

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL ENQUANTO CONQUISTA DA CONDIÇÃO EPISTÊMICA

Resultado de Investigação Finalizada

GT 25- Educação e desigualdade social

Denise Xavier Torres
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Resumo

O presente texto traz os dados referentes a uma pesquisa bibliográfica e de revisão teórica (Bell, 2008) que buscou investigar como o paradigma da Educação do Campo se constituiu enquanto espaço de lutas e de retomada da condição epistêmica dos povos camponeses. A análise foi realizada via Análise Temática (BARDIN, 2004). A abordagem teórica que norteou as análises são os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (CASTRO-GÓMEZ E GROSGOUEL, 2007; QUIJANO, 2005). Assim, concluímos que os movimentos sociais camponeses se inscrevem como propositores-protagonistas do paradigma da Educação *no* e *do* Campo e que suas lutas se ancoram na *decolonialidade* através da inserção crítica e propositiva de suas reivindicações nas políticas de Estado.

Palavras-chave: Colonialidade; Educação do Campo; Decolonialidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGedu/UFPE. Para o presente texto, tomamos como ponto de partida a seguinte questão: como o paradigma da Educação do Campo se constituiu enquanto espaço de lutas e de retomada da condição epistêmica dos povos camponeses?

Diante desta indagação, buscamos compreender como este paradigma, que ganha mais notoriedade na década de 80, passa a influenciar diretamente a política educacional para os povos camponeses. E, para responder a nossa questão, torna-se mister compreendermos quem são os sujeitos epistêmicos que passam a reivindicar do Estado brasileiro um posicionamento outro e uma educação outra, enfrentando a política de homogeneização cultural e de negação do homem/mulher do campo.

Sujeitos estes submetidos a lógica da racialização e da racionalização (Quijano, 2005), expressando a postura da política governamental disseminada em nosso país, que criou e validou identidades hegemonicamente urbanas. Tais identidades serviram para justificar o descaso com o meio rural, com os que nele habitam e com a educação a eles destinada. As pedagogias de desenraizamento e de desterritorialização (Arroyo, 2012) serviram não somente à homogeneização dos processos educacionais e de seus conteúdos ditos como válidos de serem ensinados, mas serviram, sobretudo, para a negação da condição epistêmica desses sujeitos através da ação da colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza.

Frisamos que se trata de uma pesquisa bibliográfica e de revisão teórica (Bell, 2008), tomando como fontes os cadernos da coleção “Por uma Educação do Campo” (Arroyo, 1999, Caldart, 2001; 2002, Fernandes, 1999) e a legislação vigente para a Educação do Campo (Parecer CNE/CEB 36/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 1/2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB

nº 2/2008 – Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo; Decreto nº 7.352/2010 – dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)).

O trabalho de análise foi realizado via Análise Temática (Bardin, 2004). Para seleção das fontes obedecemos aos seguintes critérios indicados por Bardin (2004): a regra da exaustividade (consiste na reunião de todos os dados passíveis de análise); a regra da representatividade (é correspondente a parte significativa de dados que permitam uma generalização dos resultados); a regra da homogeneidade (diz respeito à singularidade de critérios de escolha de dados, de acesso a eles ou ainda de técnicas de coleta) e a regra da pertinência (trata da função dos documentos a serem analisados enquanto fontes precisas de informação, coerentes com o objeto e objetivo da pesquisa).

A abordagem teórica que norteou as análises são os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007; Quijano, 2005), que nos ofereceram elementos para analisar as lutas dos povos camponeses na construção do paradigma da Educação do Campo, aqui compreendido como paradigma outro. Esta opção se deu por identificarmos que as investigações que tomam os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos como abordagem teórica evidenciam as formas de dominação cultural e epistêmica entre povos, questionando as formas de subjugação e de subalternização, em que um grupo hegemônico exerce o poder dominante em detrimento dos demais.

Nesse sentido, a ideia de que, com o fim do processo de colonização e com a libertação das colônias, a dominação político-econômica e cultural também teria fim, não considerou a plasticidade da lógica colonial, que para atender a uma nova configuração do sistema-mundo, aprimora o alcance de sua face, até então, oculta, a colonialidade, aqui definida

como un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A colonialidade, ao condicionar as relações intersubjetivas entre os indivíduos, sustenta e aperfeiçoa a ideia de raças e a distinção valorativa entre elas. A sutileza da colonialidade se dá no seu poder de manipulação, justificação e naturalização de um padrão de poder hegemônico, que perpassa desde a esfera do poder econômico até a das relações mais simples de convivência entre os povos, subjugando e excluindo aqueles que não se enquadram no padrão político-econômico-sócio-cultural dominante, como foi/é o caso da negação do rural e de tudo que nele está para a exaltação do urbano e de todos os seus benefícios.

Estes aspectos nos ajudam a compreender como se sustentaram/sustentam os processos de distanciamento entre a educação escolarizada ofertada nas áreas rurais e as vivências e as reais necessidades educacionais dos povos camponeses, uma vez que os saberes desses povos, assim como dos demais povos subalternizados pela lógica colonial, foram postos à margem das políticas educacionais, forjando os mecanismos de aceitação do modelo dominante como única forma de conquistar a condição humana e uma vida digna.

Em se tratando da educação oferecida nas periferias e nas áreas rurais deste país, a luta pelo direito de produzir conhecimento válido trouxe/traz à tona os lugares e as vozes silenciadas ao longo da nossa história enquanto sujeitos – coletivos e individuais – marginalizados (Arroyo, 2012), sujeitos

esses que passam a propor uma forma outra de contar a sua própria história, a partir de suas epistemes outras.

A título de organização, este texto encontra-se subdividido em duas seções, além da introdução e das conclusões e considerações. São elas: a) Trajetória de lutas por uma Educação do e no Campo; b) Prerrogativas da Educação do Campo.

TRAJETÓRIA DE LUTAS POR UMA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: retomada de lugares epistêmicos

Desde o início do século XX, o cenário das discussões em torno da educação para os povos do campo negou uma educação de qualidade, sob a alegação de que era desnecessário e dispendioso investir recursos na manutenção de escolas distantes dos centros urbanos e com poucos alunos (Brasil, 2007). A marca da exclusão perdurou por décadas, pois mesmo quando o Estado passou a promover algum tipo de escolarização para os camponeses, o fez por meio da imposição do conhecimento descontextualizado, instrumental e propedêutico.

É na década de 80, após forte repressão da Ditadura Militar, que os Movimentos Sociais criados a partir de necessidades coletivas (Brito, 2005) ganham força, buscando assegurar o trato da especificidade de questões como saúde e moradia, dentre outros. Essa vertente dos Movimentos Sociais veio a se configurar como um dos mais representativos espaços de lutas políticas para as camadas populares do Brasil.

Para Caldart (2008, p. 71), o surgimento da Educação do Campo no cenário nacional se dá através de

mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Mediante estas circunstâncias, emergem as lutas dos povos do campoⁱ, através dos Movimentos Sociais Populares do Campo, tendo seu maior representante o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A reivindicação pela redistribuição de terra para os trabalhadores rurais e pela qualidade da vida no campo é a tônica deste movimento, que conseguiu dar notoriedade a questões até então deixadas em segundo plano, como é o caso da educação para os povos das áreas rurais.

A tomada da questão educacional pelo MST foi se agregando quase que concomitantemente à questão da terra, pois, como afirma Caldart (2001), as demandas por questões educacionais continuamente se incorporaram ao movimento ao menos em três níveis: a) as mobilizações das famílias do movimento em busca de uma educação que fizesse sentido para a vida no campo; nesse momento são criadas as primeiras escolas do MST; b) a necessidade de fomentar uma proposta pedagógica específica para a educação dentro do movimento, criando assim, em 1987, um setor específico de educação no MST; c) a incorporação de escolas do movimento nos acampamentos e assentamentos ganha força diante das questões culturais e políticas, tendo em vista que a escolarização não pode compor uma vivência alheia à luta do movimento.

A década de 80 é bastante fértil para as mudanças que vinham se engendrando dentro dos Movimentos Sociais, bem como do MST. Nesse momento, ganha forma uma significativa reconfiguração do cenário social brasileiro. O processo de redemocratização do país, a retomada dos

movimentos pelas lutas silenciadas pela Ditadura Militar, a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, dentre outros fatores, dão notoriedade para as discussões sobre educação.

Nesse sentido, as reivindicações pela redistribuição de terra para os trabalhadores rurais e pela qualidade da vida no campo são bandeira de luta não só do MST, como também dos demais Movimentos Sociais Populares do Campo, conseguindo dar notoriedade a questões silenciadas, como é o caso da educação para os povos das áreas rurais. Esses movimentos denunciam o silêncio plantado para garantir que a colonialidade efetive seus objetivos disseminando uma ideia comum: a incapacidade de produzir conhecimento válido nos contextos camponeses, ou melhor, a incapacidade do ethos rural de produzir algum conhecimento que possa ser validado.

Assim, a existência de um padrão de poder exige um padrão de saber (Quijano, 2005). Por esse motivo, os Movimentos Sociais Populares do Campo questionam a educação ofertada nas escolas das periferias e das áreas rurais, denunciando que esta ensina a seus habitantes a deixarem de ser para, no máximo, imitarem quem pode ser. Isto é,

olham-se os estudantes, suas produções, suas perguntas, seus projetos sem neles reconhecer conhecimentos válidos. Os conhecimentos em sua diferença são postos à margem do processo de escolarização, cuja centralidade está no desempenho: produção passível de ser nomeada, localizada, hierarquizada e controlada. Os sujeitos são chamados à escola e nelas se encontram com práticas que frequentemente negam suas diferenças, reduzem a alteridade à mímica, enfatizam a normalização e celebram a diversidade, instituindo discursos em que o *outro* perde o direito de narrar-se (Esteban, 2010, p. 51).

O que encontramos historicamente nas escolas localizadas no meio rural é a presença hegemônica de pedagogias de desenraizamento e desterritorialização, que intencionam enquadrar os modos de vida dos povos do campo a uma ideia de civilidade urbanocêntrica, inviabilizando todas as formas de conhecimento que não se encaixem nessa validade de forma legítima de conhecer (Arroyo, 2012).

Desta forma, é mister compreender como a educação acentuou/acentua essa inferiorização para os povos subalternizados, os impedindo de romper com a colonialidade, cristalizando hierarquias e naturalizando a condição de inferioridade para esses coletivos silenciados, bem como, ajustando suas culturas e seu tempo às normas legitimadas pelo conhecimento (CASTRO-GOMES, 2005), logo, pela educação.

As lutas dos movimentos sociais do campo ganham corpo no espaço da diferença colonial, a partir dos sujeitos que lutam para reconquistar suas condições epistêmicas, por uma epistemologia da fronteira e não por uma epistemologia dominante, propondo pensamentos, posturas e pedagogias outras. Por isso, podemos considerar que o projeto de Educação do Campo é pensado na fronteira, na tensão entre os direitos reivindicados pelos povos do campo e as pressões silenciadoras do Estado.

Os resultados dessa tensão começam a ser mais marcadamente notados na década de 80, que é bastante fértil para as mudanças que vinham se engendrando e, nesse momento, ganham corpo na reconfiguração do cenário social brasileiro. O processo de redemocratização do país, a retomada dos movimentos pelas lutas silenciadas pela Ditadura Militar, a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, dentre outros fatores, dão notoriedade às discussões sobre educação.

A CF passa a assegurar, nos Artigos 205 e 208, a educação enquanto dever do Estado e direito subjetivo. Nesse sentido, pode-se interpretar que a educação obrigatoriamente seria ofertada também aos povos das áreas rurais. No entanto, no texto da CF não há indicações de que a educação teria em suas orientações o trato às singularidades dessa realidade. Para os Movimentos Sociais, esse aspecto

apresentou ao menos dois fatores: de um lado a garantia da oferta de educação para os povos do campo (enquanto sujeitos de direito), mas de outro deixava uma brecha para que se perpetuassem práticas educativas descontextualizadas (enquanto mecanismos de regulação das diferenças).

Oito anos depois, em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 (Brasil, 1998b). É nesse dispositivo legal que se aponta um avanço em relação à Constituição Federal de 1988, pois pela primeira vez a educação para os povos do campo é tratada com caráter específico. Em seu Artigo 28, a LDBEN, dentre outras indicações, determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural.

No ano seguinte, as discussões junto aos Movimentos Sociais ganham espaço com a realização do “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (I ENERA). O encontro contou com a participação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). Esse momento é concebido como início do Movimento de Educação do Campo no Brasil, onde se consolida um grupo atuante nas discussões por uma educação de qualidade para os povos do campo.

Nesse cenário, é criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que toma a frente das lutas por políticas públicas educacionais para atender às questões específicas dos povos do campo. Como resultado dos esforços empreendidos nessa luta a legislação que normatiza a Educação do Campo começa a ganhar corpo, rompendo com as ideias anteriores de uma Educação Monocultural e/ou multicultural e lutando por uma Educação Intercultural.

A realização desse evento configurou um importante passo na luta por uma educação que proporcionasse aos povos do campo o resgate de suas condições epistêmicas, através de uma educação específica e diferenciada. Além disso, deu visibilidade à discussão acerca da educação do campo no cenário nacional. Como resultado do encontro foi lançado o “Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro”. Esse documento, além das reivindicações por melhorias na educação e nas escolas do campo, aponta para a necessidade de dar continuidade à realização de eventos dessa natureza.

Diante do novo cenário constituído, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo está à frente das mobilizações por políticas públicas educacionais para atender às questões postas em pauta pelos povos do campo. Após entraves e discussões, consegue-se elaborar e aprovar o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que dispõe sobre a adequação necessária para garantir a educação dos povos camponeses em seu caráter singular, crítico e emancipatório, tomando pela primeira vez as realidades e as especificidades do campo como cerne da organização educacional.

Em 2002 a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, deixando explícita a necessidade de promover a cidadania e a justiça social. Em 2004, é criada também a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)ⁱⁱ, órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) que tem como uma de suas tarefas garantir o cumprimento da legislação até então implementada.

Em 2008, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, traçando as medidas legais para o funcionamento e a criação de escolas do campo.

Em 2010, é assinado o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), fortalecendo as conquistas dos últimos anos, bem como propõe a ampliação da oferta de educação aos povos do campo.

Esse conjunto de ações, que se constituiu a partir da luta dos Movimentos Sociais do Campo nos últimos anos, teve como uma de suas preocupações o enfrentamento da concepção de educação ruralista/monocultural dedicada a forjar uma educação incipiente e instrumentalista. A educação

reivindicada pelos povos do campo não é a educação propedêutica e enciclopedista, o camponês luta por uma Educação Intercultural, que fortaleça sua cultura, seus saberes, suas crenças. Ele luta para que a diferença colonial não seja usada novamente como forma de silenciamento de seus processos de produção de conhecimento e suas formas de organização da ação educativa, de sua condição epistêmica.

PRERROGATIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tomando o campo como um fértil espaço de produção de conhecimento, Caldart (2002, p. 22) vai afirmar que nele há um projeto de educação próprio que, dentre outros fatores, tem por objetivo na “ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte”. Essa postura nasce na fronteira da tensão entre as propostas de formação homogeneizante e os anseios dos povos do campo, no espaço da diferença colonial são gestadas estas epistemologias de fronteira.

Desta forma, a criação de uma proposta diferenciada e específica de educação escolar para os povos do campo não renega os conhecimentos e as práticas pedagógicas consolidadas, mas em vista à promoção da Interculturalidade, leia-se Interculturalidade Crítica, propõe a articulação e o diálogo horizontal entre os conhecimentos e as práticas pedagógicas gestadas no campo com as demais. Logo, partir das cosmovisões campestinas articulando-as a formas outras de pensar a educação, representa também pensar na fronteira e resistir à homogeneização cultural, o que caracteriza a Educação do Campo enquanto luta epistêmica em favor do direito à igualdade e à diferença.

Assim, compreender a cultura imbricada na educação é evidenciar, a partir dos conhecimentos e, por conseguinte, dos conteúdos escolares que educação e cultura são ao mesmo tempo nosso retrato de passado, nossa imagem do presente e nossas chances de futuro, ou seja, é o que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos (Forquin, 1993). Logo, a seleção dos conteúdos escolares constitui um momento de reivindicar o direito pelo conhecimento contextualizado e significativo fomentando, sobretudo, caminhos outros para a superação de formas homogeneizantes de escolarização.

Seja pelo grau de aplicabilidade, seja pelo seu caráter político-ideológico, a seleção de conhecimentos a serem validados nos espaços escolares se traduz em lutas epistêmicas e políticas, desvelando, entre outros fatores, que tipo de sujeito se pretende formar. Assim, a educação atrelada à Interculturalidade Funcional acabaria por favorecer a exacerbação do poder de controle dos processos de silenciamento e subalternização, centrando a função da educação no acúmulo de conteúdos. Já numa perspectiva fundada na Interculturalidade Crítica, os conteúdos são o ponto de partida, não o de chegada, são possibilidades de interpretação da relação humana com a natureza e consigo mesma, não se trata de uma verdade absoluta, mas sim de uma de muitas formas de verdade.

Nesse sentido, como já havíamos assinalado, a forma como se constituíram novas intencionalidades educativas para os povos campestinos são reflexos dessa funcionalidade, pois

temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira... Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras (Arroyo, 1999. p. 17).

Esta concepção de escola enquanto espaço decadente e frágil deturpava a imagem do camponês no Brasil e no mundo. Nesse sentido, a escola para os povos do campo se dedicava à manutenção de

um modelo hegemônico de cultura, na qual não cabia a cultura da terra frente à da tecnologia, a natureza frente à artificialidade, o campo frente à cidade, traduzindo-se na negação da cultura dos povos do campo a partir da racialização e da racionalização.

Ao apontar algumas características da educação nas décadas de 70 e 80, Forquin (1993, p. 10) vem a afirmar que “de fato, por toda parte, é o instrumentalismo estreito que reina, o discurso da adaptação e da utilidade momentânea, enquanto que as questões fundamentais, as que dizem respeito à justificação cultural da escola, são sufocadas ou ignoradas”, ou seja, a negação da oferta de educação e de escolas de qualidade tem em si a expressão da colonialidade do poder, pois se dedica a usurpar indiscriminadamente o direito dos sujeitos ao acesso/participação aos mais simples processos de interação, até aos mais elaborados mecanismos de poder, como, por exemplo, ao sistema educacional.

Nesse sentido, como podemos perceber no percurso histórico das lutas por uma educação camponesa, não se reivindicavam apenas melhorias físicas nos espaços escolares, mas a valorização na perspectiva de superação de um modelo de sociedade que os deixava subordinados. É na justificação das culturas camponesas enquanto lentes de análise e seleção dos conteúdos que devem circular na escola que reside a força motriz do ideário de educação para os povos do campo. Alinhado a uma proposta de educação em que a cultura é ponto de partida,

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia; a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos (Arroyo, 1999. p. 17).

A Educação do Campo não preconiza somente a garantia do acesso ao conhecimento sistematizado, mas também a crítica às formas de produção do conhecimento impostas pela colonialidade do saber. Nesse sentido, é possível perceber que a concepção de Educação do Campo se sustenta em pilares pedagógicos e princípios políticos compreendendo a relevância das inter-relações entre essas duas esferas e fomentando, sobretudo, posturas outras para a superação de formas desumanas e homogêneas de escolarização.

As pedagogias do campo correspondem ao que Arroyo (2012) chama de outras pedagogias, cujos princípios norteadores são pensados dentro do campo e para o campo e para fora dele. Nessa perspectiva, “não se dá uma reprodução de autorrepresentações tradicionais, conformistas, fechadas, mas ao contrário há uma abertura para fora a partir de necessidades, de valores e experiências de luta, coladas a sua tradição e identidade, a sua memória coletiva” (Arroyo, 2012, p. 79).

A Educação do Campo se funda nessas pedagogias outras, cujas respostas não estão prontas e não há síntese antecipada, mas trazem possibilidades interculturais de se pensar a educação, para além da matriz monocultural (eurocentrada e única). Para a Educação do Campo, o enfrentamento dessas posturas evidencia que a educação que se pensou para os povos do campo ensinou que quanto mais se aprende, aprende-se que ser camponês significa não-ser. E para se aproximar do ser de referência somente deixando o *ethos* rural para imitar o *ethos* urbano. Para se aproximar do *ethos* urbano somente consumindo os conhecimentos produzidos nas cidades por sujeitos urbanos.

Assim, é pertinente frisar que no projeto de Educação do Campo, o território rural é visto despido de estereótipos e compreendido em seu sentido material e imaterial, que

se move em um espaço específico, o espaço rural, entendido em sua dupla face. Em primeiro lugar, enquanto um espaço físico diferenciado. Faz-se, aqui, referência à construção social do espaço rural, resultante especialmente da ocupação do território, das formas de dominação social que tem como base material a estrutura de posse e uso da terra e outros recursos naturais,

como a água, da conservação e uso social das paisagens naturais e construídas e das relações campo-cidade. Em segundo lugar, enquanto um lugar de vida, isto é, lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência “identitária”) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção na sociedade nacional) (Wanderley, 2001, p. 32).

O esforço de clarificar essa concepção de território se faz presente em Educação do Campo no sentido de tomar o campo como lugar de dignidade, lugar fértil não só para produção agrícola, mas lugar indispensável para produção cultural, epistêmica e política. Esse posicionamento se dá porque este projeto de educação se funda na ideia de educação enquanto processo de formação identitária, avançando na busca pela formação de identidades pluriculturais, o que rompe com as posturas até então adotadas.

Nesse sentido, o projeto de Educação do Campo é alimentado pela Interculturalidade Crítica. Essa afirmação ganha força ao relacionarmos os princípios da Interculturalidade Crítica às prerrogativas da Educação do campo, já que ambas são compreendidas como

- Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia;
- Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados;
- Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad;
- Una meta por alcanzar (Walsh, 2005, p. 11).

A Educação do Campo parte de sua história, de suas raízes e de suas lutas para propor uma Educação Intercultural, que leve em conta o campo e seus sujeitos enquanto parte da sociedade, enquanto sujeitos de direitos. Para isso, propõe uma rearticulação política, legitimada por uma legislação, que passe a conceber as diferenças e as especificidades desses povos como parte fundamental dos processos pedagógicos que formam suas identidades individuais e coletivas.

Por isso a necessidade de outras pedagogias, que não são pensadas na negação de direitos e na criação de hierarquias de poder, que não impeçam esses povos de contarem sua própria história e de legitimarem seus conhecimentos; outras pedagogias que estejam mais preocupadas com a formação de sujeitos e territórios pluriculturais.

Conclusões e considerações

A história da educação que temos é fruto de uma dinâmica conflitiva e não poderá ser compreendida como enredo independente do seu contexto e de seus protagonistas declarados, bem como seus protagonistas silenciados. Nesse sentido, compreendemos que o projeto de Educação do Campo, que está em marcha, não pretende sobrepor os projetos anteriores, compreendemos que eles coexistem de forma simultânea, avançam, mudam, nascem, se reinventam, se retraduzem, e para isso se utilizam das experiências anteriores.

Por hora, concluímos que os sujeitos individuais e coletivos do campo são propositores de um novo projeto de educação escolarizada, projeto esse gestado na luta pela superação dos mecanismos de silenciamento e subalternização que permearam os projetos anteriores. Enfatizamos ainda a necessidade de compreender a não linearidade dos processos que tencionaram as mudanças e as lutas no cenário da educação ofertada nas áreas rurais do Brasil.

As prerrogativas do projeto de Educação do Campo lutam pela queda da fronteira que faz com que o território rural seja visto apenas como local do atraso, por estar situado geograficamente distante do “desenvolvimento”. Assim, a questão da escolarização para o projeto de Educação do Campo irá tomar como ponto de partida a concepção de educação atrelada a concepção de campo, em que ambas se complementam enquanto espaço de reflexão e de luta contra a subalternização, o silenciamento e a negação da diferença cultural, sendo também espaço epistêmico de contestação das heranças coloniais manifestadas pela colonialidade. A educação escolarizada se torna então, espaço privilegiado para garantir o direito à uma educação específica e diferenciada e, sobretudo, espaço que possibilite aos sujeitos camponeses a retomada de sua condição epistêmica e de suas raízes culturais.

Desta forma, esses sujeitos epistêmicos, individuais e coletivos, lutam para romper com ação da colonialidade do poder (relação histórica de subordinação imposta aos povos das áreas rurais em relação aos povos urbanos e a redução da cultura camponesa à mímica); colonialidade do saber (negação dos conhecimentos gestados na relação com a terra e com a coletividade do campo, em nome da instrução e da exacerbação da cultura urbanocêntrica); colonialidade do ser (criação dos estereótipos negativos em que os sujeitos do campo são vistos como caipiras, matutos, Jeca Tatus, ou seja, como seres inferiores); e colonialidade da natureza (negação da relação espiritual dos povos camponeses com a natureza, além da naturalização da exploração da natureza em função das necessidades imediatas do capitalismo local e global).

Assim, frisamos também que os movimentos sociais camponeses se inscrevem como propositores-protagonistas do paradigma da Educação do campo e que suas lutas se ancoram na decolonialidade através da inserção crítica e propositiva de suas reivindicações nas políticas de Estado, transformando o Estado uni-identitário em pluri-identitário.

Referências

- ARROYO, M. G. (1999). A educação básica e o movimento social do campo. IN: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo.
- ARROYO, M. G. (2012). **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis. Vozes.
- BARDIN, L. (2004). **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70.
- BELL, J. (2008). **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4ª ed. Porto Alegre. Artmed.
- BRASIL. (1998). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Acesso em 10 de fevereiro de 2011. Disponível no site www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html

- BRASIL. (2007). **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
- BRITO, P. A. B. (2005). Movimentos Sociais Populares – Movimentos Sociais: aspectos históricos e conceituais. In: MEC/SEED. Educação e Movimentos Sociais. **Boletim do Salto para o Futuro**, nº 3, Abril. Acesso em 17 de junho de 2011. Disponível no site <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145249EducacaoMovSociais.pdf>
- CALDART, R. S. (2001). A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. (Org.). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 3.
- CALDART, R. S. (2002). **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. (Org.). Por uma educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.
- CALDART, R. S. (2008). Sobre a educação do campo. In: SANTOS, C. A.(org.). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: INCRA - MDA.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- ESTEBAN, M. T. (2010). Diferenças, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e Interfaces – reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez.
- FERNANDES, B. M. (1999). Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (Org.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo.
- FORQUIN, J-C. (1993). **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed.
- GROSGOQUEL, R. (2010). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez.
- MALDONADO-TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

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

WALSH, C. (2005). **La interculturalidad en la educación.** Lima: Ministerio de Educación.

WANDERLEY, M. N. B. (2001). A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. In: CLACSO. **¿Una nueva ruralidad en América Latina?.** Norma Giarracca. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Notas de rodapé

ⁱ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, povos do campo são populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

ⁱⁱ Em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Em 2011, passa a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), incorporando a Secretaria de Educação Especial (SEESP), extinta no mesmo ano.