (portugueses) e os africanos. Suzana Beatriz Sacavino (2016) contribui com uma abordagem sobre uma educação descolonizadora; Reinaldo Matias Fleuri (2003) discorre sobre a educação intercultural; Paulo Freire (1996) enfatiza a importância da inclusão de todos os indivíduos no processo educacional; Bernardo Mançano Fernandes e Mônica Castagna Molina (2004) abordam a Educação do Campo. No artigo, está registrado o memorial da minha trajetória pessoal e acadêmica, bem como a significativa importância do Curso de Pedagogia do Campo para o meu crescimento tanto profissional quanto pessoal.

DESENVOLVIMENTO

Trajatória de Vida Pessoal e Familiar.

Minha trajetória de vida se inicia em Maués, Amazonas, onde nasci e cresci em uma família de agricultores. Meu pai, proveniente da zona rural, não teve acesso à escola devido à distância e à falta de instituições educacionais na região. Apesar disso, absorveu valiosos princípios e valores da convivência familiar e da relação com a natureza, os quais moldaram sua visão de mundo. Por outro lado, minha mãe nasceu na zona rural de Boa Vista do Ramos, AM, e enfrentou desafios desde cedo após a perda dos pais. Ela e sua irmã mais velha não puderam frequentar a escola devido à falta de permissão das tias que as criaram. No entanto, aprenderam a utilizar os recursos naturais para a saúde, o que se tornou fundamental em um contexto com difícil acesso à assistência médica.

Aos 33 anos, meu pai veio para Maués em busca de ajuda médica para um irmão doente, o que o levou a permanecer na cidade em busca de oportunidades de trabalho. Hoje, aos 75 anos, ele continua ativo em sua carpintaria. Minha mãe também chegou a Maués em busca de emprego, e após um período de busca, encontrou trabalho como doméstica. Foi durante esse emprego que ela conheceu meu pai, e decidiram se casar.

O início da vida em Maués foi marcado por desafios, especialmente para um casal analfabeto. Enfrentaram dificuldades financeiras e desigualdades no comércio local. A ajuda da tia de minha mãe foi crucial para superar esses obstáculos. Mais tarde, o casal decidiu se dedicar à agricultura em um sítio, onde cultivavam mandioca, cará e macaxeira. Minha infância foi simples, mas cheia de lembranças felizes. A construção de nossa casa e as brincadeiras no quintal ficam na memória. As idas à igreja e aos passeios em família à praia da Maresia e Antártica eram momentos especiais. As visitas dos familiares de meu pai, trazendo produtos da agricultura familiar, eram marcadas por alegria e convites para retornar à comunidade de origem. Aos sete anos, ingressei na escola pública, a apenas dez minutos de casa. No primeiro dia, meu pai me acompanhou até a porta, mas não pôde entrar. Embora tenha sentido tristeza, logo me integrei à turma e fui assídua nas aulas. A alfabetização foi concluída com sucesso, e em 1997, celebrei a formatura com a presença orgulhosa de meu pai (Figura 1), quando estive na minha formatura da alfabetização em 1997.

Figura 1 – Meu pai e eu na formatura da alfabetização



Fonte: Acervo da autora, 2023

No primeiro ano do ensino fundamental, lembro-me da professora impondo autoridade na sala, exigindo disciplina durante as atividades. Fui incentivada a terminar as tarefas para não perder o lanche e evitar comunicados aos pais. No segundo ano, enfrentei um desafio de saúde ao ser diagnosticada com Hepatite A, o que me levou a ser internada. Mesmo com a interrupção das aulas, fui promovida ao terceiro ano devido às boas notas.

O terceiro ano foi marcado por uma professora rígida e autoritária, que não tolerava desordem na sala. Suas práticas disciplinares incluíam castigos e repreensões severas. Ela me causava medo diário e, em uma ocasião, me fez repetir várias vezes um ditado por um erro. A pressão era intensa, mas consegui avançar. No quarto ano, a experiência foi positiva com uma professora que buscava compreender a realidade dos alunos, mesmo abordando temas não locais. Ela valorizava a participação de todos e, sabendo da situação de meus pais, que eram analfabetos, me acolheu e ofereceu apoio extra para meus estudos. Essa professora se tornou uma figura significativa em minha vida.

Entre 2002 e 2006, frequentei o ensino fundamental em outra escola do município, onde conheci colegas que seriam futuros amigos na faculdade. Enfrentei um modelo de ensino mais tradicional, onde os professores detinham o papel central no processo educacional. No ensino médio, tive dificuldades em disciplinas como matemática, física e química devido à metodologia dos professores. Mesmo assim, concluí o ensino médio.

Em 2008, iniciei como professora em um programa social do município e, no ano seguinte, trabalhei em uma escola particular. Nesse período, conheci meu esposo Marcelo Santos na igreja que frequentávamos. Casamos e tivemos nossos filhos, David Nicolas em 2011 e Vitor Gabriel no final de 2012. Decidi deixar o trabalho para me dedicar a eles, contando com o apoio de minha mãe. Infelizmente, ela enfrentou uma profunda depressão após o falecimento de meu primo, mas felizmente se recuperou. A Figura 2 registra um evento escolar com minha família, onde compartilhamos momentos especiais juntos.

Figura 2- Família



Fonte: Acervo da autora (2023)

Minha trajetória escolar, desde os primeiros anos até o ensino médio, foi permeada por uma educação formal que muitas vezes não se alinhava à realidade da região Amazônica. As atividades e conteúdos muitas vezes negligenciavam nosso contexto local, priorizando outras realidades regionais em detrimento da compreensão da nossa própria região do Amazonas.

Os saberes trazidos pelos alunos de suas vivências familiares raramente eram devidamente valorizados em sala de aula. O foco educacional parecia estar voltado principalmente para preparar os alunos para o mercado de trabalho, seguindo um modelo dominante. É válido conhecer outras realidades, mas também é crucial valorizar e integrar a riqueza da nossa realidade local e regional. Isso é essencial para fortalecer a identidade de cada indivíduo como parte integrante desta terra de águas e florestas, alguém com voz e cujas perspectivas merecem ser ouvidas.

Quando me tornei professora e passei a lidar com crianças, cada uma com suas particularidades na forma de aprender, enfrentei desafios significativos, uma vez que não possuía formação específica em pedagogia. No entanto, a necessidade financeira me levou a

assumir essa responsabilidade, mesmo sem uma compreensão completa de como a educação é uma tarefa que requer reflexão sobre como conduzir o ensino e a aprendizagem de forma eficaz.

Trajatória Acadêmica na Pedagogia do Campo: Análise e Reflexões sobre o Tema em Desenvolvimento

Em 2017, surgiu a oportunidade de prestar vestibular na Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Após a inscrição e a realização da prova, fui bem-sucedida e conquistei uma das vagas. Esse momento foi de imensa felicidade e realização, e toda minha família compartilhou dessa alegria. Ao ingressar no Curso de Pedagogia do Campo, em agosto de 2018, ainda não possuía conhecimento sobre uma pedagogia especificamente voltada para o contexto rural e para as pessoas que ali vivem. A figura 3 apresenta os discentes do curso de Pedagogia do Campo, que foi pioneiro no Estado do Amazonas.

Figura 3- Turma Pedagogia do Campo



Fonte: Acervo Pedagogia do Campo

De 2018 a 2023, o curso de Pedagogia do Campo proporcionou disciplinas essenciais para compreender e refletir sobre uma educação contextualizada e de qualidade para as populações rurais. Isso incluiu o estudo da história dos movimentos sociais que lutaram pelo direito à educação no campo, visando valorizar as realidades das comunidades camponesas (JESUS; COSTA E PINTO, p.5). A contextualização do curso no contexto amazônico trouxe o desafio de criar espaços de diálogo para construir uma educação que abraçasse as realidades do campo, das águas e das florestas. Esse processo permitiu abordar questões fundamentais para a formação de professores e enfrentar os desafios na capacitação de educadores, os quais, por sua vez, formarão outros indivíduos em um contínuo esforço pela contextualização do ensino e pelo

desenvolvimento de currículos críticos. Isso contribui para a construção de uma educação pública de excelência no contexto amazônico, conforme preconizado pela Constituição Brasileira.

Dentro da sala de aula, tivemos a oportunidade de compartilhar nossas trajetórias de vida com os professores. Cada forma de conhecimento, sabedoria e experiência foi e continua sendo valorizada, o que se reflete em nossos diálogos, nos quais nossas culturas e autonomia são manifestadas. Durante as aulas de campo, pudemos contemplar de forma reflexiva o campo como um espaço de vida, compreendendo a sua imensa complexidade, diversidade e dinamismo. Percebemos que ali estão sujeitos detentores de direitos e voz, que transformam esse espaço em um movimento cultural e social, com seus anseios e lutas em prol do bem comum, da preservação da natureza e de uma educação de qualidade. Visitamos comunidades ribeirinhas para conhecer suas realidades e as pessoas que nelas se constroem. Dessa forma, a teoria se entrelaçou com a prática, proporcionando, nas problematizações, o surgimento de perspectivas humanas e respeitadas. As figuras 4 e 5 destacam os seminários integradores do Curso de Pedagogia do Campo.

Figura 4- Seminário Integrador



Figura 5- Seminário Integrador



Fonte: Acervo Pedagogia do Campo (2023)

Os seminários integradores foram uma parte essencial do curso, proporcionando espaços para compartilhar os conhecimentos adquiridos ao longo das disciplinas e envolvendo a comunidade em um movimento de ensino e aprendizado. Temas como "Valorizar a Cultura e a Cidadania do Povo das Águas e da Floresta" e "O Direito à Educação do/no Campo das Águas e das Florestas" foram abordados nos primeiros seminários.

A pandemia de Covid-19 trouxe desafios, incluindo perdas pessoais. O curso foi suspenso, mas posteriormente retomou com aulas remotas via WhatsApp, o que foi um desafio

devido às limitações de internet. O governo do Amazonas disponibilizou chips para celulares, facilitando o acesso. Os professores demonstraram compreensão e apoio, permitindo que os alunos concluíssem as disciplinas.

Os estágios em diferentes ambientes, incluindo espaços não formais, escolas e educação infantil, foram momentos de grande aprendizado e reflexão. Os seminários integradores foram retomados com temas como práticas docentes na educação infantil, docência como prática política no contexto rural e a relação entre docência e pesquisa como prática social. Formar grupos de estudos para analisar os textos foi uma prática enriquecedora, proporcionando novos entendimentos e produções coletivas. Essas experiências em grupo resultaram em amizades duradouras. Ao observar de perto a realidade das comunidades do campo, das florestas e das águas, surgiu a urgência de repensar as abordagens pedagógicas. Ficou evidente como os conhecimentos e saberes desses grupos foram marginalizados em prol de uma valorização exclusiva de saberes eurocêntricos, o que ressalta a problemática levantada por Sacavino (2016, p. 192):

Os processos de opressão, exploração e subordinação, que foram impostos pelo capitalismo ao excluir grupos e práticas sociais, também deixaram de fora os conhecimentos e saberes produzidos por esses grupos. A finalidade era desenvolver as suas próprias práticas, afirmando e visibilizando os conhecimentos eurocêntricos como únicos e válidos [...].

Minha pesquisa foca em construir uma educação que valorize a diversidade cultural na região amazônica, promovendo inclusão, respeito mútuo e diálogo entre as diferentes culturas. Estudo como a educação intercultural pode impulsionar a decolonialidade nesse contexto, visando uma sociedade mais justa, igualitária e empoderada. Durante o estágio na Escola Municipal Higinia Bonilha Rolim, na Comunidade Vera Cruz, vivenciei a riqueza cultural trazida pelas crianças locais, que enriquecem o ambiente escolar com seus valores, crenças e conhecimentos transmitidos de geração em geração. Destaco a importância do diálogo e da abordagem intercultural para fortalecer essas culturas, garantindo inclusão e respeito mútuo. A Comunidade Vera Cruz é conhecida por sua produção de farinha de mandioca e mantém tradições folclóricas e religiosas. O Festival Folclórico é um evento significativo, valorizando as tradições da comunidade. A presença de sítios arqueológicos remonta à presença de povos indígenas, destacando a riqueza cultural pré-europeia. A metodologia envolveu pesquisa bibliográfica, campo, observação participante e entrevistas. Em síntese, minha pesquisa visa promover uma educação intercultural na escola do campo em direção à decolonialidade na Amazônia, valorizando e respeitando as diversas culturas da região.

Diálogos interculturais na educação: fundamentação teórica

Para compreender o conceito de educação intercultural, é fundamental contextualizar o processo histórico de formação étnica e cultural no Brasil. Darcy Ribeiro nos oferece três matrizes culturais básicas para essa compreensão: os povos indígenas, os europeus (portugueses) e os africanos. Ao relacionar esse processo histórico, podemos vislumbrar uma perspectiva de educação intercultural.

A sociedade brasileira é o resultado da miscigenação de povos e culturas, que se entrelaçaram em uma complexa rede de interações entre sujeitos com diferentes identidades e particularidades históricas. Os povos originários foram os primeiros habitantes do território brasileiro e possuíam uma cultura autônoma, dependendo da floresta para garantir sua sobrevivência.

Contudo, com a chegada dos portugueses, ocorreram explorações agressivas, que resultaram, como destaca Ribeiro, na "destruição de múltiplas formas, principalmente como uma infecção mortal sobre a população preexistente, debilitando-a até a morte" (2006, p.26). Esses conflitos não se limitaram a causar doenças mortais, mas prevaleceram em todas as situações no território. Segundo Ribeiro, esses conflitos se manifestaram em todos os níveis:

Predominante no biótico, como uma guerra bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indígenas. No ecológico, pela disputa do território, de suas matas e riquezas para outros usos. No econômico e social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e outros. 2006, p.27

Esses invasores causaram extermínio em nome de uma crença julgada única e de uma lei, impulsionados pelo capital para explorar não apenas os recursos naturais locais, mas também os povos que habitavam livremente o território. Os povos originários resistiram, mas foram submetidos a ações desumanizadoras, enfrentando o aparato armado dos europeus, o que resultou na morte dos guardiões da cultura indígena.

Para os colonos, os índios eram vistos apenas como força de trabalho, o que os levou à escravidão, considerando-os selvagens e, por isso, alvos da catequização imposta pelos jesuítas. Conforme Ribeiro salienta: "para os colonos, os índios eram um gado humano, cuja natureza, mais próxima de bicho que de gente, só os recomendava à escravidão" (2006, p.49). Nesse contexto de escravidão, as mulheres indígenas foram submetidas não apenas ao trabalho escravo, mas também geravam filhos mestiços.

Essas complexas interações históricas são fundamentais para compreendermos a necessidade de uma educação intercultural que valorize e respeite as diversas culturas presentes no Brasil. A busca por uma perspectiva decolonial se faz urgente, a fim de construirmos uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, onde as vozes e identidades dos povos originários sejam reconhecidas e valorizadas. Com o aumento das ações invasivas dos europeus no território, os mestiços então chamados de *brasilíndios* ou *mamelucos* (pais brancos) ocupavam a terra, ainda que civilizados fossem serviçais, como salienta Ribeiro (2006, p. 97).

Mamelucos ou *brasilíndios* foram, na verdade, a seu pesar, heróis civilizados, serviçais del-rei, impositores da dominação que o oprimia. Seu valor maior como agentes da civilização advinha de sua própria rusticidade de meios-índios, incansáveis, de sol a sol, por meses. Afeitos á bruteza selvagem da selva tropical, herdeiros do saber milenar acumulado pelos índios sobre terras, plantas e bichos da Terra Nova para os europeus, mas que para eles era moradia ancestral.

Essa ancestralidade os remete a uma imensa relação de identificação com a natureza como moradia de conhecimentos e saberes míticos, na qual os europeus não enxergavam dessa maneira, mas sim como um território a ser dominado. Em meio ao surgimento da geração dos povos *mamelucos*, os afro-brasileiros têm sua colaboração na formação da cultura brasileira. Ribeiro (2006, p. 102) salienta que...

A contribuição cultural do negro foi pouco relevante na formação daquela protocélula original da cultura brasileira. Aliciado para incrementar a produção açucareira, comporia o continente fundamental da mão-de-obra. Apesar do papel como agente ter sido mais passivo que ativo, o negro teve sua importância crucial, tanto por sua presença como massa trabalhadora que produziu quase tudo que aqui se fez, como por sua introdução sorrateira, mas tenaz e continuada, que remarcou o amálgama racial é cultural brasileiro com suas cores mais fortes.

Os afro-brasileiros, apesar de não terem nascido na África, mantinham um conhecimento sobre o continente devido à convivência com seus pais. No entanto, ao chegarem ao Brasil, foram submetidos a um ensino marginalizado das técnicas de trabalho pelos colonizadores, sendo tratados de forma cruel e punidos com extrema violência em caso de desobediência. Essas punições frequentemente resultavam em morte. Tanto os *brasilíndios* quanto os afro-brasileiros foram vítimas de inúmeras atrocidades, o que levou à formação de uma sociedade completamente nova.

Segundo Ribeiro (2006, p. 118), tanto os *brasilíndios* quanto os afro-brasileiros viviam em uma espécie de "terra de ninguém" do ponto de vista étnico. Diante dessa falta de identidade definida, eles se viram compelidos a criar sua própria identidade étnica: a brasileira. É nessa diversidade que a sociedade brasileira se formou ao longo da história. No entanto, os vestígios

da colonização ainda se fazem presentes nos processos históricos do Brasil, influenciando um pensamento hegemônico, onde o capitalismo exacerbado, conforme aponta Sacavino (2016, p. 189), exerce um impacto significativo na perspectiva cultural.:

Esta colonização globalizada traz consigo o desejo exacerbado, identificados como condição de cidadania dada pela esfera do ter mercado junto com uma visão do sujeito individualista, hedonista, consumista e com diferentes fobias racistas. No âmbito da educação, especialmente na educação formal, na escola, a colonização atual opera através da implementação de políticas neoliberais, orientadas pelos princípios do mercado e da competição, que reduz a educação as questões operacionais, com ênfases nas avaliações de larga escala no nível nacional e internacional, com a lógica produtivista e limitada [...] que privilegiam como o único conhecimento existente e válido o construído a partir do enfoque ocidental (Euro-Estados Unidos cêntrico).

Os conhecimentos únicos representam uma tentativa de impor um pensamento dominante, excluindo vivências, saberes e conhecimentos ancestrais. No entanto, em uma sociedade multiétnica como a brasileira, essa abordagem não é mais adequada. A sociedade brasileira é historicamente constituída por uma vasta diversidade de culturas, como afirmam Souza e Fleuri (2003, p. 54-55), e não existe mais um centro ou dominador que imponha seu modo de pensar único. Em vez disso, existem múltiplos saberes.

A perspectiva da educação intercultural oferece um espaço onde essas múltiplas vozes podem ser ouvidas, permitindo que diferentes pessoas compartilhem seus pensamentos e reflexões baseados em suas realidades sociais. Isso envolve o desenvolvimento de uma pedagogia que acolha e escute o outro, como ressaltado por Freire (1996, p. 119) "escutar vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro [...]".

A escola desempenha um papel crucial ao acolher essas diferentes culturas e trabalhar pela inclusão e respeito mútuo entre elas. A educação intercultural reconhece que o ambiente educativo é permeado por diversas culturas e padrões culturais, formando uma base para a educação intercultural (SOUZA; FLEURI, 2003, p.71). Essa abordagem busca valorizar múltiplas vozes e promover uma sociedade democrática que lute contra a exclusão étnica e cultural, como enfatiza Sacavino (2016, p. 194).

No contexto do campo, essa diversidade cultural se reflete nas comunidades rurais, onde os movimentos sociais liderados por camponeses e trabalhadores rurais sem-terra lutam pela garantia da terra e por uma educação que esteja alinhada com suas realidades. Essa abordagem

educacional é uma forma de resistência ao ensino excludente, reconhecendo o campo como um espaço de produção de conhecimento significativo.

Antes das lutas dos movimentos sociais, a educação oferecida no campo estava mais voltada para as demandas do capital, visando apenas a formação de mão de obra. Isso refletia um modelo político-econômico elitista e oligárquico. No entanto, com o surgimento da Educação do Campo, impulsionada pelos movimentos sociais, a educação passou a ser mais voltada para a realidade do campo, respeitando seus interesses e particularidades. O artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 foi um marco nesse sentido, reconhecendo a necessidade de uma educação específica para as populações do campo:

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 e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias aprimoradas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; 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. (LDB,1996).

A perspectiva da educação intercultural promove o respeito às diferentes culturas por meio do diálogo, e o pensamento decolonial surge como uma maneira de dar voz às culturas que antes estiveram subjugadas pelo pensamento centralizador. Isso é particularmente relevante no contexto dos ribeirinhos, uma categoria designativa que facilita a identificação de elementos definidores, como estilo de vida, uso dos recursos naturais, ocupação do território e identidade cultural. Essa cultura ribeirinha foi moldada ao longo do tempo por meio de interações sociais históricas.

A cultura, na perspectiva de Tardin (2012), envolve todas as criações humanas resultantes das interações entre seres humanos e a natureza, incluindo a formação de modos de vida e a transformação de identidades e práticas culturais, tanto material quanto imaterialmente. Dentro da abordagem intercultural, o pensamento decolonial busca quebrar a hegemonia do pensamento centralizador, permitindo que vozes e culturas marginalizadas, como a dos ribeirinhos, tenham espaço para se expressar e serem valorizadas. A interculturalidade, conforme Sacavino (2016), está intimamente relacionada à construção de um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistemológico voltado para a descolonização e a transformação. Por meio do diálogo e da valorização das múltiplas vozes, a educação intercultural busca promover a superação de visões dominantes e estereotipadas, reconhecendo

a riqueza das diferentes culturas e suas contribuições para uma sociedade mais justa e igualitária.

A decolonialidade, como argumenta Walsh et al. (2018), implica na reinvenção da sociedade e na politização da ação pedagógica, desafiando as estruturas epistêmicas da colonialidade. A educação intercultural oferece novas perspectivas para esse campo educacional, permitindo o desaprendizado do que foi aprendido e a superação do pensamento de reprodução dos valores ocidentais como únicos. Isso contribui para a promoção da interculturalidade e para a luta contra a exclusão étnica e cultural, especialmente em contextos rurais como o dos ribeirinhos:

é um processo contínuo nas relações entre teoria e prática, entre os conceitos e suas múltiplas significações, provenientes do diálogo entre diferentes padrões culturais portados pelos sujeitos que vivenciam o processo educativo, recuperando a visão complexa e sistêmica de todas as produções de conhecimento. É a busca pela ruptura de uma visão de escola como mera reprodução e resistência para ir além desta visão, assumindo os espaços educacionais como produtores e legitimadores de formas de subjetividades e de modos de vida [...].

Esta abordagem resgata uma visão complexa e sistêmica de todas as produções de conhecimento, buscando transcender a concepção limitada da escola como mero local de reprodução. Em vez disso, os ambientes educacionais são reconhecidos como geradores e validadores de diversas formas de subjetividade e estilos de vida. As práticas associadas a esta educação crítica desafiam o sistema dominante, visando não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a transformação e reestruturação do processo de ensino-aprendizagem, construindo significados relevantes para o sujeito envolvido no processo. Conforme Freire (1996, p. 26).

os educandos se transformam em reais sujeitos da construção do saber ensinado, atuando ao lado do educador, que também é sujeito nesse processo. Somente assim é possível falar verdadeiramente sobre o saber ensinado e aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Essas reflexões abrem caminhos para contextualizar as experiências das pessoas que vivem no campo. De acordo com Souza e Fleuri (2003, p. 72), esses indivíduos trazem consigo características próprias, estilos de vida distintos, ritmos e rituais singulares, linguagens específicas, imaginações culturais únicas, métodos próprios de regulação e transgressão, bem como sistemas particulares de reprodução e gestão de símbolos. A educação intercultural valoriza essas peculiaridades, promovendo uma pedagogia que se integra à cultura e à realidade dessas pessoas, visando fortalecer suas identidades e capacidades tanto dentro quanto fora do

ambiente escolar. Essa abordagem educacional abre caminho para a construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e descolonizada, onde diversas vozes e saberes são reconhecidos e apreciados.

Portanto, na perspectiva decolonial, a escola do campo reconhece os indivíduos como agentes que emergem da participação democrática no contexto escolar e além dele. Comprometida com a valorização e o respeito pelas culturas dessas comunidades rurais que lutam diariamente por seus direitos, suas vozes não podem ser silenciadas em prol de um projeto de sociedade orientado exclusivamente pelo capital. É fundamental conceber a educação a partir das necessidades e interesses específicos dessas pessoas do campo. Conforme Albarado (2009, p. 3), é necessário que...

As escolas do campo nas Amazônias sejam reconstruídas com a participação dos próprios sujeitos amazônidas, com compromisso com o fortalecimento dos saberes do trabalho nos territórios das terras (agricultura familiar), das águas (pesca) e das florestas (extrativismo), assim como com o reavivamento do trabalho coletivo, da solidariedade entre as comunidades e os comunitários.

Nesse contexto de interação de saberes, onde as relações com o ambiente desempenham um papel central, o indivíduo expressa sua cultura por meio da comunicação verbal, compartilhando suas preocupações e aprendizados obtidos ao longo da jornada, reiterando seu papel reflexivo na comunidade. De acordo com Freire (1996, p. 136), "o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura, com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como ser em permanente movimento na História".

Tal pensamento corrobora a ideia de Souza e Fleuri (2003, p. 68-69), pois não se trata de reduzir o outro ao que pensamos ou desejamos que ele seja, nem de assimilá-lo a nós mesmos, ignorando suas diferenças. É, em vez disso, uma abertura ao estranhamento, ao deslocamento do familiar, que não se refere apenas ao outro indivíduo com quem interagimos socialmente, mas também ao outro que reside dentro de cada um de nós.

A perspectiva decolonial proporciona espaços democráticos para os habitantes das águas e florestas, desafiando a narrativa dominante de poder e controle, em prol de uma educação coletiva e significativa junto aos povos das florestas. Conforme Lima (2018, p. 544), essas práticas formativas, baseadas no princípio da dialogicidade: [inserir continuação da citação ou um resumo do que é abordado por Lima (2018)].:

Exigem que os educadores estejam preparados, tanto no campo étnico-político quanto no teórico-metodológico, para mediar os conflitos e os embates que surgirão desses diálogos interculturais, possibilitando não a unificação das culturas e, muito menos, a negação de sua diversidade, mas a reafirmação de suas diferenças e a compreensão da

importância dessas diversidades para a constituição de uma geração que respeite os diferentes modos de ser/estar no/com o mundo, engajando-se na defesa de uma sociedade pluricultural.

O trabalho de valorização dessas particularidades no espaço escolar não é uma ação simples, mas um direito conquistado por meio de reivindicações por políticas públicas contra a exclusão e desigualdade. A escola, lócus desta pesquisa, considera a interculturalidade como alvo de suas ações nas salas de aula. Lima (2018, p. 546) destaca que:

O conhecimento construído numa perspectiva intercultural possibilita não só a apropriação dos conceitos e concepções peculiares àquele conhecimento, mas implica a confrontação e reconstrução dos modos de pensar/estar no/com o mundo, produzindo novas posturas e atitudes críticas diante das diferentes possibilidades de compreender as relações sociais, políticas e econômicas que os diferentes grupos sociais estabelecem no mundo.

A escola do campo é enriquecida pela herança ancestral dos povos originários, que se manifesta como um movimento de conhecimento (Lima, 2018, p. 548). As Diretrizes da Educação do Campo de 2010, ao incentivar a criação de projetos político-pedagógicos específicos, são cruciais para o desenvolvimento das escolas rurais. Essa orientação inclusiva permite a todos se expressarem e aprenderem juntos (Freire, 1996, p. 116). Kubo e Botomé (2001) ressaltam que o aprendizado é um processo de humanização através da interação com o ambiente. Portanto, é fundamental não apenas ouvir, mas também falar, construindo assim condições de inclusão e reconhecimento do sujeito do campo como um agente político com voz e direitos.

Juntando os pontos: resultados, análises e discussão.

Nesta pesquisa, adotei diversas estratégias para analisar e interpretar os dados. Isso incluiu a observação ativa no ambiente escolar, conversas informais com os responsáveis pelos alunos, utilização de um caderno de campo para registrar observações em contexto de sala de aula durante o estágio e entrevistas com três professoras sobre o tema da interculturalidade na Escola Hígena Bonilha Rolim, localizada na Comunidade de Vera Cruz.

A abordagem escolhida para a análise dos dados foi qualitativa, com o intuito de responder à pergunta central da pesquisa: de que maneira a Educação Intercultural na Escola do Campo contribui para a promoção da Decolonialidade no Amazonas. As entrevistas foram conduzidas em 05 de julho de 2023, após obter todos os consentimentos necessários, incluindo o consentimento livre e esclarecido, assim como autorização para fotografias, filmagens e gravações de voz. Todos esses documentos foram devidamente submetidos à Escola Municipal

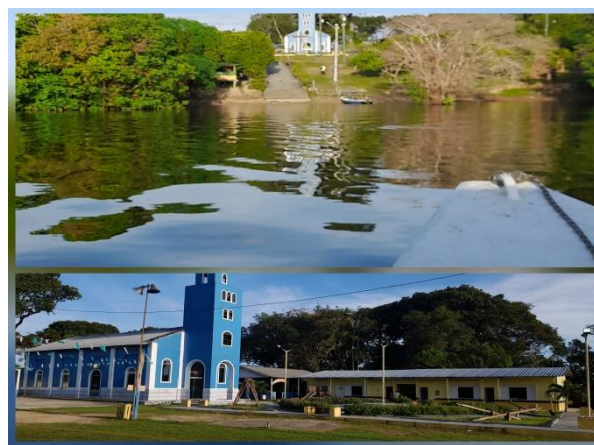
Higina Bonilha Rolim, localizada na Comunidade Vera Cruz, no município de Maués, Amazonas.

A instituição alvo da pesquisa atende a um total de 82 alunos, distribuídos em turmas multisseriadas abrangendo desde a Educação Infantil até os anos iniciais e finais do ensino fundamental. A exceção é o primeiro ano, que segue um modelo seriado. A equipe escolar é composta por sete professores, uma professora amiga da escola, uma merendeira, dois auxiliares gerais e o gestor supervisor da escola. Essa escola é classificada como uma "Escola do Campo", localizada em uma área rural de Maués, com características ribeirinhas, às margens do rio Maués-Açu. Os responsáveis pelos alunos têm diversas ocupações, incluindo agricultura familiar, produção de farinha de mandioca, cultivo de guaraná, atividades extrativistas, artesanato, pesca e trabalho assalariado. A produção de farinha de mandioca é uma atividade econômica proeminente na comunidade. A escola se esforça para valorizar essas vivências ribeirinhas, que fazem parte da realidade dos alunos. A Figura 7 mostra a localização da comunidade Vera Cruz, a frente da comunidade e a igreja.

Figura 7– Comunidade Vera Cruz *locus* da pesquisa.



Fonte: LEITÃO (2023)



Fonte: Acervo pedagogia do campo (2023)

A região em que a escola está inserida possui vestígios de ocupação por povos originários que habitaram a área. Achados arqueológicos, como peças de cerâmica, podem ser encontrados, sendo algumas delas expostas no Museu da Comunidade Vera Cruz, enquanto outras permanecem enterradas no solo. Essa história é transmitida de geração em geração e é identificada pelos valores, costumes e conhecimentos tradicionais que permeiam a vida dos estudantes.

A escola valoriza a cultura da comunidade, especialmente durante o Festival Folclórico, quando são explorados os saberes enraizados nas tradições locais. Projetos pedagógicos são desenvolvidos em sala de aula com base nesses temas, e ao final de cada bimestre, ocorrem as culminâncias, que consistem na apresentação de produções elaboradas pelos próprios estudantes. As professoras enfatizam a importância de promover a educação intercultural, valorizando a diversidade cultural e respeitando as particularidades dos estudantes. Elas reconhecem a relevância de dar voz aos estudantes e envolvê-los ativamente no processo de aprendizagem, permitindo que expressem suas experiências e desenvolvam pensamento crítico. Os responsáveis pelos estudantes também destacam a valorização das tradições locais e o resgate das histórias transmitidas de geração em geração. As histórias compartilhadas pelos estudantes ganham novo significado ao serem narradas por eles na escola, possibilitando o exercício da autonomia e a construção de conhecimento de forma reflexiva.

4.1 Levantamentos detalhado das práticas educacionais atualmente implementadas na Escola do Campo, *locus* do estudo.

Esta pesquisa utilizou diversas estratégias para analisar os dados, incluindo observação participante, conversas com responsáveis, registro em caderno de campo durante o estágio e entrevistas com professoras sobre interculturalidade na Escola Higina Bonilha Rolim. A abordagem foi qualitativa, visando responder à pergunta central sobre como a Educação Intercultural na Escola do Campo contribui para a promoção da decolonialidade no Amazonas.

As entrevistas foram realizadas em 05 de julho de 2023, com consentimentos e autorizações adequadas. A escola, situada na Comunidade Vera Cruz, Maués, atende 82 alunos em turmas multisseriadas. A equipe é composta por sete professores, uma professora amiga, uma merendeira, dois auxiliares gerais e um gestor supervisor. A escola é classificada como "do Campo", atendendo uma comunidade ribeirinha às margens do rio Maués-Açu. Os responsáveis pelos alunos têm diversas ocupações, como agricultura familiar e produção de farinha de mandioca.

A área possui vestígios de ocupação por povos originários, evidenciados por achados arqueológicos. A escola valoriza essas tradições, especialmente durante o Festival Folclórico. Projetos pedagógicos são baseados nesses temas e culminam em apresentações dos alunos. As professoras enfatizam a importância da educação intercultural e o envolvimento ativo dos estudantes. Os responsáveis destacam a valorização das tradições locais e o resgate das histórias

transmitidas de geração em geração. Estas histórias ganham novo significado ao serem compartilhadas na escola, promovendo autonomia e construção de conhecimento reflexivo.

Perspectivas dos Professores e Profissionais da Escola sobre Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas Alinhadas a Esses Princípios

As professoras ressaltam a importância de trabalhar a educação intercultural, valorizando a diversidade cultural e respeitando as particularidades dos estudantes. Elas destacam a importância de ouvir os estudantes e envolvê-los no processo de aprendizagem, permitindo que expressem suas vivências e construam pensamentos críticos, como destaca a P.C1:

trago o tema de casa e converso sobre isso, pra chamar a atenção do aluno, pergunto sobre o que o aluno acha sobre isso, nesse contexto vou chamando atenção de cada um, eles vão contando sua convivência, seu modo de pensar principalmente, porque pra agir você tem que pensar, eu trabalho bastante esse lado com eles porque digo que aqui na escola todo mundo é igual não existe o diferente, existe o diferencial de raças e de cores, mas em termos todos são iguais, também todos respeitam e tratam os colegas de maneira igualitária, ninguém quer ser melhor do ninguém aqui na escola, acho importante porque as crianças vão crescendo, com esse pensamento de tratar as pessoas iguais, sem diferença de raça de cor, de etnia, porque se não trabalharmos com as crianças dificilmente trabalharemos com os adultos (P.C1, 2023).

A concepção da professora é clara no que diz respeito ao trabalho desde a base educacional com as crianças, abordando temas relevantes como a diversidade cultural. Este é um caminho que reflete sobre a realidade do outro, onde a sala de aula revela saberes originados de conhecimentos construídos a partir do convívio com a família e a comunidade, destacando-se o respeito. Souza e Fleuri (2003) explicam que esse espaço educativo é permeado por múltiplas relações e diferentes padrões culturais, que tecem uma gama de significados. Na sala de aula, os estudantes chegam carregando consigo essa série de conhecimentos que se movimentam por meio do diálogo, sendo o ato de ouvir igualmente essencial. É através desse ato que o professor conhece a realidade do estudante, compreende suas particularidades e dá voz àquele que tem o direito de se expressar. Logo, a P.C2 salienta que:

Eu gosto de ouvir, eu não sou aquele professor que o tradicional, aquele que só impõe, não a gente tem que ouvir, muitas vezes eles chegam para mim, olha aconteceu isso, eu adoro ouvir, então acabamos de voltar de um pequeno recesso, pequenas férias, então já trouxeram para mim, meu primeiro momento é como professora é de

conversação, conversar com eles como que foi, então eles contam a verdade, contam mentira também, mais assim tenho bastante conversação com eles (P.C2, 2023).

A imposição de pensamentos únicos não é uma prática adotada pela professora em sua turma, pois ela acredita que não é por esse caminho que se desenvolve o pensamento crítico dos estudantes, nem sua autonomia no processo educacional. Souza e Fleuri (2003) salientam que a perspectiva intercultural da educação pode contribuir para a constituição de mediações críticas e articuladoras no processo educacional. Portanto, é na dinâmica de ouvir e falar que as perspectivas interculturais são consideradas reflexivas, fundamentais para a construção de um pensamento emancipador. Para tanto, compreende-se que cada estudante traz consigo sua cultura e história, as quais, ao adentrar na sala de aula, necessitam ser valorizadas, buscando o respeito mútuo no processo educacional. Nesse contexto de valorização, a P.C3 ressalta a importância de se trabalhar com pesquisas como fonte de conhecimento sobre o contexto da escola e da comunidade:"

sobre as culturas locais, trabalho visando sempre resgatar não somente a nossa cultura, como também as nossas histórias/estórias locais. Criamos um projeto na minha sala de aula cujo tema era estórias que o povo conta e histórias contadas, onde saímos a campo para entrevistar pessoas nascido pós anos 30 para resgatarmos as histórias que eles conheciam (de visagem, reais dentre outras) e confeccionamos um livro Artesanal (professora anos finais do ensino fundamental, 2023).

O resgate das histórias por meio da memória, ouvindo antigos moradores da comunidade, reconhece os conhecimentos passados de geração em geração, e que a partir do momento que são dialogados, faz com que os estudantes construam suas significações por meio desses relatos e valorizem a cultura da comunidade e sua trajetória social. Albarado (2009) esclarece que esses saberes construídos na vida cotidiana, apresentam contribuições e significações. Diante disso, a escola do campo abre as portas para a perspectiva de educação intercultural, desenvolvidas não somente no espaço escolar como fora dela.

A cultura da comunidade com relação aos bois-bumbás, é um momento em que as professoras, buscam trabalhar os saberes encentrais da comunidade nas salas de aula, pois cada estudante tem seu vínculo com esses conhecimentos, onde no mês de agosto acontece o festival folclórico da comunidade Vera Cruz, e a escola valoriza esse momento cultural. Como destaca a professoras P.C1: *“temos uma cultura aqui muito forte que é o folclore, então não é só os bois, mas são as danças, os pássaros, as histórias, principalmente as histórias dos antigos, tudo é valorizado, acredito que quando você valoriza uma coisa dá super certo” (P.C1,2023).* Já na

fala da professora P.C2, comenta sobre os estudantes, expressarem o prazer em participar desse momento cultural e histórico, resgatando e valorizando a cultura local:

aqui é muito forte a nossa cultura, crianças de três anos, ela já tá ali dançando a sinhazinha, ela já tá dançando a cunhaporanga, noto que aqui é muito forte, porque isso ainda não acabou, devido incentivo de algumas pessoas, acho que se não tivesse esse incentivo, que passa de geração em geração, eu acho que já tinha acabado, temos grandes incentivadores aqui que estão ali, vamos fazer, vamos lutar mesmos esse aqui nossa cultura, e nossa arte, é uma educação diferenciada, ela é uma educação saudável, que resgata a cultura, é prazeroso de se viver (P.C2, 2023).

Portanto na fala das três professoras entrevistadas, ressaltam a importância de se trabalhar a educação intercultural no espaço escolar e fora dela, pois se reconhecem como uma aprendiz que não apenas ensina, mas aprendi com cada estudante e com as vivências da comunidade, como esclarece uma das professoras.

o interculturalismo na escola, é você trabalhar no aluno o desenvolvendo do pensamento crítico, aí sua mente vai se abrindo para as coisas novas, aí a criança não cresce só naquele mundinho, só aprendeu o que pertence a ele, ele aprende o mundo que está em volta dele, acho isso super importante, então eu acredito que trabalhar essa educação, é o caminho, porque vai dá super certo, para o aprendizado das crianças, porque a gente vai alcançar nosso objetivo maior, que é a transformações de nossas crianças, fazer aquele aluno seja crítico que não fica só ouvindo mais dá sua opinião através do interculturalismo, a criança se senti livre mostrar seu jeito de ser que é mais importante ser uma pessoa segura daquilo que quer (P.C1, 2023).

As professoras destacam a perspectiva crítica da educação intercultural, enfatizando que o diálogo constante com outros permite a reflexão sobre suas próprias identidades em constante evolução. Isso não implica negar suas raízes ribeirinhas e ancestrais, mas, pelo contrário, valorizar a importância de sua história ao compartilhar seus saberes. Essa abordagem é apoiada por Sacavino (2016), que resalta como a interculturalidade crítica fortalece a autoestima quando essas experiências são reconhecidas e celebradas.

As professoras destacam também a importância das temáticas trabalhadas na escola e participam ativamente das discussões e do planejamento escolar. Eles valorizam a transmissão das histórias de geração em geração, como exemplificado por uma mãe que descreve como seu filho aprende com o avô e compartilha essas histórias com seus colegas na escola. Essa troca de histórias permite que os estudantes exerçam sua autonomia e construam significados próprios, como enfatizado por Freire (1996) no respeito pela diferença e no aprendizado mútuo na dialogicidade.

Para as crianças, esses momentos de diálogo são significativos, pois lhes permitem expressar seus pensamentos e relacionar suas experiências na comunidade e na família. Elas compartilham suas vivências sobre a vida na comunidade, suas brincadeiras, a rotina da família

e as histórias contadas pelos avós. Essa abordagem respeita a alteridade da criança, permitindo que elas sejam ativas na construção de seu conhecimento, como enfatizado por Souza e Fleuri (2003).

Trilhando o Caminho da Decolonialidade: diretrizes para uma Educação Intercultural na Escola do Campo

A pluralidade de vozes na escola do campo desempenha um papel essencial na superação da desigualdade e exclusão de conhecimentos, tradições e culturas dos povos do campo. A educação do campo visa formar sujeitos autônomos e críticos, valorizando a diversidade cultural presente no espaço escolar. A perspectiva decolonial busca reconhecer a realidade de cada sujeito em seu contexto, valorizando suas práticas culturais como formas legítimas de produção de conhecimento. Isso implica em dar voz às culturas específicas de cada estudante, promovendo o diálogo e o respeito entre diferentes saberes. A educação intercultural vai além do reconhecimento das culturas, buscando construir relações recíprocas entre esses grupos, promovendo práticas pedagógicas decoloniais em todas as escolas do campo no Amazonas. Isso implica em reconhecer as complexidades desse contexto e dar voz aos sujeitos que vivem às margens dos rios e florestas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo identificar caminhos decoloniais no Amazonas a partir da educação intercultural na escola do campo. Diante desse propósito, compreende-se que, embora a escola do campo receba um planejamento com características urbanas, enviado pela SEMED, ela busca desenvolver em suas práticas educativas uma abordagem que fuja da lógica hegemônica. Nesse contexto, valoriza-se os saberes de cada estudante que frequenta o espaço escolar, reconhecendo a importância dos conhecimentos vivenciados em família e comunidade na construção do pensar reflexivo-crítico.

As práticas educacionais na escola do campo abrem caminhos para uma perspectiva de educação intercultural, dando voz aos estudantes e acolhendo suas particularidades no ambiente das salas de aula. Cada estudante tem a oportunidade de expressar sua realidade, seu pensamento e modo de ser por meio de conversas. Embora os conflitos possam surgir na sala

de aula devido a diferentes formas de pensar sobre certos temas, busca-se resolver essas questões de forma harmoniosa, priorizando o bem-estar de cada estudante.

A comunidade luta para manter viva a cultura ribeirinha, suas tradições, culturas e saberes dos povos Amazônicos. Nesse sentido, os estudos decoloniais têm um papel fundamental em promover o protagonismo da escola do campo, construindo práticas educativas voltadas para a realidade dos estudantes, com um compromisso com o diálogo das diferenças que constituem esse espaço. Além disso, é relevante a responsabilidade educacional, social e política na preservação da biodiversidade no contexto das águas e florestas.

As políticas públicas também desempenham um papel importante ao disponibilizar formação continuada aos professores, com uma perspectiva emancipadora que não se baseia no pensamento europeu como único e dominador. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes da Educação do Campo, entre outras, destacam a diversidade cultural como uma realidade na sociedade brasileira, inclusive no Amazonas e na comunidade Vera Cruz. As teorias construídas em relação a essa temática fortalecem um pensamento decolonial, valorizando e respeitando os saberes culturais no contexto Amazônico.

Por fim, a educação intercultural na escola do campo surge como uma ferramenta transformadora, capaz de abrir caminhos para uma educação mais inclusiva, plural e respeitosa com as particularidades culturais dos estudantes. Essa abordagem decolonial, aliada às políticas públicas adequadas, pode contribuir significativamente para a promoção da justiça social, a valorização da diversidade e a construção de uma sociedade mais igualitária e consciente de sua história e identidade cultural.

REFERÊNCIAS

ALBARADO, E. da C; VASCONCELOS, M.E. de O. **Por um currículo escolar do campo, das águas e das florestas conectados com o povo do campo em Parintins/AM.** 39º Reunião Nacional da ANPED. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ,2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROS, Lânderson Antória; LIHTNOV, Dione Dutra. Reflexões sobre a Educação Rural e do Campo: As leis, diretrizes e bases do ensino no e do Campo no Brasil.2016. **Geografia Meridionalis**, Pelotas, v.02, n. 01, p.20-37, 31 de maio 2016. Disponível: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/index>. Acesso em 16 de julho 2023.

BATISTA, Sônia Socorro Miranda. **Cultura Ribeirinha: a vida cotidiana na ilha do Combo/Para.** São Luiz/ Maranhão, 2011.

BRASIL. Constituição (2012). **Marcos normativos Lei nº12.695, de 2012**. Educação do Campo: Marcos Normativos. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB-Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo Como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa Social: teoria, metodologia e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. Cap.3. p.51-65.

FERNANDES, Bernardo Mançano.; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo Da Educação Do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: SI, 2004.p.53-90.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra,1996.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**: Antônio Carlos gil.4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JESUS, Edilza Laray de; COSTA, Lucinete Gadelha da; PINTO, Maria Edeluza Ferreira. **Elaboração de Proposta de Educação do/no Campo em áreas protegidas no Amazonas**: relato de experiência.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v.5, p.1-19, maio 2001. Quadrimestral. Disponível em: . Acesso em:16 nov. 2019.

LIMA, Elmo de Souza. Educação do campo, currículo e diversidades Culturais. Disponível em: <http://dx.doi.org/105902/1984644428878>. Acesso em 27 de junho 2023.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. Métodos de Coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo:Epu,1986. Cap.3. p.38-44.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SACAVINO, Suzana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (Org). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação o “outra”?* Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2016.p.188-202.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre Limites e Limiars de Culturas: educação na perspectiva intercultural. In: Fleuri, Reinaldo Matias (Org). **Educação Intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: Dp&A, 2003.p.53-84.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. **Education Policy Analysis Archives**, [s.I], v.26, n.83, p.1-16, 23 jul. 2018. Education Policy Analysis Archives. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>.