

O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E SEU DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO POPULAR E A PEDAGOGIA DECOLONIAL

THE MOVEMENT OF EDUCATION OF THE FIELD IN BRAZIL AND ITS DIALOGUE WITH POPULAR EDUCATION AND DECOLONIAL PEDAGOGY

Maria do Socorro Silva¹

RESUMO

Este ensaio busca contribuir na construção de uma chave metodológica para discutir a construção do paradigma da Educação do Campo, tomando como uma das referências a Educação Popular, ao questionar o projeto hegemônico de sociedade e de escola gerado pelo capitalismo e colonialismo, e por sua natureza e finalidade intrinsecamente ligadas ao trabalho e a cultura do campo. O texto inicia com uma análise sobre o processo de colonização brasileira centrado no tripé colonialismo, racismo e patriarcado e como a visão de mundo gerada na subordinação, exploração dos Povos Nativos, contribuiu para o silenciamento e a inferioridade cultural do campesinato. Em seguida, analisa o Movimento Político-Pedagógico e Epistemológico da Educação do Campo ao partir da luta dos movimentos sociais camponeses, da leitura crítica do contexto, do diálogo entre *pluri* saberes e espaços, da crítica à desumanização/coisificação do ser humano que instituem práticas educativas e culturais de questionamento ao discurso eurocêntrico, nortecentrista e autoritário. Por fim, como esse Movimento com suas práticas fortalece o debate da decolonialidade nas ciências, na política e na educação, e fortalece a Educação Popular, numa perspectiva decolonial, que busca a partir do corte de classe, compreender as discriminações de raça, sexo, espaço geográfico na luta contra a opressão na construção de uma prática contextualizada.

Palavras-chave: Movimento da Educação do Campo. Educação Popular. Educação do Campo. Decolonialidade.

ABSTRACT

This essay seeks to contribute to the construction of a methodological key to discuss the construction of the Field Education paradigm, taking as one

¹ Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande, Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da UFCG, Mato Grosso, Brasil. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: c.paludo@terra.com.br

of the references of Popular Education, when questioning the hegemonic project of society and school generated by capitalism and colonialism, and by its nature and purpose intrinsically linked to the work and culture of the countryside. The text begins with an analysis of the Brazilian colonization process centered on the tripod colonialism, racism and patriarchy, and how the world view generated in the subordination, exploitation of the Native Peoples, contributed to the silence and the cultural inferiority of the peasantry. Then, it analyzes the Political-Pedagogical and Epistemological Movement of the Field Education starting from the struggle of the peasant social movements, of the critical reading of the context, of the dialogue between pluri-knowledge and spaces, of the criticism to the dehumanization/concealment of the human, instituting educational and cultural practices of questioning the Eurocentric, Northcentric and authoritarian discourse. Finally, as this Movement with its practices strengthens the debate of decoloniality in the sciences, politics and education, and strengthens Popular Education, in a decolonial perspective, that seeks from the class cut, to understand the discriminations of race, sex, territory in the fight against oppression in the construction of a contextualized practice.

Keywords: Field Education Movement. Popular Education. Field Education. Decoloniality.

INTRODUÇÃO

Este texto busca construir uma chave de leitura, na perspectiva de construção de olhar político- metodológico, que possibilite entender como o Movimento Político-Epistemológico e Pedagógico da Educação do Campo contribui para o fortalecimento da Educação Popular no Brasil. Essas reflexões buscam referências na pesquisa que desenvolvemos na tese de doutorado sobre as práticas pedagógicas que se afiliam a este Movimento, bem como na prática docente no ensino e na extensão com esta temática.

Procuo discutir através de três questões que me parecem importantes na constituição dessa análise. A primeira diz respeito, a como o colonialismo europeu instituiu um padrão de dominação e subordinação econômica, política e cultural no Brasil, que desterritorializou os povos nativos, influenciando na constituição identitária do campesinato, gerando uma “matriz de poder colonial”, que não se encerra com o fim da colonização, pois a colonialidade global não é redutível à presença ou ausência de uma administração colonial. A segunda trata, de evidenciar como a chegada da escola

no campo marcada por uma visão urbanocentrada e uma estrutura precarizada, não conseguiu nem implementar a chamada “escola moderna” no campo, todavia, atrelou a discursos e práticas de subalternização, inicialmente numa perspectiva urbanocêntrica e liberal, e atualmente, na lógica da competência, da eficiência e de indicadores de desempenho – na ótica do neoliberalismo. A terceira, situando a organização do Movimento Político-Epistemológico e Pedagógico da Educação do Campo, evidenciando que estas dimensões estão sempre juntas, em momentos simultâneos de teoria e prática durante todo o itinerário deste movimento, portanto, permeado de contradições postas pelo embate entre sujeitos e instituições pluridiversos que interagem com esta proposição. (WALSH, 2008). Ou seja, a construção de uma escola pública a partir da afirmação de identidades historicamente subalternizadas, como indígenas, camponeses, quilombolas, e tantos outros da América Latina.

O COLONIALISMO CONFIGURANDO O TERRITÓRIO E A ESCOLA PARA OS POVOS CAMPESINOS

A ocupação do território brasileiro a partir da colonização europeia instituiu um padrão de dominação política, econômica, administrativa e cultural que territorializou o capitalismo a partir de um tripé entre ‘colonialismo’ - concentração da terra, exploração do trabalho com a escravidão dos negros, a servidão dos índios e o assalariamento para os brancos pobres; ‘racismo’— exploração do negro como ser humano e negação de todas as suas formas de linguagem e de expressões culturais; e o ‘patriarcado’ – supremacia masculina e heteronormativa nas relações sociais, na divisão sexual do trabalho e na participação política.

Esse tripé- colonialismo, racismo e patriarcado – foi de fundamental importância para o processo de acumulação primitiva do capital (Marx, 2008), impulsionado inicialmente pelo mercantilismo, gerou a expropriação, a propriedade privada, a desterritorialização e subalternização dos povos indígenas, negros e mulheres, e posteriormente, aprofundada com a concentração de riquezas, do poder e do saber.

Nesse sentido, é importante a definição que Marx e Engels (2002) trazem da dominação de classes, para se compreender a escola no sistema social em sua totalidade, e como se forma a visão de mundo

hegemônica, inclusive sobre o controle do trabalho em torno do mercado, conforme nos coloca (MARX, ENGELS, 2002, p.48)

Os pensamentos da classe dominante são também em todas as épocas, os pensamentos dominantes: em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante.

Segundo Freire (1987) as desigualdades históricas e estruturantes foram reproduzidas em diferentes níveis, escalas e espaços, a partir de uma ‘invasão cultural’, que implicou numa dominação, e conseqüentemente numa ‘estrutura opressora’, com o acionamento de múltiplos mecanismos de subjugação pelo convencimento de que o certo, o justo, o verdadeiro é o que o dominador faz sua forma de ser, pensar e agir uma das formas de reproduzir este pensamento, ocorre pela educação. O que constitui a Educação “bancária” para Freire, visto que:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais de ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (1987, p. 57)

Esse silenciamento do outro, a violência e a subordinação a que são submetidos pela invasão cultural, “impõem a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p. 149). Se por um lado, essa dominação econômica e inferiorização cultural agiram sobre o “campesinato brasileiro, caracterizado pela pobreza, exclusão de direitos, o isolamento, uma extrema mobilidade espacial e uma produção centrada na subsistência mínima” (WANDERLEY, 1999, p. 23), por outro, gerou

uma resistência a partir das lutas e organização de movimentos sociais populares e camponeses, bem como a vivência da Educação Popular² como um pensamento alternativo educacional e cultural na América Latina.

Esse paradigma emerge como um contraponto aos processos de dominação (econômica, política, cultural e educacional), e tem na obra de Paulo Freire uma referência importante para a (re) construção do conhecimento a partir da realidade concreta das classes populares, e principalmente, desencadear ações culturais que não escondam as contradições e opressões geradas na modernidade/colonialidade³

[...] o fim do colonialismo não significou a supressão das relações desiguais de poder originadas na situação colonial, mas ressignificadas no capitalismo e na colonialidade global. Devemos viver uma segunda descolonização, que complete primeira, e que estenda a emancipação para um nível mais amplo que o meramente jurídico-político, incluindo a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade e de interação com as pessoas, as culturas e a natureza. Esta segunda descolonização que se refere o conceito de decolonialidade (MOTA NETO, 2016, p. 63).

No Brasil, esses referenciais encontraram na práxis política dos grupos subalternos, e nas proposições da Teologia da Libertação e na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, expressões importantes desta perspectiva de descolonização, assim,

[...] a aposta no conceito de decolonialidade, em relação com a educação popular, deve-se ao seu potencial crítico de denúncia dos distintos padrões de poder nascidos com a modernidade/colonialidade, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, a intolerância

2 Mejia (2005) no seu estudo sobre a história da Educação Popular mostra como a mesma foi sendo gestada no último século em toda América Latina dentro do contexto das lutas pela independência latino-americana, e como suas bases epistemológicas e políticas vão se modificando ao longo do tempo na crítica à opressão, à subordinação e ao eurocentrismo nas ciências e na educação.

3 Para os estudiosos da ciência e da teoria política no Brasil, o conceito de colonialidade do poder é de particular importância. Porque possibilita refletir sobre o paradigma de modernidade construído a partir de uma narrativa eurocêntrica e colonialista.

contra religiões minoritárias e sexualidades reprimidas, o preconceito contra sujeitos, saberes e culturas que se desviam de forma hegemônica de ser, pensar, sentir e agir. (MOTA NETO, 2016, p. 18).

Portanto, possibilitam um diálogo com as dimensões políticas da Educação Popular, aprofundando na prática educativa, as categorias da autonomia, da formação e emancipação humana e política, questionando as relações sociais assimétricas e opressoras entre os sujeitos e as classes sociais, na construção de uma nova sociabilidade e de conhecimentos Outros.

A CHEGADA DA ESCOLA NO CAMPO: A LUTA POR UMA ESCOLA CONTEXTUALIZADA

Os estudos de Calazans (1993) demonstraram que, historicamente, a implementação de projetos educacionais para o campo esteve sucessivamente conectada a projetos econômicos de fortalecimento do capital, indicando que a escola faz parte de uma totalidade e tende a incorporar a forma como se estruturam as relações de trabalho na sociedade. O que resultou na organização de uma rede escolar voltada para a elite do país, enquanto a maioria da população ficou à margem do acesso aos direitos políticos, civis e sociais, dentre os quais o acesso à escolarização.

A concepção da Educação Rural surge na década de 1920, num jogo de interesses entre a burguesia industrial emergente, a oligarquia agrária e o Movimento dos Pioneiros da Educação⁴, afirmando-se a partir de 1930, quando, segundo o governo da época, - era preciso educar as populações rurais, povoar e sanear o interior, é a época do lema "Instruir para Sanear" (PAIVA, 1985, p. 127).

Essa concepção da Educação como redentora da miséria e da pobreza implantou no campo um modelo de escola vinculado ao projeto de - "modernização conservadora", patrocinado por organismos de "cooperação" norte-americano difundido através do sistema de assistência técnica e extensão rural⁵ (CALAZANS, 1993).

4 Grupo de educadores e teóricos brasileiros que na década de 1920 elaboraram um manifesto em defesa da escola pública, gratuita e laica, dentre estes podemos destacar: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Carneiro Leão.

5 A extensão rural no Brasil surgiu na década de 1940, sob o comando do capital, com forte influência norte-americana e visava superar o 'atraso da agricultura'. Para tanto, havia

Com a finalidade de adaptar a população do campo ao projeto desenvolvimentista, que subordinou a agricultura à industrialização, centrada na concepção de que o Brasil para se desenvolver precisaria se industrializar e urbanizar. Do ponto de vista educacional vamos ter dois discursos pedagógicos que vão influenciar o modelo de escola rural no Brasil: o ruralismo pedagógico (décadas de 1920-1940) e o urbanismo pedagógico (1950 até os dias atuais a partir de diferentes pedagogias tecnicistas e neotecnicistas).

O Ruralismo Pedagógico foi um discurso que atribuiu à falta de desenvolvimento do campo e a não fixação do homem a terra à inexistência de escolas rurais, como sendo esta uma situação predominantemente cultural. Portanto, a escola teria o papel de realizar uma mudança no campo, tirando-o do atraso e da ignorância, impedindo assim a migração de sua população para a cidade. Esse discurso trouxe pela primeira vez os problemas concretos das escolas na área rural, mas, ao mesmo tempo, imprimiu a esta discussão uma postura política conservadora que passa a acompanhar os movimentos oficiais de Educação Rural até décadas recentes, pois embora defendesse a eliminação da marginalidade social, levava uma integração do campesinato à ideia modernizadora do capitalismo.

A partir de 1950, o discurso baseado numa visão social e política urbanizante e desenvolvimentista vem se contrapor ao discurso do ruralismo pedagógico. Sob essa lógica implantou-se, de forma definitiva, um modelo de escola na área rural e urbana do nosso país, fundamentado numa concepção que, segundo Whitaker e Antunias (1992), tem três características fundamentais:

- É urbanocêntrica, unicamente voltada aos conteúdos formados e informados e pelo processo de urbanização e industrialização; o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna. O mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida, uma vez que nele não há chance de se progredir;
- É sociocêntrica, voltada aos interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes

a necessidade de educar' o povo rural, para que ele passasse a adquirir equipamentos e insumos industrializados necessários à modernização de sua atividade agropecuária. Com isso, ele passaria do atraso para a modernidade'. O modelo serviu para que a população fosse incluída de forma perversa na dinâmica da sociedade de mercado, aumentando sua produtividade nesse sentido, durante décadas a extensão volta-se para o trabalho com a agricultura patronal e de agroexportação.

no campo e na cidade, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida;

- É etnocêntrica⁶, privilegiadora dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, de uma forma de pensar e de um estilo de vida baseado na homogeneidade, onde os valores e a cultura camponesa são considerados como atrasado, conservadores, criando, assim, estereótipos com relação à população do campo e ao seu modo de viver e de pensar.

A partir da década de 1950, o discurso sociológico de extinção do rural passa a ser hegemônico dentro e fora da academia, numa perspectiva de que “o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida.” (ABRAÃO, 1986, p. 98). Esse preconceito sobre a imagem do ambiente rural, arraigado em nossa sociedade, e sobre a relação dela com a Educação oferecida aos moradores do campo,

[...] trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado (ARROYO, 2004, p. 79).

Essa visão caracteriza o que Boaventura Santos (2005) denomina de “Sociologia das Ausências”, cuja lógica produz a não existência de uma dada realidade, entidade ou agentes, a partir de sua desqualificação, tornando-a invisível ou descartável. Essa visão epistemológica fez com que a realidade do campo, seus sujeitos sociais e a escola que lhe foi destinada fossem tratados pela racionalidade hegemônica, como,

(...) o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Trata-se de formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão presentes apenas como obstáculos em relação às realidades científicas, avançadas, superiores, globais

6 Os povos colonizados eram raças inferiores e –portanto– anteriores aos europeus. Isso vai determinar a classificação racial da população do mundo depois da América.

ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, confirmam meramente o que existe e tal como existe. São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir (SANTOS, 2005, p. 14-15).

Essa racionalidade que o autor denomina de “razão metonímica, “que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para torná-las em matéria-prima.” (SANTOS, 2005, p. 6). Pauta durante décadas a elaboração das políticas educacionais do país a partir de um modelo globalizante e universalizante, na medida em que nega a diversidade dos sujeitos sociais.

Essa perspectiva da prática pedagógica sob o ângulo da racionalidade instrumental, reforça a dimensão da dominação, da reprodução e do monoculturalismo presentes na sociedade capitalista, o que gerou um modelo único de escola, descolada da realidade e da diversidade existente no país. Nessa racionalidade, a distribuição do conhecimento, na escola, é marcada por critérios restritos de seleção do que constitui a cultura de uma sociedade, na qual dimensões importantes da vida e dos saberes gestados pelas populações camponesas são negadas.

A construção das primeiras organizações camponesas em 1960, e o surgimento da Educação Popular, na perspectiva do Oprimido possibilitou um questionamento a esse modelo de escola e de conhecimento hegemônico, essas práticas de resistência são herdeiras diretas de todo o movimento latino americano naquele momento.

Essa concepção ampla de Educação foi se constituindo na América Latina e no Brasil, no final do século XIX, e se firmou no século XX, conjuntamente com a adjetivação de Popular. Ocorreu principalmente a partir dos anos de 1960 e se expandiu a partir dos anos de 1980, delimitando sua singularidade de história e princípios: a conotação popular converge na direção que identifica a opção filosófica, política, econômica, cultural de estar e atuar na sociedade de forma crítica. “Emerge como educação popular pelo princípio de emancipação e propaga-se como projeto social em defesa da libertação humana” (ROSAS, 2008, p. 102).

O golpe de 1964, que implantou o Estado da força e da repressão institucionalizada, contra os educadores (as) populares, as organizações políticas e, especificamente, as organizações camponesas, aliadas à concepção tecnicista que se instala na educação e um pessimismo pedagógico, resultado de certa leitura das teorias da reprodução, fazem com que as iniciativas de resistência à ditadura militar, com formação de grupos de educação de adultos, de formação sindical e popular, ocorram principalmente a partir da Igreja e das organizações não governamentais.

No final da década de 1970, esse modelo desenvolvimentista, é posto em cheque pelo fim da chamada "era de ouro" do capital produtivo. O reordenamento do capitalismo no mundo, a partir do capital financeiro e do comando do Banco Mundial nas políticas educacionais trarão resultados impactantes, inclusive, para os momentos atuais que vivemos no Brasil. Todavia, a década de 1980, no Brasil, a resistência da sociedade pelo fim do autoritarismo, pela construção de uma sociedade democrática, traz a cena política uma diversidade de movimentos sociais, que vão colocar na agenda política a Reforma Agrária, os direitos sociais, dentre os quais se destaca a educação.

O ponto de partida deve ser exatamente a crítica ao projeto educativo imposto pelo interesse ideológico dominante, a contraposição a esse projeto e a configuração de uma escola com os princípios e fundamentos da Educação Popular, transformando sujeitos que poderão fazer opções humanas fundadas na autonomia, na liberdade, na democracia, na construção de conhecimentos que favoreçam o seu engajamento nas ações e organizações de emancipação da sociedade. Ou como nos coloca Paludo

Situar a escola perpassada pela luta de classe remete a Gramsci e para além das teorias sociológicas funcionalistas e crítico-reprodutivistas das relações entre escola-sociedade, fazendo compreender que a educação é uma prática social que está inserida num contexto global, mas construída cotidianamente por pessoas concretas, com as leis e apesar das leis. Isto é a educação como prática social instituída, é um espaço importante de disputa de hegemonia, de produção individual e coletiva de significados e práticas que podem indicar para além da promoção de oportunidades individuais. (PALUDO, 2001, p. 76)

Estamos cada vez mais desafiados pelo desenvolvimento capitalista, pelo controle que busca exercer na produção no campo, que se encontra ligado às mais modernas técnicas e tecnologias do capital. Assim, mais do que um tensionamento com a Educação Popular – e conseqüentemente com a Pedagogia do Oprimido – a “pedagogia decolonial” possibilita um desvelar das práticas políticas e pedagógicas de materialização da opressão na América Latina, e conseqüentemente, possibilita situar a Educação do Campo dentro deste movimento de descolonização da Escola no Brasil.

A EMERGÊNCIA DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A emergência do debate da Educação do Campo na agenda pública contemporânea ocorre a partir da década de 1990, com diferentes ações, dentre as quais destacamos: inserção do debate das políticas específicas, como uma questão de interesse nacional e como direito desses povos; a expansão e articulação nacional dos Centros de Formação Familiar em Alternância; o fortalecimento da articulação entre as organizações não governamentais que trabalham com escolarização no campo; as experiências alternativas de escolarização em acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária; a constituição de Fóruns Estaduais de Educação do Campo⁷; e a instituição de programas governamentais específicos do campo, como, por exemplo, o Pronera.⁸

A Educação do Campo nasceu se posicionando contra a lógica e o modelo de desenvolvimento gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas construídas historicamente no Brasil. O entendimento de que o campo comporta uma diversidade de agroecossistemas, etnias, culturas, relações sociais, padrões tecnológicos, formas de organização social e política, e da necessidade de fortalecer uma ruralidade pautada pela agricultura familiar/camponesa se contrapõe ao discurso hegemônico da modernização pela urbanização e pelo

7 Espaços multidisciplinares e interinstitucionais compostos por movimentos sociais, universidades, secretarias municipais e estaduais de educação, programas governamentais de educação, organizações não governamentais para formulação, sistematização, proposição de pesquisas e políticas públicas para a Educação do Campo.

8 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi criado em abril de 1998, a partir da demanda e pressão dos movimentos sociais sobre o então Ministério Extraordinário da Reforma Agrária, posteriormente Ministério do Desenvolvimento Agrário, para desenvolver processo de escolarização de jovens e adultos nas áreas de acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária.

agronegócio, portanto, a subjugação do trabalho e da natureza atrelada à lógica capitalista.

O Movimento da Educação do Campo vai se constituir como um *movimento* (um processo de luta, de mobilizações, de práticas sociais e educativas) e um *paradigma* (uma teoria, uma ideologia, elaborações discursivas), tornando-se uma posição política, pedagógica e epistemológica de uma educação que busca contribuir para que os sujeitos camponeses tenham o seu direito a uma Escola no lugar onde vivem e que tomem como ponto de partida e de chegada, as suas realidades sociais, econômicas, culturais e ambientais.

A intencionalidade de articulação permanente entre teoria e prática, que se efetiva na vivência de diferentes espaços e tempos de ensinar e aprender, no suscitar do diálogo entre os saberes existentes nas comunidades rurais e os conhecimentos das áreas científica, a presença de outros sujeitos sociais como mediadores do conhecimento: lideranças, pais, técnicos e especialistas em saúde, agricultura, etc.

Uma característica importante no processo de constituição do Movimento da Educação do Campo é como as diferentes práticas educativas vão se articulando e constituindo diferentes *redes políticas e de aprendizagem* constituindo uma base conceitual para a prática a partir das experiências que se desenvolviam na educação escolar e não escolar. Portanto, não se trata de ato isolado, mas de coletivo historicamente contextualizado e permeado por princípios e fundamentos que tecem suas singularidades nos seus contextos.

Há uma heterogeneidade de *perfis das entidades*: Movimentos Sociais e Sindicais, Organizações Não Governamentais, Centros de Alternância, Pastorais Sociais, Universidades Públicas Federais e Estaduais, Prefeituras Municipais, Secretarias Estaduais de Educação, Ministérios e Organismos Internacionais, que atuam em parceria com instituições para trabalho de educação popular junto aos Povos do Campo. Dessa forma, a dinâmica de um Movimento, constituído de redes plurais, dá visibilidade às Propostas e Práticas Pedagógicas, entre as quais destacamos: a Articulação Nacional por uma Educação do Campo Movimento Sem Terra (MST), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA), e um número expressivo de organizações não governamentais que atuam de forma mais localizada, dentre elas: Instituto da Pequena Produção Apropriada (IRPAA), Movimento de

Organização Comunitária (MOC), Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA).

As entidades da sociedade civil caracterizam-se pela *diversidade de ações escolares e não escolares*, que se desenvolvem com diferentes sujeitos do campo: crianças, adolescentes, jovens e adultos. O papel das organizações não governamentais, geralmente, situa-se no âmbito da assessoria político pedagógica em convênio com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, participação na coordenação de programas governamentais de Educação do Campo e assessoria aos movimentos sociais do campo.

As *articulações das iniciativas* ocorrem nos fóruns, comitês, redes e associações estaduais, regionais e nacionais, superando, assim, o isolamento característico do momento inicial da formulação das práticas educativas do campo. Essas articulações envolvem várias entidades que possuem dinâmica, organização, focos de atuação e sujeitos diferenciados. No entanto, se filiam ao discurso político pedagógico da Educação do Campo, possuindo traços de semelhanças entre si e núcleos de singularidades, dentre estes podemos destacar a nível nacional: Fórum Nacional da Educação do Campo (Fonec) e a nível territorial: o Fórum de Educação Camponesa do Cariri Paraibano (Fortecampo).

A heterogeneidade dos sujeitos sociais da Educação do Campo, dos seus contextos e redes de relações constitui suas singularidades, contudo, a análise de suas propostas pedagógicas evidencia semelhanças, sobretudo, no que se refere aos seus princípios e fundamentos. Consequentemente, os princípios políticos que orientam as propostas pedagógicas da Educação do Campo apostam na construção de relações de poder equitativas e justas nos diferentes âmbitos da vida, conforme documento base da Conferência da Educação do Campo.

Lutamos por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que garanta: a realização de uma ampla e massiva reforma agrária; demarcação das terras indígenas; o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/ camponesa; as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos

trabalhistas e previdenciários x dos trabalhadoras e trabalhadores rurais; a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil; o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e combata todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia; a articulação campo – cidade, o local – global (II CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

No entanto, os valores, os princípios, os rituais, as relações e interações dos sujeitos com os conhecimentos vivenciados na organização e dinâmica do trabalho educativo possibilitam um novo modo de vida, ao cotidianizar e institucionalizar relações sociais, pautadas na participação, autonomia, cooperação e equidade. Isso influencia nas matrizes formativas da Educação do Campo, dentre as quais destacamos a Pedagogia Socialista e a Pedagogia do Oprimido.

A primeira delas é a tradição do pensamento pedagógico socialista, que pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva. A Escola tem centralidade na formação dos trabalhadores e embora não seja suficiente como instrumento de luta, participa do movimento de supressão das classes, e que tudo que foi construído e aprendido pelo ser humano ao longo da história vai constituindo sua cultura, que é condicionada pela contradição de interesses entre as diferentes classes sociais.

A segunda referência para esta interlocução é a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire.

A Pedagogia do Oprimido é essencialmente uma pedagogia daquele outro que se encontra na margem do instituído. Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 59), comenta: “Das margens se veem melhor as estruturas de poder. Devemos analisar as estruturas de poder da sociedade a partir das margens, e mostrar que o centro está nas margens, de uma maneira que às vezes escapa a toda nossa análise”. Por isto, os Movimentos Sociais, por terem sua

origem na margem do instituído, se tornaram autores e propositores do Movimento da Educação do Campo no Brasil, e de seus lugares institucionais⁹.

A especificidade exige a capacidade de reconhecer o diferente e o outro na condição de sujeito, jamais como estranho e, dessa forma, estabelecer um modo de pertencimento das pessoas, sem que as diferenças se transformem em desigualdades. Faz parte da condição humana a tarefa de encontrar meio construir um bem viver na sociedade, a partir de sua inserção na luta coletiva pela formação e emancipação humana.

FINALIZANDO SEM CONCLUIR

A Educação do Campo tem na sua materialidade de origem a necessidade de superação de um modelo subalternizante gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas, e de um campo sem gente. A concepção de Educação do Campo incorpora a luta contra a colonialidade do saber, do poder e da natureza, visto que o campesinato – com sua diversidade – produz e reproduz sua vida numa relação direta com a natureza.

A Educação do Campo é desafiada a ter como autores, sujeitos que produzem sua vida e sentidos na tessitura de territórios pluridiversos, de múltiplas realidades que produzem existências, culturas, saberes e afetos, numa ruralidade caracterizada pela produção familiar/camponesa, na perspectiva da sustentabilidade da vida, do ecológico, do cultural e do ético, dimensões violadas pelo capitalismo e colonialismo.

Por outro lado, se inseriu na arena das políticas públicas, na proposição de um novo marco jurídico no país, como forma de resgatar a dívida social contraída com a exclusão da população do campo da escola, como afirmação da Educação como direito dos Povos do Campo e, principalmente, como fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos que garantam a autonomia e a especificidade das Escolas do Campo. Essa mobilização política colocou os sujeitos camponeses na agenda do país, denunciando a negação dos direitos

⁹ O conceito Lugar Institucional, neste texto apoia-se nos trabalhos de Rosângela Carvalho (2004), considerando-o enquanto instituidor e instituído de um discurso político pedagógico, construtor de uma base epistemológica e de uma materialidade de onde emergem as concepções, as práticas pedagógicas e interagem os sujeitos docentes, discentes e gestores mediados pelos conteúdos pedagógicos dentro do contexto do campo.

e a submissão de suas formas de pensamento, retirando-os da invisibilidade que foram submetidos durante séculos, numa busca permanente pela autonomia, todavia, gera um desafio constante, de não se descaracterizar no embate permanente com o Estado Neoliberal.

O conhecimento e a intervenção no contexto (território, lugar, domínio da existência), tornou-se uma referência máxima para o processo educativo. A interação com a realidade e sua teorização se assenta, portanto, no trabalho e na cultura campesina, e a Escola tem o papel institucional de criar espaços democráticos de diálogos, apropriação, sistematização e ampliação dos conhecimentos de forma ética e estética como compromisso com a sustentabilidade da vida na Terra.

O grande aprendizado da atualidade é de que o desafio histórico é construir algo novo, o "inédito viável", que oriente uma nova prática, - uma ação adequada às condições históricas, realizando o possível de hoje para que possam viabilizar amanhã o impossível de hoje (FREIRE, 1987, p. 80), que contribuam para enfrentar as "situações-limites", e que tenha como objetivo construir as condições para que a humanização se concretize no cotidiano numa perspectiva de decolonização da sociedade e da escola do campo.

Essa é uma das contribuições do pensamento decolonial ao resgatar e inserir a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e ao mesmo tempo, explicitar como se tecem as relações de colonialidade nas esferas econômica, política e cultural. A própria noção de colonialidade está assentada na denúncia ao capitalismo, embora, reconhecamos a diversidade de abordagens entre os autores do Grupo, certamente trazem contribuições importantes para a agenda da pesquisa e das discussões teóricas com os que atuam com Educação Popular e Educação do Campo no Brasil.

Essa é uma responsabilidade ética num momento que vivemos uma crise na civilização capitalista – patriarcal, racista e epistemicida - o que exige uma decolonização epistemológica, metodológica e pedagógica, que desafia sobremaneira o Movimento da Educação do Campo a enfrentar suas contradições e articular o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura e luta social por um "Bem Viver" no Campo.

REFERÊNCIAS

- ABRAÃO, José Carlos. *O Educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural*. Mato Grosso do Sul: Editora UFMT, 1986.
- ARROYO, Miguel. Pedagogias em Movimento – O que temos a aprender dos Movimentos Sociais? In: *Currículo sem Fronteiras*. V. 3, n. 1. Jan./jun. p. 28-49. Minas Gerais, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação como Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a Educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords). *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.
- CARVALHO, Rosângela Tenório. Discursos pela Interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e adultos no Brasil nos anos 1990. Recife: NUPEP/UFPE; Edições Bagaço. 2004. *Coleção Teses & Dissertações*. N° 3.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- MARX, Karl. Crítica do Programa Social-democrata de Gotha. IN: MARK, Karl; ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino: Introdução e notas de Roger D'Angleville*. Lisboa, Portugal: Moraes:Editores, 2002. p. 88-91.
- _____. A chama da acumulação primitiva. In: _____. *O capital – crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Livro I, Tomo II.
- MEJIA, Marco Raúl. Posfácio – La Educación Popular: uma construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs) *Educação Popular: Lugar de construção social coletiva*. Petropolis:Vozes, 2013.
- MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*./João Colares da Mota Neto. – Curitiba: CRV, 2016.
- PAIVA, Marilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- PALUDO, Conceição. *Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial & Camp, 2001.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidad do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas

O movimento da Educação do Campo... - *Maria do Socorro Silva*

Latino Americana. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005.

ROSAS, Agostinho da Silva. Paulo Freire: *A Criatividade em Educação Popular*. Tese. (Doutorado em Educação). João Pessoa: UFPB, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O social e o político na transição pós-moderna*. São Paulo: CEDEC, 1993. p. 181-207.

_____. *Um discurso sobre as Ciências*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WALSH, Catherine. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: Catherine Walsh (Org.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar- Abya-Yala. 2008.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, João Carlos (Org.). *Agricultura familiar: realidades e perspectivas*. 2.. ed. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1999. p. 21-55.

WHITAKER, Dulce C. A.; ANTUNIASSI, H. R. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação. *Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, n. 33, p.9-42, 1993.

Submetido em Dezembro 2017

Aceito em Fevereiro 2018

Publicado em Maio 2018