

DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: PARADIGMAS QUE EMBASAM A OFERTA DE EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA NOS TERRITÓRIOS CAMPESINOS NO BRASIL

DENISE XAVIER TORRES

Doutora em Educação pela UFPE. Professora da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - CDSA, campus Sumé. Professora do PPGEd-UAED-UFCG. denise.xavier@professor.ufcg.edu.br;

JANSSEN FELIPE DA SILVA

Professor da UFPE – janssenfelipe@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado concluída. Tese esta que buscou compreender as relações entre os conteúdos presentes nas avaliações sistêmicas, os conteúdos curriculares e os conhecimentos campesinos. Para este artigo trazemos o recorte da discussão que trata da trajetória de lutas dos movimentos sociais camponeses pela oferta de educação escolarizada em territórios campesinos. Desta forma, este artigo teve por objetivo compreender como os sujeitos, territórios e epistememas campesinos figuraram durante muito tempo no lugar do silêncio, como suas narrativas foram apagadas e como se constituiu um enredo urbanocêntrico que justificou tal processo de negação. Apontamos como resultados que os cenários que hoje temos as narrativas acerca dos sujeitos campesinos passam por constantes processos de ressignificação. E esta tensão se deve às disputas e tensões advindas das reivindicações dos movimentos sociais que lutam por uma educação específica e diferenciada para os sujeitos campesinos. Assim, para compreender o que requer a Educação do Campo faz-se necessário que nos posicionemos mais atentos à distinção que criou e sustentou a polarização entre campo e cidade, bem como de que forma foram construídas as noções de igualdade e de diferença ao longo de nossa história.

Palavras-chave: Educação escolarizada em áreas rurais; Educação do Campo; Sujeitos e territórios de direito.

INTRODUÇÃO

O texto que aqui está sendo apresentado é fruto de uma pesquisa de doutoramento concluída no ano de 2018. Tal pesquisa está vinculada à linha de pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE) e buscou compreender as relações entre os conteúdos presentes nas avaliações sistêmicas, os conteúdos curriculares e os conhecimentos camponeses. Para este artigo trazemos o recorte da discussão que trata da trajetória de lutas dos movimentos sociais camponeses pela oferta de educação escolarizada em territórios camponeses.

Assim, iniciamos destacando que o enredo oficial que narra nossas histórias toma como ponto zero a chegada dos portugueses ao que eles chamaram de “América”. As alegorias desse enredo mostram como fomos rendidos e salvos da condição animalésca, mostra como nos tornamos homens e mulheres a partir da redenção ao modelo de existência trazido nas caravelas, como nossas terras se tornaram produtivas, como temos a agradecer aos céus pelos ventos que fatalmente trouxeram as caravelas até nós. Esse enredo nos mostra o quanto precisávamos evoluir para chegar à condição de humanos, mas, sobretudo, ele nos ensinou como reconhecer qual era o modelo de ser humano que realmente servia para habitar nesse mundo.

A mesma leitura, do mesmo enredo e das mesmas alegorias pode revelar que não fomos rendidos e sim sequestrados. Não fomos salvos, e sim aprisionados. Não éramos animais, mas compreendíamos a vida a partir das relações com a natureza. Nossas terras não eram improdutivas, produziam aquilo que era necessário para a vida. É imprescindível compreender que a narrativa privilegiou aqueles que se autodenominaram sujeitos enunciativos de verdades, ou como bem explicita o provérbio africano: Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador. O enredo que nos mostra o modelo de humanidade europeu trazido nas caravelas privilegia o colonizador. Este é o mesmo enredo que ensina que nem todos podem ocupar papel de destaque na narrativa desse enredo, logo, silenciá-los é a primeira tarefa do enredo da colonização.

A partir da negação do outro, a lógica colonial fincou suas raízes naquele solo que considerou ser a extensão de terras europeias. Segregou tudo e todos à condição do não-ser, não-saber, não-existir, não-produzir,

não-conhecer. Criou e estabeleceu os parâmetros que sustentaram essa segregação, “descobrimo” aqui mais que terras e “índios”, mas, sobretudo, sequestrando de nós todos os enredos e outras possibilidades de narrarmos e produzirmos nossa existência. Essa foi, e agora é, parte da herança deixada às sociedades sujeitadas ao colonialismo europeu, onde vigorou “a desigualdade e a exclusão como princípios de regulação cuja validade não implicou qualquer relação dialética com a emancipação” (SANTOS, 2010, p. 279).

Ao analisar a Educação do Campo, foi indispensável compreender como os sujeitos, territórios e epistemes campesinas figuraram durante muito tempo no lugar do silêncio, como suas narrativas foram apagadas e como se constituiu um enredo urbanocêntrico que justificou tal processo de negação. Olhar para os cenários que hoje temos e compreender as narrativas acerca da Educação do Campo requer que nos posicionemos mais atentos à distinção que criou e sustentou a polarização entre campo e cidade, bem como de que forma foram construídas as noções de igualdade e de diferença ao longo de nossa história.

Não obstante, tal divisão acabou por produzir uma grosseira classificação da produção do trabalho, da epistemologia, da cultura, da organização política, da espiritualidade, do território, entre tantas outras distinções. Logo, esse dualismo se sustentou validando um sujeito, um território e uma episteme como enunciadores de verdades, enquanto que os demais sujeitos, territórios e epistemes são postos à margem do modelo de referência. Podemos situar o nascedouro dessa lógica de exploração na criação da ideia de América, a partir do enredo de seu “descobrimento”. Suas alegorias dão conta de sustentar os processos de negação dos outros modos de vida aqui encontrados, convencendo-nos e tornando não só necessária, como também consentida, sua extinção.

Para além da constatação de que esses territórios e sujeitos produzem sua vida em uma relação intrínseca com o território campesino, buscamos compreender como chegamos na atualidade a um conjunto de mecanismos legais, processos de organização, de funcionamento escolar e práticas pedagógicas específicas e diferenciadas para oferta de educação no e do campo. Para tal tarefa tomamos os estudos de Torres (2013), Lemos (2013) e Silva (2015) que apontam a existência de paradigmas que sustentam as opções epistêmicas e práticas desses processos de escolarização no campo e para os povos campesinos ao longo de nossa história.

Nessa direção, frisamos que não ocorre aqui a pretensão de temporalizar os acontecimentos históricos e isolá-los para fins de classificação,

pois compreendemos que esses paradigmas existem e vivem em confluências e disputas conflitivas atuais. Os estudos mencionados anteriormente apontam a existência de ao menos três paradigmas da educação escolar que balizam as formas como a sociedade, a educação, a cultura, a economia, as políticas, entre outros elementos, forjaram a oferta da educação pública em territórios rurais no nosso país.

2. CAMINHOS E DISPUTAS POR UMA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO

No Brasil, é no início do século XX que a oferta de escolarização para as populações camponesas começa a ganhar espaço no cenário político e educacional, sobretudo, diante de um intenso processo migratório, concomitante ao desejo de modernização da produção agrícola. Sob a ideia de fixação do homem e da mulher ao campo, como salienta Pires (2012), o *ruralismo pedagógico* ganha fôlego como plano de contenção do êxodo rural, bem como de qualificação da mão de obra.

Neste cenário soma-se ainda o desejo de fortalecimento da política latifundiária nacional, que marcadamente se consolidou a partir da concentração da terra, e a necessidade de alfabetizar as populações camponesas para a ampliação das bases eleitorais (PAIVA, 2003). Nessa mesma direção, Silva (2015, p. 95) aponta que

Na década de 1920 havia uma expansão industrial que afetava principalmente os territórios urbanos. Existia, neste contexto, uma necessidade de expansão dos mercados emergentes, expansão esta pensada sob a lógica da modernização da agricultura. Este imperativo industrial repercutiu nas primeiras iniciativas sobre a educação dos povos que habitavam os territórios camponeses, uma vez que o modelo de sociedade industrial em ebulição demandava sujeitos que tivessem capacidades de lidar com as novas formas de trabalho e de cultivo das terras.

A educação passa a compor um dos espaços-meios de equalização das desigualdades sociais e assume espaço de prestígio na propagação de ideários salvacionistas, que apontam para a necessidade de potencializar a exploração da terra e os emergentes modelos de acúmulo do capital, desta vez capitaneados pela expansão industrial. No bojo dessas mudanças, as relações entre campo e cidade são tensionadas pela imperativa relação de subordinação exercida da cidade para com o campo.

Foi nos centros urbanos que se forjaram os modelos racionais de escolarização copiados nos territórios rurais, modelos estes imbuídos de concepções de sujeito, de sociedade e de conhecimento marcadamente urbanocêntricos.

Essa relação irá delinear fortemente a educação ao compreender os modelos de escolarização urbanos como referência normativa para a oferta da educação rural, levando

o trabalhador que durante muito tempo foi visto como não merecedor da educação oferecida na cidade vê-se obrigado a estudar. Passa então a frequentar classes improvisadas, mantidas pelos senhores da terra, sob a regência de uma pessoa que não necessariamente deveria ser professor/a, escola essa empenhada em atender aos anseios de um projeto moderno de educação e em nome dessa modernidade naturalizar e neutralizar a *diferença colonial*, leia-se homogeneizar, subalternizar, silenciar e excluir (TORRES, 2013, p. 69).

O ensino, ofertado a partir da referência de educação urbana, apresentava-se descontextualizado, alienígena aos seus destinatários. Os manuais de urbanidade (CASTRO-GOMES, 2005) se configuram como mecanismos de subjetivação e de segregação, ao apontar o urbano como referente, vivificam o que a ele se assemelha e exterminam o que lhe é diferente. Assim, como aponta Arroyo (2012, p. 59), “ao pensar os Outros como inferiores, o pensamento se pensou, as teorias e pedagogias socioeducativas se pensaram e conformaram a si mesmas com a função civilizadora, conscientizadora, inclusiva, educativa, tendo como referência o Nós civilizado”.

Ao reconhecer apenas o *Nós* como urbano, civilizado, apagam da epistemologia, dos currículos, da escolarização os saberes desses *Outros*, os rurais, os selvagens. No *Paradigma da Educação Rural Hegemônico* são valorizados apenas os conhecimentos propedêuticos, saberes esses de tradução de valores culturais específicos, que sequer tangem as culturas camponesas. Essas formas de pensar e propor a educação reforçaram ideias e práticas de escolarização de caráter substancialmente monocultural.

As tentativas de implementar nas áreas rurais uma escola urbana não se efetivaram homoganeamente por diversos fatores, grande parte deles destacados por Silva (2003) ao apontar que os atuais índices de fracasso dos sujeitos e das escolas do campo se devem ao descaso do

Estado e à recorrente secundarização do lugar da educação ofertada no campo em relação à ofertada na cidade. É pertinente destacar ainda que o Paradigma da Educação Rural Hegemônico reverberou/reverbera diretamente nos discursos propagados ao longo das décadas, sustentando uma ideia de atraso das escolas camponesas e dos sujeitos que a ela frequentaram/frequentam. Destacamos aqui que

Esse panorama é resultante de um processo econômico, social, cultural e de políticas educacionais traçado em nosso país, que nos deixou como herança um quadro de precariedade do funcionamento da escola rural: em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infraestrutura e os espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho e de formação específica para atuar no meio rural, além de salários desestimulantes para o exercício profissional (SILVA, 2003, p. 29).

Não obstante a falta de investimentos e recursos para manter a estrutura física das escolas, se tornou comum a falta de pessoas para geri-las, bem como a falta de vontade política para que elas tivessem o mínimo de qualidade, o que acabou culminando no fracasso do modelo de educação, de seus princípios e fundamentos e não dos sujeitos e territórios camponeses. Nos mais diversos contextos, de sul a norte deste país, nem o mero ensino propedêutico foi garantido. Se alastram *pedagogias de desterritorialização* e *de desenraizamento* (ARROYO, 2012), forjando a criação das identidades negativas para os povos do campo, seguindo-se a isso processos de escolarização que subjuguem e silenciam as cosmovisões desses povos, culminando no fracasso escolar.

Essas pedagogias se sustentaram/sustentam através da ação da *colonialidade*, que subjuguando o território, o trabalho e os povos do campo ao pouco ou nenhum prestígio social (*colonialidade do poder*), resguardando que os conhecimentos que circulam na escola sejam a única forma de saber válido e destituindo os camponeses de sua *condição epistêmica (colonialidade do saber)*, inferiorizando suas identidades através da criação de estereótipos negativos, desconectados dos modos de vida e das culturas vivenciadas pelos povos do campo, tomam os povos do campo como o modelo do não-ser, do não-humano (*colonialidade do ser*), e, por fim, naturalizando a exploração da natureza sob o slogan do progresso e do desenvolvimento. O “agronegócio é pop, é tec”, é a morte da relação mística do trabalho do camponês/camponesa com a terra e com o

ambiente, relação esta que passa a ser vista como atraso e sinônimo de improdutividade (*colonialidade da natureza*).

O modo como a educação foi pensada e ofertada no Paradigma da Educação Rural Hegemônico acabou legitimando a ideia de que sujeitos (outros, não-humanos, não-sujeitos) e territórios camponeses não são aptos a produzir o conhecimento que circula nas escolas. O que durante muito tempo não se colocou em suspeição foi que

a desarticulação dos fragmentos que tecem a experiência escolar cria condições para que a democratização do acesso à escola, dentro de um contexto de uniformidade cultural, se alie ao desempenho insuficiente dos sujeitos, especialmente os das camadas populares, para justificar a desigualdade social, apresentada como decorrência natural da diferença. A tradução escolar da diferença em desigualdade se apoia na ênfase ao mérito (ESTEBAN, 2010, p. 54).

O modelo de escolarização ofertado para os povos do campo desde seu nascedouro sustentou-se na forma de superação da condição marginal, logo o insucesso desses sujeitos devia-se à sua posição natural de subalternidade dos povos do campo em relação ao conhecimento científico. Além de não prover uma educação contextualizada e preocupada com os sujeitos, com o campo e com as questões do campo, “os programas e projetos desenvolvidos ao longo de décadas na perspectiva da educação rural sempre tiveram como premissa o atraso do sujeito do campo, o qual precisava ser educado para se enquadrar no sistema produtivo moderno” (FREITAS, 2011, p. 36).

Nessas bases se assentou a justificativa do ensino de conteúdos instrumentais, uma vez que serviria apenas para lidar com o trabalho, também concebido como meramente instrumental. Assim, os povos, os conhecimentos desses povos, o campo foram colocados como lugar do atraso, de pouca elaboração cultural, das práticas primitivas, dos caricaturados, dos rústicos.

Em meio a esse cenário, outros pensamentos educacionais tensionam e denunciam a precariedade do projeto de educação vigente. Seguindo em direção contrária ao Paradigma da Educação Rural Hegemônico, diversos movimentos populares camponeses constroem críticas a esse modelo de educação escolar construindo o Paradigma de Educação Rural Contra-hegemônico.

A intensificação das lutas por mudanças no trato com as “minorias populares” no Brasil se torna mais latente no final da década de 50 e início da década de 60. Esse período é marcado também por intensos debates sobre a questão fundiária no Brasil, bem como os anseios por políticas de redistribuição de terras no país. Como aponta Silva (2015, p. 102), nesse cenário são destaques dentre os movimentos de resistência provenientes do campo brasileiro, as Ligas Camponesas, o Movimento dos Posseiros do Engenho Galileia (ambos em Pernambuco) e O Movimento dos Arrendatários (São Paulo).

Nesse cenário, o debate sobre as questões educacionais teve o apoio de partidos de esquerda e de alguns setores da igreja católica. Essas articulações colocam em pauta propostas inovadoras para a educação camponesa. A título de exemplo, destacamos

algumas propostas educativas desenvolvidas nos primeiros cinco anos da década de 1960 criaram inovadoras concepções e estratégias de educação de adultos, educação de base e educação popular. Destacaram-se, pela criatividade e pelas propostas teórico-metodológicas, o método Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB), que reforçaram as ações dos movimentos sociais do campo: as ligas camponesas e os sindicatos rurais que passaram a se reunir na União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab) e no Movimento dos Agricultores Sem Terra (Máster) (FREITAS, 2011, p. 38).

Além destes grupos, os movimentos de cultura popular surgidos nessa mesma época puseram a educação rural nas suas discussões, questionando seu caráter utilitarista e propondo mudanças na direção da valorização da cultura camponesa a partir da educação. As proposições desses grupos se inscreveram no enfrentamento da inferiorização e da invisibilização dos sujeitos e territórios camponeses. Uma das principais críticas levantada por este paradigma diz respeito às construções teórico-práticas que sustentavam a distinção entre campo-cidade.

A polarização desses lugares acabou por rechaçar continuamente a complementaridade entre eles, devido à necessidade de garantir a excelência do modelo de vida urbano-industrial. As proposições do Paradigma de Educação Rural Contra-Hegemônica passam a perceber o campo e a cidade enquanto *continuum*, não numa relação verticalizada de dependência em que a cidade ensina ao campo como ser sua extensão, à sua imagem e semelhança. O *continuum* foi concebido como

interdependência, em que “o desenvolvimento rural, ao contrário de ser a superação do rural, pela urbanização do campo, é o desenvolvimento das qualidades do rural, à sua particular relação com a natureza e particular forma de vida social” (WANDERLEY, 2010, p. 37).

Assim, quando o campo reconquista a dimensão imaterial de seu território, seus sujeitos conquistam também a condição de produzir significados a partir de sua relação com ele. Sem dúvida, esse foi um dos maiores avanços desse projeto de educação, que percebe que a negação da condição epistêmica desses povos é uma violência epistêmica, cultural, política, entre tantas outras e que pensar a educação para esses povos deveria levar em conta essa violência.

É nesse viés que a Educação Popular se torna a principal expressão desse projeto de educação, tomando a contestação da violência e da condição subalterna como ponto de partida da ação pedagógica, além de fazer com que os conteúdos do ensino partissem primordialmente do contexto e dos modos de vida desses sujeitos silenciados e violentados.

A busca pela superação da condição subalterna através da educação encontrou espaço fértil em

novas formas do fazer educativo que traziam a marca da educação popular e de outra visão de mundo – que tem o camponês como sujeito do desenvolvimento e o campo como espaço de vida, de trabalho, de cultura –, onde esse sujeito encontra um sentido e a possibilidade de atualizar-se sem perder a essência da sua identidade (FREITAS, 2011, p. 37).

Essa postura trouxe à tona o questionamento da criação do sujeito do campo como o outro, silenciado, subalternizado, inferiorizado e colocou em evidência as marcas da resistência desses coletivos. Por esse motivo, as influências da Educação Popular nutrem diálogos profícuos na relação com os movimentos sociais, sobretudo, com os movimentos sociais camponeses. Concordamos com Ribeiro (2010, p. 42), que enfatiza que a Educação Popular não é um apêndice dos movimentos sociais e não se trata de uma proposta apresentada para obter afiliação desses coletivos; a “Educação Popular carrega o sentido das organizações populares do campo e da cidade que, na sua caminhada histórica, participam, realizam e sistematizam experiências de Educação Popular”.

Assim, destacamos que as bases do projeto de Educação do Campo foram fundadas na Educação Popular, bem como que as contribuições do projeto de Educação Rural Contra-Hegemônica para a organização de um

movimento nacional são indiscutíveis. Os esforços nas lutas por transformações sociais trazem à baila questionamentos sobre os processos de escolarização formal, propondo, entre outras questões, uma educação escolar questionadora, processos educativos contextualizados, conforme assinala Souza, M. (2009, p. 67), ao delinear os anseios da Educação Popular como uma

proposta uma educação mais dialética e inserida no contexto do campo, especialmente, a partir das concepções do educador Paulo Freire (1970). Por outro lado, apesar da inserção das ideias da Pedagogia do Oprimido, no discurso não somente de entidades e movimentos sociais, como também na proposta governamental, os avanços na construção de um processo educacional mais conectado com a cultura e os saberes do homem do campo ainda são pontuais.

Nesse sentido, é pertinente evidenciar que, apesar de a Educação Popular promover a crítica ao modelo hegemônico, os avanços em direção à garantia de uma educação comprometida com o campo e com os sujeitos camponeses ainda não tinham envergadura suficiente para tensionar, por exemplo, a legislação educacional. É mister destacar que a compreensão do que veio a ser o Paradigma da Educação do Campo está atrelada diretamente ao conceito de Educação Popular. Segundo Costa (2012), a Educação do Campo herda da Educação Popular marcas similares, uma vez que ambas nascem fora da escola e partilham do mesmo desejo de uma sociedade igualitária.

Os ínfimos esforços para combater o silenciamento e a subalternização dos sujeitos e dos territórios camponeses em relação ao modelo urbano-industrial não conseguiram alcançar a síntese prevista. As mudanças no cenário social brasileiro fizeram com que a efervescência desses debates, contrários ou a favor do projeto de Educação Rural Contra-Hegemônico, fosse silenciada. Isso se deu devido ao golpe militar de 1964, que

extinguiu quase totalmente os projetos educativos que vinham sendo realizados e desarticulou os movimentos sociais. Com o fechamento de canais de participação e representação, o governo ditatorial impôs limites e controle aos segmentos populares. Educadores envolvidos com a educação popular e lideranças foram perseguidos

e exilados, as universidades sofreram intervenções (FREITAS, 2011, p. 38).

Assim, ocorre o silenciamento do debate que vinha sendo tecido e se instaura novamente uma política de expropriação do campo e de negação das cosmovisões camponesas, postura essa fortemente disseminada na educação. Contudo, a autora destaca que alguns movimentos encontraram espaços, leia-se territórios de fronteira, e conseguiram se rearticular, ainda que de forma precária, formando lideranças camponesas, logo, lideranças da *desobediência epistêmica*.

Desse período destacamos três espaços/focos de resistência: 1) organizações da Igreja Católica: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); 2) o movimento sindical rural rearticulou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); e, 3) a Pedagogia da Alternância, que teve início no Espírito Santo, em 1968, por meio da Igreja Católica (FREITAS, 2011, p. 38).

Os coletivos sociais e movimentos sociais camponeses continuam engajados na luta por educação para os povos do campo, retomando as lutas silenciadas e se inscrevendo como propositores de uma outra educação, a Educação do e no Campo. Segundo Munarim (2016, p. 497), o termo Educação do Campo irá ser empregado inicialmente em 1998, durante a 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, sendo a partir de então “que o conceito começou a ser deliberadamente construído por aqueles sujeitos protagonistas, que organizavam a conferência, tomando por base o próprio acúmulo de conhecimento e as estratégias para os momentos vindouros”.

O Paradigma da Educação do Campo ganha força ainda na década de 80, após forte repressão da Ditadura Militar, quando os Movimentos Sociais criados a partir de necessidades coletivas (BRITO, 2005) entram em expansão, 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 campo, através dos Movimentos Sociais Populares do Campo, tendo seu maior representante o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). 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, o efervescente processo de redemocratização do país, a retomada dos movimentos pelas lutas silenciadas pela Ditadura Militar, a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), dentre outros fatores, dão notoriedade às discussões sobre educação. Esses movimentos denunciam um dos aspectos da *colonialidade* do saber, ou seja, o discurso bastante tendencioso da incapacidade de produzir conhecimento válido nos contextos camponeses, ou melhor, a incapacidade do ethos rural de produzir algum conhecimento que possa ser validado.

O paradigma da Educação do Campo avança, apontando que

essa ideia, alicerces do projeto de Educação Rural Hegemônico, não é superada no projeto de Educação Rural Contra-hegemônico, fazendo com que o trabalhador rural creia na sua inferioridade e, sobretudo, justifique-a negando sua condição humana, reiterando mais uma vez a força da *colonialidade do ser* (TORRES, 2013, p. 78).

As lutas dos movimentos sociais do campo ganham corpo no espaço da *diferença colonial* por 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 Paradigma da Educação do Campo é pensado na fronteira, na tensão entre os direitos reivindicados pelos povos do campo e as pressões silenciadoras do Estado.

Após diversos eventos e mobilizações¹, o movimento Por uma Educação do Campo conquista espaço na política educacional, inscrevendo a Educação do Campo como paradigma em construção, direcionado à ruptura com os paradigmas anteriores. Um conjunto de mecanismos legais², 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.

Estabelece-se uma visão mais rica dos sujeitos e dos territórios campestinos, de forma a compreendê-lo 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 retrógradas, mas em vista da 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, tendo como um de seus princípios a Educação Contextualizada³ (REIS, 2004). Logo, partir das cosmovisões

1 Ver Torres (2013), Lemos (2013) e Silva (2015), para um detalhamento de todos os eventos, bem como um panorama detalhado do cenário histórico de constituição da legislação educacional para a Educação do Campo.

2 A saber: Parecer 36/2001; Resolução 01/2002; Resolução 02/2008; Decreto 7.352/2010.

3 Para Reis (2004, p. 127), a diálogo de saberes em educação do campo irá considerar uma relação criativa e contextual entre saber e contexto, de forma que “o currículo contextualizado precisa ser compreendido como um campo de insurgências e de transgressões – não limitante do contexto ao contexto, mas sempre chegando ou partindo dele. Somente assim será possível estabelecer e construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim, que se caia na deturpação que professa o currículo como veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas em si mesmas”.

campesinas 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 como luta epistêmica em favor do direito à igualdade e à diferença.

Nesse sentido, Silva (2015) salienta ainda que o Paradigma da Educação do Campo pode sofrer releituras e adequações em direção ao atendimento de demandas não condizentes com suas propostas originais. Logo, o autor irá denominar essa apropriação conceitual de *Paradigma Funcional da Educação do Campo*. Ele nos alerta ainda que

De toda esta conjuntura de reestruturação produtiva nos territórios campestinos brasileiros tem ganhado cada vez mais relevância o Agronegócio. Este modelo produtivo se confronta com as formas específicas de compreender a produtividade das comunidades campestinas. Desta forma, ainda que carregue os discursos de afirmação das diferenças campestinas o Agronegócio reitera a discriminação territorial com os povos do campo e suas formas específicas de administrá-los por fora da via da industrialização capitalista. Esta relação de imposição do Agronegócio traz uma concepção de Educação do Campo que expropria os sujeitos de aprender a cultivar as suas formas próprias de lidar com os territórios materiais e imateriais (SILVA, 2015, p. 111).

Essa apropriação se caracteriza predominantemente pelo sequestro da nomenclatura da Educação do Campo, porém não desvencilhando os processos de escolarização do interesse do capital, da monocultura do saber, do controle unilateral para o fortalecimento e manutenção do Estado *Uni-identitário*. Nesse sentido, o discurso da Educação do Campo atrelado e traduzido pela *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.

Numa perspectiva assentada 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 entre inúmeras formas de verdade.

O Paradigma Decolonial da Educação do Campo pensa a educação a partir das pedagogias do campo, correspondendo 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 homogeneizante, concorrem na criação de possibilidades interculturais de se pensar a educação, para além da matriz monocultural (eurocentrada e única) ou multicultural (celebratória, mas ainda eurocêntrica e homogeneizante).

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”. No projeto de Educação do Campo, o território rural é visto despido de estereótipos e compreendido em seu sentido material e imaterial. Nele a ideia de desenvolvimento atrelada às práticas de viver bem a qualquer custo é superada rumando em direção ao paradigma do *bem viver*⁴.

O esforço de expressar 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. O avanço pretendido se dá na busca pela formação de identidades pluriculturais, o que rompe com as posturas até então adotadas.

Ao abraçar essa postura, o Paradigma da Educação do Campo é alimentado pela *Interculturalidade Crítica*, logo, podendo ser considerado como um projeto de *Educação Intercultural*. Essa afirmação ganha força ao relacionarmos os princípios da Interculturalidade às prerrogativas da Educação do Campo. Para Walsh (2005), a Interculturalidade Crítica se constitui enquanto intercâmbio de conhecimentos, saberes e práticas; enquanto espaço de negociação em direção à superação de desigualdades

4 O paradigma do *Bem Viver* vem sendo gestado na região dos Andes na América do Sul. O termo de origem *Quechua* e *Aimara* é utilizado para designar a proposta de ruptura com a proposta de desenvolvimento em curso. Proposta essa que destitui dos sujeitos suas relações de complementaridade com a natureza. Nessa direção, o paradigma do *Bem Viver* “relaciona a qualidade de vida e remete a questões como espiritualidade, natureza, modos de vida e consumo, política, ética” (ALCÂNTARA; SAMPAIO, 2017, p. 233).

sociais; enquanto tarefa social de criação de espaços de partilha, de solidariedade e de responsabilidade.

A Educação do Campo parte de sua história, de suas raízes e de suas lutas para propor uma *Educação Intercultural*, socialmente comprometida, que leve em conta o campo e seus sujeitos como 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 concorrem para formação de 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.

A história da educação que temos é fruto de uma dinâmica conflitiva e não poderá ser compreendida como enredo independente de contexto, nem tão pouco como destituída de tensionamento. Nesse sentido, compreendemos que o *Paradigma de Educação do Campo*, que está em marcha, se manifesta como *desobediência civil e epistêmica* e se inscreve como possibilidade de pensarmos uma sociedade mais justa com seus sujeitos e com seus territórios.

3. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

As lutas pela oferta de uma educação escolarizada pensada no e pelo campo é reflexo desse processo de autorreconhecimento da identidade campesina, dos questionamentos das formas de segregação e de silenciamento, corroborando a conformação de espaços de desobediência civil e de desobediência epistêmica. Assim, as primeiras experiências de escola e de educação do campo são reflexos de adaptações criativas, reverberando diretamente na criação de um modelo de educação do campo plural, híbrida, diferente para tantos territórios e sujeitos campesinos.

A Educação do Campo nutriu-se da articulação entre essas duas formas de resistência, uma vez que partiu da denúncia de um modelo de educação assentado na exacerbação de modelos de sujeito, território e saber, situados em uma Corpo-ego-geopolítica do conhecimento urbanocêntrica. Ao denunciarem, realizam a desobediência civil, mas é na proposição de outras formas de pensar os sujeitos, territórios e epistemes campesinas que reside a desobediência epistêmica.

A essa postura de resistência, de luta e de proposição, Mignolo (2008) dá a designação de opção decolonial. Essa opção não pretende inverter a lógica da dominação, ou redimensionar as fronteiras colocando grupos que outrora foram subalternizados enquanto grupos de controle do poder. A opção decolonial não se traduz num revide civil e epistêmico, mas na criação de possibilidades de se pensar, propor e fazer as relações sociais sem que se estabeleçam hierarquias. As fronteiras sempre irão existir, pois a opção decolonial não apaga a diferença, porém esses limites não significam dizer que estar de um lado ou de outro da fronteira denote uma posição melhor ou pior.

Por fim, compreendemos que diante do cenário político hoje instaurado no Brasil, torna-se urgente pensar como as conquistas tidas nas últimas décadas terão sua continuidade assegurada. No que tange à Educação do Campo, é mister compreender como poderá ser assegurada a continuidade do conjunto de políticas públicas conquistadas, sendo elas necessárias para que esses sujeitos continuem disputando espaço no currículo, na avaliação, no orçamento para funcionamento das escolas, na formação de professores. É urgente pensar como o silenciamento desses sujeitos, processo esse em curso com a PEC 241, com a implementação da BNCC, da Escola sem Partido, da reforma do Ensino Médio, poderá reverberar num episódio já vivido na história de nosso país, em que pesam práticas de homogeneização e de exclusão, sob a alegação do direito à igualdade.

4. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: <http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRITO, Paulo Afonso Barbosa. 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, 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145249EducacaoMovSociais.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2001. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 3.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: INCRA - MDA, 2008.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

COSTA, L. G. A. Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferenças, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). **Olhares e Interfaces – reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

LEMOS, Girleide Torres. **Os Saberes dos Povos Campesinos Tratados nas Práticas Curriculares de Escolas Localizadas no Território Rural de**

Caruaru-Pe. 2013. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo e LDB: uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: jun. 2017.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PIRES, Ângela Maria da Mota. **Educação do campo como direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos saberes e conhecimentos escolares no processo de reorientação curricular das escolas do campo.** 2004. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação. Liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella. **Educação Rural:** Sustentabilidade do campo. Feira de Santana: SERTA, 2003.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti multidisciplinar:** um olhar através das epistemologias do Sul. 2015. 305f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. A educação popular no campo: entre o saber camponês e o conhecimento científico. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 8, p. 64-75, jan./dez. 2009.

TORRES, Denise Xavier. **Concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas campestinas.** 2013. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

WALSH, Catherine. **La Educación Intercultural en la Educación.** Peru: Ministério de Educación. (documento de trabalho), 2005. Disponível em: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf. Acesso em: out. 2017.

WANDERLEY, Maria Nazaré Baudel. A sociologia rural na América Latina: produção de conhecimento e compromisso com a sociedade. ALASRU. **Nueva Época**, nº 5, Revista. Noviembre, 2010. Disponível em: <http://www.alasru.org/wp-content/uploads/2011/06/Nazareth-Wanderlei.pdf>. Acesso em: jun. 2017.