

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: *aproximações políticas e pedagógicas*

Debate e discussão em teoria social

GT28: Interculturalidade: Povos Originários, Afro e Asiáticos na América Latina e no Caribe

Girleide Torres Lemos

Resumo:

Este artigo traz estudos desenvolvidos na pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (BRASIL). Pautamos estes estudos em duas discussões: de um lado, a Educação do Campo no contexto brasileiro da década de 80, surge como resultado da mobilização dos povos camponeses, na luta para a superação da condição histórica de povos subalternizados; do outro lado, a Educação Intercultural é tecida no cenário das lutas dos povos ameríndios na busca de desnaturalizar a racialização e a racionalização da sociedade moderna, que teve como um de seus efeitos a subalternização dos povos colonizados. Diante desse contexto, objetivamos tecer as aproximações políticas e pedagógicas entre a Educação Intercultural e a Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação Intercultural, Educação do Campo, Estudos Pós-coloniais

INTRODUÇÃO

Este texto parte de duas discussões que se inter cruzam no cenário das lutas dos povos latino-americanos pela garantia da sua condição epistêmica, quando tiveram historicamente seu estatuto de ser, de saber e de poder inferiorizados pela lógica Colonial-Moderna. De um lado, a Educação Intercultural que é tecida nas lutas dos povos ameríndios na busca de desmistificar e desnaturalizar a racialização e a racionalização da sociedade moderna, que teve como um de seus efeitos perversos o silenciamento e a subalternização dos saberes e fazeres dos povos colonizados. Do outro lado, a Educação do Campo no contexto brasileiro, que surge como resultado da mobilização dos Movimentos Sociais Camponeses, na luta para a superação de sua condição histórica de povos silenciados e subalternizados.

Partimos da seguinte indagação: quais as aproximações políticas e pedagógicas entre Educação Intercultural e Educação do Campo? Para tanto, utilizamos como lente interpretativa os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (Mignolo, 1996, 2008; Quijano, 2005; Walsh, 2007, 2008; Sartorello, 2009). A escolha justifica-se porque partimos do pressuposto que os saberes dos povos camponeses foram historicamente silenciados, subjulgados e subalternizados pela perspectiva eurocêntrica dominante. Assim, compreendemos que as discussões dos Estudos Pós-Coloniais sobre as epistemologias silenciadas e seus conhecimentos possibilitam-nos compreender o trato dos saberes dos povos camponeses nos conteúdos de aprendizagem das Práticas Curriculares das escolas investigadas. Para dar conta deste estudo, organizamos o artigo na seguinte estrutura: a) Educação Intercultural: um olhar a partir dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos; b) Educação do Campo; c) Considerações provisórias.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: *um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos*

Adotamos enquanto lente interpretativa a Abordagem Teórica Pós-Colonial Latino-Americana, pois traz conceitos que nos levam a refletir sobre a condição do ser, do saber e do poder impostas aos povos camponeses através das relações de poder estruturadas na Racialização e Racionalização da sociedade, questionando os processos culturais e ideológicos que favorecem a subalternização e inferiorização do sistema-mundo capitalista.

A América Latina tem uma história marcada pela exploração territorial e epistêmica. Esta exploração se deu através de duas forças ideológicas: a Colonização/Colonialismo e a Colonialidade, ambas constitutivas do imaginário Moderno/Colonial¹. A primeira é marcada pelo processo de Racionalização e Racialização entre os povos e a segunda expressa à continuidade desse processo de poder na atualidade através da Colonialidade.

O Colonialismo, período conferido pela presença de uma administração colonial, estabeleceu na América Latina um processo de dominação político, econômico e cultural através da imposição do projeto colonial, da Colonização. a Colonização/Colonialismo esteve alicerçada em duas pilstras interdependentes: a Racionalização e a Racialização. A Racionalização estabeleceu o controle de onde, de quem e de que forma os conhecimentos ditos como válidos eram produzidos e disseminados, estabelecendo o padrão de racionalidade eurocentrado mundial constituído da Ciência Normal (Kuhn, 1994), subordina e nega todos os conhecimentos e as formas de produção que não pertencessem ao lócus de enunciação da Europa. A Racialização se materializou na relação entre conquistador e conquistado através da ideia de raça, com isso, forja a distinção da estrutura biológica situando “uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (Quijano, 2005, p.228), dentre estes os negros, os índios e as mulheres.

Para Quijano (2005), a expansão do processo de Colonização/Colonialismo europeu para o resto do mundo levou à naturalização e a generalização da ideia de raça. A naturalização das relações coloniais de dominação entre os europeus e os não-europeus e a generalização da ideia de sujeitos superiores (homem, branco, hetero, cristão e europeu) e a ideia de sujeitos inferiores (índios, negros, mulheres, camponeses entre outros).

A instituição dessas novas identidades forjou a hierarquização da organização e constituição da sociedade, haja vista, que a sociedade passava a constituir-se a partir dos papéis sociais que cada identidade deveria exercer. Com isso, as relações sociais passaram a configurar-se como relações de dominação, em que a uns eram reservados o trabalho intelectual, assalariado e de prestígio social e a outros os povos tidos como inferiores a servidão (Índios) e a escravidão (Negros).

Mesmo com a independência das colônias, essas ideias e práticas de relação de poder que classificavam, subalternizavam e silenciavam os povos não se extinguíram, mas se reconfiguraram, historicamente, através das Heranças Coloniais² deixadas pela Colonização/Colonialismo, constituindo a Colonialidade, Heranças essas presentes nos sistemas de ensino, principalmente no Currículo.

Na Colonialidade, as relações de dominação incorporaram as novas práticas sociais, o novo mercado capital sem, contudo, deixar as relações sociais de exploração e de dominação impostas pela Colonização/Colonialismo. Esta lógica Colonial/Moderna penetrou as estruturas sociais, econômicas, políticas e epistêmicas através de quatro dimensões da Colonialidade: do Poder, do Saber, do Ser (Quijano, 2005) e da Natureza (Walsh, 2008), forjando novas identidades subjulgadas à lógica colonial. A lógica imposta pela Colonialidade constituiu espaços subalternizados, inferiorizados e subjulgados, nos quais povos como os indígenas, afrodescendentes e povos camponeses sofreram uma assepsia cultura (Meneses, 2004), inclusive de seus saberes. Os sujeitos subalternizados são destituídos dos modos de produção e de disseminação de saber que não tivessem origem na racionalidade Modernidade/Colonial.

Como resposta a esta assepsia cultural, o Pensamento de Fronteira constitui-se como uma resposta epistêmica, dos subalternos ao projeto colonial eurocêntrico da Modernidade, como esclarece Grosfoguel (2005, p. 480-481),

ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. Aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações econômicas para lá das definições impostas pela Modernidade europeia.

O Pensamento de Fronteira indica uma possibilidade de ruptura aos moldes do Padrão de Poder Moderno Capitalista, pois é forjado no movimento de resistência dos sujeitos subjulgados e silenciados do espaço da Diferença Colonial. O Pensamento de Fronteira traz cosmovisões outras, pautando-se num diálogo crítico com os conhecimentos e modos de pensar daqueles que historicamente tiveram seus saberes negados e silenciados.

Assim, tomando como referência as epistemologias, historicamente, subalternizadas e silenciadas, ou seja, partindo do lócus de enunciação dos povos subjulgados, o Pensamento de Fronteira constitui a opção descolonial³ destes sujeitos de direito. O sujeito de direito do projeto colonial é confrontado pelo sujeito de direito outro, o sujeito da opção descolonial, que historicamente foi inferiorizado e subalternizado; dentre estes temos os negros, os indígenas, as mulheres e os camponeses. Os sujeitos de direito da opção descolonial alicerçam suas resistências e proposições na desobediência civil, quando articulados às lutas políticas dos povos subalternizados, e na desobediência epistêmica, quando reivindicam a condição epistêmica dos sujeitos subalternizados (Mignolo, 2008). Com isso, possibilitam um diálogo intercultural, haja vista que os sujeitos outros não negam toda produção epistêmica existente, mas provocam uma reestruturação da Geopolítica do Conhecimento, partindo do lócus de enunciação dos povos subjulgados.

Para Walsh (2009), o termo Interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional, mais precisamente, como referência educacional indígena marcada pela resistência ao modelo homogeneizador requerida pelos Estados Nacionais Modernos. A construção de uma identidade nacional única imposta pela modernidade fomentou conflitos e resistência em diversos grupos étnicos sociais.

A matriz Interculturalidade Crítica tem sua origem nas discussões políticas postas em cena pelos Movimentos Sociais, configurando uma construção a partir das pessoas que sofreram uma história de submissão e subalternização. Esta Interculturalidade leva-nos a questionar o projeto colonial imposto aos povos colonizados, a partir do momento, que toma como referência, para interpretar a sociedade, o lócus de enunciação daqueles que estiveram, historicamente, ocupando o lugar da Diferença Colonial.

Ao tomar como referência o lócus de enunciação dos povos inferiorizados, a Interculturalidade Crítica se preocupa com as consequências da racialização e racionalização imposta pelo projeto colonial na sociedade, como esclarece Walsh (2009, p. 23)

Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimento – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e

adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, a pesar da desumanização e subordinação.

Logo, a Interculturalidade Crítica caracteriza-se como processo e projeto político epistemológico de organização da sociedade e de produção e de disseminação de conhecimento, à medida que, questiona a condição epistêmica imposta aos povos subalternizados. É um processo dinâmico e permanente de relação, de comunicação e de aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria possível⁴ e igualdade. Como também, um projeto político outro⁵, que tem oposição à modernidade/colonialidade pautado por diferentes formas de pensar e atuar dos diferentes povos e culturas.

Enquanto processo e projeto, a Interculturalidade Crítica possibilita a construção de modos outros do poder, de saber, de ser e de viver, permitindo ir além dos pressupostos e manifestações atuais de tolerância, é “assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica moderna-ocidental e colonial” (Walsh, 2009, p. 24). Para tanto, um dos espaços de resistência e construção desse processo e projeto na construção de modos outros é a educação, entendida como ferramenta pedagógica na construção e na reconstrução da sociedade.

Nestes termos, é defendido uma Educação Intercultural que se insere na construção de modos outros, pois de acordo com Sartorello, não corresponde apenas a uma “decisión pedagógica, sino que abarca también la dimensión política y representa una opción que impacta las representaciones colectivas en torno a la equidad social” (2009, p. 79). Neste sentido, a Educação Intercultural é uma das possibilidades de materialização da Interculturalidade Crítica, quando aponta para um imaginário outro e uma instituição outra de convivências, promovendo o diálogo entre as diferentes culturas.

A Educação Intercultural rompe diretamente com a lógica colonial, questionando a Colonialidade presente na sociedade e na educação, pois é

Uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva, portanto, não somente denunciativa, em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (Oliveira, Candau, 2010, p. 28).

Neste viés, a Interculturalidade Crítica se converte numa ferramenta pedagógica tendo materialidade na Educação Intercultural. Com isso, busca “o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alenta a criação de modos “outros” (Walsh, 2009, p. 25).

A Educação Intercultural têm como sujeitos protagonizadores aqueles que sofreram uma história de submissão e subalternização. Tendo sua origem nas raízes políticas postas em cena pelos Movimentos Sociais, que lutam tanto pela transformação social como para a criação de condições de poder, de saber e de ser outro. Assim, “la educación intercultural intenta promover una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos, y también extender esa relación en la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas” (Walsh, 2005, p. 23).

De acordo com Walsh (2005, p. 23) a Educação Intercultural tem como princípios:

Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias la definen.

Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros.

Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos.

Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida.

Desta forma, a Educação Intercultural se caracteriza enquanto processo e projeto que não questiona só a perspectiva Eurocêntrica de conhecimento, como perspectiva única, mas também a autoridade exercida por essa hegemonia que determina o que é conhecimento, e quem deve produzi-lo. Enquanto prática política, a Educação Intercultural se preocupa com os sujeitos de resistência, insurgência e oposição (Sartorello, 2009).

O exercício ético que a Interculturalidade Crítica anuncia em seus princípios expressam maior representatividade nas discussões sobre a ética escolar, pois de acordo com Sartorello (2009), a etnicidade escolar é definida pelas relações histórica, política e cultural estabelecida nos conflitantes entre os grupos.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para tratarmos da Educação do Campo faz-se necessário, inicialmente, evidenciarmos que campo é este. Pois, referimo-nos a um campo, território rural, que traz historicamente as marcas da racialização e racionalização impostas pelo projeto colonial. Um campo que se configura enquanto Diferença Colonial.

O campo da Educação do Campo se constitui no território rural. Para socióloga Wanderley, este território rural caracteriza-se como,

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).

Enquanto espaço físico diferenciado, o território rural sofreu as ações do projeto colonial, pois teve a lógica da Colonialidade expressa nas relações de poder marcadas pela racialização dos povos que pertenciam a este espaço. Essa racialização marcou o período de colonização, porque não dizer na invasão das terras, impondo aos conquistados a condição natural de pessoas de inferiores.

Esta racialização permaneceu historicamente nas relações de poder no território rural, colocando uns em situação natural de inferior desde as capitânicas hereditárias até os latifúndios modernos. Inicialmente, pautado pelo modelo Feudal com a servidão dos Índios e escravização dos Negros e posteriormente, pautado pelas políticas de modernização com os trabalhadores rurais. Atrelada a essa

lógica a racionalização se justificava pela necessidade de controlar onde, quem e de que forma os conhecimentos ditos válidos eram produzidos e disseminados, pois a dominação não era apenas da terra ou da mão de obra.

O projeto colonial visava, também, impor um padrão de mundial de poder que se expressava nos modos de vida desses povos inferiorizados, pois não bastava que eles obedecessem às regras, mas que acreditassem que estas eram as únicas e as verdadeiras. Para tanto, os povos no território rural internalizaram a negação do seu estatuto de ser, sua posição de sujeitos no mundo. Com isso, o território rural, enquanto lugar de vida sofreu um processo de dominação nas relações socioculturais, políticos e econômicos marcados, principalmente, pela Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser.

A Colonialidade do Poder exercida sobre o território rural, ainda hoje, pode ser percebida quando temos nesse espaço um modelo agrário explorador e devastador, como esclarece Pires (2012, p. 23),

O campo brasileiro se pauta em um modelo agrário que tem como características uma crescente internacionalização da agricultura brasileira expressa pelo controle da tecnologia, do processo agroindustrial e da comercialização da produção agropecuária, bem como pela aquisição da terra. São transformações recentes na dinâmica produtiva da agropecuária que têm fomentado uma crescente insegurança alimentar, e a persistência da violência, da exploração do trabalho da devastação ambiental.

Percebemos que a ideia moderna de exploração e de dominação do padrão mundial de poder capitalista evidenciada por Quijano (2005), na relação Colonizador/colonizado ou dominador e dominado persiste, pois quem controla a tecnologia, a comercialização e a produção no território rural nos dias atuais?

Colada com essa lógica de dominação, a educação escolarizada oferecida no território rural se caracterizam enquanto um dos mecanismos de controle da Colonialidade do Poder e do Saber sobre os povos que viviam no território rural. As instituições educacionais tomavam a educação escolarizada como forma de adestramento dos povos do campo, no intuito de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento agroindustrial. Oferecer a educação escolarizada para estes povos representava investimento da mão de obra agrícola, pois os saberes válidos repassados nestas instituições estavam firmados no chão epistemológico eurocentrista urbanizador.

Com isso, a educação escolar servia aos moldes de uma Colonialidade do Poder e Saber, alicerçando-se na ideia de que para viver na “roça”, não havia a necessidade de conhecimentos tidos como científicos, bem como, não havia a necessidade de tratar as diferenças socioculturais desses povos. A educação ofertada desvinculava a vida dos povos camponeses da educação escolarizada, pois tinha como objetivo legitimar conhecimentos científicos, de valores urbanos, em detrimento aos saberes dos povos camponeses, firmados na Geopolítica do Conhecimento Eurocêntricos.

A escola orientada por essa racionalidade foi sendo organizada através de critérios restritos de seleção dos saberes culturais, no qual o território rural era encarado como lugar de atraso que precisava passar pelo processo de desenvolvimento industrial e de urbanização. Logo, não poderia ter outra referência de saberes válidos, que não os saberes científicos constitutivos de uma cultura hegemônica, aquela tida como verdadeira e universal forjada no poder mundial moderno e capitalista.

A função da educação escolarizada, com isso, estava atrelada ao projeto colonial, na constituição do espaço da Diferença Colonial, o território rural, constituída por aqueles tidos como inferiores. Para tanto, a escola firmava suas práticas pedagógicas atreladas a Colonialidade do Ser, pois tinha como objetivo ensinar o povo camponês a aceitar, educadamente, à função que deveriam desempenhar na sociedade capitalista, através de uma educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2004).

Contudo, o território rural, nas suas faces de espaço físico diferenciado e lugar de vida, não ficou alheio às ações da Modernidade/Colonialidade, pois, preservou mesmo com todas essas Colonialidades modos de vidas que são específicos de quem vive no território rural, como evidencia Caldart (2004, p. 150),

É preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas das diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais.

E é este povo que passa a questionar os padrões dominantes, reivindicando a garantia da sua condição de sujeitos de ações. Como representantes destas reivindicações, temos os Movimentos Sociais, constituído por aquelas pessoas que sentiram os efeitos desta realidade perversa, mas, que não se conformaram com ela, dentre estes os Movimentos Sociais Camponeses.

Contrapondo-se a estas ações subalternizadoras, os Movimentos Sociais Camponeses defendem a ideia de campo como lugar de vida, trabalho e cultura, ressaltando-o como espaço de produção de saberes, no qual os povos camponeses têm direito a condição epistêmica. De acordo com os princípios desses Movimentos as relações sociais construídas no território rural, no interior da família e entre vizinhos gera uma rede de saberes que envolve as relações socioculturais, as formas de se organizar e de se relacionar com o território ambiente, que é específico do território rural. Neste viés, a educação escolarizada é vista como espaço para o diálogo entre os saberes dos povos camponeses e os saberes universais, promovendo um diálogo entre as diferentes culturas.

Para tanto, os movimentos sociais camponeses iniciaram no período de redemocratização do país, na década de oitenta, um movimento de lutas por Políticas Educacionais, reivindicando uma Educação no e do Campo. Ou seja, “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2004, p. 149-150).

É diante desta necessidade que se constituiu e tem origem o movimento de Articulação por uma Educação do Campo, que surgiu nos meados dos anos 90, em decorrência das reivindicações dos povos camponeses por uma Educação que legitimasse a condição epistêmica destes povos. Uma Educação que tem como referência os modos de vida, de ser, de conviver e de produzir conhecimento com as especificidades dos povos camponeses. Uma Educação no e do Campo, que educa estes povos, estas pessoas que trabalham no campo, “para que se articulem, se organizem e que assumam a condição de sujeito da direção de seu destino” (Caldart, 2004, p. 151). A educação escolar para os povos que vivem no território rural, com isso, passou a ser um dos espaços de lutas dos Movimentos Sociais Camponeses que compreendem a educação escolarizada como uma das instâncias na organização da sociedade.

Como representantes destas lutas por uma Educação no e do Campo tivemos os seguintes Movimentos Sociais: Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais; Movimento dos Atingidos por Barragens; Movimento dos Pequenos Agricultores; Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra; Movimentos Indígenas; Conselho Indigenista Missionário; Comunidades Quilombolas; Pastoral da Juventude Rural; Comissão Pastoral da Terra; Escolas Família Agrícolas; Movimento de Organização Comunitária. Entre outras entidades e representações, que promoveram vários debates, evidenciando a necessidade de ter uma educação que rompesse com as nuances discriminatórias de gênero, credo e etnia que marcaram as Políticas Educacionais para os povos camponeses.

Os movimentos sociais camponeses propõem uma ruptura epistêmica aos padrões dominantes hegemônicos, defendendo o Projeto de sociedade cuja necessidade não era apenas de reconhecer as diferenças dos povos camponeses, mas o seu protagonismo na organização social. Par tanto, uma das

instâncias que teriam fundamental importância são as instituições educacionais. Para os Movimentos Sociais Campesinos, a educação escolarizada é um dos espaços que contribui para a construção mais justa da sociedade através de suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (Caldart, 2004).

Uma educação dos e não para os povos do campo, onde os protagonistas são aqueles que tiveram historicamente seus modos de ser, de viver e conviver subalternizados e silenciados. De acordo com Caldart (2004, p. 152), os sujeitos da Educação do Campo são,

Aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam pra continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos de resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas.

A educação para os povos campesinos se sustenta na prática social coletiva, em que a escola é vista como uma dos espaços que contribui para difusão dessas práticas. A escola é mais um dos lugares onde se educa, pois os processos educativos acontecem, fundamentalmente, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. Quando “as crianças, desde cedo, aprendem a responsabilidade na execução de tarefas agrícolas, bem como o tempo e o espaço para executá-las, brincando e criando brincadeiras no espaço do quintal, da produção e no trajeto casa-escola” (SOUZA, 2006, p.83).

Neste sentido, faz parte dos saberes desses povos à lida com a terra, o cultivo de suas lavouras e todas as ações que envolvem as relações com os animais, as plantas, a água e o solo, configurando uma forma intrínseca de lidar com o território rural. Quando esses saberes são originados das experiências coletivas dos povos campesinos nas diferentes relações sociais existentes no território rural.

Tomando como referência os estudos de Caldart (2004, p. 155), a Educação do Campo tem como princípios:

Educação do Campo como intencionalidade de resistência cultural e também de transformações culturais em vista de uma humanização mais plena;

Educação do Campo é intencionalidade de formação dos sujeitos das lutas sociais que estão em sua origem;

Educação do Campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo, na sabedoria de se ver como “guardião da terra” e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender cuidar da terra e apreender destes cuidados algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação.

Com isso, a Educação do Campo compreende a relação território rural – área urbana num processo de interdependência que se constitui como espaço propício para relações Interculturais. Este processo fomenta discussões que contribuem na desconstrução do imaginário sobre a relação hierárquica que se constituiu entre território rural e área urbana, sobre a visão tradicional do “jeca tatu” e do território rural como lugar de atraso.

A Educação do campo assume como sua tarefa educativa específica a de ajudar às pessoas e às organizações do campo para que se vejam e se constituam como sujeitos, também de sua educação. Para isso, busca possibilitar o diálogo entre as diferentes culturas, tomando como referência o lócus de enunciação os saberes e os fazeres dos povos campestres. Uma educação que “reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia” (Caldart, 2004, p.154). Sendo um projeto de educação que reafirma a necessidade do pleno desenvolvimento do ser humano.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A Educação Intercultural rompe diretamente com a lógica colonial, questionando a Colonialidade presente na sociedade e na educação. A Educação Intercultural têm como sujeitos protagonistas aqueles que sofreram uma história de submissão e de subalternização. Tendo sua origem nas raízes políticas postas em cena pelos Movimentos Sociais, que lutam tanto pela transformação social como para a criação de condições de poder, de saber e de ser outro.

As relações políticas e pedagógicas entre a Educação do Campo e Educação Intercultural, se dão na origem ao constituírem-se como proposta educativa que apresenta os diferentes contextos socioculturais, colocando em dúvida as múltiplas certezas e postulados de uma totalidade teórica dominante. E caracterizam-se, quando toma a educação como ferramenta de luta na construção de conhecimento na sociedade.

Neste sentido, a escola é mais um dos lugares onde se educa, pois os processos educativos acontecem, fundamentalmente, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência do território rural. Logo faz parte dos conteúdos de aprendizagem os saberes relacionados à lida com a terra, o cultivo de suas lavouras e todas as ações que envolvem as relações com os animais, as plantas, a água e o solo, configurando uma forma intrínseca de lidar com o território rural.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. (2004). A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, C. M. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes.

GROSGOUEL, 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.

KUHN, T. S. (1994). **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva.

MENESES, M. P. (2004). Agentes do Conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez.

MIGNOLO, W. D. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n° 34, p 287-324.

MIGNOLO, W. (1996). Herencias coloniales y teorías postcoloniales. In: GONZÁLES STEPHAN, B. **Cultura e Tercer Mundo: cambios em el Saber académico**. Venezuela: Nueva Sociedad. pp. 99 – 136.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. (2010). Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Interculturalidade no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26. n° 01. p. 15-40. abr.

PIRES, A. M. (2012). **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez.

QUIJANO, A. (2005). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, p. 227-278.

SARTORELLO, S. C. (2008). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. 2009 - Vol. 3 Num. 2. Acesso em 25 de junho de 2011. Disponível no endereço <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>

SOUZA, M. A. (2006). **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes.

WALSH, C. (2005). Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colômbia, n° 9: 131-152, julio-diciembre.

WALSH, C. (2005). La Interculturalidad e La Educación. Ministerio de Educación. Lima – Perú.

WALSH, C. (2007). Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un Pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 47-61.

WALSH, C. (2008). Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colômbia, n° 9: 131-152, julio-diciembre.

WALSH, C. (2009). Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-sugir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras.

WANDERLEY, M. N. B. (2001). A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: NORMA G. (Org.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. **Uma nueva ruralidad em América Latina?**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina., p. 31-44. Acesso em 16 de março de 2012. Disponível no endereço <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>

¹ De acordo com Mignolo (2005, p. 80), o imaginário Moderno/Colonial “surgiu da complexa relação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactadas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera”.

² Compreendemos as *Heranças Coloniais* enquanto relações sociais que mantiveram a lógica imposta pela Colonização/Colonialismo.

³ De acordo com Mignolo (2008, p. 297), a opção descolonial “revela a identidade escondida sob a pretensão de teorias democráticas universais”.

⁴ A simetria possível se dá em relações sociopolíticas, culturais e epistêmica, em contextos de contradições, disputas e conflitos.

⁵ De acordo com Walsh (2009, p. 25), “falar de modos “outros” é tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno-ocidental-colonial. Por isso, não se refere a “outros modos”, nem tão pouco a “modos alternativos”, mas aos que estão assentados sobre a história e experiências da *Diferença Colonial*”.