

Eixo 5 - Política educacional, direitos humanos e diversidade social e cultural

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: TRAJETÓRIA DE LUTAS PELO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO ESPECÍFICA E DIFERENCIADA

Denise Xavier Torres
Universidade Federal de Pernambuco
dniseduca77@gmail.com

Girleide Tôrres Lemos
Universidade Federal de Pernambuco
girleidetorres@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta o diálogo entre duas pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, que tratam da Educação do Campo. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica e de revisão teórica (BELL, 2008), que utilizou como técnica de análise a Análise Conteúdo (BARDIN, 2010). Tomamos como ponto de partida as seguintes questões: quais as lacunas das propostas de educação escolarizada ofertadas pelo Estado Brasileiro aos povos do campo até a década de 80? Quais as reivindicações dos povos camponeses ao propor e conquistar a Educação do Campo como direito garantido legalmente? Assim, objetivamos compreender por que e como os movimentos sociais do campo ganham força e representatividade na construção de um arcabouço legal que normatiza a oferta de educação escolarizada nas áreas rurais do nosso país, bem como, compreender qual(is) hiato(s) distanciaram o posicionamento político o Estado brasileiro e os anseios dos povos do campo. Concluímos que os sujeitos individuais e coletivos do campo são propositores de um novo projeto de educação escolarizada, projeto esse gestado na luta pela superação dos mecanismos de silenciamento e subalternização que permearam os projetos anteriores. Enfatizamos ainda a necessidade de compreender o papel dos movimentos sociais camponeses para o delineamento de uma política diferenciada para a educação escolarizada ofertada nas áreas rurais do Brasil.

Palavras-chave: Projetos de educação escolarizada para as áreas rurais; Movimentos Sociais Camponeses; Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado do diálogo entre duas pesquisas de mestrado, em andamento, desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEdU/UFPE. É pertinente pontuar que ambas as pesquisas investigam a temática Educação do Campo.

Para este trabalho tomamos como questões norteadoras as seguintes indagações: quais as lacunas das propostas de educação escolarizada ofertadas pelo Estado Brasileiro aos povos do campo até a década de 80? Quais as reivindicações dos povos camponeses ao propor e conquistar a Educação do Campo como direito garantido legalmente?

Assim, objetivamos compreender por que e como os movimentos sociais do campo ganham força e representatividade na construção de um arcabouço legal que normatiza a

oferta de educação escolarizada nas áreas rurais do nosso país, bem como, compreender qual(is) hiato(os) distanciaram o posicionamento político o Estado brasileiro e os anseios dos povos do campo.

Para atender a estes objetivos, realizamos uma pesquisa bibliográfica e de revisão teórica (BELL, 2008). Para seleção das fontes atendemos aos seguintes critérios indicados por Bardin (2010):

- a *regra da exaustividade*: consistiu na reunião dos textos disponíveis nos sítios eletrônicos do governo federal acerca da oferta de educação nas áreas rurais, bem como do referencial teórico apontado pelos movimentos sociais em sítios eletrônicos e publicações editoriais;
- a *regra da homogeneidade*: tratou-se da adoção de critérios singulares para escolha de dados e para o acesso a eles;
- a *regra da representatividade*: correspondeu a parte significativa de dados que trataram especificamente das questões que nos ajudaram a responder nossas indagações;
- a *regra da pertinência*: tratou da adoção de documentos que fossem fontes precisas de informação, ou seja, coerentes com o objeto e objetivo da investigação.

Assim, obtivemos como fonte de análise a legislação vigente que normatiza, especificamente, a Educação do Campo; os cadernos produzidos pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo; e textos de autores ligados aos movimentos sociais e aos movimentos sociais camponeses que tratavam da trajetória da oferta de educação escolarizada nas áreas rurais do Brasil. Diante destas fontes, utilizamos como procedimento de análise a Análise de Conteúdo, via Análise Temática (BARDIN, 2010), visto que esta investigação necessitou conhecer as temáticas recorrentes nesses documentos e analisá-las para além da legitimação, certificação ou negação das posturas adotadas pelo Estado e pelos sujeitos coletivos do campo.

Assim, para fins de organização deste texto, ele encontra-se dividido em três seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção trata do *Projeto de Educação Rural Hegemônico* (caracterizado pela precarização e instrumentalização dos processos educacionais, negando as identidades camponesas). A segunda seção trata do *Projeto de Educação Rural Contra-hegemônico* (marcado pela busca de processos educacionais mais contextualizados, sendo capazes de equalizar as desigualdades socioeconômicas). E, por fim, o *Projeto de Educação do Campo* (atrelado às lutas dos povos do campo pelo direito a uma educação específica e diferenciada).

Educação Rural Hegemônica: negação e silenciamento dos sujeitos camponeses

No Brasil, desde o início do século XX, as problemáticas relacionadas à terra são tomadas como questões relevantes, principalmente quanto à distribuição e a produtividade/lucratividade destas. Esse cenário é composto pela necessidade de expansão comercial, pelo desejo de modernização do modelo produção agrícola-familiar, pela fixação do homem ao campo, bem como pelo fortalecimento da política latifundiária.

Concomitantemente aos anseios pelo fortalecimento de uma política agrária, surge a preocupação com as escolas e com a instrução para os trabalhadores rurais. Atrelada à necessidade de aperfeiçoamento da mão de obra, a educação assume ainda um papel equalizador das desigualdades sociais. Sob essa ótica,

as experiências educacionais (escolas, programas e currículos especiais, campanhas nacionais etc.) voltadas para a população rural – desde a década de 1920, quando a educação rural começou a ocupar espaço na problemática educacional – se pautam pela lógica da educação como mola propulsora do desenvolvimento social (VENDRAMINI, 2007, p. 127).

A oferta de educação inscreve-se então como única forma de superação da condição marginal para àquelas minorias, inventadas a partir da afirmação de identidades superiores, cuja racionalidade é fator preponderante nessa condição de superioridade. Desta forma, a educação ofertada para os povos do campo também assumia esse caráter, forçando-os a buscar a formação escolar, sendo a educação uma forma de obter dignidade, de ter restituída a condição humana.

Nessa perspectiva, 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. Assim,

o Estado, como instância política, e o capitalismo, como instância econômica, visavam o lucro da produção, proporcionando um ensino voltado a uma formação mais técnica, em que o trabalhador aprenderia o suficiente para desempenhar funções com o objetivo de fortalecer a ambos: os alunos usufruindo do processo escolar para atender seus objetivos, e o Estado pensando a educação que o trabalhador rural deveria ter (VAZ e SOUZA, 2009, p. 866).

O ensino, ofertado sob os moldes da educação urbana, apresentava-se distante e desconectado das vivências cotidianas, pois como aponta Arroyo (2012, p. 59), “ao pensar assim 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 tomar como referência a cidade (o Nós, o urbano, o civilizado), são negados os saberes desses povos (os Outros, os rurais, os selvagens) e toda forma de conhecimento que não fosse propedêutica, tendo como referência válida uma cultura, que não é a cultura campesina.

Assim, quando se enseja promover algum tipo de escolarização para os povos do campo, se utilizam de *pedagogias de desterritorialização e de desenraizamento*, agindo primeiramente na criação das identidades negativas que subjulgam e silenciam as cosmovisões desses povos. E, em segundo lugar, induzindo o fracasso escolar, legitimando a ideia de que eles não aptos a produzir o conhecimento que circula nas escolas. Nesse sentido,

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).

A escolarização ofertada para os povos do campo foi concebida como forma de superação da condição marginal, logo o insucesso dessa educação devia-se a posição natural de subalternidade dos povos do campo em relação ao conhecimento científico. Nessas bases se assenta a justificativa do ensino de conteúdos instrumentais, uma vez que serviria apenas para lidar com o trabalho, também concebido como meramente instrumental.

Além de não prover uma educação contextualizada e preocupada 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).

Desta forma, este projeto de educação funda-se na hegemonia de um pensamento educacional monocultural, ou seja, preocupado com a homogeneização de identidades. Ao tomar como modelo de referência uma identidade urbana e industrial, a educação é pensada de fora para dentro do campo, fazendo com que os camponeses sejam sujeitados à educação e não sujeitos dela.

Estes, dentre outros aspectos, revelam que a Educação Rural é uma proposição homogeneizante que se sustenta em um tipo de “educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos” (CALDART, 2002, p. 19). Esses aspectos são refletidos, sobretudo, na precarização das escolas, dos professores e do ensino em áreas rurais. A saída do camponês

para buscar melhores condições de vida na cidade também é reflexo do descaso com a educação desses povos.

Em meio a esse cenário, outros pensamentos educacionais emergem e denunciam a precariedade do projeto de educação vigente. Nesse sentido, a próxima seção se dedica a tratar desses outros delineamentos que vão sendo dados à Educação Rural.

Educação Rural Contra-hegemônica: resgate das vozes silenciadas

Os anseios por mudanças no trato às “minorias populares” no Brasil são evidenciados com mais intensidade nos anos finais da década de 50 e início da década de 60. Esse período é marcado também por debates acerca da necessidade de redistribuição de terras no país. O mesmo ocorre com a questão da educação escolarizada para as áreas rurais, uma vez que os movimentos sociais do campo, cada vez mais organizados, anseiam por outro projeto de educação.

O debate sobre as questões educacionais tiveram a adesão de partidos de esquerda e de alguns setores da igreja católica. Essa articulação rendeu frutos, chegando a criar propostas inovadoras para a educação oferecida nas áreas rurais, como bem salienta Freitas (2011, p. 38),

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).

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 do rural e de seus sujeitos. É nesse sentido, que se inscreve a denominação por nós adotada, de projeto de Educação Rural Contra-hegemônico.

Uma das principais críticas que esse novo projeto fez, dizia respeito à distinção entre campo-cidade. A cisão entre esses dois espaços possuía uma carga valorativa que negava a complementaridade entre eles, exaltando o modelo de vida urbano-industrial. As proposições do projeto de Educação Rural Contra-hegemônicas 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, ao devolver ao campo a dimensão imaterial de seu território, devolve-se também aos seus sujeitos 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 se levar em conta esses processos violentos.

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 visão trouxe para o centro das discussões o questionamento da criação do sujeito do campo como o outro inferior e colocou em evidência as marcas da resistência desses coletivos. Resistência essa compreendida como força criadora dos movimentos sociais do campo. Por esse motivo, a Educação Popular se nutre na relação com os movimentos sociais do campo e de outros coletivos engajados na luta pela promoção do rural enquanto espaço de vida.

É pertinente frisar que apesar de a Educação Popular promover a crítica ao modelo hegemônico, os problemas não são sanados. O rural ainda ocupava pouco espaço na legislação, nas políticas e no projeto de sociedade adotado. Os ínfimos esforços para combater o silenciamento e a subalternização dos sujeitos e dos territórios campesinos em relação ao modelo urbano-industrial, não conseguiram alcançar a síntese prevista.

A crítica que se estabelece à Educação Popular, logo, ao projeto de Educação Rural Contra-hegemônica diz respeito ao reducionismo promovido ao atrelar a educação à ideia e às lutas de classe. Ao assumir esse posicionamento a Educação Popular nega as experiências

educacionais anteriores, pois ao se deter à crítica ao Estado Burguês, confunde o surgimento da Educação Popular com o surgimento do capitalismo.

Assim, tomando como ponto de partida a superação das classes, a Educação Popular não questiona a naturalização e o silenciamento da diferença colonial, pelo contrário a valida, fortalecendo as ideias de fronteiras e de subalternização entre o centro e a periferia, o campo e a cidade, o urbano e rural, etc. Não se evidencia pois, que a luta dos povos do campo se dá pela afirmação de suas identidades culturais, pelo resgate de sua condição epistêmica, muito mais que pela acessão social num sistema de classes.

Nesse sentido, Gonsalves (1998) vai questionar a sobreposição do adjetivo “popular” ao substantivo “educação”, apontando que essa sobreposição causou a Educação Popular à afiliação a tradição prática e discursiva, distanciando-a das questões pedagógicas. Assim, para a autora, a Educação Popular distancia-se do diálogo com a Pedagogia, investindo em técnicas e dinâmicas, o que fez com que o trabalho pedagógico fosse resumido a um “desvio” e não a uma reestruturação desse trabalho.

As mudanças no cenário social brasileiro fizeram com que a efervescência desses debates, contrários ou à favor do projeto de Educação Rural Contra-hegemônico, fossem silenciados. 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).

Arelada à questão do silenciamento imposto pelo regime ditatorial, a modernização industrial e a tecnologia começam a ganhar espaço no cenário econômico, a agricultura comercial tem uma expansão considerável e a agricultura familiar perde cada vez mais espaço. O camponês, sem saída, começa a se deslocar para os centros urbanos em busca de empregos, educação, saúde, entre outros serviços.

Contudo, esses coletivos silenciados resistem e conseguem dar outros contornos ao projeto de educação escolarizada para os povos do campo, retomando as lutas silenciadas e se inscrevendo enquanto propositores de outra educação, a Educação *do e no* Campo, que será tratada na próxima seção.

Educação do Campo: lutas pelo direito à educação específica e diferenciada

Desde o início do século XX o cenário das discussões em torno da educação para os povos do campo negou uma educação de qualidade, sob a alegação de que era desnecessário e

dispendioso investir recursos na manutenção de escolas distantes dos centros urbanos e com poucos alunos (BRASIL, 2007).

É na década de 80, após forte repressão da Ditadura Militar, que os Movimentos Sociais criados a partir de necessidades coletivas entram em expansão, buscando assegurar o trato a 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 campo¹, através dos Movimentos Sociais Populares do Campo. A reivindicação pela redistribuição de terra para os trabalhadores rurais e pela qualidade da vida no campo é a tônica deste movimento, que conseguiu dar notoriedade a questões silenciadas, como é o caso da educação para os povos das áreas rurais.

Esses movimentos denunciam o silêncio plantado para garantir que a *colonialidade*² cumpra seu papel disseminou-se uma ideia comum: a incapacidade de produzir conhecimento válido nos contextos campestinos, ou melhor, a incapacidade do *ethos* rural de produzir algum conhecimento que possa ser validado. Apontam ainda que essa ideia, alicerce 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.

Assim, as escolas das periferias e das áreas rurais ensinam a seus habitantes a deixarem de ser para, no máximo, imitarem quem pode ser. Isto é,

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

Os reflexos dessa postura colonial e homogeneizante presentes na escola ofertada aos povos do campo corroboram para a manutenção dos mecanismos de silenciamento e de

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

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

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

A CF passa a assegurar, nos Artigos 205 e 208, a educação enquanto dever do Estado e direito subjetivo. Nesse sentido pode-se interpretar que a educação obrigatoriamente seria ofertada também aos povos das áreas rurais. No entanto, no texto da CF não há indicações de que a educação teria em suas orientações o trato às singularidades dessa realidade. Para os Movimentos Sociais esse aspecto apresentou ao menos dois fatores: de um lado a garantia da oferta de educação para os povos do campo (enquanto sujeitos de direito), mas de outro deixava uma brecha para que se perpetuassem práticas educativas descontextualizadas (enquanto mecanismos de regulação das diferenças).

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

No ano seguinte, as discussões junto aos Movimentos Sociais ganham espaço com a realização do “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (I ENERA). O encontro contou com a participação do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), da Universidade de Brasília (UnB) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das

Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). Esse momento é concebido como início do Movimento de Educação do Campo no Brasil, onde se consolida um grupo atuante nas discussões por uma educação de qualidade para os povos do campo.

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

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

Após esses eventos, se difundem os seminários e encontros regionais, estaduais e municipais, sustentando uma discussão que deseja a implementação de uma educação básica do campo como forma de garantir o trato às demandas específicas (de forma restrita/local, ou ampliada/global), bem como a promoção de uma educação comprometida com as questões singulares da Educação do Campo.

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

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

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

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

Esse conjunto de ações, que se constituiu a partir da luta dos Movimentos Sociais do Campo, nos últimos anos, teve como uma de suas preocupações o enfrentamento da concepção de educação ruralista/monocultural dedicada a forjar uma educação insipiente e instrumentalista. Assim, o campo é tomado 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”. Logo, partir das cosmovisões campestinas articulando-as a formas outras de pensar a educação, representa também pensar na fronteira e resistir a homogeneização cultural, o que caracteriza a Educação do Campo enquanto luta epistêmica em favor do direito à igualdade e à diferença.

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

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

Esta concepção de escola enquanto espaço decadente e frágil deturpava a imagem do camponês no Brasil e no mundo. Nesse sentido, a escola para os povos do campo se dedicava a manutenção de um modelo hegemônico de cultura, na qual não cabia a cultura da terra frente à da tecnologia, a natureza frente à artificialidade, o campo frente à cidade. Traduzindo-se na negação da cultura dos povos do campo a partir da racialização e da racionalização.

Nesse sentido, como podemos perceber no percurso histórico das lutas por uma educação do campo, não se reivindicava apenas melhorias físicas nos espaços escolares, mas a valorização na perspectiva de superação de um modelo de sociedade que os deixava

subordinados. É na justificação das culturas campestinas enquanto lentes de análise e seleção dos conteúdos que devem circular na escola, que reside a força motriz do ideário de educação para os povos do campo. Alinhado a uma proposta de educação em que a cultura é ponto de partida,

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

Assim, a Educação do Campo não preconiza somente a garantia do acesso ao conhecimento sistematizado, mas também a crítica às formas de produção do conhecimento impostas pelo modelo hegemônico, logo, urbano-industrial. Nesse sentido, é possível perceber que a concepção de Educação do Campo se sustenta em pilares pedagógicos e princípios políticos compreendendo a relevância das interrelações entre essas duas esferas e fomentando, sobretudo, posturas *outras* para a superação de formas desumanas e homogeneizantes de escolarização.

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

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

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, que

se move em um espaço específico, o espaço rural, entendido em sua dupla face. Em primeiro lugar, enquanto um espaço físico diferenciado. Faz-se, aqui, referência à construção social do espaço rural, resultante especialmente da ocupação do território, das formas de dominação social que tem como base material a estrutura de posse e uso da terra e outros recursos naturais, como a água, da conservação e uso social das paisagens naturais e construídas e das relações campo-cidade. Em segundo lugar, enquanto um lugar de vida, isto é, lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência “identitária”) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção na sociedade nacional) (WANDERLEY, 2001, p. 32).

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

Considerações finais

É relevante frisar, que essa distinção entre os projetos educacionais não teve pretensão alguma de estabelecer uma linearidade temporal, pois compreendemos que esses projetos são gestados simultaneamente e estão intrinsecamente relacionados. Desta forma, o esforço de caracterizar acontecimentos específicos em momentos históricos específicos, diz respeito a um esforço intelectual que se inscreve meramente no plano organizacional, sem pretensões de estabelecer qualquer cisão na história.

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

Assim, ressaltamos que o projeto de educação trazido pela Educação do Campo se funda em *pedagogias outras*, cujas respostas não estão prontas e não há síntese antecipada, mas traz possibilidades de se pensar a educação, para além das lacunas deixadas pelos projetos anteriores, carentes das epistemologias gestadas pelos sujeitos individuais e coletivos do e no campo.

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”. A educação escolarizada se torna então, espaço privilegiado para garantir o direito à uma educação específica e diferenciada e, sobretudo, espaço que possibilite aos sujeitos camponeses a retomada de sua condição epistêmica e de suas raízes culturais.

¹ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, povos do campo são populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

² La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (MALDONADO TORRES, 2007. p. 131).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. IN: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 1999.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis. Vozes, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2010.

BELL, J. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4ª ed. Porto Alegre. Artmed, 2008.

BRASIL. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007.

CALDART, R. S. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. (orgs.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

CALDART, R. S. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, C. A.(org.). **Educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF: INCRA - MDA, 2008.

ESTEBAN, M. T. Diferenças, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e Interfaces** – reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

GONSALVES, E. P. Educação Popular: entre a modernidade e a pós-modernidade. In. COSTA, M. V. (org.). **Educação Popular Hoje**. São Paulo. Edições Loyola, 1998.

MALDONADO TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

VAZ, G. K. T.; SOUZA, M. A. **Escola do Campo, Trabalho Pedagógico e relação com a comunidade**. Anais do IX Congresso Nacional de Educação. PUCPR, 2009.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos Movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, nº. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

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

WANDERLEY, M. N. B. 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>