



Matemática, território e saberes locais em uma escola do campo na Amazônia paraense: tessituras de uma epistemologia decolonial

Mathematics, Territory, and Local Knowledge in a Rural School in the Pará Amazon: Weavings of a Decolonial Epistemology

Elizabeth Trindade Pereira¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Adriano Junio Gama dos Santos²

Universidade Federal do Pará

Jorge Williams Cunha Ferreira³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

RESUMO

Este artigo analisa discussões matemáticas decoloniais emergentes de uma prática sociocultural desenvolvida em uma turma multisseriada da Educação do Campo, no município de Abaetetuba-PA. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, teve como foco a prática tradicional da “tarefa”, relacionada à preparação do solo para o plantio agrícola, compreendida como um saber milenar do território. Como procedimento metodológico, foi desenvolvida uma atividade pedagógica que possibilitou aos estudantes expressar seus conhecimentos por meio de registros escritos, desenhos, relatos orais e de questionário aberto. A análise dos dados evidenciou que os modos de organizar, medir, estimar e planejar presentes na prática da “tarefa” constituem discussões matemáticas situadas, produzidas no cotidiano da comunidade, que tensionam a centralidade de currículos padronizados. Sob a ótica da epistemologia decolonial, os resultados indicam que o território e as práticas agrícolas funcionam como matrizes pedagógicas, favorecendo a valorização dos saberes locais e a construção de sentidos matemáticos articulados à identidade cultural dos estudantes. Concluiu-se que o diálogo entre matemática escolar e saberes do campo potencializa processos de ensino e de aprendizagem mais significativos na Educação do Campo, especialmente em contextos multisseriados.

Palavras-chave: Decolonialidade; Currículo-ocupação; Multisseriada; Educação do Campo.

ABSTRACT

This article analyzes decolonial mathematical discussions emerging from a sociocultural practice developed in a multigrade classroom in rural education in the municipality of Abaetetuba, Pará. The research, which employed a qualitative and applied approach, was conducted at a rural school and focused on the traditional practice of “tarefa,”

¹ Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Abaetetuba, Pará, Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-6906-0501>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3789188810805532>. E-mail: bethepan@yahoo.com.br.

² Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-4360-2933>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5946923135551392>. E-mail: adrianojunio@gmail.com.

³ Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Abaetetuba, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: IFPA Campus Abaetetuba - Av. Rio de Janeiro, 3322, Francilândia, Abaetetuba, Pará, Brasil, CEP: 68440-000. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5321-0683>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9385235380504812>. E-mail: jorge.ferreira@ifpa.edu.br.

related to soil preparation for agricultural planting, understood as ancient local knowledge. As a methodological procedure, a pedagogical activity was developed that enabled students to express their knowledge through written records, drawings, oral accounts, and an open-ended questionnaire. Data analysis revealed that the ways of organizing, measuring, estimating, and planning present in the practice of “tarefa” constitute situated mathematical discussions, produced in the community’s daily life, which challenge the centrality of standardized curricula. From a decolonial epistemological perspective, the results indicate that the territory and agricultural practices function as pedagogical matrices, favoring the valorization of local knowledge and the construction of mathematical meanings linked to the students’ cultural identity. It is concluded that the dialogue between school mathematics and rural knowledge enhances more meaningful teaching-learning processes in rural education, especially in multi-grade contexts.

Keywords: Decoloniality; Occupation-based curriculum; Multi-grade classrooms; Rural education.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, discute-se o marco teórico da decolonialidade, mais especificamente a colonialidade do saber, com base em estudos como os de Walter Mignolo e em uma investigação realizada na disciplina de Matemática com alunos de uma turma multisseriada da Educação do Campo. De acordo com Tamayo e Mendes (2022), a opção decolonial emerge no interior da dualidade modernidade/colonialidade, entendida como matriz colonial do poder, do saber, do ser e da natureza. Nessa perspectiva, a decolonialidade visa à emancipação em relação aos ideais colonialistas da subjetividade, por meio da formação de um novo pensamento que valorize saberes locais (Mignolo, 2010).

À vista de uma discussão decolonial, a tentativa de impor um currículo único – como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – pode ser lida como uma atualização da colonialidade do saber. Documentos padronizados, quando implementados em sistemas educacionais de um país de multiculturalidade, podem operar sob uma lógica de “conhecimento universal” que, na verdade, privilegia conhecimentos produzidos pelo Norte Global. Esse movimento marginaliza e subalterniza saberes ancestrais, indígenas, quilombolas e periféricos (Pavan e Tedeschi, 2021).

A Educação do Campo na Amazônia exige um olhar que ultrapasse os muros da escola urbana e questione o legado do eurocentrismo. Historicamente, o conhecimento vindo da Europa foi imposto como a única forma “correta, científica e racional”, enquanto as produções de outras origens geográficas, sobretudo do Sul Global, foram marginalizadas e silenciadas. A colonialidade do saber contribuiu, assim, para o apagamento das construções subjetivas e dos conhecimentos ancestrais dos povos originários.

No ensino da Matemática, a decolonialidade se manifesta na ruptura com esse padrão imposto pelo colonialismo. Em vez de apenas reproduzir fórmulas descontextualizadas, a escola deve valorizar os saberes milenares e práticas cotidianas dos alunos. No contexto em discussão, cabe considerar que a educação deve desempenhar papel essencial na valorização e na continuidade das tradições, especialmente nas comunidades do campo, das águas e da floresta. Essas comunidades enfrentam o impacto do eurocentrismo predominante na sociedade urbanizada que, em ocasiões frequentes, tende a desconsiderar práticas e saberes tradicionais, herança de ações históricas de colonização.

Entre essas práticas, encontra-se a “tarefa”, tradicionalmente realizada no começo do plantio agrícola no município de Abaetetuba-PA. Relacionada à preparação do solo, essa prática envolve maneiras próprias de organizar, medir, estimar e planejar as ações necessárias ao cultivo, formando um saber construído e compartilhado no cotidiano da comunidade. A “tarefa”, ao ser tomada como objeto de uma atividade pedagógica, permite que os estudantes expressem conhecimentos produzidos a partir de suas experiências socioculturais e criem relações entre esses saberes e os conhecimentos matemáticos escolares, possibilitando discutir a Matemática além da simples reprodução de procedimentos padronizados e reconhecendo o território e as práticas agrícolas como espaços de produção de conhecimentos.

A valorização dos conhecimentos produzidos nas práticas socioculturais locais relaciona-se à necessidade de reconhecer e respeitar diferentes formas de produção do conhecimento. Nessa direção, Maia e Farias (2019) afirmam que:

Como consequência, as construções subjetivas dos povos originários do continente foram apagadas. Assim, na construção colonial epistemológica, o conhecimento advindo da Europa sempre foi considerado correto, científico, racional e superior, enquanto toda a produção advinda de outra origem geográfica foi configurada como inferior e não racional. A difusão mundial dessa ideia levou ao silenciamento e à invisibilização de outros conhecimentos que não fossem o europeu, principalmente das culturas do sul global, extremamente marginalizadas nesse processo (Maia; Farias, 2019, p. 6).

Pensar o currículo em sua articulação com a decolonialidade potencializa a transgressão de modos de ensinar Matemática influenciados por um currículo baseado em uma herança colonial que tentou impor padrões epistemológicos de conhecimento. À luz das discussões supracitadas, é fundamental construir alternativas matemáticas decoloniais que valorizem os saberes dos povos originários e suas lutas pela preservação do meio ambiente. A educação, ao

abordar tradições e saberes locais, estimula o diálogo e resgata conhecimentos empíricos; nesse panorama, a etnomatemática revela questões essenciais do cotidiano e reforça o compromisso pedagógico da escola com a cultura e a realidade da comunidade.

Nessa perspectiva, emerge a seguinte questão de pesquisa: que discussões matemáticas decoloniais emergem de uma atividade desenvolvida por alunos de uma turma multisseriada dos anos iniciais, no contexto da Educação do Campo? Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo analisar discussões matemáticas decoloniais emergentes de uma prática sociocultural desenvolvida em uma turma multisseriada da Educação do Campo, no município de Abaetetuba-PA.

Com esse propósito, busca-se dialogar com autores sobre a realidade das escolas multisseriadas e os saberes milenares, ao mesmo tempo em que se desenvolve uma prática pedagógica baseada na atividade da “*tarefa*”, tradicional no início do plantio agrícola em Abaetetuba-PA. No desdobramento do objetivo proposto, analisa-se de que forma esse saber é perpetuado no olhar dos alunos, considerando seus conhecimentos epistemológicos e seus referenciais matemáticos decoloniais relacionados aos saberes milenares.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: DIREITO SOCIAL E VALORIZAÇÃO DOS SABERES LOCAIS

A Educação do Campo, assim como a ofertada nas áreas urbanas, é orientada por direitos e deveres, assegurando a todos os cidadãos o direito à escola, independentemente do lócus de residência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996, em seu art. 28, dispõe que “[...] na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às suas peculiaridades da vida rural e de cada região [...]” (Brasil, 1996).

Em consonância com o dispositivo da LDB, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1988). O art. 206, inciso I, por sua vez, estabelece a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Em 2002, a Resolução CNE/CEB nº 1 estabeleceu as

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), representando um marco normativo porque reconheceu que as escolas do campo têm características próprias e precisam de atenção especial, levando em conta as realidades e necessidades das comunidades que elas atendem.

Com isso, compreende-se a Educação do Campo como uma prática social, destacando-se o protagonismo dos movimentos sociais em suas lutas por uma educação popular. A história da educação no Brasil perpassa um período colonial marcado pela catequização, seguido, no decorrer do tempo, pela adoção de metodologias voltadas a modelos educacionais europeus. A partir da década de 1960, experiências de educação popular passaram a conferir maior visibilidade às propostas educacionais vinculadas às realidades dos sujeitos do campo, defendendo uma educação que caminhasse junto ao povo do campo, e não acima dele, e valorizasse seus saberes, valores e cultura.

Por conseguinte, é imperativo dialogar com Freire (2013), em sua *Pedagogia do Oprimido*:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (Freire, 2013, p. 42-43).

Freire (2013) ressalta a importância da valorização dos saberes e do reconhecimento dos sujeitos em sua autonomia e em seus conhecimentos construídos nas experiências sociais, aspecto fundamental para os sujeitos do campo. Os movimentos sociais, por meio das lutas por uma educação voltada às realidades do campo, protagonizaram importantes movimentos de educação popular, o que conduz a uma realidade em que ainda existem disputas por uma Educação do Campo que assegure o reconhecimento das tradições.

Nesse cenário, é preciso desmistificar o padrão imposto pelo colonialismo, marcado por um modelo eurocêntrico que desvaloriza os costumes dos povos tradicionais. Em decorrência disso, ensinar no campo exige um modo próprio de atuação, o que já se apresenta como um desafio no Brasil, dada a diversidade cultural que caracteriza o país.

O reconhecimento de que não se ensina da mesma forma na cidade e no campo já vem sendo amplamente discutido em diferentes estudos, considerando as múltiplas diversidades

existentes. Por isso, é pertinente diferenciar educação *no* campo de educação *do* campo. Conforme Hage (2005):

Diante de situações existenciais tão diversas que envolvem ecossistemas, biodiversidades, sociodiversidade e tantos outros elementos que compõem o acervo de saberes, experiências e tecnologias da região, é inadmissível que as políticas e as práticas curriculares vigentes continuem a se perpetuar desconsiderando essas especificidades que constituem as identidades culturais da nossa região (Hage, 2005, p. 6)

Hage (2005) conduz à reflexão sobre as diversidades que nem sempre são levadas em consideração na elaboração do currículo escolar. Na Educação do Campo, é fundamental que as práticas pedagógicas incorporem as especificidades territoriais, culturais e sociais, já que os espaços de vida das comunidades também são espaços de produção de conhecimento. Essa perspectiva possibilita reconhecer práticas cotidianas e saberes construídos no território como elementos capazes de dialogar com os conteúdos escolares, inclusive os matemáticos. Assim, o ensino ganha sentido ao se conectar com a realidade concreta das comunidades, valorizando saberes locais e ampliando o alcance da aprendizagem escolar.

No município de Abaetetuba-PA, a relação entre território, práticas sociais e conhecimentos escolares aparece em atividades agrícolas tradicionais das comunidades. Uma delas é a “tarefa”, ligada à preparação do solo para o plantio. Esse saber, considerado milenar, resulta da experiência coletiva e envolve formas próprias de organizar, medir, estimar e planejar o cultivo. Quando inserida em atividades pedagógicas, essa prática aproxima os conhecimentos do cotidiano comunitário dos conteúdos escolares, inclusive da Matemática, tornando o aprendizado mais conectado à realidade dos estudantes.

CLASSES MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As classes multisseriadas são uma realidade nas escolas do campo, resultado do baixo número de alunos e da dificuldade de manter turmas reduzidas sem elevar os custos das políticas públicas de Educação. Diante desse cenário, opta-se pela formação de grupos com diferentes níveis de ensino em uma mesma sala, frequentemente em um único turno e sob a responsabilidade de um único professor.

Embora a existência de classes multisseriadas desafie a qualidade do ensino, já que planejar aulas para diversas turmas simultaneamente é bastante complexo, essa configuração

acaba sendo a única alternativa possível para certas comunidades, evitando que fiquem totalmente sem acesso à educação formal. Essa realidade exige uma reflexão cuidadosa e um olhar diferenciado sobre esse modelo escolar, pois muitos ainda o consideram apenas um “mal necessário”. É fundamental reconhecer essas instituições como parte legítima do sistema de ensino, valorizando metodologias próprias e adequadas à realidade dos alunos inseridos nesse contexto.

O ambiente apresenta desafios significativos, com salas de aula instaladas em residências adaptadas, professores responsáveis por múltiplas faixas etárias simultaneamente e uma notável escassez de materiais essenciais. Contudo, observa-se também um elevado nível de compromisso e criatividade dessas comunidades para garantir a continuidade dos processos educacionais diante das adversidades.

Nesse contexto, é necessário não apenas “corrigir” as falhas estruturais, mas repensar os recursos existentes, com ênfase na valorização do conhecimento e das práticas das comunidades, respeitando suas tradições e modos de vida. Essa necessidade de reestruturação dialoga com a análise de Hage (2014), que reconhece avanços nas políticas educacionais do campo, mas ressalta que ainda se está longe de garantir a universalização da Educação Básica e de superar as desigualdades que comprometem a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

Ainda que reconheçamos muitos avanços em termos das políticas educacionais para o campo, que se evidenciam na expansão e em mudanças quanto ao atendimento nos diversos níveis de ensino, estamos muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo, bem como de superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação ainda precária em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo (Hage, 2014, p. 1771).

As condições de infraestrutura apresentam diversas limitações: muitas escolas multisseriadas na Amazônia operam em edificações inadequadas, frequentemente similares a galpões abandonados, com problemas como goteiras e paredes deterioradas (Hage, 2014). De acordo com o autor, é fundamental compreender a realidade vivenciada nessas comunidades, nas quais professores e moradores desenvolvem métodos de ensino adaptados às necessidades locais.

O ensino realizado não se fundamenta exclusivamente em teorias acadêmicas, mas na integração prática de conteúdos, como Matemática, Português e História, juntamente com o conhecimento tradicional transmitido por membros da comunidade sobre temas como a floresta, os peixes e os ciclos naturais. Essa abordagem oferece uma troca de saberes enriquecedora e singular.

A DECOLONIALIDADE E O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A decolonialidade é um movimento que surgiu na década de 1990 na América Latina a partir do grupo Modernidade/Colonialidade. Visa ao deslocamento e ao rompimento de uma visão *euro-americanizada capitalista* como régua universal de mensuração do conhecimento, das culturas, do desenvolvimento e da própria humanidade. Mais do que um ato de questionamento, busca alternativas que valorizem os saberes de grupos subalternizados. A colonialidade está ligada ao legado deixado pelo colonialismo, como uma herança invisível.

A matriz colonial de poder articula-se organicamente por meio de quatro eixos interdependentes que perpetuam a dominação moderna: a colonialidade do poder (Quijano, 2005), que instituiu a raça como critério de classificação social e divisão do trabalho no mercado mundial; a colonialidade do saber (Lander, 2005; Mignolo, 2003), que impôs a epistemologia eurocêntrica como única, universal e neutra, promovendo o epistemicídio de conhecimentos locais e tradicionais; a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), que opera no âmbito ontológico e subjetivo mediante a desumanização e a inferiorização dos corpos racializados sob a lógica do *conquisto, logo existo*; e a colonialidade da natureza (Escobar, 2014; Leff, 2001; Walsh, 2009), que fratura a relação entre humanidade e ecossistema ao coisificar a Terra e reduzi-la a um recurso explorável pelo extrativismo capitalista, negando ontologias comunitárias que concebem o meio ambiente como teia viva e interdependente.

A BNCC reitera a matriz colonial ao operar sob uma lógica de padronização universalista que atende as demandas do mercado globalizado e de agências multilaterais, restringindo a autonomia territorial e promovendo a colonialidade do poder por meio de avaliações homogeneizantes. Esse arranjo sustenta a colonialidade do saber ao manter a matriz *ocidentolocêntrica* como eixo ordenador do conhecimento científico, relegando as sabedorias,

cosmologias e práticas históricas de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais a uma posição periférica ou folclorizada (Vieira; Librelari, 2025).

Paralelamente, o documento reforça a colonialidade do ser ao projetar um sujeito ideal focado no individualismo, na flexibilidade e no “*empreendedorismo de si*”, suplantando ontologias comunitárias e modos coletivos de vida. Por fim, a colonialidade da natureza transparece na abordagem utilitarista e tecnocientífica do meio ambiente, que reduz a Terra a um recurso natural a ser gerido e explorado, desconsiderando as ontologias relacionais e biocêntricas que sustentam a teia interdependente da vida nos territórios.

Reis e Andrade (2018) argumentam que o pensamento decolonial busca problematizar de forma crítica a perpetuação das condições colonizadas na epistemologia. Defendem a necessidade de se afastar da opressão e dominação política, econômica e cultural para promover uma perspectiva que priorize os elementos epistêmicos locais em vez dos legados impostos pelas circunstâncias coloniais.

Os estudos decoloniais vêm caminhando na perspectiva de romper com as orientações propostas apenas pelo viés do colonizador (Leite, 2024). Segundo Walsh (2013), os estudos decoloniais são como uma prática produzida em espaços de luta, marginalização e resistência que fraturam a colonialidade e possibilitam outras formas de “ser, pensar, saber, sentir, existir e viver-com”.

A decolonialidade busca desconstruir e superar as estruturas, práticas e formas de conhecimento que têm suas raízes no colonialismo, a partir de sua perspectiva crítica, procura desafiar as hierarquias de poder, as narrativas hegemônicas e as estruturas de dominação que foram estabelecidas desde os períodos coloniais (Leite, 2024, p. 13).

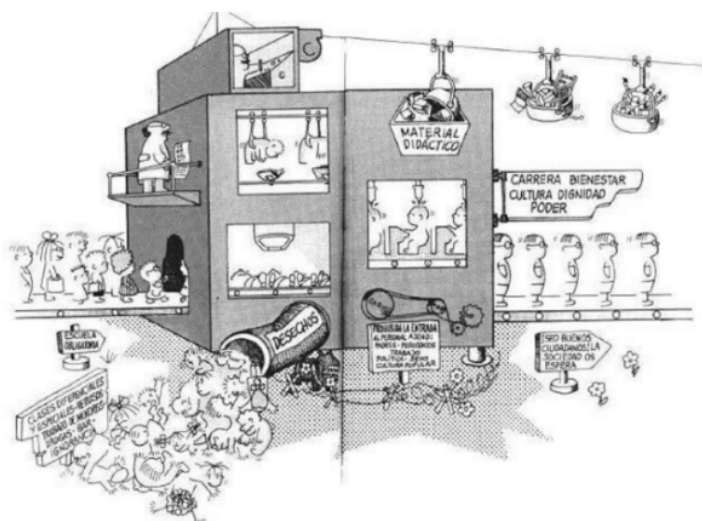
No campo educacional, as epistemologias outras, do ponto de vista decolonial, passam a ser encaradas como um rompimento da tradição eurocêntrica (Oliveira, 2012). Osorio (2017) afirma que a escola espelha o desejo moderno de organização social, política e econômica e propõe descompactar esse olhar por meio de uma terapia do desejo de escolarização. Osorio (2017) fundamenta sua concepção de modernidade em Latour (2013):

A escola adjetivada como “moderna”, aqui, não está diretamente relacionada a uma época, mas a uma atitude. Devemos desmistificar a escola como um problema das minorias étnicas por serem elas consideradas como diferentes (p. 133). Entendendo a modernidade no sentido de Latour (2013), a escola pode ser vista como uma instituição que envolve, desde meu ponto de vista, a operação conjunta entre a disciplinarização e o fortalecimento de duas zonas ontológicas distintas: a dos

humanos e a dos não-humanos, a dos sujeitos e a dos objetos, enquanto acreditávamos que essas práticas eram separadas e independentes, podíamos nos definir como modernos (Osorio, 2017, p. 133).

Diante dessa problematização, a escola, para Osorio (2017, p. 17), “se apresenta como uma fábrica ou uma máquina [...] que aniquila a criatividade e aprofunda a segregação social”. Em outros termos, a escola padroniza o aluno. Na Figura 1, discute-se esse enquadramento do ser a partir do que se considera a colonialidade do saber.

Figura 1: Quadrinho *La máquina de la escuela*, de Francesco Tonucci



Fonte: Osorio, 2017, p. 16.

Nessa representação da escola, compreende-se um regime formatador:

[...] como uma fábrica ou máquina de produção de um padrão de sujeitos, como se todos ao entrarem fossem diferentes entre si, mas os que conseguem sair é como se fossem todos iguais. Quem não entra no padrão sai por outro portão que não é o caminho da profissionalização universitária, do bem-estar, da cultura e do poder. No quadrinho, aparecem desenhos de crianças sentadas que recebem com uma seringa um medicamento, é como se fosse uma amostra de que, educar e ensinar, respondem a um único padrão de conhecimento (Osorio, 2017, p. 16).

A escola, nesse sentido, é um problema para quem é diferente dos demais. Diante disso, busca-se, por meio de uma perspectiva decolonial, transgredir esses formatos. Os currículos da Educação do Campo ainda apresentam, em algumas situações, uma perspectiva urbanizada, e os livros didáticos nem sempre consideram os aspectos socioculturais presentes nas comunidades do campo.

Os povos camponeses da Amazônia enfrentam essas intensas colonialidades do poder, do ser, do saber e da natureza, que impactam diretamente a Educação. As escolas do campo estão sendo sacrificadas pela ampla destruição, pelo fechamento e pela extinção, enquanto as populações camponesas e a natureza são expropriadas de seus territórios.

A colonialidade presente na Educação suscita diversas reflexões acerca de como o eurocentrismo ainda influencia os modos de vivência das populações tradicionais, com supostas reformas para um modo de vida que, para alguns, seria “melhor”, que não reflete sobre a real situação das vivências locais. O mapeamento cultural não é considerado, o que contribui para a desvalorização da subsistência local, muito rica em costumes construídos há muitos anos.

Farias e Faleiro (2003) asseveram:

Por conseguinte, há diversas relações de dominação e inferiorização desses sujeitos, que não se dão a partir da essencialidade, mas a partir dos percursos históricos de dominação colonial, da colonialidade e dos próprios processos educacionais institucionais. Mas esses movimentos também estão envoltos de práticas de resistência e insurgência, como o Movimento de Educação do Campo (Farias; Faleiro, 2003, p. 15).

Decolonizar o currículo, nessa perspectiva, implica questionar a suposta universalidade de determinado conhecimento e modo de viver e ser, sobretudo o ocidental/moderno (Pavan e Tedeschi, 2021). Diante dessa problematização, almeja-se uma transgressão dos currículos para o ensino de Matemática, com um olhar matemático orientado por uma opção decolonial na Educação do Campo.

Para pensar a decolonização do currículo para este estudo, é pertinente utilizar as ideias de Fernandes (2025) sobre o *currículo-ocupação*. Essa proposta curricular recomenda um enfrentamento às dinâmicas de poder que marginalizam saberes locais em favor de modelos hegemônicos. Busca romper com a lógica que coloca os conhecimentos de matriz não urbana em posição de inferioridade, garantindo que a escola seja um espaço de afirmação de identidades e racionalidades diversas, atuando de forma transformadora (Fernandes, 2025). A Matemática, pensada no sentido desse currículo, é compreendida nos fazeres da prática, movida pelas ações, ideias, pensamentos e movências socioculturais.

METODOLOGIA

Metodologicamente, com base em Gil (2002), este estudo se fundamenta em uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, na qual se analisou e instigou, a partir de uma pesquisa de campo, a percepção dos alunos sobre a realidade vivenciada na comunidade. Considera-se, ainda, a importância de manter uma relação com o cotidiano do aluno, tendo em vista sua realidade local, seus costumes e suas vivências fora da escola, bem como a forma como essas experiências podem adentrar o mundo escolar, sendo essa relação abordada pela opção decolonial.

O lócus deste estudo foi uma escola do campo localizada no município de Abaetetuba–PA. A pesquisa foi realizada em uma turma multisseriada dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º ano), composta por estudantes inseridos em uma realidade sociocultural marcada por práticas agrícolas tradicionais da comunidade.

A atividade pedagógica foi desenvolvida a partir da prática tradicional da “tarefa”, termo utilizado na comunidade para designar uma unidade local de medida de área empregada na preparação do solo para o plantio. Esse conhecimento é transmitido entre gerações e integra as práticas relacionadas ao cultivo da terra. No estudo, a tarefa foi tomada como uma prática de conhecimento matemático produzido no território, sem reduzi-la, inicialmente, às unidades de medida convencionais ensinadas pela escola.

A atividade foi proposta de modo a favorecer a expressão dos conhecimentos dos estudantes sobre essa prática, por meio de uma discussão coletiva, de registros escritos, de produções gráficas (desenhos), de relatos orais e da aplicação de um questionário aberto. Durante a atividade, as respostas dos estudantes foram transcritas no quadro e, posteriormente, organizadas em uma nuvem de palavras, elaborada a partir dos termos mencionados pelos alunos.

A produção dos dados ocorreu a partir da observação do contexto escolar, das interações em sala de aula e dos materiais elaborados pelos alunos durante a atividade. A análise dos dados seguiu uma abordagem interpretativa, buscando identificar discussões matemáticas emergentes das práticas socioculturais dos estudantes, considerando modos próprios de medir, organizar, estimar, comparar e planejar presentes no cotidiano da comunidade, orientada pela

epistemologia decolonial, que compreende a Matemática como um saber situado, produzido nas relações entre território, cultura e experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa *in loco* iniciou-se com a etapa de reconhecimento da escola. Como a turma era multisseriada, foi necessário selecionar conteúdos de modo a contemplar todos os alunos. Assim, na organização curricular da escola, foram utilizados os mesmos conteúdos do ensino regular, correspondentes aos anos escolares dos alunos, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018). Nesse cenário, problematizou-se o fato de que, ainda que a Educação do Campo tenha suas origens nas lutas do Movimento Sem Terra (MST), encontra um currículo de educação *no* campo orientado pela BNCC, o que subalterniza essa proposição.

O momento consistiu em promover, com a participação dos alunos, a discussão sobre o foco desta pesquisa, ressaltando as práticas milenares das comunidades tradicionais. Os estudantes relataram seus conhecimentos sobre a prática da “tarefa” e suas opiniões sobre essa prática tão essencial na comunidade, embora pouco abordada na escola.

Nesse debate, Molina (2006) explica a importância de valorizar os saberes locais e afirma:

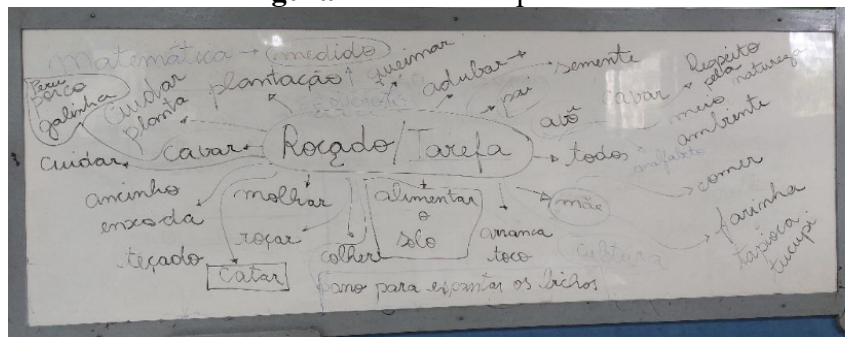
A desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da escola do campo, para dentro das universidades? (Molina 2006, p. 12).

De acordo com Molina (2006), é preciso trabalhar com os saberes dos sujeitos do campo, valorizar esses saberes e, por meio da escola, possibilitar que esses conhecimentos sejam disseminados. Em diálogo com essa perspectiva, abordou-se a “tarefa”, um saber relacionado a uma prática local. Nessa atividade, por meio de um questionário aberto, as respostas foram transcritas no quadro, além da elaboração de um desenho sobre os conhecimentos dos alunos acerca dessa prática.

No que tange ao questionário aberto, os alunos relataram que, em suas casas, havia plantações de diversas espécies vegetais e que o terreno era preparado para o plantio por meio dessa prática. Um aluno, em especial, relatou que o pai pratica o plantio e que essa atividade é

fonte de renda da família. Algumas palavras foram citadas pelos alunos, sendo elaborada uma nuvem de palavras com seus dizeres.

Figura 2: Nuvem de palavras



Fonte: Arquivo pessoal

A palavra “matemática” foi citada pelos estudantes em relação à prática, mesmo sem o uso de números ou régua, indicando que esse saber foi repassado do avô para o pai, assim como o uso de panos para espantar bichos das plantações, adubos naturais, como fezes de galinha, cascas de frutas e pó de café, configurando tradições locais. Nessa prática, identificam-se modos de fazer que podem ser relacionados à Matemática, presentes nos conhecimentos dos estudantes e de suas famílias. De acordo com Fernandes (2025):

A ideia de descrever uma prática matematicamente marca, então, uma oposição aos sentidos produzidos pela expressão “descrição da matemática de uma prática”, como se houvesse uma matemática subjacente a qualquer prática sociocultural passível de ser lida. Procura-se romper com o estatuto universal e universalizante da matemática, entendendo que são os/as descritores/as, enquanto sujeitos imersos em uma sociedade quantificada e em culturas escolares da qual o conhecimento matemático participa, que tematizam conceitos, procedimentos, informações, ideais, valores e decisões reconhecíveis, em seus solos socioculturais, como matemática, sendo possível, por isso, descrever modos de saber e de fazer de povos camponeses a partir deste tema, a matemática (Fernandes, 2025, p. 104).

Para D’Ambrósio (2018), a Matemática é uma construção social, situada em contextos culturais específicos, que amplia o significado daquilo que se ensina na escola, ao evidenciar os saberes matemáticos que se manifestam fora da sala de aula. Nessa perspectiva, percebe-se que a Matemática e os saberes expressam conhecimentos e culturas, revelando a realidade do campo que está presente no cotidiano dessas crianças. A prática da “tarefa”, nesse caso, possibilita conectar os saberes vivenciados pelos estudantes com conhecimentos que também podem ser reconhecidos como matemáticos, sem reduzi-los aos conteúdos escolares. Assim,

evita-se restringir o ensino às teorias e práticas cristalizadas nos livros, como se fosse suficiente que o aluno repetisse.

As Figuras 3, 4, 5 e 6 ilustram o que os alunos entendem e presenciam sobre a “tarefa”.

Figura 3: Percepção sobre “tarefa” do Aluno A

QUAL A SUA IDADE?
RESPOSTA: 10 anos

NA SUA CASA, TEM ALGUM TIPO DE PLANTAÇÃO?
RESPOSTA: Sim

SE SUA RESPOSTA FOI SIM, O QUE SUA FAMÍLIA CULTIVA? VOCÊ JÁ OBSERVOU OU AJUDOU NESSE PLANTIO?
RESPOSTA: sim, a baba xi, pimenta, açaí e bacaba.

SEUS FAMILIARES JÁ FALARAM COM VOCÊ SOBRE COMO PLANTAR E CULTIVAR?
RESPOSTA: Sim

VOCÊ SABE O QUE É A “TAREFA”, JÁ OUVIU FALAR?
RESPOSTA: Sim

FAÇA UM DESEJO DE COMO VOCÊ JÁ VIU, OU SABE COMO INICIA UMA PLANTAÇÃO UTILIZANDO A “TAREFA”. USE SUA CRIATIVIDADE.



Fonte: Dados do estudo

Figura 4: Percepção sobre “tarefa” do Aluno B

QUAL A SUA IDADE? 11 anos
RESPOSTA:

NA SUA CASA, TEM ALGUM TIPO DE PLANTAÇÃO?
RESPOSTA: Sim, cacau, manga e banana

SE SUA RESPOSTA FOI SIM, O QUE SUA FAMÍLIA CULTIVA? VOCÊ JÁ OBSERVOU OU AJUDOU NESSE PLANTIO?
RESPOSTA: Sim e a mãe ajuda a plantar

SEUS FAMILIARES JÁ FALARAM COM VOCÊ SOBRE COMO PLANTAR E CULTIVAR?
RESPOSTA: Sim

VOCÊ SABE O QUE É A “TAREFA”, JÁ OUVIU FALAR?
RESPOSTA: Sim, pelo trabalho da mãe

FAÇA UM DESEJO DE COMO VOCÊ JÁ VIU, OU SABE COMO INICIA UMA PLANTAÇÃO UTILIZANDO A “TAREFA”. USE SUA CRIATIVIDADE.



Fonte: Dados do estudo

Figura 5: Percepção sobre “tarefa” do Aluno C

QUAL A SUA IDADE?
RESPOSTA: 11

NA SUA CASA, TEM ALGUM TIPO DE PLANTAÇÃO?
RESPOSTA: Sim

SE SUA RESPOSTA FOI SIM, O QUE SUA FAMÍLIA CULTIVA? VOCÊ JÁ OBSERVOU OU AJUDOU NESSE PLANTIO?
RESPOSTA: Sim, manga, laranja, abacaxi, batata, feijão, arroz

SEUS FAMILIARES JÁ FALARAM COM VOCÊ SOBRE COMO PLANTAR E CULTIVAR?
RESPOSTA: Sim

VOCÊ SABE O QUE É A “TAREFA”, JÁ OUVIU FALAR?
RESPOSTA: Sim

FAÇA UM DESEJO DE COMO VOCÊ JÁ VIU, OU SABE COMO INICIA UMA PLANTAÇÃO UTILIZANDO A “TAREFA”, USE SUA CRIATIVIDADE.

Fonte: Dados do estudo

Figura 6: Percepção sobre “tarefa” do Aluno D

QUAL A SUA IDADE?
RESPOSTA: 10

NA SUA CASA, TEM ALGUM TIPO DE PLANTAÇÃO?
RESPOSTA: Sim

SE SUA RESPOSTA FOI SIM, O QUE SUA FAMÍLIA CULTIVA? VOCÊ JÁ OBSERVOU OU AJUDOU NESSE PLANTIO?
RESPOSTA: Sim, cupuaçu, manga, laranja, abacaxi, batata, feijão, arroz

SEUS FAMILIARES JÁ FALARAM COM VOCÊ SOBRE COMO PLANTAR E CULTIVAR?
RESPOSTA: Sim

VOCÊ SABE O QUE É A “TAREFA”, JÁ OUVIU FALAR?
RESPOSTA: Não

FAÇA UM DESEJO DE COMO VOCÊ JÁ VIU, OU SABE COMO INICIA UMA PLANTAÇÃO UTILIZANDO A “TAREFA”, USE SUA CRIATIVIDADE.

Fonte: Dados do estudo

Os desenhos produzidos pelos alunos da escola do campo mostram suas casas e aspectos de sua realidade cotidiana. Desse modo, a dinâmica decolonial pedagógica permite problematizar a necessidade de uma Educação do Campo diferenciada, rompendo com a colonialidade do ser e com a dos conteúdos orientados por um documento que marginaliza outras formas de manifestação de saberes, evitando a mera reprodução desse conhecimento e promovendo a construção de saberes integrados aos costumes.

Por meio da opção decolonial, este estudo potencializa um currículo-ocupação, no qual a terra é matriz formadora e produtora de sua própria pedagogia (Fernandes, 2025), caracterizado por uma dinâmica de fazer o novo em resposta a necessidades ambientais, sociais e culturais, dando espaço à imaginação e à criatividade.

Em consonância com a abordagem da decolonialidade, é possível afirmar que estimular os educandos do campo a falar, desenvolver e praticar aspectos de sua realidade local, em salas multisseriadas, significa reconhecer suas necessidades e aprender com os saberes que trazem de suas experiências, tão significativos para a comunidade. Essa perspectiva permite inserir, no

âmbito da Educação do Campo, a construção do conhecimento em paralelo ao conhecimento epistemológico, crítico, social, político e educacional, despertando o aluno para transformar sua realidade e contribuindo para a diversificação e flexibilização dos processos de ensino e aprendizagem.

A análise das produções dos estudantes, registradas nos desenhos e nos questionários, exige ir além da visão hegemônica que reduz a Matemática a um sistema estritamente formal e neutro, separado da vida. Tomando como referência uma perspectiva de “matemática não problematizada”, a Matemática posta pelo currículo escolar e acadêmico de inspirações eurocêntricas não se preocupa com os processos vivos, “pois sua delimitação à ordem da estrutura, por meio de sua escrita, a desconecta de seus contextos e das pessoas que a produzem, desconsiderando suas culturas, subjetividades, desejos e afetos” (Rosa; Giraldo, 2023, p. 4).

A dimensão do cuidado e do acolhimento se manifesta diretamente na percepção e na organização do espaço da *tarefa*. Quando os alunos desenham a casa ligada aos campos, às cercas e aos limites das plantações, os desenhos podem ser compreendidos como formas de representação do espaço vivido. Esse mapeamento visual expressa relações de pertencimento e cuidado com o espaço familiar e produtivo. O traçado geométrico ganha significado ao representar o lugar onde a vida é produzida e os alimentos são protegidos das intempéries.

O tempo é experimentado de forma diferente quando se está conectado aos pais e ao mundo natural. Quando as crianças desenham figuras com muitos passos, como nas Figuras 3, 4, 5 e 6, e escrevem notas sobre o que estão fazendo, como “Limpando”, “Plantando”, “Regando” e “Terminando”, elas passam a representar as ações em uma ordem lógica. Essa organização não se restringe aos números e às sequências, tendo em vista que também se relaciona à espera, à paciência e ao trabalho coletivo no cuidado com aquilo que contribui para a comunidade. Em Leite (2024), esse movimento pode ser relacionado a uma epistemologia decolonial e a uma estética insurgente, que rompe com os padrões matemáticos escolares e acadêmicos eurocentrados.

É uma maneira de entender o tempo que está enraizado em sentimentos e responsabilidades compartilhadas, em vez de apenas números abstratos. À medida que se passa por esses passos, aprende-se a valorizar o ritmo da natureza e a importância de cuidar de algo ao longo do tempo. Essa forma de vivenciar o tempo relaciona-se à paciência, à atenção e ao

cuidado com aquilo que é produzido no território. Ao vivenciar essa dinâmica, os estudantes podem estabelecer relações entre suas experiências cotidianas e os conhecimentos produzidos na escola.

A atividade desenvolvida, nesse movimento, contrapõe-se aos aspectos denunciados por Osorio (2017), como instituições propedêuticas, etapistas, meritocráticas, classificadoras e excludentes, que atuam como as prisões, os hospitais, os quartéis, os asilos, as fábricas, implantando a lógica disciplinar como uma “única” forma de racionalidade.

Por fim, a presença da *tarefa* como uma prática local de medida de área mostra a incorporação do saber tradicional e do patrimônio cultural transmitido pelos mais velhos. Mencionar e representar essa prática matemática permite reconhecer conhecimentos relacionados à grandeza área e à medição enraizadas na escala humana. Medir a terra pela “*tarefa*” não implica aplicar uma fórmula mecânica de metros quadrados, mas mobilizar conhecimentos relacionados ao espaço, à extensão e às condições de trabalho no território.

Assim, os desenhos podem indicar que matemáticas escolares outras, longe de serem puramente formais, podem ser compreendidas como linguagens vivas, nas quais razão, afeto e cultura se entrelaçam para dar sentido à realidade.

Para finalizar, parafraseando Leite (2024), pode-se afirmar que a performance dos estudantes da escola do campo, águas e floresta é um ato decolonial, dentro e fora do contexto educacional, por envolver a desnaturalização dos conhecimentos e das práticas dominantes, muitas vezes eurocêntricos. Ao deslocar essa compreensão para uma perspectiva incorporada e sociocultural, percebe-se que os conceitos matemáticos mobilizados pelas crianças estão relacionados às suas experiências afetivas, ao pertencimento ao território e às relações de cuidado que permeiam o trabalho agrícola familiar. A matemática inscrita no papel é viva, impregnada de emoções, desejos e memórias daqueles que cultivam a terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa reconhece e valoriza os saberes matemáticos presentes nas práticas culturais das comunidades, cuja proposta se orienta para uma educação matemática decolonial que dialogue com os contextos e as necessidades reais dos educandos. A relevância da pesquisa está em reconhecer a presença de saberes tradicionais nas vivências das comunidades e na

importância de valorizar essas experiências e os conhecimentos produzidos pelas comunidades tradicionais.

Observou-se, por meio da pesquisa, que as práticas matemáticas relacionadas ao cotidiano, sejam elas mentais ou relacionadas à medição de áreas de terras, à aproximação e à resolução de problemas, revelam conhecimentos construídos nas relações familiares e comunitárias. Esses conhecimentos podem ser incorporados aos processos metodológicos formais, pois são construídos a partir de experiências e vivências reais, não somente pela reprodução de conteúdos escolares, mas pela valorização dos conhecimentos produzidos no território.

A riqueza cultural e os costumes tradicionais estão presentes nas turmas multisseriadas, apesar das dificuldades enfrentadas por alunos, professores e pela comunidade para manter essas turmas. Esta pesquisa permitiu refletir sobre a aproximação entre os saberes teóricos e aqueles produzidos pelas comunidades tradicionais, valorizando os conhecimentos e as práticas locais e contribuindo para o fortalecimento das tradições e das turmas multisseriadas, que devem ser espaços de aprendizagem e de troca de saberes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF, 2002. 3 p. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/7784>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **O programa etnomatemática**: uma síntese. 2018. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br> Acesso em 06/10/2025.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra**: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Educação dos povos do Campo no Brasil: Colonialidade/Modernidade e Urbanocentrismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2003.

FERNANDES, Filipe Santos. Currículo-ocupação, interculturalidade crítica e formação professores e professoras (de matemática) no contexto da Educação do Campo. *In*: Elizabeth Gomes Souza, Carolina Tamayo, Michela Tuchapesk (Orgs.). **Movências Decoloniais na educação (matemática)**. Belém: RFB, p. 9-50, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará, Belém. 1º edição, 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos**: Ensaio de Antropologia Simétrica. Trad. da COSTA, C. I. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEITE, Maria Adriana. **Práticas socioculturais de comercialização na formação intercultural indígena do Oiapoque-Amapá**: resistências e mudanças frente às amarras da colonialidade. 2024. 215 f. Tese (Doutorado Ciências e Matemáticas) - Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo globalizado. Bogotá: IESO/Pensar/Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, Raquel Alexandra de Brito Costa. **Realidades da profissão do professor numa escola para todos**. 2012. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000686.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.

OSÓRIO, Carolina Tamayo. **Vení, vamos hamacar el mundo, hasta que te asustes**: uma terapia do desejo de escolarização moderna. 2017. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2017.

PAVAN, Ruth; LIZOTT TEDESCHI, Sirley. Currículo e (de)colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 253–266, 2021. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1538>. Acesso em: 4 fev. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

ROSA, Maurício; GIRALDO, Victor Augusto. Transposing problems: towards a decolonial based and (re)inventive Mathematics Education “doesn’t go blank”. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 1–25, 2023.

TAMAYO, Carolina; MENDES, Jackeline Rodrigues. Opção decolonial e modos outros de conhecer na Educação (Matemática). **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 18, n. Edição Especial, p. e021038, 2021.

VIEIRA, Maria Cilene Lucas; LIBERALI, Fernanda Coelho. Currículo, cor e colonialidade: a BNCC sob o olhar da miscigenância. **fólio** – Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 16, n. 2, p. 1-20, 2025.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

HISTÓRICO

Submetido: 02 de abril de 2026.

Aprovado: 10 de setembro de 2026.

Publicado: 19 de setembro de 2026.