



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

A TRAJETÓRIA DA OFERTA DE EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA PARA OS POVOS CAMPESINOS: SUJEITOS PROCESSOS E PROPOSIÇÕES

Denise Xavier Torres – UFPE
Girleide Torres Lemos – UFPE

Resumo: Neste artigo tomamos como ponto de partida a seguinte questão: como se constituiu o arcabouço legal que institui o trato específico e diferenciado à oferta de educação escolarizada para os povos campestres? Elencamos como objetivo geral: compreender como se constituíram as ações que deram origem à legislação para a Educação do Campo. Como objetivos específicos: a) identificar os sujeitos e os processos que concorreram para a construção da legislação e do paradigma da Educação do Campo; b) identificar os elementos que apontam para o trato específico e diferenciado na educação ofertada aos povos campestres. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de revisão teórica (BELL, 2008). As discussões foram tecidas a partir da abordagem dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005), que nos oferece elementos para analisar as lutas dos povos campestres na construção do paradigma *outro* através do enfrentamento da concepção de educação ruralista, insipiente e instrumental. Os primeiros resultados apontam para o papel dos movimentos reivindicatórios na superação da condição subalterna e para construção de uma proposta outra de educação escolar.

Palavras-chave: Colonialidade; Educação escolarizada específica e diferenciada; Educação do Campo.

Introdução

O presente texto é fruto da pesquisa de Mestrado, ainda em andamento, que está vinculada ao Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Neste artigo trataremos especificamente do cenário de constituição dos mecanismos legais vigentes que delineiam a política específica para a educação escolarizada ofertada em áreas rurais. Nesse sentido, este texto tem como ponto de partida a seguinte questão: como se constituiu o arcabouço legal que institui o trato específico e diferenciado à oferta de educação escolarizada para os povos campestres?

Para tratarmos esta questão delineamos o seguinte objetivo geral: compreender como se constituíram as ações que deram origem à legislação vigente para a Educação do Campo. E como objetivos específicos: a) identificar os sujeitos e os processos que

concorreram para a construção da legislação e do paradigma da Educação do Campo; b) identificar os elementos que apontam para o trato específico e diferenciado na educação ofertada aos povos camponeses.

Esta investigação se aproxima de uma pesquisa bibliográfica e de revisão teórica (BELL, 2008). Para seleção das fontes obedecemos aos seguintes critérios indicados por Bardin (2004): a *regra da exaustividade* (consiste na reunião de todos os dados passíveis de análise); a *regra da representatividade* (é correspondente a parte significativa de dados que permitam uma generalização dos resultados); a *regra da homogeneidade* (diz respeito à singularidade de critérios de escolha de dados, de acesso a eles ou ainda de técnicas de coleta) e a *regra da pertinência* (trata da função dos documentos a serem analisados enquanto fontes precisas de informação, coerentes com o objeto e objetivo da pesquisa).

Assim, para compreendermos a intencionalidade deste texto também é importante levar em conta que durante muito tempo o cenário das discussões em torno da educação para os povos do campo tomou como cerne apenas suas especificidades geográficas, o que acarretou a negação de 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).

Diante desses aspectos é pertinente assinalar que a discussão a que nos propomos está sustentada pela abordagem dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005; WALSH, 2007, 2008; MALDONADO-TORRES, 2007), uma vez que esta se inscreve no conjunto de teorias que, durante o século XX resgataram a cultura como objeto de estudo, analisando a constituição da história colonial de sociedades formadas/construídas pela violência e pela negação da diferença, seja ela física, cultural, geográfica, entre tantas outras. Esses estudos possibilitam o trato de questões silenciadas revelando os mecanismos utilizados para forjar o silenciamento e a subalternização entre os povos, o que nos oferece elementos para analisar as lutas dos povos camponeses pelo trato específico e diferenciado à educação escolarizada.

Diante do exposto e a título de organização deste artigo, subdividimo-lo da seguinte forma: a) a abordagem dos Estudos Pós-Coloniais como lente de análise da realidade; b) sujeitos e processos das lutas por uma educação específica e diferenciada:

aproximações de um paradigma da Educação do e no Campo; c) resultados e considerações.

A abordagem dos Estudos Pós-Coloniais como lente de análise da realidade

As formas de sociedade que temos hoje se constituíram ao longo dos anos sob a influência de diversos fatores (econômicos, políticos, culturais, entre outros), fazendo com que a compreensão de seus meandros esteja intrinsecamente ligada à compreensão dos seus processos de formação.

Nessa perspectiva, ao conceber as formas de produção e de disseminação do conhecimento para além de sua universalização, ou seja, nos é cara a compreensão de que os lugares de produção de conhecimento influenciam indistintivamente as verdades que são produzidas, bem como as pessoas que os produzem. Assim, o conhecimento produzido sob a alegação da objetividade e da neutralidade poderá servir para reiterar as formas hegemônicas de produção de conhecimento e/ou para subalternizar outros conhecimentos considerados inferiores.

Nesse sentido, para os posicionamento adotados neste texto, é necessário explicitar que sua inserção na discussão dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005) deve-se a compreensão de que estes permitem um posicionamento crítico frente às formas de negação do direito à diferença cultural, questionando a constituição das metanarrativas da modernidade e evidenciando a supervalorização do *locus* de enunciado eurocentrado em detrimento dos demais.

Nesse sentido, a disseminação de costumes que se assemelhassem aos moldes da vida europeia foi a tônica do processo de dominação da cultura, da economia e da política das colônias (QUIJANO, 2007). Com o contínuo processo de expansão colonial, surge então a necessidade de criar um modelo de sociedade produtiva, pacífica e subalterna.

A violência física foi uma das formas mais eficazes de silenciamento dos povos que foram resistentes ao colonialismo¹, o extermínio dos povos indígenas durante o processo de colonização do Brasil é exemplo dessa resistência. À parte a violência explícita, muitos foram os fatores que serviram como parâmetro para a segregação dos

¹ Segundo Maldonado-Torres (2007, p. 131) “Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio”.

povos que não se enquadravam no ideário de sociedade/indivíduo eurocêntrico, como por exemplo, os negros, os ciganos e as mulheres.

A justificação desse processo se ancorou em duas pilstras principais, a *racialização* e a *racionalização* (QUIJANO, 2005). Estas pilstras sustentaram a sociedade colonial moderna, justificando a segregação dos povos a partir da raça e do trabalho intelectual. Essa divisão garantiu as bases sociopolíticas para a consolidação de um mercado mundial, culminando no sistema de capitalismo mundial².

Esse processo condicionou a formação da sociedade, tendo em pauta o atendimento das demandas mercantis dos colonizadores. Assim, a *racialização*, forja a representação de uma nação masculina, branca, eurocêntrica e monocultural, supervalorizando esse padrões em detrimento das demais matizes culturais. Da mesma forma, a *racionalização* se traduziu na determinação das formas, pessoas e lugares ditos capazes de produzir conhecimento científico.

Com a finalidade de realizar a distinção entre inferiores e superiores, a *racialização* e a *racionalização* ditam as formas de organização do trabalho, justificando a separação entre os dignos do trabalho intelectual dos destinados ao trabalho braçal. Essa lógica acaba mantendo a centralidade do poder intacta através do impedimento dos povos inferiorizados de produzir conhecimento válido, ou seja, a diferença cultural foi eliminada da reflexão epistemológica e da produção do conhecimento sistematizado (SANTOS e MENEZES, 2010).

Com o passar dos séculos, esse modelo de sociedade se aperfeiçoa. O capitalismo se agrega à colonialidade³ e, enquanto novo colonizador passa a ser condicionante das relações intersubjetivas entre os indivíduos, ampliando seu poder de manipulação, desde a esfera do poder econômico até a das relações mais simples de convivência entre os povos.

A colonialidade é ferramenta útil ao capitalismo por seu poder de alcance e de manifestação. Essa característica de abrangência se dá por sua capacidade de influenciar e condicionar as principais esferas da vida cotidiana, bem como a subjetividade, se expressando em quatro eixos principais, são eles: *colonialidade do poder; colonialidade*

² Quijano (2005) explicita como se forjou um padrão global de produção e divisão do trabalho, ancorados na ideia de raça e de produção de conhecimento.

³ 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).

do saber; colonialidade do ser (QUIJANO, 2005); e *colonialidade da natureza* (WALSH, 2008).

A *colonialidade do poder* se refere aos processos de dominação a partir da inferiorização cultural de um povo frente a um padrão pré-estabelecido de organização social. A *colonialidade do saber* utiliza-se das formas de produção de conhecimento como locus de legitimação cultural, descartando formas, sujeitos e lugares *outros* de se conceber e disseminar o conhecimento. A *colonialidade do ser* se expressa nas formas de inferiorização dos sujeitos, aproximando-os ou distanciando-os de um modelo cultural, econômico, social e comportamental ditado pelo poder hegemônico. Por fim, a *colonialidade da natureza* se materializa na relação de exploração do homem para com a natureza, extraindo dela tudo que possa ser lucrativo.

Nesse sentido, a colonialidade se configurou, e ainda se configura, como forma eficaz de manutenção da organização sociopolítica, econômica e cultural, a partir das demandas do capitalismo mundial. Desta forma, o controle exercido pelo capitalismo, através da colonialidade, é refletido diretamente no silenciamento e na subalternização dos povos inferiorizados desde a colonização. Povos estes historicamente localizados, principalmente, nas áreas rurais e nas periferias urbanas.

Mesmo com o grande investimento na manutenção desse modelo de sociedade, justificados pela *racionalização* e pela *racionalização*, muitos grupos resistiram, como os Movimentos Negros e os Movimentos Feministas em âmbito mais global, e os movimentos de resistência dos Zapatistas no México, dos indígenas no Equador, do Movimento dos Trabalhadores sem Terra no Brasil, dentre tantos outros.

Estes, dentre outros movimentos reivindicatórios, se engajam na luta pela promoção do diálogo e da coexistência respeitosa entre os povos. Em que a *racionalização* e *racionalização* são contestadas na busca pelo direito à diferença e à igualdade. Assim, o termo Interculturalidade (WALSH, 2008) passa a ser empregado para designar estas formas *outras*⁴ de perceber as relações culturais, sociais, políticas e econômicas, indo além do reconhecimento e da tolerância das diferenças, se configurando como um projeto de sociedade contra-hegemônico.

A discussão sobre a Interculturalidade versa sobre dois pontos principais: por um lado, as crescentes reivindicações por direitos expropriados pelo processo colonizador

⁴ O termo *outro/outra* é usado por Walsh (2008) para designar o posicionamento fronteiriço, que não significa contraposição ou alternativa, mas sim possibilidades distintas, com origens distintas marcadamente contra-hegemônicas.

enfraquecendo o Estado no que diz respeito ao seu poder de manipulação e controle frente aos grupos reivindicatórios (SARTORELLO, 2009); por outro lado, o discurso da globalização e da igualdade torna-se cada vez mais abrangente, concomitantemente ao aumento do poder aquisitivo das minorias, logo o atendimento a essas demandas começa a representar um mercado lucrativo (SARTORELLO, 2009).

As lutas engendradas pelas minorias passam a ser compreendidas como crítica à legitimidade do Estado, enfraquecendo o discurso de unidade do Estado-Nação⁵. Logo, o atendimento às demandas reivindicadas passa a ser ponto-chave de articulação entre o Estado e seus membros, entrando na pauta das políticas estatais a absorção dos interesses dos grupos sociais historicamente silenciados. Duas questões vêm à tona: Para os grupos hegemônicos, como atender parte das demandas dos grupos subalternos sem transformar a lógica da colonialidade do poder? E para os grupos subalternizados, como transformar a *colonialidade do poder* a partir da inserção crítica e propositiva de suas reivindicações nas políticas de Estado?

Diante desse quadro, se erguem dois debates sobre a Interculturalidade: uma perspectiva Funcional e outra Crítica. Ambas alicerçadas em projetos de sociedade distintos. A Interculturalidade Funcional fundada na *colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza*. A *Interculturalidade Crítica* rompendo com os processos de silenciamento e subalternização dos povos que sofreram processos de colonização.

Nesse sentido, a *Interculturalidade Funcional* se dispõe a realizar o acolhimento superficial da diferença, mas um dos reflexos dessas propostas é o enfraquecimento das lutas. Isso se dá principalmente por um fator específico: as cotas de poder deliberadas às minorias nem sempre têm a representatividade necessária para a tomada de decisões e acabam por silenciar as lutas.

Em contrapartida, a *Interculturalidade Crítica* se traduz enquanto luta contra-hegemônica pela igualdade de direitos e pela colaboração entre os povos, assume delineamentos *outros*. Nesse sentido, é específico a esta proposta a criação de um posicionamento *outro* que possibilite formas justas e igualitárias de partilha, de complementaridade e de co-existência entre os povos e a natureza. Não é objetivo da *Interculturalidade* a apropriação do *status* de legitimidade de um povo sobre outro, ou

⁵ Aqui compreendido na perspectiva de Quijano (2005) como estrutura de poder e produto do poder em busca da homogeneização de seus membros.

ainda a mera descrição do imediato reconhecendo a exclusão histórica sofrida por esses povos (WALSH, 2007, 2008).

Assim a *Interculturalidade Crítica* ultrapassa as ações de absorção das demandas emergentes e do reconhecimento das formas violentas de silenciamento, pois reconhecer a importância desses aspectos não assegura que as formas de co-existência entre os povos serão mudadas. O desejo por um novo projeto societal em formas outras de conceber as relações entre sujeitos, bem como entre eles e a natureza, também é tônica das questões levantadas pelos povos camponeses nas últimas décadas.

Sujeitos e processos das lutas por uma educação específica e diferenciada: aproximações de um paradigma da Educação do e no Campo

A população camponesa, outrora força motriz do Brasil colonial-agrário, tem em sua história uma larga trajetória de violência, de exploração e de exclusão. Desde a colonização, na criação das capitanias hereditárias, com a escravidão e o extermínio dos povos que aqui já habitavam, até a expansão da agroindústria e o recrutamento de mão de obra especializada para lidar com a terra, o campo tem sido espaço disputado como *locus* de poder político e econômico.

Esses aspectos são marcadamente refletidos na vida das populações que habitavam e habitam as áreas rurais desse país. Seja na forma de organização social, educacional, política, econômica, entre outras, aos povos camponeses foi relegado somente o direito de acatar as decisões daqueles que pouco conheciam sua realidade e seus anseios. Aos povos do campo, assim como as minorias criadas desde a colonização, restou a ação da colonialidade, sob a forma da subalternidade, do silêncio, da negação da condição humana, bem como da precarização da educação.

No Brasil, desde o início do século XX, as problemáticas relacionadas à terra são tomadas como questões relevantes, principalmente quanto à distribuição e à produtividade/lucratividade destas. Esse cenário é composto pela necessidade de expansão comercial, pelo desejo de modernização do modelo produção agrícola-familiar, 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. O fortalecimento da agricultura começa a ser pensado agregado à educação formal, pois se entendia que os avanços pretendidos seriam advindos do processo de modernização

agrícola e os trabalhadores deveriam saber os conhecimentos básicos para lidar com as máquinas e as demais tecnologias. 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, nesse contexto, apresenta-se como justificção para as desigualdades sociais, inscrevendo-se como única forma de superaço da condiço marginal para àquelas minorias criadas ao longo da história de nosso país. Desta forma, a educação ofertada para os povos do campo também assumia esse caráter, forçando-os a buscar a formação escolar, sendo a educação o meio de obter dignidade, de ter restituída a condiço 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). Além disso, o ensino ofertado sob os moldes da educação urbana apresentava-se distante e desconectado da vida cotidiana, negando os saberes desses povos e toda forma de conhecimento que não fosse propedêutica.

Nesse sentido, a educação, o ensino e a escola no campo tornam-se novos espaços de negação do povo e da cultura campesina, criando outros modos de silenciamento através do conhecimento científico de caráter instrumental. O que, de acordo com os Estudos Pós-Coloniais, delineia um exemplo concreto de materialização da colonialidade.

A literatura sobre Educação do Campo nos aponta alguns caminhos em direção à compreensão da problemática da educação ofertada aos povos campesinos, principalmente porque as lutas por uma educação digna para os povos do campo vão de encontro ao modelo instrumental que se instituiu ao longo dos anos.

Esse modelo instrumental, assentado numa concepção utilitarista, denota a visão que se criou da educação ofertada para os povos do campo, e como nos aponta Arroyo (1999, p. 11) “em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que

ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler”.

Ou seja, o ensino ofertado deveria ser apenas instrumental, o que já era de bom grado, uma vez que serviria unicamente para lidar com o trabalho, também concebido como meramente instrumental. Assim, quando se enseja ofertar algum tipo de escolarização para os povos do campo, isso se dá mesmos moldes da educação urbana de caráter propedêutico/instrumental/eurocêntrico, onde, induzindo o fracasso, forjam a comprovação de que não serve de nada oferecer educação aos povos do campo.

Atrelada a esta questão, a modernização e a tecnologia começam a ganhar destaque 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.

Entre as décadas de 1960 a 1980, o êxodo rural tem seu ápice com a propagação dos ideários do capitalismo, que chega a expulsar do campo cerca de 30 milhões de camponeses. Mesmo a modernização da agricultura capitalista prometendo avanços econômicos substanciais, o desemprego torna-se a moeda de troca na busca pela produtividade (FERNANDES, 1999).

Outro aspecto que caracteriza e justifica o êxodo se traduz nas questões culturais, uma vez que

as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub)desenvolvimento do país, feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem é de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de ‘muitas letras’ (CALDART, 2001, p. 38).

Além de não prover uma educação contextualizada e preocupada com o campo e com as questões do campo, são disseminados os mecanismos de subalternização a partir da *racialização* e da *racionalização*. Primeiramente o camponês não se reconhece como parte do campo e busca superar a posição que ele julga inferior. A superação pretendida se daria por meio da educação, que por sua vez segrega-os ainda mais apontando os que são aptos, ou não, ao trabalho intelectual. Como resultado dissemina-se uma ideia comum: a incapacidade de produzir conhecimento válido no contexto campesino. Essa

ideia é acatada e inquestionada, fazendo com que o trabalhador rural creia na sua inferioridade e, sobretudo, justifique-a negando sua condição humana, reiterando mais uma vez a força da colonialidade.

É possível destacar ainda que essa oferta de educação pensada de fora para dentro do campo (onde os camponeses são sujeitados à educação e não sujeitos dela) é forma de expressão de ao menos duas formas de colonialidade: a *colonialidade do poder* (impondo ao camponês a forma de existir e manipulando as suas tomadas de decisão) e a *colonialidade do saber* (as formas de produção e disseminação do conhecimento científico são validadas e exaltadas em detrimento das demais formas de conhecimento).

Estes, dentre outros aspectos, revelam que a educação escolar ofertada tinha forte caráter de “educação domesticadora e estava atrelada a modelos econômicos perversos” (CALDART, 2002, p. 19). Esses aspectos são refletidos, sobretudo, na precarização das escolas, dos professores e do ensino em escolas rurais. A saída do camponês para buscar melhores condições de vida na cidade também é reflexo do descaso com a educação desses povos.

Dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicada em 2007 sob o título de “Panorama da Educação do Campo”, aponta quão sucateada encontra-se a educação ofertada em áreas rurais. Dentre os resultados, destacam-se: a precariedade das instalações físicas das salas de aula, a dificuldade de acesso às escolas, a falta de professores habilitados e efetivados, a ausência de assistência pedagógica, o currículo urbanocêntrico de caráter desenvolvimentista, o baixo desempenho dos estudantes, além da distorção idade/série (INEP, 2007).

Contudo, indo de encontro aos ideários do Estado capitalista, os povos camponeses, os movimentos sociais e outras organizações civis, se unem e se organizam em oposição ao modelo de educação escolarizada disseminado, tendo como pleito romper com as formas violentas de dominação, com a segregação e a homogeneização cultural. As lutas por outro ideário de educação vão ganhando *status* e legitimidade na busca por uma educação pensada pelos sujeitos do campo, delineado assim, o paradigma da Educação do Campo.

Para Caldart (2009, p.154), 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.

A reivindicação pela redistribuição de terra para os trabalhadores rurais e pela qualidade da vida no campo é a tônica dessas lutas, que começam dar outras nuances a este cenário na década de 80, na esteira do processo de redemocratização do Brasil, pois as discussões dos movimentos sociais reivindicam e apontam a necessidade de promover uma educação mais contextualizada, o que coloca as especificidades da vida no campo em evidência. Nesse sentido, os movimentos sociais camponeses também começam a ganhar força e representatividade.

Como resultado das lutas para a redemocratização do país é promulgada a Constituição Federal (CF) de 1988, cuja oferta de educação à população torna-se obrigatória e gratuita, como podemos comprovar nos seguintes artigos

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208 (...) § 1.º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (CF, 1988).

Nesse momento, o trato com a educação no Brasil reforça e normatiza, entre outros aspectos, a promoção de educação para todos, respeitando suas diferenças e especificidades. Logo, a oferta de escolarização para os povos das áreas rurais também passa a ser assegurada legalmente. Porém, não há menção de trato específico que garanta a esses povos uma educação pautada no atendimento de suas singularidades.

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 a sanção da LDB, as discussões junto aos movimentos sociais ganham espaço ainda mais notório com a realização do “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (I ENERA), realizado em julho de 1997,

na Universidade de Brasília. Historicamente, esse momento é concebido como início do Movimento de Educação do Campo no Brasil, pois é a partir dele que se estabelece a representatividade de um grupo forte e atuante nas discussões por uma educação de qualidade para os povos do campo.

Uma das ideias postuladas no I ENERA foi a criação da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que veio a se materializar em julho de 1998, em Luziânia-GO. Nesse evento, é criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que passa a configurar como espaço de referência no trato a questões de educação do campo.

Diante do novo cenário constituído, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo está a frente das lutas por políticas públicas educacionais para atender às questões específicas dos povos do campo. Após entraves e discussões, consegue-se elaborar e aprovar o Parecer CNE/CEB 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.

No ano seguinte, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, onde o poder público reconhece a necessidade de promover através da Educação do Campo a cidadania e a justiça social. Compondo assim, o primeiro conjunto de disposições legais específicas para a Educação do Campo. No entanto, a implementação dessa legislação se tornou uma nova luta, pois mesmo aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, o Ministério da Educação (MEC) não a incorporou nas suas orientações para as escolas do campo. Nesse mesmo sentido, o espaço de decisões do MEC ainda era espaço privilegiado de especialistas em educação, não havendo uma abertura para os estudiosos de Educação do Campo advindos dos movimentos sociais que durante a última década vinham discutindo Educação do Campo no Brasil.

Com a eleição e a troca de governo, a população do campo volta a se mobilizar e ganha novamente espaço nas discussões do cenário político. Isso é explícito em 2003, na criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Esse grupo passa a atuar junto ao MEC, espaço outrora intransitável aos militantes, agora passa a ser compartilhado. Em 2004, é criada também a Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade (SECAD), órgão vinculado ao MEC, que tem como uma de suas finalidades garantir o cumprimento de questões específicas a Educação do Campo.

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 garantir o funcionamento, bem como 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). Constitui-se de um importante avanço nas lutas por uma educação do campo de qualidade, tendo em vista que fortalece as conquistas dos últimos anos, bem como amplia a cobertura do governo na oferta de educação aos povos do campo.

Esse conjunto de mecanismos legais, que se forjou nas lutas dos povos camponeses e dos Movimentos Sociais do Campo, entre outros, nos últimos anos, teve como uma de suas preocupações o enfrentamento da concepção de educação ruralista dedicada a forjar uma educação insipiente e instrumentalista. A educação reivindicada pelos povos do campo não é a educação propedêutica e enciclopedista, o camponês luta por uma educação que valorize sua cultura, seus saberes, suas crenças. Ele luta para que a diferença que caracteriza o campo não desvalorize seus processos de produção de conhecimento e suas formas de organização da ação educativa.

Tomando o campo 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”.

A criação de uma proposta diferenciada de educação para os povos do campo não renega a função e das demais escolas, oportunizando o acesso às outras culturas. Mas, partir da cultura camponesa articulando-a a formas alternativas de pensar a educação, representa também um dos espaços de resistência a homogeneização cultural, o que aponta alguns delineamentos do paradigma da Educação *no e do* Campo. Segundo Caldart (2009, p. 149 – 150), “No: o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

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 pela *colonialidade do saber*. 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, alternativas para a superação de formas desumanas e homogeneizantes de escolarização.

Resultados e considerações preliminares

Diante do exposto e retomando a questão norteadora desta investigação, apontamos como resultados ao menos dois elementos: a) o processo de silenciamento e de subalternização dos povos camponeses a partir da negação da educação escolar específica e diferenciada; b) o papel dos movimentos reivindicatórios nas proposições que fomentaram/fomentam uma proposta outra de educação escolar para os povos camponeses.

Nesse sentido, para compreendermos como se constituiu o arcabouço legal que instituiu o trato específico e diferenciado à oferta de educação escolarizada para os povos camponeses, torna-se necessário analisar, primeiramente, os limites e as lacunas que deram origem às reivindicações desses povos. Estes limites e lacunas se expressam no processo de dominação cultural e de negação da diferença cultural, sobretudo, através da manutenção de modelos retrógrados e discriminatórios de educação escolarizada.

Com uma história marcada por processos desumanos de escolarização, negação de direitos e renegados a um *status* “menor”, os povos do campo são exemplo dos processos de silenciamento e subalternização. Nos processos educativos imperava a precarização e o descaso tanto com o espaço físico das escolas, quanto com o trato pedagógico. Por muito tempo a educação para os povos camponeses retratou a materialização da *racialização* e da *racionalização*.

Em segundo lugar, é imprescindível também compreender o papel dos povos camponeses, dos movimentos sociais do campo, dentre outros, na organização de um movimento nacional de caráter reivindicatório e propositivo. Pois foi/é através das vozes desses sujeitos que as questões relacionadas à educação escolarizada ofertada nas escolas situadas no meio rural têm *status* validado por uma recente legislação.

Assim, a questão da escolarização toma como ponto de partida o reconhecimento de que a educação é um espaço de reflexão e de luta contra a subalternização, o silenciamento e a negação da diferença cultural, sendo também espaço epistêmico de contestação das heranças coloniais manifestadas nas *colonialidades do poder, do saber, do ser e da natureza*.

Referências

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

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2004.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em <<http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2011.

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

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. 2º ed. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 2001.

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

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Org). **Por uma educação do campo**. 4ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

FERNANDES, B. M. Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (Org.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de un concepto. IN: CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFUGUEL, R. El giro

decolonial. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, W. **Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: La lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial.** Conferencia Inaugural del Programa de Estudios Postcoloniales, en el Centro de Estudios Avanzados, de la Universidad de Coimbra (Enero 4, 2005).

QUIJANO, A. **Colonialidad del Poder y Clasificación Social.** In. CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSGUÉL, R. **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder: eurocentrismo e America Latina.** IN: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** 3ed. Buenos Aires. CLACSO, 2005.

SANTOS, B. S. e MENEZES, M. P. Introdução. IN: SANTOS, B. S. e MENEZES, M. P. (Org). **Epistemologias do Sul.** São Paulo. Cortez, 2010.

SARTORELLO, S. C. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 2009 (p. 77 – 90).

VENDRAMINI, C. R. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos Movimentos sociais do campo.** Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 04 jan. 2011.

WALSH, C. **Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial.** IN: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WALSH, C. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado.** Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.