



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas  
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

EIXO TEMÁTICO 8 - Educação do e no Campo e Movimentos Sociais

## **O LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA**

**Maria Roberta de Alencar Oliveira - UFPE**

### **Resumo:**

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. A base teórica são os Estudos Pós-Coloniais e o objetivo é lançar um primeiro olhar sobre as DCN – Pedagogia, buscando identificar qual o lugar da Educação do Campo e as aproximações com a Interculturalidade Crítica. O percurso metodológico efetivou-se a partir da análise temática dos textos selecionados e primeira análise das DCN – Pedagogia. O artigo estrutura-se em quatro seções: A primeira situa os Estudos Pós-Coloniais. Na segunda, discutimos a Interculturalidade. Na terceira, tratamos do diálogo possível entre a Educação do Campo e a Interculturalidade Crítica. Na quarta, lançamos um primeiro olhar sobre as DCN – Pedagogia, procurando identificar o lugar da Educação do Campo. Para finalizar, trazemos, a partir desse primeiro olhar, as aproximações das DCN – Pedagogia com a perspectiva da Interculturalidade Crítica.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo – Interculturalidade – Diretrizes Curriculares de Pedagogia**

### **Introdução**

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado está vinculada ao Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Tomamos como base teórica para este artigo os Estudos Pós-Coloniais, referendados nas contribuições de Quijano (2007) e Mignolo (1996). Os objetivos são: discutir os diálogos possíveis entre a Interculturalidade Crítica e a Educação do Campo e lançar um primeiro olhar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, buscando identificar no seu texto: i) o lugar da Educação do Campo; e ii) as aproximações das mesmas com a perspectiva da Interculturalidade Crítica.

A construção do artigo se deu a partir do levantamento bibliográfico sobre os Estudos Pós-Coloniais (QUIJANO, 2007; MIGNOLO, 1996; WALSH, 2008, 2009), a Interculturalidade (MIGNOLO, 1996; WALSH, 2008, 2009), a Educação do Campo no Brasil (FERNANDES, 2006; CALDART, 2002, 2004; ROCHA, 2010). Após o levantamento, selecionamos o material bibliográfico a ser utilizado e realizamos a análise temática dos textos escolhidos. Realizamos também uma primeira análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

O artigo estrutura-se em quatro seções: A primeira seção situa os Estudos Pós-Coloniais. A segunda seção traz a discussão sobre a Interculturalidade situada na América Latina. A terceira seção trata das possibilidades de diálogo entre a Educação do Campo e a Interculturalidade Crítica. Na quarta seção, lançamos um primeiro olhar sobre as DCN – Pedagogia através da Interculturalidade, considerando o lugar-sentido da Educação do Campo nas mesmas.

### **Os Estudos Pós-coloniais**

Os Estudos Pós-Coloniais ganham notoriedade a partir de 1970, estando inicialmente restritos a discussões literárias, hoje se fazem presentes em várias áreas do conhecimento humano, entre elas, a Educação.

Partimos da compreensão de que o Pós-Colonialismo é uma situação que globalização que já existia durante a própria colonização. Assim, a tensão entre a colonização-colonialismo e os processos de sua crítica e resistência abriram novas perspectivas para narrativas diferentes das narrativas exclusivamente centradas nos e a partir dos discursos hegemônicos eurocentrados.

De acordo com Mignolo (1996), os Estudos Pós-Coloniais surgiram como uma preocupação de fazer valer a voz dos sujeitos que se encontram fora da lógica hegemônica da discursividade eurófona.

Quijano (2007) e Mignolo (1996) afirmam o lugar de enunciação dos discursos como um lugar de resistência contra-hegemônica e de enfrentamentos às metanarrativas da modernidade colonial. Estes autores falam não só em nome das pós-colônias localizáveis espacial e temporalmente. Falam em nome de todos os povos que vivem uma *situação pós-colonial*, que se configura a partir da dominação imposta por um povo sobre outro considerado, na dimensão da modernidade colonial, como “racial e

culturalmente inferior”. Nesta relação de dominação, a “falta de cultura” do colonizado conduz à exaltação da cultura do colonizador.

Estabelece-se desta forma, uma relação de assimetria de poder e ao mesmo tempo de interdependência na construção social e identitária tanto do colonizador quanto do colonizado, que se constroem enquanto colonizador/colonizado em oposição à representação que um faz do outro.

Os Estudos Pós-Coloniais reivindicam não só a representação do “outro” colonial constituído de forma inferiorizada pelo poder e pelo conhecimento da modernidade ocidental européia, nem apenas a representação do outro colonial definido pelas estruturas do sistema-mundo moderno. Reivindicam, principalmente, a ressignificação dos sujeitos pós-coloniais como sujeitos de direitos e buscam a garantia de construção de uma narrativa própria, diferente das metanarrativas da modernidade ocidental eurocêntrica que compõem o quadro geopolítico colonial.

O quadro geopolítico colonial diz respeito aos objetivos da modernidade européia, de construir e validar um pensamento único que se expande e traduz-se em uma perspectiva transnacionalista, na qual a Europa expande sua pretensão de estado – nação para a conquista de outros territórios (Ásia, África e América Latina). Este processo de conquista se dá através de uma dinâmica desumanizante de silenciamento das vozes dos povos latinos e não – europeus, considerados “sem cultura” e incapazes de produzir conhecimentos válidos para si e para outros.

O silenciamento dos povos latino-americanos ocorreu e ocorre através do pensamento colonialista moderno. Em um primeiro momento, em sua forma mais violenta e explícita ao promover um processo de aculturação desses povos, que se expressa no processo de colonização em seus primeiros momentos de ocupação e conquista de novos territórios. Depois, em suas formas de violência menos explícitas que se reproduzem pela Colonialidade (manutenção da ocupação).

A Colonialidade (manutenção da ocupação) materializa-se nas formas de existência dos povos silenciados através das violências promovidas pelo poder imposto a eles, expressando-se através do pensamento e das práticas hegemônicas colonialistas, em que a diferença é passível de ser tolerada, folclorizada, mas nunca considerada como forma legítima de existência do outro.

O padrão de poder perspectivado pela Colonialidade está presente nas relações intra e interculturais, na negação dos saberes, dos modos de ser e de existir dos povos excluídos e também nas suas relações com a natureza, o que Quijano (2007) define

como *Colonialidade do Poder, Colonialidade do Saber, Colonialidade do Ser, e a Colonialidade Cosmogônica*, defendida por Walsh (2008) como mais uma dimensão da colonialidade.

Dessa forma, os discursos e práticas associados à colonialidade vão promovendo a tendência a universalizar e a validar apenas um tipo de conhecimento, que parte de um determinado lugar de poder, como o único legítimo. Ou seja, a Europa como lugar da enunciação e a América Latina como o não – lugar ou o lugar – outro.

Este conhecimento com pretensa validade universal, por sua vez, deve ser aceito e validado por todos os outros lugares e sujeitos não pertencentes ao espaço dito da enunciação. Este fenômeno reforça a tendência da colonialidade de silenciar o “outro”, levando-o, através do silenciamento imposto, a assumir o seu “não – lugar” no mundo. Este “não – lugar” no mundo faz parte de uma *nova geopolítica* do conhecimento que parte do pensamento do colonialismo moderno.

Nessa perspectiva, os povos colonizados são levados a assumir o *fetichismo epistêmico* desenvolvido a partir da *Colonialidade do Saber*. O *fetichismo epistêmico* faz com que o colonizado (“outro”) aceite como “legítimo” e “normal” o seu “não – lugar”, naturalizando sua posição de subalternizado, como também aceita e, de certa forma, o lugar do enunciador.

Como alternativa de enfrentamento ao *fetichismo epistêmico*, Mignolo (1996) traz a discussão sobre a *diferença colonial*<sup>1</sup> na perspectiva da criação de um projeto de *emancipação epistêmica*. A *diferença colonial* nos ajuda a compreender o reconhecimento de outras formas de produção de conhecimento como convite ao diálogo entre diferentes formas de saber e ser. Isto não implica em negar a validade do conhecimento produzido pela modernidade colonial, mas sim de relativizá-lo, de problematizá-lo.

Assentando-se nas bases da *diferença colonial*, o *projeto de emancipação epistêmica* exige, *a priori*, que se reconheçam internamente nas diferentes culturas como legítimas a existência de diferentes formas de produção de conhecimentos e de sujeitos capazes de produzi-los fora do espaço hegemônico dessa produção.

Entendemos que o reconhecimento exigido por um *projeto de emancipação epistêmica* na perspectiva da *diferença colonial* não se dá aleatoriamente nem fora de um espaço de tensões e conflitos e por isso, traz no seu bojo a perspectiva de abertura ao

---

<sup>1</sup> Aqui é entendida como o pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela Colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial.

diálogo. Ou seja, o movimento de tensões que provoca o diálogo acontece entre as diferentes culturas externa e internamente: internamente quando uma cultura questiona-se a si própria sobre o que é sua característica e o que é herança da *Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser*; e externamente quando questiona o que é imposição de uma cultura hegemônica e o que gera nela o *fetichismo epistêmico*.

Desta forma, o diálogo entrelaça-se e tece-se dentro de uma cultura e nas suas relações com outras culturas e por isso pode ser chamado de intercultural, pressupondo a idéia de intercâmbio, interdependência e inter-aprendizagem entre pessoas de uma mesma cultura e entre culturas diferentes.

### **A Interculturalidade na América Latina**

A proposta da Interculturalidade situa-se no contexto das lutas contra os processos de subalternização que foram promovidos pelas relações assimétricas e verticalizadas de poder entre culturas diferentes construídas sob a égide da perspectiva hegemônica monocultural imposta pela modernidade eurocêntrica aos povos colonizados. Entre estes povos, destacamos os povos indígenas latino-americanos, que tiveram nas propostas de educação bilíngüe criadas pelos Estados a suas primeiras incursões nos projetos da Interculturalidade situada em um contexto educacional.

Podemos identificar nos discursos e práticas da Interculturalidade duas vertentes que se distanciam nos seus princípios e práticas: a) a *Interculturalidade Funcional*; b) a *Interculturalidade Crítica*.

Com relação às proposições da *Interculturalidade Funcional*, dirigem-se no sentido de incluir nas políticas de Estado os povos “anteriormente excluídos”. No entanto, esta inclusão é proposta tomando como ponto de partida a adaptação dos povos silenciados pela colonialidade ao modelo neoliberal de Estado e às suas políticas e, por isso, é funcional a ele.

Ou seja, os discursos e práticas suscitados e que sustentam a *Interculturalidade Funcional* configuram-se muito mais como uma maneira de adaptar os excluídos às políticas de Estado do que de promover críticas ao sistema econômico e político neoliberal. Baseiam-se na idéia de tolerância às diferenças culturais e respondem dessa forma aos interesses e necessidades das instituições que regulam o meio social (WALSH, 2009), o que denuncia a sua não preocupação com as causas da assimetria cultural, econômica, política e social.

Neste sentido, o reconhecimento e o respeito à diferença cultural são convertidos em uma nova estratégia de dominação, em que se propõe o controle dos conflitos étnicos e a conservação da estabilidade social, fortalecendo-se os discursos pela “inclusão” dos povos historicamente excluídos. Dessa forma, a *Interculturalidade Funcional* não questiona os princípios, as causas, objetivos e desdobramentos desta exclusão nem as responsabilidades dos Estados pela mesma.

Em oposição aos discursos e práticas da *Interculturalidade Funcional* situa-se a perspectiva da *Interculturalidade Crítica*, preocupando-se com o nascedouro das questões que deram poder aos colonizadores brancos para produzir conhecimentos, para ditar formas de ser e existir e de se relacionar com a natureza.

A *Interculturalidade Crítica* questiona, sobretudo, o discurso hegemônico da normalidade presumida pelo branco na visão colonial/moderna de sociedade ideal. Configura-se, assim, como uma proposta de enfrentamento das desigualdades impostas pela hegemonia do pensamento colonial/moderno partindo da perspectiva da *decolonialidade*, que pode ser definida como

um trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistêmicas de la colonialidad – estructuras hasta hora permanentes – que mantienen patrones de poder enraizados em la racionalización, em el conocimiento eurocêntrico y em la inferiorización de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p.12).

Ao assumir o enfrentamento das desigualdades a partir da *decolonialidade*, a *Interculturalidade Crítica* parte de um *posicionamento crítico de fronteira* ao tratar as questões da colonialidade moderna. Este posicionamento pode ser entendido como um processo que se constrói e se ressignifica constantemente, questionando e propondo enfrentamentos à *Colonialidade do Poder, do Saber, do Ser e da Natureza*, consciente de que as relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas ganhando uma nova conformação.

Ou seja, assumir os enfrentamentos das desigualdades tomando como ponto de partida a *decolonialidade*, significa assumir no campo político, cultural, social e epistêmico um *posicionamento crítico de fronteira* que tem como perspectiva a construção de um *pensamento – outro* (WALSH, 2008, 2009).

Para essa autora (2008), o *posicionamento crítico de fronteira* significa fazer visível outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica e dominante. Este posicionamento preocupa-se com o pensamento dominante, mantendo-o como

referência, mas sujeitando-o ao constante questionamento e hibridizando-o com outras formas de pensar. Sendo assim, o *posicionamento crítico de fronteira*: a) traduz-se em um componente de conhecimento útil e necessário na luta pela *decolonização* epistêmica e na construção de um *pensamento – outro*; b) pode se constituir desde a colonialidade, incluindo os movimentos sociais e a academia; c) tem como idéia central criar novas comunidades de interpretação e de enunciação dos discursos.

Ao sair da centralidade do discurso colonial eurocentrado, os lugares de enunciação se deslocam para as periferias subalternizadas e ganham uma conformação-outra que não ignora as construções discursivas da colonialidade e nem as construções discursivas dos subalternizados.

Para Mignolo (1996), esse movimento de deslocamento dos discursos do centro para as periferias pode ser considerado uma ruptura com as visões dicotomizadas e as interpretações dicotômicas de mundo. Neste contexto é que se inscrevem os esforços pela construção de uma *pedagogia decolonial* que, segundo Walsh (2009), está intimamente ligada com a perspectiva do *pensamento – outro*. A *pedagogia decolonial* articula-se com o *pensamento – outro* a medida em que não se restringe à mera inclusão de temas novos nos currículos ou nas metodologias e práticas pedagógicas, mas que se situa na perspectiva da transformação das estruturas social, cultural e histórica dos povos subalternizados pela colonialidade, visa também a educação.

Entre os povos subalternizados na América Latina e, mais especificamente, no Brasil, destacamos para fins deste artigo, os povos do campo. Sendo assim, o objetivo de nossa próxima seção é discutir a Educação do Campo no país e suas relações com a *Interculturalidade Crítica*.

### **Educação do Campo no Brasil e a Interculturalidade Crítica: possíveis diálogos**

Iniciamos esta seção fazendo duas considerações à respeito da nossa compreensão sobre o tema da Educação do Campo, o que nos ajudará a situar melhor as discussões sobre a Educação campesina no Brasil nas duas últimas décadas.

A primeira consideração que temos a fazer é que estamos entendendo a Educação do Campo como espaço de lutas e de enfrentamentos contra a perspectiva colonial, hegemônica e urbanocêntrica de educação que durante décadas silenciou os povos campesinos nos seus saberes, fazeres e modos de ser e de existir. A segunda consideração diz respeito ao entendimento do Campo como território material e

imaterial, constituído através das interrelações que o compõem e da multidimensionalidade dos seus espaços. De acordo com Fernandes,

o território é uma fração do espaço geográfico e ou de outros espaços materiais ou imateriais. Entretanto é importante lembrar que o território é um espaço geográfico, assim como a região e o lugar, e possui as qualidades composicionais e completivas dos espaços. A partir desse princípio, é essencial enfatizar que o território imaterial é também um espaço político, abstrato. Sua configuração como território refere-se às dimensões de poder e controle social que lhes são inerentes. A partir dessa compreensão, o território mesmo sendo uma fração do espaço também é multidimensional. Essas qualidades dos espaços evidenciam nas partes as mesmas características da totalidade (2006, p. 34).

Embasando-nos no destaque feito pelo autor, podemos dizer que o debate atual sobre a constituição do espaço rural é pautado principalmente pelo reconhecimento de culturas do Campo e não mais de uma cultura<sup>2</sup> homogênea, em que valores e construções históricas são equânimes e comuns a todos os povos do Campo.

Esta forma de entender o Campo se contrapõe à definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que delimita o Campo referenciando-se apenas na sua localização geográfica. Ao mesmo tempo em que se contrapõe a um projeto de desenvolvimento assumido historicamente no Brasil, que considerou durante décadas o espaço rural como local apenas de atividades agrícolas, priorizando ao mesmo tempo as atividades urbano-industriais e promovendo uma migração dos espaços rurais para os espaços urbanos (MOLINA, 2006).

As contraposições a essa forma de pensar o Campo, traduzem-se na intensificação do debate pelo reconhecimento de uma Educação em uma perspectiva *Intercultural Crítica*, que se construa pelos e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identificações culturais que compõem a realidade campesina (ROCHA, 2010; CALDART, 2002; FERNANDES, 2006).

Sendo assim, compreendemos o território campesino como lugar marcado pela diferença sociopolítica, econômica e cultural. Portanto, mais do que um perímetro não-urbano, o Campo se configura como espaço de relações/diálogos entre os seus povos, entre eles e os povos das áreas urbanas, deles com a natureza e com as formas de produção dos meios para a sua existência.

---

<sup>2</sup> Aqui entendida como significado comum, o produto de pessoas inteiras, os significados individuais, o produto do todo de um homem, experiência pessoal e social que empreendeu. Que está em constante processo de produção em todos os grupos humanos (WILLIAMS, 1992).

Desta forma, as reflexões sobre a Educação campesina tomam como ponto de partida as construções dos sujeitos com e para os quais se faz necessário construir um projeto de educação específico, ou seja:

é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais...A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção do seu destino (CALDART, 2002, p.19).

Nesta perspectiva a Educação do Campo afirma-se como um espaço de possibilidade do reconhecimento das diferenças e ao mesmo tempo, de unidade de uma luta por um objetivo comum (aos povos do Campo, aos movimentos sociais, à academia) que é o da garantia do direito dos povos do Campo à dimensão formal da educação que se pautem no respeito às suas singularidades.

Entendemos que a Educação do Campo não acontece apenas nos espaços escolares (SOUZA, 2009), mas também comungamos da idéia de que a escola tem uma tarefa educativa fundamental na construção da autodeterminação dos povos campesinos na medida em que se configura como “espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo” (CALDART, 2002, p. 24).

Sendo assim, os discursos sobre a construção de uma escola que seja do Campo passam a ser também lugar de resistência contra-hegemônica/*decolonial* com relação ao modelo urbanocêntrico de sociedade que durante décadas correspondeu ao projeto de desenvolvimento do Brasil. A perspectiva de construção de um *pensamento* – *outro* articula-se com os projetos de Educação do Campo no país no momento em que a escola campesina passa a se configurar como lugar de reconhecimento e articulação de saberes, fazeres, culturas e modos de ser dos povos campesinos, aproximando-se da construção de

uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos (ROCHA, 2010, p. 394).

Entender a escola nesta perspectiva é entender a urgência de ressignificações dos espaços escolares do Campo, de construção de um projeto de *emancipação epistêmica* da Educação do Campo e sua materialização também na educação escolar campesina.

A construção de um projeto de *emancipação epistêmica* da Educação campesina configura-se como um processo construído por muitos sujeitos – movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais, instituições públicas, entre outras – numa perspectiva de se construir uma organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira com o efetivo protagonismo dos sujeitos camponeses, bem como articulada ao projeto de desenvolvimento das populações não – urbanas.

Sendo assim, um projeto de *emancipação epistêmica* para a Educação do Campo sugere a construção de uma pedagogia que se teça e expresse através de uma *práxis* baseada numa insurgência educativa propositiva e não apenas denunciativa, em que se destaque a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento, ou no dizer de Walsh (2009), uma *pedagogia decolonial*.

Podemos pressupor, então, que a realidade do Campo exige neste momento, de possibilidades de construção de um projeto de *emancipação epistêmica*, um professor “que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e idéias que forjaram o meio e a escola rural” (ROCHA, 2010, p.395). Tomando como ponto de partida este pressuposto, perguntamos: Quais os lugares que ocupa a Educação do Campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia? Quais as aproximações e distanciamentos desta norma legal com os princípios da Interculturalidade Crítica?

### **As DCN – Pedagogia: o lugar da Educação do Campo e aproximações do texto legal com a perspectiva da Interculturalidade Crítica**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - DCN/Pedagogia estão consubstanciadas no Parecer CNE/CP n. 05/2005 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006. Estes documentos instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, “definindo princípios, condições de ensino e aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país (...)” (art. 1 da Resolução CNE/CP n. 01/2006).

As DCN-Pedagogia configuram-se como o principal marco legal no campo da formação do pedagogo no Brasil. Sendo assim, constituem-se em um campo produtivo de debates e investigação sobre as políticas de currículo implementadas e materializadas nos projetos político-pedagógicos e nas matrizes curriculares das IES que oferecem cursos regulares de Pedagogia.

Interessou-nos saber, ao lançar um primeiro olhar sobre as DCN-Pedagogia, quais as suas aproximações com a perspectiva da Interculturalidade Crítica e quais os lugares que a Educação no Campo ocupa nas mesmas.

O Parecer CNE/CP n. 05/2005, no seu relatório afirma que o curso de Pedagogia apresenta hoje uma grande diversificação curricular e que

oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar entre muitos outros temas: a educação de jovens e adultos, a educação infantil, a educação na cidade e no campo, a educação dos povos indígenas, a educação dos remanescentes de quilombos, a educação das relações étnico-raciais, a inclusão escolar e social, das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua, a educação à distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação, atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares (PARECER CNE/CP n. 05/2005).

O que nos faz perceber, no texto legal, a preocupação com o reconhecimento da necessidade de uma formação para o pedagogo que seja plural e que se dirija no sentido de garantir uma educação diferente para diferentes grupos sociais.

O texto do Parecer em questão ainda faz referência à participação dos movimentos sociais no sentido de reivindicarem uma formação para o pedagogo que vise “garantir a inclusão plena dos diversos segmentos excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos”, o que ocorreu historicamente com os povos camponeses. O atendimento a esta reivindicação dos movimentos sociais e o reconhecimento da necessidade da especificidade da formação do pedagogo para atuar em uma sociedade marcada pela diferença sinaliza uma aproximação com uma proposta de Interculturalidade Crítica e de construção de uma *pedagogia decolonial*, o que deveria favorecer a construção de uma Educação do Campo enquanto política educacional e prática pedagógica.

Neste momento, vale lembrar as formulações de Mignolo (1996) quando afirma que a diferença colonial supõe possibilidades de intervenção dos subalternizados para fazer valer sua exigência de novos lugares dos quais enunciar os seus discursos, ou seja, garantir a presença das diferenças locais e as reivindicações críticas das especificidades

dos diferentes grupos sociais subalternizados inclusive nos textos legais. Destaca-se então a importância dos movimentos do campo tanto na construção das políticas próprias para o Educação do Campo, como na participação no debate sobre a política de formação de professores.

Com relação à organização curricular dos cursos de Pedagogia, o parecer destaca que deve ser dada atenção especial, entre outros aspectos, à questão da diversidade social, étnico-racial e regional do país. O que está em acordo com o artigo 2, § 1 da Resolução CNE/CP n. 01/2006, que referindo-se à docência diz que a mesma é compreendida como

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (RESOLUÇÃO CNE/CP n. 01/2006).

Percebemos no texto da Resolução em questão a pretensão de ampliar o foco dos currículos dos Cursos de Pedagogia, favorecendo o reconhecimento das diferenças entre os diversos povos que compõem a sociedade brasileira, entre eles os povos do campo.

Mais do que uma inclusão de novos conteúdos nos currículos dos cursos de Pedagogia, percebemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/ DCN-Pedagogia, propõe repensar os lugares da Educação dos povos subalternizados pelos discursos e práticas da colonialidade.

## Conclusões

Ao estimular procedimentos interculturais na formação de pedagogos, podemos dizer que as mesmas também aproximam-se de uma teoria pós-colonial de currículo<sup>3</sup>, que “exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação” (SILVA, 1999, p. 134).

Neste sentido é que podemos dizer, lançando um primeiro olhar para as DCN – Pedagogia, que elas se aproximam das proposições da perspectiva da *Interculturalidade*

---

<sup>3</sup> Destacamos “a sua importância para análises críticas dos currículos centrados nos textos que fazem parte dos chamados textos de conhecimentos histórico-sociais e de textos ditos das áreas das ciências, ao mesmo tempo em que reafirmamos a sua adequação a estudos que têm como foco os discursos que vêm construindo o Outro com um tipo de representação ocidental e com a sua vontade de governá-lo” (CARVALHO, R. T., 2004, p. 3).

*Crítica* e dos princípios de uma Pedagogia *decolonial* e que, ao contemplar os diferentes povos subalternizados do país, institucionaliza o lugar da Educação do Campo no texto legal.

Convém dizermos, à guisa de conclusão, que a institucionalização do lugar da Educação do Campo nas DCN – Pedagogia e, conseqüentemente, nas propostas curriculares dos Cursos de Pedagogia não se configura em garantias de materialização nos *lôcus* de formação do pedagogo.

Entendemos ainda que um projeto de *emancipação epistêmica* não se constrói apenas assentado sobre uma base legal, mas também nas práticas e enfrentamentos à *Colonialidade*, e que isto requer mudanças paradigmáticas profundas nas visões de mundo, como requer a construção de um *pensamento – outro* capaz de realizar uma assimetria invertida nas lógicas dos poderes hegemônicos impregnados em nossa sociedade pela *Colonialidade do Poder, Saber, Ser e da Natureza*.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 05 de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>. Acesso em: 06 de julho de 2011.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 01 de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>. Acesso em: 06 de julho de 2011.

CALDART, R.S., KOLLING, E.J., CERIOLI, P.R. (orgs). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília – DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4.

CARVALHO, R.T. **Interculturalidade objeto de saber no campo curricular da educação de jovens e adultos**, GT 18, 27 Anped, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 25 de junho de 2011.

FERNANDES, B.M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M.C. (org). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília – Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p.27 – 39.

MIGNOLO, W. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. In: STEPHAN, B.G. (org.). **Nueva sociedade** – Nubes y Tierra. Caracas, Venezuela, 1996.

MOLINA, M.C. (org). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

QUIJANO, A., Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMÉZ, S. e GROSFUGUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

ROCHA, M.I.A. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na FAE/UFMG. In. SOARES. L. [et al.] **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T.T., **Teorias de currículo**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, J.F., **E a educação popular**: que?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colômbia, n. 9, p. 131-152. julio/diciembre, 2008. Disponível em [www.revistatabularasa.org](http://www.revistatabularasa.org). Acesso em 20 de abril de 2011.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de insurgir, re-existir e re-vivir. **Educação on-line**. Departamento de Educação PUC-Rio, 2009. Disponível em [www.catherine-walsh.blogspot.com](http://www.catherine-walsh.blogspot.com). Acesso em 10 de abril de 2011.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.