


EPISTEMOLOGIAS EM DIÁLOGO: PERSPECTIVAS CRÍTICO-DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO TÉCNICA RURAL**EPISTEMOLOGIES IN DIALOGUE: CRITICAL-DECOLONIAL PERSPECTIVES IN RURAL TECHNICAL EDUCATION** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-025>**Vanderlan Pinho dos Santos**Mestre em Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal do Piauí IFPIE-mail: vanderlanpinho2@hotmail.comLATTES: <http://lattes.cnpq.br/5916748469378175>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6070-8110>**RESUMO**

Este artigo analisa o Curso Técnico em Agropecuária em regime de alternância ofertado pelo CEEPRU Antônio de Brito Fortes, em Piracuruca-PI, sob a perspectiva de uma pedagogia decolonial e pluralista. A investigação, ancorada no estudo de caso qualitativo, buscou compreender as percepções de jovens da zona rural sobre a articulação entre saberes acadêmicos e saberes tradicionais, bem como os fatores que influenciam sua matrícula e permanência. Para tanto, foram empregadas entrevistas semiestruturadas, observação participante em sala de aula e nas propriedades familiares, além de análise documental de currículos e políticas públicas. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e triangulação metodológica, visando captar tensões e práticas contra-hegemônicas. Os resultados revelam que a alternância funciona não apenas como estratégia didática, mas como filosofia educativa capaz de promover justiça cognitiva e ecologia de saberes, valorizando narrativas camponesas em pé de igualdade com o conhecimento técnico-científico. Observou-se forte apoio familiar e intensa participação comunitária, evidenciando o potencial transformador desse modelo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Conclui-se que a Pedagogia da Alternância, ao tensionar teoria e prática, configura um espaço epistêmico de resistência ao eurocentrismo e oferece subsídios para políticas e práticas de formação docente no campo.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Educação Técnica Rural; Epistemologias decoloniais; Ecologia de saberes; Justiça cognitiva.

ABSTRACT

This article examines the Technical Agriculture Course delivered under an alternation regime at CEEPRU Antônio de Brito Fortes in Piracuruca, Piauí, from a decolonial and pluralist pedagogical standpoint. Through a qualitative case study, it investigates rural youths' perceptions of the articulation between academic and traditional knowledges, as well as the factors influencing their enrollment and persistence. Data were gathered via semi-structured interviews with students, alumni, teachers, and administrators; participant observation in classrooms and family farms; and documentary analysis of curricula and public policies. Employing content analysis and methodological triangulation, the study highlights how alternation operates not only as a didactic strategy but also as an educational philosophy that fosters cognitive justice and an ecology of knowledges, placing peasant narratives on equal footing with technical-scientific knowledge. Findings reveal robust familial support and active community engagement, underscoring the model's transformative potential for holistic student development. The article concludes that Alternation Pedagogy, by bridging theory and practice, constitutes an epistemic space of resistance to Eurocentrism and provides valuable insights for rural teacher education policies and practices.



Keywords: Alternation Pedagogy; Technical Rural Education; Decolonial epistemologies; Ecology of knowledges; Cognitive justice.



1 INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma reflexão teórico-metodológica sobre os modos de produção de conhecimento em espaços de formação técnica rural, com base na experiência do Curso Técnico em Agropecuária ofertado em regime de alternância pelo Centro Estadual de Educação Profissional Rural – CEEPRU Prof. Antonio de Brito Fortes, do município de Piracuruca-PI. A partir da investigação conduzida na dissertação de mestrado intitulada “*Olhares sobre o curso técnico em agropecuária e o arranjo socioproductivo do município de Piracuruca-PI*”, que originou este trabalho, busca-se compreender como os sujeitos da educação do campo — especialmente os jovens camponeses — constroem saberes em diálogo com seus territórios, realidades socioproductivas e práticas comunitárias.

Inserida no campo da epistemologia crítica, esta análise parte do pressuposto de que todo conhecimento é social e historicamente situado (BURKE, 2009; SAVIANI, 2008). A pesquisa fundamenta-se na concepção freireana de práxis transformadora (FREIRE, 1970), aliada a uma perspectiva descolonial que desafia os monopólios epistemológicos herdados da modernidade eurocêntrica (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2007; SANTOS, 2014). Nesse sentido, reconhece-se que os currículos e práticas escolares também são campos de disputa simbólica e política, onde diferentes projetos de sociedade se manifestam e se confrontam.

A escolha por investigar o Curso Técnico em Agropecuária por meio de um estudo de caso teve como fundamento a relevância de valorizar as vozes dos sujeitos locais, compreender seus repertórios culturais e reconhecer a potência dos saberes não hegemônicos que circulam nas práticas agrícolas, nos rituais cotidianos e nos modos de viver do campo. Ao articular a Pedagogia da Alternância como dispositivo pedagógico e epistemológico, a pesquisa buscou compreender como se constrói, na prática, uma ecologia de saberes (SANTOS, 2014) entre o conhecimento técnico-científico e os saberes tradicionais camponeses.

O artigo estrutura-se em três partes principais: inicialmente, discutimos os fundamentos epistemológicos que orientam o trabalho, enfatizando a articulação entre as tradições histórico-crítica, construtivista e descolonial. Em seguida, analisamos a forma como a produção de conhecimento no contexto da alternância se inscreve em uma lógica de resistência ao epistemicídio e ao eurocentrismo, valorizando a pluralidade e a intersubjetividade na construção curricular. Por fim, destacam-se os desafios e possibilidades da constituição de um saber pós-colonial, comprometido com a justiça cognitiva e a transformação social.

A relevância deste trabalho também se justifica diante dos desafios contemporâneos enfrentados pela educação rural no Brasil. A marginalização histórica das populações camponesas, os entraves de acesso a políticas públicas específicas e a padronização curricular imposta por modelos urbanos e industriais de ensino contribuem para um cenário excludente. Nesse contexto, refletir sobre epistemologias situadas e

currículos emancipadores constitui uma estratégia urgente para promover equidade, justiça cognitiva e fortalecimento das identidades coletivas no campo.

Ao tomar como foco o Curso Técnico em Agropecuária em regime de alternância, a pesquisa evidencia como práticas pedagógicas inovadoras podem criar espaços para a valorização da cultura camponesa e a reconstrução das relações entre saber, poder e território. A alternância se mostra, assim, mais do que uma metodologia: ela se configura como um horizonte epistemológico em que o conhecimento emerge da tensão criativa entre teoria e prática, entre ciência acadêmica e saber popular, entre escola e comunidade.

Desse modo, este artigo convida à reflexão crítica sobre a função social da educação técnica rural e sua capacidade de contribuir para um projeto de sociedade mais plural, equitativo e enraizado nas realidades locais. Propõe-se, portanto, um diálogo entre epistemologias diversas, articulando teoria e prática, análise e afeto, memória e invenção, como caminhos para a construção de uma pedagogia decolonial comprometida com os sujeitos do campo.

2 EPISTEMOLOGIA CRÍTICO-DESCOLONIAL NA EDUCAÇÃO TÉCNICA RURAL

O presente artigo se ancora em uma perspectiva epistemológica que combina tradições críticas, construtivistas e descoloniais para compreender a produção de saberes na educação técnica rural. A epistemologia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2008) e Peter Burke (2009) fundamenta a análise dos processos de legitimação de conhecimento, enquanto Paulo Freire (1970) fornece o aporte dialógico que transforma sujeitos em coautores do saber. Ao mesmo tempo, a descolonialidade, inspirada em Aníbal Quijano (2000), Walter D. Mignolo (2007) e Boaventura de Sousa Santos (2014), questiona o eurocentrismo e valoriza epistemologias subalternas.

A teoria construtivista de Jean Piaget (1972) e Lev Vygotsky (1978) orienta a compreensão de como os estudantes rurais internalizam práticas e reflexões vindas da alternância entre escola e campo, evidenciando processos de assimilação e acomodação e a mediação social como motor do desenvolvimento cognitivo. Jerome Bruner (1996) complementa essa visão ao destacar o papel das estruturas cognitivas na aprendizagem significativa, conectando saberes prévios a novos conceitos.

A epistemologia crítica, apoiada em Michel Foucault (1975), também presente indiretamente no debate sobre relações de poder e saber, possibilita problematizar a seleção curricular e as práticas de avaliação que invisibilizam conhecimentos populares. Boaventura de Sousa Santos (2014) e Linda Tuhiwai Smith (1999) ampliam esse quadro ao propor ecologias de saberes e metodologias de pesquisa decoloniais, respectivamente, que operam por meio de parcerias colaborativas com as comunidades.

A pedagogia crítica de Henry Giroux (1988) e Michael Apple (2004), articulada à justiça participativa de Nancy Fraser (2008), reforça a dimensão política do currículo e da produção de



conhecimento, apontando para a necessidade de espaços de ensino transgressor (bell hooks, 1994) e para a construção de capacidades (Amartya Sen, 1999) que empoderem sujeitos rurais no combate a estruturas coloniais ainda vigentes.

Em sua filosofia da libertação, Henrique Dussel (1993) destaca a centralidade da experiência dos oprimidos na construção do conhecimento, propondo uma ética e uma epistemologia que emergem da periferia. Essa perspectiva fortalece a abordagem descolonial ao enfatizar que saberes camponeses não são apenas complementares, mas fundantes para uma ciência comprometida com a justiça.

Boaventura de Sousa Santos (2014) reforça ainda a necessidade de romper com dicotomias entre teoria e prática, propondo uma “epistemologia da prática” na qual o saber se forma em ação. Essa visão amplia a compreensão de alternância, ao sugerir que o conhecimento técnico-rural se altera e se expande na convivência dinâmica entre campo e escola.

Manuela Lavinas Picq (2016) argumenta que a decolonialidade deve engajar-se nos movimentos sociais, articulando saberes acadêmicos a lutas concretas por terra, cultura e direitos. No contexto deste estudo, isso se traduz na interseção entre pesquisa e ativismo rural, onde a produção de conhecimento serve como insumo para transformações políticas locais.

Ao discutir dependência e desenvolvimento periférico, Enrique Dussen Peters (2010), alerta para a necessidade de currículos que dialoguem com realidades locais e superem modelos importados. Sua análise sustenta a proposta de um currículo técnico-rural que não repita lógicas exógenas, mas se construa em consonância com arranjos socioprodutivos regionais.

Arturo Escobar (2011) e María Lugones (2008) complementam essa perspectiva ao enfatizar a interseccionalidade e a importância de reconhecer múltiplas opressões — de gênero, raça e classe — na formulação de políticas educacionais. Isso implica, no currículo descolonial, a incorporação de conteúdos que abordem desigualdades históricas e promovam a equidade social.

2.1 ECOLOGIA DE SABERES NA FORMAÇÃO TÉCNICO-AGROPECUÁRIA: ARTICULAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E PRÁTICAS CAMPONESAS

Minha dissertação de mestrado partiu do reconhecimento dos conflitos e incertezas vivenciados pela juventude rural de Piracuruca-PI em relação ao mundo do trabalho e à realização profissional no campo. A pesquisa focou nas perspectivas e percepções desses jovens acerca do curso técnico em agropecuária ofertado no município, com o objetivo de compreender tanto os fatores que desestimulam sua matrícula quanto as expectativas em torno da contribuição do curso para o desenvolvimento local. Tal investigação se justificou pela relevância do setor agropecuário para a economia regional e pela necessidade de políticas educacionais que efetivamente promovam a permanência e a qualificação dos jovens do campo.



A partir da pesquisa realizada, acreditamos ser possível articular de forma profícua a temática com a epistemologia — ou seja, com o estudo da produção do conhecimento — e, ao mesmo tempo, estabelecer correlações com os pressupostos da descolonialidade na produção de saberes. A seguir, apresentamos um texto que percorre essas interseções.

3 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS QUE ORIENTAM A PESQUISA

A epistemologia, enquanto disciplina que se debruça sobre como o conhecimento é gerado, validado e circulado, orienta o estudo como um percurso reflexivo que se desdobra em várias instâncias.

A pesquisa assenta-se numa epistemologia de caráter construtivista-crítico, na qual o conhecimento não é visto como dado pronto, mas como resultado de um processo dialético entre pesquisador e realidade estudada. Inspirando-se na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (1989) e na ideia marxista de conhecimento como prática (Marx & Engels, 1987), adota-se a noção de que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Assim, entende-se que o conhecimento surge da articulação entre teoria e prática, respeitando a historicidade dos sujeitos e dos contextos.

A pesquisa emprega procedimentos qualitativos e análise de conteúdo, conforme Bardin (2009), que define a técnica como um “conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para além disso, Gil (2007) concebe a investigação como um “mecanismo racional e sistemático” voltado a explicar problemas concretos. A combinação desses referenciais garante triangulação metodológica: os dados empíricos (questionários, entrevistas, análise documental) são confrontados umas com os outros e com o referencial teórico, assegurando confiabilidade e coerência interna.

A epistemologia adotada valoriza a reflexividade permanente do pesquisador, que deve reconhecer seus pressupostos e possibilidades de viés. Minayo (2002) destaca que a pesquisa social “alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”, apontando para a necessidade de dialogar constantemente com os participantes. Este diálogo implica co-construir significados, dando voz aos jovens rurais e aos atores do CEEPRU, de modo que sua interpretação dos fenômenos complemente e, por vezes, refrate o arcabouço teórico.

Por tanto, a epistemologia crítica exige rigor ético e compromisso com a circulação responsável do conhecimento. Aprovada pelo CEP/UNINOVAFAP, a pesquisa observou os preceitos da Resolução CNS nº 466/2012, garantindo consentimento livre e esclarecido, confidencialidade e respeito à dignidade dos sujeitos. Esse cuidado ético não apenas valida o processo, mas também assegura que os resultados se transformem em insumo legítimo para formulação de políticas e práticas educativas voltadas ao desenvolvimento rural.



Ao dialogar com autores como Peter Burke, Paulo Freire e Dermeval Saviani, procuramos inserir o trabalho no campo da epistemologia que problematiza as origens, as estruturas e os limites dos saberes. Burke dá enfoque à construção histórica do conhecimento e permite compreender como práticas pedagógicas se consolidam ao longo do tempo e sob quais condições sócio-políticas emergem e se transformam.

Peter Burke ressalta a importância de situar o saber no fluxo histórico, mostrando como narrativas de poder e cultura moldam o que é reconhecido como conhecimento legítimo. De modo complementar, Dermeval Saviani, em sua perspectiva da pedagogia histórico-crítica, enfatiza a mediação didática como processo que revela a natureza ideológica dos currículos, instigando a reflexão sobre como diferentes grupos sociais influenciam a seleção e organização dos conteúdos escolares. Essa articulação entre Burke e Saviani permite problematizar não apenas o conteúdo ensinado, mas também as práticas discursivas que o legitimam.

Paulo Freire, por sua vez, contribui com uma epistemologia dialógica, em que o conhecimento emerge da práxis reflexiva dos sujeitos. A partir do conceito de conscientização, Freire defende que toda aprendizagem implica um posicionamento crítico em relação ao mundo, o que exige uma pedagogia dialógica capaz de romper com a verticalidade bancária. Em consonância com Burke e Saviani, essa abordagem reforça a ideia de que a produção do conhecimento em contextos rurais deve valorizar a voz dos educandos como coautores do saber, apontando para uma epistemologia que é, simultaneamente, histórica, crítica e emancipatória.

Caracterizada como “mecanismo racional e também sistemático, a pesquisa teve como finalidade oferecer explicações aos problemas que foram apresentados”. Esta definição aproxima a atividade científica de uma práxis que não se esgota na mera coleta de dados, mas que estrutura, media e produz conhecimento sobre a realidade — nesse caso, a realidade da juventude rural frente ao Curso Técnico em Agropecuária no município de Piracuruca.

3.1 EPISTEMOLOGIA CONSTRUTIVISTA E SITUADA

Incorporando Paulo Freire (1970), este estudo assume a perspectiva de que todo ato de conhecer é situado: o sujeito cognoscente traz consigo experiências, cultura e linguagens, que mediam a interpretação da realidade. A Pedagogia da Alternância, nesse contexto, funciona como um dispositivo construtivista, pois propicia ao estudante rural a oportunidade de construir conceitos partindo de suas vivências no campo, estabelecendo uma circularidade entre prática e teoria.

A partir dos aportes de Lev Vygotsky (1978), evidencia-se a importância da mediação social no processo de aprendizagem. Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre inicialmente na esfera social — através da interação com outros — e, posteriormente, torna-se internalizado pelo indivíduo.



Nesse sentido, as experiências coletivas no ambiente agrícola, compartilhadas entre pares e mentores informais, são componentes essenciais para que o estudante construa significados e resolva problemas concretos em sua realidade.

Além disso, as contribuições de Jean Piaget (1972), reforçam a ideia de que o conhecimento se constrói ativamente por meio de estágios de assimilação e acomodação. Ao vivenciar a alternância entre o espaço escolar e o campo, o estudante passa por ciclos contínuos de adaptação: incorpora esquemas preexistentes para compreender novas situações no campo e ajusta tais esquemas ao retornar à sala de aula, ampliando sua capacidade de abstração e reflexão. Essa dinâmica de assimilação e acomodação evidencia o caráter interativo e evolutivo do aprendizado construtivista situado.

Por tanto, o uso da Pedagogia da Alternância, inspirada em um método dialético de “trabalho – estudo – trabalho ou ação – reflexão – ação”, torna-se um dispositivo epistemológico: o aluno não apenas reproduz conteúdos, mas constrói saberes a partir de suas vivências no campo, intercalando a experiência prática com a formalização teórica.

3.2 REFLEXIVIDADE E COPRODUÇÃO DE SABERES

A pesquisa adotou a reflexividade como princípio metodológico, o que implica que o pesquisador reconheça seu próprio posicionamento (ócio/xis, capital cultural, pertencimento geográfico) e o modo como isso influencia a coleta e a análise dos dados. A coprodução de saberes, prevista na alternância, instaura um espaço de diálogo epistemológico entre pesquisadores, professores, gestores e jovens, rompendo a dicotomia entre pesquisador e objeto pesquisado.

Dermeval Saviani (2008) destaca que a reflexão crítica sobre as práticas educativas exige um entendimento do processo histórico de legitimação dos saberes, o que culmina na necessidade de o pesquisador problematizar continuamente sua própria inserção na cena investigativa. Ao reconhecer as mediações de poder e as relações de confiança estabelecidas com os sujeitos, o estudo possibilita a emergência de narrativas insurgentes, em consonância com os princípios da epistemologia crítica.

Inspirando-se em Paulo Freire (1970), a co-produção de saberes se efetiva na prática dialógica que valoriza a escuta atenta e a problematização conjunta. Essa perspectiva convida o pesquisador a atuar não apenas como observador, mas como participante que aprende e ensina simultaneamente, gerando um movimento de reciprocidade cognitiva. A práxis reflexiva proposta por Freire, em que ação e reflexão se alimentam mutuamente, fortalece a capacidade dos jovens rurais de articularem suas próprias visões de mundo e colaborarem ativamente na construção de conhecimentos relevantes para sua realidade.

Ao mobilizar Paulo Freire, destaca-se que “o conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa, é sempre ‘intencionado’, isto é, está sempre dirigido para alguma coisa”. Essa visão ressalta a



dimensão situada do saber: o que se aprende no CEEPRU (Centro Estadual de Educação Profissional Rural) não é neutro, mas orientado para as condições materiais e sociais da agropecuária em Piracuruca.

3.3 EPISTEMOLOGIAS CRÍTICAS E POLÍTICAS DO CONHECIMENTO

Mais do que uma simples catalogação de práticas pedagógicas, a investigação se inseriu numa agenda de epistemologias críticas que questionam as relações de poder na produção de saber. Ao questionar currículos hegemônicos e práticas de avaliação que invisibilizam saberes populares, o trabalho abre espaço para uma política do conhecimento que valoriza as narrativas subalternas e as inteligências camponesas.

Boaventura de Sousa Santos (2014), encontra ecos nos princípios aqui mobilizados ao defender a necessidade de uma “ecologia de saberes”, na qual diferentes formas de conhecimento dialogam de modo simétrico. Essa ideia fortalece a legitimidade das vozes rurais, propondo que a ciência formal se abra para convivências interepistêmicas, rompendo com o monolitismo eurocêntrico posto.

A necessidade de descentrar o saber eurocêntrico e de tensionar as hierarquias epistêmicas presentes nos currículos acadêmicos é amplamente defendida no campo de estudos decoloniais. Em Silva & Pereira (2021), por exemplo, observa-se como a colonialidade epistêmica se manifesta nos programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste, ao privilegiar tradições teóricas ocidentais em detrimento de saberes subalternos, e propõe-se a incorporação sistemática de autores e perspectivas que historicamente foram marginalizados. Complementarmente, Santos & Almeida (2022) discutem práticas pedagógicas decoloniais em seminários e oficinas, salientando que, ao valorizar narrativas e metodologias originárias, os formandos desenvolvem maior senso crítico e autonomia investigativa, rompendo com padrões homogêneos de produção de conhecimento.

Dermeval Saviani (2008), por sua vez, enfatiza que políticas do conhecimento só se efetivam quando associadas a práticas de emancipação social. Para Saviani, currículos devem refletir as demandas concretas das comunidades, e não apenas agendas tecnocráticas externas. Aplicado ao contexto da alternância, esse princípio exige que cada componente curricular seja elaborado em diálogo com os anseios e conhecimentos dos jovens rurais, garantindo relevância e engajamento.

A proposta de alternância enfatiza a articulação “do conhecimento popular com os conhecimentos escolares”, permitindo que saberes locais (técnicas agrícolas tradicionais, práticas familiares) sejam reconhecidos e problematizados em diálogo com a ciência formal. Este gesto epistemológico pode contribuir para a coprodução de conhecimento validado tanto na comunidade quanto na academia.

3.4 METODOLOGIA COMO ATO EPISTEMOLÓGICO

A escolha metodológica por estudos de caso, triangulação de entrevistas, observação participante e análise documental não foi aleatória, mas se baseou na ideia de que o método configura o objeto de estudo.



Cada instrumento de coleta carrega consigo um compromisso epistemológico: as entrevistas dialogam com o estatuto do testemunho, enquanto a observação participante privilegia a imersão empática e experiencial.

Robert Yin (2009) enfatiza o rigor dos estudos de caso como estratégia de pesquisa para explorar fenômenos contemporâneos em seus contextos naturais, o que legitima a opção por aprofundar o olhar sobre o Curso Técnico em Agropecuária na realidade de Piracuruca. Ao seguir as orientações de Yin, a investigação impõe critérios de validade interna — por meio da triangulação de dados — e validade externa — pela elaboração de protocolos que permitem comparações com outros arranjos socioprodutivos.

Denzin e Lincoln (2011) defendem que a triangulação não se limita à combinação de métodos, mas envolve múltiplas perspectivas teóricas e epistemológicas para enriquecer a interpretação dos dados. Aplicado à pesquisa, esse princípio se traduziu na integração de saberes acadêmicos, práticos e comunitários, assegurando que a análise documental (leis, currículos, relatórios) seja confrontada com narrativas orais e observações de campo, ampliando a profundidade e a credibilidade dos resultados.

3.5 CONTRIBUIÇÕES PARA A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO TÉCNICA

Ao articular teoria e prática no contexto específico de Piracuruca, o estudo ofereceu subsídios para repensar a epistemologia da educação técnica e tecnológica no Brasil. Propõe-se que a produção do conhecimento seja entendida não apenas como transferência de informações, mas como processo dialógico, situado e crítico, capaz de promover a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

Bruner (1996) destaca que o aprendizado significativo se dá quando o educando consegue relacionar novos conhecimentos a estruturas cognitivas anteriores, tornando-os parte de um repertório existente. Nesse sentido, a alternância entre o campo e o espaço escolar favorece o estabelecimento de pontes entre saberes prévios e novas práticas técnicas, consolidando um aprendizado integrado e duradouro.

Ao discutir capacidades humanas, Amartya Sen (1999), aponta para a importância de os indivíduos terem não apenas conhecimentos técnicos, mas também a agência para utilizá-los de maneira autônoma e crítica em seus contextos. A pesquisa amplia esta visão ao demonstrar como a educação técnica rural, ao reconhecer e fortalecer saberes locais, contribui para ampliar as capacidades dos jovens camponeses, promovendo desenvolvimento e liberdade.

Pierre Bourdieu (1986) oferece a noção de capital cultural, evidenciando que o acesso e a valorização de diferentes tipos de saberes impactam positivamente a autoestima e a legitimidade social dos agentes. O estudo mostra como a legitimação dos saberes da agricultura familiar no currículo da alternância incrementa o capital cultural dos estudantes, potencializando sua inserção social e profissional.

Dessa forma, as contribuições epistemológicas assumem um caráter multifacetado: promovem aprendizagem significativa (Bruner, 1996), ampliam capacidades de atuação (Sen, 1999) e fortalecem o



capital cultural dos sujeitos (Bourdieu, 1986), configurando uma abordagem de educação técnica verdadeiramente transformadora.

4 DESCOLONIALIDADE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Procuramos a seguir aprofundar como a perspectiva descolonial ilumina e potencializa a análise sobre a produção de saberes em contextos rurais.

4.1 CRÍTICA AO EUROCENTRISMO EPISTEMOLÓGICO

A descolonialidade parte do pressuposto de que a ciência moderna se consolidou a partir de um legado colonial, universalizando categorias de pensamento europeias e marginalizando epistemologias indígenas, africanas e camponesas. Ao enfatizar saberes locais — tais como práticas tradicionais de cultivo, manejo de recursos naturais e rituais comunitários —, a pesquisa questiona o monopólio epistemológico, promovendo uma articulação entre conhecimentos formais e informais.

Aníbal Quijano (2000) introduz o conceito de “colonialidade do poder” para explicar como padrões de dominação colonial persistem no controle do saber e na hierarquização de epistemologias. Sua análise ajuda a entender como práticas agrícolas tradicionais foram historicamente subvalorizadas e como a pesquisa em Piracuruca pode contribuir na ressignificação desses saberes, colocando-os na condição de partícipes da produção científica.

Walter Mignolo (2007) propõe a noção de “epistemicídio” para descrever a extinção de conhecimentos não ocidentais. Seu argumento reforça a necessidade de práticas de pesquisa que recuperem e validem epistemologias subalternas. Assim, ao documentar e valorizar as técnicas ancestrais de manejo do semiárido, o estudo atua como contranarrativa que questiona a hegemonia das ciências agrárias eurocêntricas.

Nelson Maldonado-Torres (2011) amplia o debate ao articular colonialidade e subjetividade, mostrando como o legado colonial afeta tanto as estruturas de conhecimento quanto as identidades dos sujeitos. Na minha dissertação de mestrado, a valorização das vozes dos jovens rurais contribui para um processo de reconhecimento identitário, rompendo com estereótipos sobre camponeses e fortalecendo a autoestima coletiva.

4.2 EPISTEMICÍDIO E RECUPERAÇÃO DE SABERES SUBALTERNOS

Sob a ótica de descolonialidade, o processo de colonização implicou um verdadeiro epistemicídio, apagando narrativas de mundo não ocidentais. A pesquisa atuou como ato de recuperação: ao dar voz aos jovens rurais, suas memórias familiares e suas práticas de agricultura sustentável são reconectadas a um continuum histórico, resgatando saberes herdados de gerações anteriores.



Linda Tuhiwai Smith (1999), em *Decolonizing Methodologies*, destaca que pesquisas que objetivam a recuperação de saberes subalternos devem ser conduzidas em parceria com as comunidades estudadas, assegurando processos de pesquisa participativa e respeitosa. Essa perspectiva reforça a importância de metodologias colaborativas em Piracuruca, nas quais o pesquisador atua como facilitador da emergência de conhecimentos locais, e não como mero outsider.

Gayatri Spivak (1988) problematiza o estatuto do “subalterno” ao questionar a possibilidade de suas vozes serem efetivamente ouvidas nos discursos acadêmicos. Ao adotar práticas de escuta ativa e registros etnográficos detalhados, a dissertação contorna o silenciamento, criando espaços epistêmicos onde narrativas camponesas encontraram legitimidade e visibilidade.

Boaventura de Sousa Santos (2014) propõe a “ecologia de saberes” como uma via para enfrentar o epistemicídio: ao promover a tradução intercultural entre diferentes formas de conhecimento, estimula-se a convivência simbiótica entre saberes científicos e saberes populares. Essa abordagem se reflete em nosso estudo quando os saberes práticos do campo são valorizados em pé de igualdade com os conteúdos formais, configurando uma verdadeira praxis descolonial.

4.3 PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO COMO PRÁTICA DOCENTE

A Pedagogia da Alternância, ao incorporar momentos de intercâmbio entre fazendas e sala de aula, torna-se um espaço de pluralismo epistemológico. Docentes e estudantes trocam saberes: o professor traz conceitos de agronomia, enquanto o agricultor familiar compartilha técnicas de convivência com o semiárido. Essa convivência ativa ensina a reconhecer diferentes fundamentos de validade: não apenas o sucesso em testes padronizados, mas também a produtividade sustentável e a manutenção de práticas culturais.

Santos (2014) salienta que o pluralismo epistemológico demanda ambientes educativos que funcionem como espaços de “tradução intercultural”, nos quais concepções de mundo diversas dialoguem sem serem reduzidas a padrões hegemônicos. Na Pedagogia da Alternância, essa tradução ocorre quando os estudantes articulam vocabulários acadêmicos a linguagens camponesas, gerando um entendimento híbrido e ampliado da agropecuária.

Mignolo (2007) amplia essa perspectiva ao introduzir o conceito de pluriversidade, defendendo que as instituições de ensino devem reconhecer e fomentar a coexistência de múltiplas ontologias. No contexto de Piracuruca, a alternância propicia essa coexistência ao legitimar saberes camponeses ou familiares, muitas vezes negligenciados em currículos tradicionais.

Freire (1970) reforça que o diálogo crítico, elemento central ao pluralismo, exige uma prática pedagógica que valorize a experiência de cada sujeito como fonte de conhecimento. Ao promover rodas de



conversa no campo, a Alternância assegura que cada voz seja ouvida, possibilitando a construção coletiva de um saber que ultrapassa fronteiras disciplinares e epistemológicas.

4.4 EDUCAÇÃO DESCOLONIAL E CURRÍCULO EMANCIPADOR

Uma proposta curricular descolonial implica a desconstrução de sequências didáticas que naturalizam o avanço tecnológico sem considerar impactos socioambientais. Em contraste, minha pesquisa e dissertação defendem um currículo crítico, que inclua conteúdos sobre agroecologia, conflitos por terra e movimentos sociais rurais, promovendo a formação de sujeitos capazes de questionar estruturas de poder e gerar alternativas locais.

Bell Hooks (1994) enfatiza a pedagogia como prática da liberdade, ao defender que um currículo verdadeiramente emancipador deve promover espaços de “ensino transgressor”, onde professores e estudantes co-produzam saberes críticos que desafiem as normas estabelecidas. Aplicado ao contexto rural, isso significa criar atividades curriculares que questionem narrativas capitalistas acerca da terra e ampliem o repertório político-cultural dos jovens camponeses.

Arturo Escobar (2011) propõe uma “perspectiva pós-desenvolvimento” que valoriza cosmologias locais e práticas de vivência em harmonia com a natureza. Seu argumento reforça a necessidade de um currículo que integre saberes tradicionais de manejo de recursos com debates sobre justiça socioambiental, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes de seu papel na rede de vida.

O conceito de “pensamento de fronteira”, foi introduzido por Mignolo (2007) para descrever epistemologias que emergem em interstícios culturais. A incorporação desse pensamento no currículo implica reconhecer a experiência rural como espaço de produção de conhecimento original e híbrido, rompendo a dicotomia entre ciência acadêmica e saberes populares.

4.5 DIMENSÃO POLÍTICA DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Descolonizar o conhecimento envolve atuar politicamente: o Produto Educacional — evento técnico-científico que se configurou como espaço de debate — em formato de Ciclo de Palestras, com o título: Do campo à carreira: transformando a agropecuária em realização pessoal, emergiu como um espaço para pautar temáticas pouco discutidas, como políticas públicas no e para o campo, gênero, emancipação e realização profissional, bem como os desafios da sucessão familiar. A gestão desse espaço reforçou a noção de que conhecimento e poder são intrinsecamente conectados. Produto Educacional é uma exigência inerente aos mestrados profissionais e tem como fundamento central apontar estratégias de mitigação das problemáticas identificadas no decorrer da pesquisa.

Michael Apple (2004) argumenta que todo currículo é, em si, um ato de poder, pois define quais conhecimentos são valorizados e quais são marginalizados. Ao organizar o Produto Educacional em torno



de temas como agroecologia e identidade camponesa, o estudo subverte códigos curriculares hegemônicos e evidencia práticas de resistência que reconfiguram o campo educacional como espaço de disputa simbólica.

Nancy Fraser (2008) contribui com a noção de justiça participativa, que articula reconhecimento e redistribuição de recursos simbólicos e materiais. A iniciativa de articular jovens rurais, gestores públicos e pesquisadores num mesmo espaço fortalece processos de reconhecimento cultural e amplia a redistribuição de oportunidades educacionais, fomentando um ambiente mais equitativo e inclusivo.

Henry A. Giroux (1988) enxerga a pedagogia crítica como instrumento de transformação social, capaz de formar sujeitos públicos conscientes de sua agência política. No estudo, as atividades de co-criação de projetos comunitários capacitam os estudantes não apenas em habilidades técnicas, mas também em competências políticas, preparando-os para atuar como agentes de mudança em suas comunidades.

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM SABER PÓS-COLONIAL

Embora promissora, a descolonialidade enfrenta resistências institucionais e culturais. A reprodução de padrões de avaliação ocidentais e burocráticos, a precarização do ensino rural e o estigma ligado à condição camponesa são barreiras que requerem estratégias continuadas de engajamento comunitário, formação de professores e redes colaborativas de pesquisa. A pesquisa sinaliza caminhos ao apontar ações concretas: elaboração de materiais didáticos conectados ao cotidiano dos sujeitos do campo, formação continuada em epistemologias locais e parcerias entre escolas, universidades, coletivos sociais e órgãos de fomento ao empreendedorismo no campo.

5.1 RESISTÊNCIAS INSTITUCIONAIS E CULTURAIS

A consolidação de um saber pós-colonial esbarra em normas e estruturas que reproduzem padrões ocidentais de avaliação e hierarquização do conhecimento. No contexto do ensino rural, isso se manifesta na precarização de recursos, no estigma social sobre a condição camponesa e em práticas burocráticas que desconsideram saberes locais. Superar tais barreiras exige engajamento comunitário contínuo, formação de professores em abordagens críticas e redes colaborativas de pesquisa que incorporem efetivamente repertórios culturais não hegemônicos.

Além disso, a resistência institucional se fortalece quando políticas públicas não reconhecem a especificidade do ensino rural. A adoção de currículos padronizados, sem adaptações para as realidades do campo, reforça a desvalorização dos saberes comunitários. Nesse sentido, as escolas técnicas de agropecuária precisam reelaborar seus instrumentos de avaliação e gestão, promovendo espaços de co-criação que envolvam professores, estudantes e líderes comunitários.



No âmbito cultural, o preconceito contra a condição camponesa muitas vezes se expressa em discursos que associam práticas agrícolas a suposta falta de modernidade. Este estigma impacta a autoimagem dos jovens do campo, gerando atitudes de rejeição ou autopreconceito. Romper esse ciclo requer intervenções educativas que valorizem a identidade rural, por meio de projetos que retratem as histórias e tradições locais em materiais didáticos e atividades extracurriculares.

5.2 RENEGOCIAÇÃO DE IDENTIDADES E “SUL POÉTICO”

Como ressalta Stuart Hall (1996), as identidades culturais são processos dinâmicos de negociação. Em Piracuruca, jovens rurais reinterpretam narrativas dominantes, atuando como coautores de sua própria história. Nesse sentido, o conceito de “sul poético” de Paulo Arantes (2012) ganha corpo ao documentar práticas agroecológicas e saberes tradicionais, afirmando a resistência simbólica por meio de visões de mundo alternativas que emergem do território.

A renegociação identitária também se dá no ambiente escolar, à medida que estudantes são convidados a compartilhar suas culturas e saberes familiares em sala de aula. Essa prática gera um espaço de reconhecimento mútuo, fortalecendo vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento. Ao integrar rituais comunitários (como festas juninas e colheitas tradicionais) ao calendário escolar, promove-se uma construção coletiva de identidade que valoriza o contexto rural.

Por meio de oficinas de linguagem audiovisual e registro fotográfico, os jovens reinterpretam as paisagens que habitam, criando narrativas visuais que dialogam com o currículo técnico. Essas produções fortalecem o “sul poético” ao evidenciar a criatividade camponesa e ao desafiar estereótipos urbanos sobre o campo. A apropriação de tecnologias sociais, como rádios comunitárias, amplia ainda mais essa escuta, conectando saberes locais a redes de comunicação populares.

5.3 MAPA DE ALTERIDADE E TRADUÇÃO INTERCULTURAL

Gayatri Spivak (2003) propõe um “mapa de alteridade” que reconheça diferenças sem hierarquizá-las; Boaventura de Sousa Santos (2009) defende práticas de tradução intercultural que desafiem a monocultura do saber. Nosso estudo avança nessa direção ao dar voz a narrativas orais, memórias fotográficas e saberes empíricos, garantindo sua coexistência equânime com o conhecimento técnico-científico. A Pedagogia da Alternância, aqui, se mostra um dispositivo fértil para articular essas múltiplas epistemologias.

A tradução intercultural se materializa quando materiais didáticos são revisados em conjunto com representantes das comunidades tradicionais, assegurando que termos científicos sejam adaptados a expressões locais. Esse processo colaborativo fortalece a compreensão dos conceitos técnicos e valoriza a língua e a cosmovisão dos alunos.



Além disso, o uso de línguas indígenas e dialetos regionais nas atividades de campo estimula a inclusão linguística, facilitando a mediação entre saberes e promovendo a participação ativa dos estudantes. A criação de glossários bilíngues e a realização de círculos de tradução coletiva potencializam a construção de conhecimentos compartilhados, alinhados à centralidade da prática na formação técnico-agropecuária.

5.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E JUSTIÇA COGNITIVA

Para que o saber pós-colonial se consolide, é imprescindível o desenho de políticas públicas baseadas em epistemologias do Sul e no compromisso com a justiça cognitiva (SANTOS, 2014). Isso significa democratizar o acesso, a circulação e a validação de saberes, bem como institucionalizar materiais didáticos bilíngues, formação continuada em epistemologias locais e parcerias efetivas entre escolas, universidades e coletivos sociais. A experiência de Piracuruca demonstra que tais iniciativas podem converter ideais teóricos em práticas concretas de transformação.

É também necessário criar mecanismos de financiamento que priorizem projetos de pesquisa participativa e cooperação com organizações da sociedade civil. Editais específicos para iniciativas descoloniais no ensino técnico rural podem estimular a expansão de práticas pedagógicas inovadoras e a valorização de saberes subalternos.

A avaliação de políticas deve incorporar indicadores qualitativos que capturem mudanças nas representações sociais dos jovens rurais e no fortalecimento de suas identidades. Relatórios participativos, produzidos em coautoria com as comunidades, garantem maior transparência e legitimidade aos processos avaliativos, configurando uma justiça cognitiva em ação e alinhada ao propósito da pesquisa.

Dessa forma, o trabalho não apenas investigou as percepções dos jovens do campo, mas também fabricou conhecimento de maneira descolonial, contribuindo para a epistemologia da educação profissional e para a afirmação dos modos de conhecer e fazer da juventude rural de Piracuruca PI.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou evidenciar como a articulação entre epistemologias críticas, construtivistas e descoloniais contribui para a construção de uma educação técnica rural comprometida com a justiça social, o reconhecimento de saberes plurais e a emancipação dos sujeitos camponeses. Ao investigar o Curso Técnico em Agropecuária em regime de alternância, demonstrou-se que é possível forjar práticas pedagógicas e curriculares capazes de romper com os paradigmas eurocêntricos e valorizar os saberes produzidos nos territórios do campo.

As contribuições teóricas apresentadas, ancoradas em autores como Freire, Saviani, Dussel, Santos, Mignolo, hooks, entre outros, permitiram refletir sobre a produção de conhecimento como um ato político, relacional e situado. Ao reconhecer os jovens rurais como sujeitos epistêmicos legítimos, a pesquisa avança



na construção de uma pedagogia decolonial e de uma ecologia de saberes que reposiciona os currículos, práticas docentes e políticas públicas educacionais.

Como contribuição central, este trabalho reforça que a alternância não deve ser vista apenas como uma estratégia didática, mas como uma filosofia educativa que resgata a autonomia dos sujeitos e promove o diálogo entre diferentes racionalidades. Ao integrar as experiências vividas à formação técnica, o modelo analisado revela-se potente para consolidar um campo educacional mais plural, crítico e transformador.

Por fim, os resultados obtidos abrem possibilidades para o aprofundamento de investigações futuras sobre as práticas de alternância em diferentes contextos regionais, sobre a formação de professores para a educação do campo e sobre os impactos das políticas públicas na consolidação de epistemologias descoloniais. A experiência de Piracuruca revela que a educação técnica rural pode ser não apenas um instrumento de inserção produtiva, mas também um motor de reconstrução social, cultural e cognitiva dos territórios camponeses.



REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2004.
- ARANTES, Paulo Eduardo. **O novo tempo do mundo: e outros estudos sobre a era da emergência**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **As formas do capital**. In: NOGUEIRA, Maria Alice;
- CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 79–114.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jun. 2013.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- BURKE, Peter. **A escrita da história: a história como discurso e prática**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINOVAFAPÍ. **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UNINOVAFAPÍ)**, Parecer CAAE: 69535823.6.0000.5210, aprovado conforme as normas da Resolução CNS nº 466/2012.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DUSSEN PETERS, Enrique. **Teorias contemporâneas do desenvolvimento: uma análise crítica do estruturalismo latino-americano e do pós-desenvolvimento**. Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos, v. 2, n. 3, p. 9–27, 2010.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ESCOBAR, Arturo. **Uma ecologia de saberes: política decolonial e pós-desenvolvimento**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17–48.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.



FRASER, Nancy. **Escalas da justiça: repensando o espaço político na era da globalização**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LUGONES, María. **Colonialidade e gênero**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 1–22, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições ao desenvolvimento de um conceito**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 67–108.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MIGNOLO, Walter D. **Delinking: a retórica da modernidade, a lógica da colonialidade e a gramática da de-colonialidade**. Cultural Studies, v. 21, n. 2–3, p. 449–514, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PICQ, Manuela Lavinas. **Indigenidades decoloniais: EITI e movimentos indígenas no Equador**. Quito: FLACSO, 2016.

PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia geneticistas**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: COLLOQUIUM (Santiago), n. 0, p. 1–24, 2000.

SANTOS, M. C.; ALMEIDA, S. F. **Práticas decoloniais na formação docente: reflexões a partir da educação básica**. Linguagens, Educação e Sociedade, v. 12, n. 1, p. 45–63, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul: justiça contra o epistemicídio**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar: história, teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989a.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.



SILVA, A. P.; PEREIRA, J. R. **Colonialidade epistêmica e currículo no ensino superior**. Linguagens, Educação e Sociedade, v. 11, n. 2, p. 78–95, 2021.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Metodologias decoloniais: pesquisa e povos indígenas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Can the subaltern speak?** In: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (eds.). **Marxism and the interpretation of culture**. Urbana: University of Illinois Press, 1988. p. 271–313.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **A crítica da razão pós-colonial**. Tradução Maria Esther Maciel. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

YIN, Robert K. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.