

PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR A PARTIR DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANOS

Janssen Felipe da Silva¹

Alcione Alves da Silva Mainar²

Filipe Gervásio Pinto da Silva³

Jéssica Lucilla Monteiro da Silva⁴

Resumo

O artigo é fruto da articulação de três pesquisas de Mestrado em andamento. Trata dos Paradigmas Educacionais presentes na educação ofertada aos territórios rurais à luz dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos. Parte do pressuposto de que a educação ofertada aos territórios rurais não se deu de maneira uniforme, tendo sido espaço de constantes tensões paradigmáticas. Em face disto, definimos como objetivo geral: compreender os Paradigmas Educacionais presentes na educação ofertada aos territórios rurais. Para tanto nos utilizamos do ensaio biográfico através das leituras sobre Estudos Pós-coloniais Latino-americanos e Educação do Campo. Apontamos que os Paradigmas Educacionais são sustentados por cosmovisões. Nos Paradigmas coexistem conflitivamente a Colonialidade e a Decolonialidade, com possibilidades para a construção de um Paradigma Decolonial da Educação do Campo.

Palavras-Chave: Estudos Pós-coloniais Latino-americanos; Paradigmas Educacionais; Educação do Campo.

¹ Pedagogo pela Faculdade de Filosofia do Recife (1995), Mestre (2001) e Doutor (2007) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (CE) e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (CAA). Endereço: Rua 92, nº 85-Jardim Paulista Baixo – Paulista/PE, Brasil. CEP. 53407-050. janssenfelipe@hotmail.com

² Pedagoga, Mestranda em Educação-UFPE/CE/PPGEDU. Endereço: Rua Paulina Maria Ramos, 15- Kennedy – Caruaru/PE, Brasil. CEP: 55036-290. enoicla18@yahoo.com.br

³ Pedagogo, Mestrando em Educação Contemporânea– UFPE/CAA/PPGEDUC. Endereço: Av. Oscar Loureiro, 51 – Centro – Surubim/PE, Brasil. CEP: 55750-000. filipe.gps@hotmail.com

⁴ Pedagoga, Mestranda em Educação Contemporânea– UFPE/CAA/PPGEDUC. Endereço: Rua São Cristóvão, 608 – Petrópolis – Caruaru/PE. Brasil. CEP: 55032-010. jessicalucilla@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto da articulação entre três pesquisas de Mestrado em andamento do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste, ambos da Universidade Federal de Pernambuco. O diálogo entre estas pesquisas tornou-se possível mediante a participação conjunta no Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação.

Pressupomos que as disputas paradigmáticas na Educação ofertada para os territórios rurais ultrapassam os dois paradigmas apontados pela literatura da área: Paradigma da Educação Rural (cuja referência é a matriz colonial de poder) e Paradigma da Educação do Campo (cuja referência se constitui das especificidades dos povos do campo). A nosso ver, existem ainda mais dois paradigmas que precisam ser discutidos: Paradigma Rural Contra-Hegemônico e Paradigma da Educação do Campo Funcional. Estes paradigmas coexistem assimetricamente tanto na luta pela concepção e implementação das políticas públicas de Educação do Campo como nas práticas cotidianas das escolas dos territórios rurais.

Compreendemos que os paradigmas não se constituem linearmente, portanto, não pretendemos enquadrá-los em momentos históricos estanques, mas capturar as características que os tornaram e os tornam presentes na educação ofertada aos territórios rurais.

Em face disto, definimos como objetivo geral: compreender os Paradigmas Educacionais presentes na educação ofertada aos territórios rurais. Para tanto, a metodologia utilizada consiste em um ensaio bibliográfico, tendo com base a literatura sobre os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos e Educação do Campo.

Para a construção do referido texto, tratamos inicialmente dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos, no que diz respeito aos seguintes conceitos: Colonialismo, Racialização, Racionalização (QUIJANO 2005, 2007), Herança Colonial (MIGNOLO, 2005, 2007), Colonialidade do Poder, Saber, Ser (QUIJANO, 2005, 2007) e Natureza (WALSH, 2008, 2009), Decolonialidade, Diferença Colonial, Pensamento de Fronteira, Desobediência Epistêmica (MIGNOLO, 2005, 2007), Interculturalidade Funcional e Crítica (TUBINO 2005) e (WALSH 2008, 2009).

Em seguida, tratamos da compreensão de paradigma (KHUN, 2000; SANTOS, 2000) para discutir em seguida: a) Paradigma da Educação Rural Hegemônico (LEMOS, 2013;

ARROYO, 2010; PAIVA, 2013; CALDART, MOLINA, ARROYO, 2004 e WANDERLEY, 2010); b) Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônico (FERNANDES e MOLINA, 2004; WANDERLEY, 2011; FACCIO, 2012; PAIVA, 2013); c) Paradigma da Educação do Campo Crítico (MOLINA e FREITAS, 2011; ARROYO, 2012; ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011; BATISTA, 2006; MUNARIN, 2006; CALDART, 2004; FERNANDES, 2004; ARAÚJO e SILVA, 2011); d) Paradigma da Educação do Campo Funcional (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011; CALDART, PEREIRA, ALENTEJANO e FRIGOTTO, 2012; FERNANDES, 2005; VILHENA JÚNIOR e MOURÃO, 2012). A opção por esta discussão paradigmática ocorreu por ela se constituir em campo de disputa acirrado nos territórios⁵ rurais.

2 OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANOS

Os Estudos Pós-coloniais surgem da necessidade de afirmação política, social, cultural e epistêmica dos povos historicamente silenciados pela Modernidade/Colonialidade, dentre eles os povos camponeses. Na atualidade estes estudos se desdobram em cinco vertentes: Anglo-saxônica, Europeia, Africana, Indiana e Latino-Americana.

Os Estudos Pós-coloniais Anglo-saxônicos surgem da experiência colonial de sujeitos de nacionalidades variadas que ajudaram a institucionalização destas discussões nos países centrais, sobretudo Estados Unidos. Esta vertente Pós-colonial conserva elementos constitutivos das teorias hegemônicas, desde a língua dos povos colonizadores até as referências teóricas adotadas. Existe uma grande influência nesta vertente Pós-colonial das análises Feministas, Pós-estruturalistas e da Psicanálise.

Os Estudos Pós-coloniais Europeus, segundo Santos (2010), asseveram que as relações coloniais não estão presentes apenas nos países colonizados. Entre os países colonizadores existem formas de dominação hegemônicas e periféricas ou mesmo países colonizadores (por exemplo, Portugal) que hoje ocupam uma posição de inferioridade em relação às colônias (por exemplo, Brasil). Esta vertente Pós-colonial evidencia a importância do não abandono das referências europeias no diálogo entre os diferentes povos.

⁵ Fernandes (2004) ressalta que o conceito de território extrapola a noção de espaço geográfico, uma vez que é constituído de culturas portanto Lócus de modos de vida. Nesta direção, a vida tal qual o território se produz materialmente e imaterialmente.

A vertente Pós-colonial Africana critica a construção moderna da subalternização das populações africanas, que teve como critério as questões étnico-raciais. De acordo com Caetano (2007), esta subalternização não pode ser explicada com a utilização das velhas categorias modernas, uma vez que são geradas pela mesma lógica de conhecimento que tem servido historicamente à dominação. Deste modo, torna-se importante pensar em um Entre-lugar (FANON, 1979), em que as novas relações possam ser pensadas e vividas entre colonizadores e colonizados.

Os Estudos Pós-coloniais Indianos nascem “como uma resposta ao fracasso civilizacional da modernização indiana, resultante dos projetos nacionalistas após a independência do país” (BARBOSA, 2010, p. 63). Reivindicam uma forma própria de produzir ciência para explicar o cenário histórico indiano, entendendo que a Europa produziu não apenas uma ideia de Índia como também a própria ideia hegemônica de Ocidente. A crítica Pós-colonial Indiana possui afinidades teóricas com as Perspectivas Feministas, as Pós-ocidentalistas, as Teorias do Sistema Mundial, o Afrocentrismo e os Estudos da Subalternidade. A principal destas afinidades é o lugar de protagonismo dos povos e territórios historicamente silenciados na leitura da realidade.

Neste trabalho, utilizamos os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos. Esta vertente surge com as lutas dos Movimentos Sociais na América Latina, sobretudo, Indígena, Negro, Feminista e Campesino. Assim como os estudos da subalternidade, esta vertente Pós-colonial surge da ferida colonial, entretanto, prioriza os territórios epistêmicos Latino-americanos. A opção por esta vertente está justificada por possibilitar o deslocamento do *locus* de enunciação epistêmica para os povos subalternizados. Esta vertente torna possível uma visão não europeia do contexto Latino-americano, dentro do qual está a trajetória histórica das lutas sociais travadas pelos povos camponeses por uma educação específica e diferenciada.

Para Grosfoguel (2010), realizar a distinção entre as diferentes vertentes é relevante uma vez que algumas dessas vertentes Pós-coloniais optaram por fazer estudos sobre a subalternidade em vez de produzir a partir dela. Ou seja, se utilizam dos povos subalternizados para teorizar sobre eles, mas não abandonam o cânone eurocentrado. Diferentemente, a vertente dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos frisa a importância

de compreender os povos da Abya Yala⁶ não como cultura objeto, mas sim como cultura sujeito de enunciação epistêmica, política, etc. Através dessa vertente, compreendemos os sujeitos camponeses e seus territórios como espaço-tempo de enunciação epistêmica, política, cultural e, sobretudo, educacional Outro.

Os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos nos permitem compreender o processo de construção das duas primeiras identidades históricas continentais da Modernidade: América e Europa (QUIJANO, 2005). A construção destas identidades geoculturais ocorreu sob a lógica do Colonialismo, sustentado por dois pilares interdependentes: a Racialização e a Racionalização (QUIJANO, 2005).

A Racialização utilizou uma explicação biológica para justificar e naturalizar o conceito de raça como categoria mental e social. Diante desta categorização, a raça passa a ser um padrão mundial de poder em que o homem, heterossexual, europeu, branco, cristão e urbano representa o modelo superior. Todos os outros povos que se diferenciavam das características desse modelo são considerados como biologicamente inferiores. Nesse sentido, são estabelecidos os lugares sociais de cada grupo racial, obedecendo a seguinte hierarquia: os europeus ocupam a posição de senhores, os indígenas a condição de servos e os africanos a condição de escravos (QUIJANO, 2005).

Ancorados neste pilar da Racialização, os povos do campo foram alocados à inferioridade racial, que condiciona os papéis sociais, políticos, epistêmicos e educacionais ocupados pelos povos do campo ao não-lugar e, conseqüentemente, ao não-sujeito. Desde o princípio do Colonialismo, a Racialização foi utilizada como forma de demarcação e de distribuição das riquezas na perspectiva da divisão racial do trabalho, que teve como grande expressão o latifúndio.

O surgimento do latifúndio no Brasil esteve atrelado de maneira direta à estrutura econômica colonial que buscava produzir em larga escala para gerar lucro à Coroa Portuguesa com a exportação das especiarias presentes no Brasil. Para tais fins, o território brasileiro foi dividido em grandes partes e entregues para serem administrados por nobres que tivessem relação com a Coroa Portuguesa. Neste sentido, a divisão racial do trabalho atribuía à elite colonial a posse da terra e aos povos nativos saqueados e aos povos raptados da África a condição de servidão e de escravidão respectivamente.

⁶Abya Yala é uma das nomenclaturas originárias utilizadas pelos povos nativos para designar a região do Panamá. Esta denominação tem sido assumida pelos Movimentos Indígenas como forma de nomear os territórios que constituem a América Latina (MIGNOLO, 2007).

A divisão colonial da terra se estabeleceu historicamente de maneira conflituosa pois os movimentos de resistência lutaram/lutam em prol da reforma agrária. Estes reivindicam a condição de Sujeitos de Direitos (LEMOS, 2013) territoriais, culturais e epistêmicos. Esta condição foi negada na Racialização e justificada cognitivamente pela Racionalização. Desta forma, a justificativa do domínio imperial, via Racialização, se deu pela inferiorização cognitiva operada pela Racionalização.

A Racionalização foi estabelecida como forma de produzir inferioridade cognitiva dos povos colonizados como justificativa para o domínio colonial. Para tanto, pauta-se na invalidação epistêmica destes povos. Conforme Quijano (2007, p. 343), “ese modo de conocimiento fue, por su carácter y por su origen, eurocéntrico. Denominado racional, fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la modernidad”. Sob o preceito da Racionalização foi validado historicamente o lugar de produzir o conhecimento dito verdadeiro, os sujeitos dessa produção e a maneira de produzi-lo.

O lugar privilegiado da produção do conhecimento científico era as universidades localizadas no Norte Global⁷. Este lugar tinha o privilégio de criar os critérios epistemológicos de validação, de produção e de difusão do conhecimento científico. Os sujeitos produtores deste conhecimento em sua maioria são homens, brancos e europeus que produzem conhecimentos pretensamente universais.

Nessa linha de pensamento,

os autóctones americanos e caribenhos, bem como os que foram trazidos através da diáspora africana, passam a representar os que não são e, conseqüentemente, como vivem, o que pensam e o que produzem é tomado como senso comum e de pouco prestígio, sem validade epistêmica, cultural e política. Isto é, institucionaliza-se o silenciamento territorial, étnico, político e epistemológico, consolidando-se quem não pode ser e produzir cultura e conhecimento válidos, estabelecendo-se a geopolítica do conhecimento (quem produz) e a geopolítica do conhecimento (onde produz). (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013, p. 254).

Os efeitos da Racionalização atingem os territórios rurais, na dualidade epistêmica que valida racionalmente os conhecimentos urbanos em detrimento dos produzidos no contexto

⁷O Norte Global é o lugar que detém a centralidade da referência epistemológica que extrapola a localização geográfica e racionaliza as demais epistemologias. Estas epistemologias colonizadas são denominadas de Sul Global (SANTOS, 2010).

rural. Esta validade só é possível através da Colonialidade, que expressa à reestruturação colonial-capitalista, mesmo com o fim das relações político-territoriais.

Na independência das colônias de assentamento profundo estiveram presentes as Heranças Coloniais, uma vez que esta independência foi um mecanismo de afirmação das elites criollas⁸. Apesar da Colonização se findar com a independência, a lógica estabelecida para esta concretização se reestrutura através da Herança Colonial, que se constitui como Colonialidade. A Colonialidade se desdobra em quatro eixos: Poder, Saber, Ser (QUIJANO, 2005) e Natureza (WALSH, 2008).

A Colonialidade do Poder estipula um padrão de dominação que se firma por meio de hierarquias subalternizadoras tais como a de raça, de gênero, de lugar, de padrão social entre outros. Este eixo se relaciona com o controle da autoridade que tem como parâmetros os modos de vida eurocentrados. A cosmovisão hegemônica define os moldes que não se enquadram nesse padrão como subalternos/inferiores (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005).

Este eixo da Colonialidade repercute na dicotomia entre urbano e rural, sendo o primeiro locus privilegiado do progresso e o segundo locus subalternizado, como veremos mais adiante. A imposição desta dicotomia entre urbana e rural, apoiada na Colonialidade do Poder, se utiliza dos conhecimentos eurocentrados e suas formas de produção de matriz eurocentrada (predominantemente urbana) para constituição da Colonialidade do Saber.

A Colonialidade do Saber reforça a hierarquia epistêmica instituída entre a racionalidade eurocentrada hegemônica e as demais formas de produção de conhecimentos que não pertencem ao locus epistêmico eurocentrado. Deste modo, ocorre a reestruturação da injustiça cognitiva dos povos colonizados, não apenas na dificuldade de acesso ao conhecimento considerado válido, como também na impossibilidade de afirmar critérios outros de validação epistêmica.

No território rural este eixo da Colonialidade se manifesta impondo a validade epistêmica ao locus urbano e descredibilizando as epistemologias campesina, originadas das matrizes culturais desses povos considerados inferiores e, portanto, não validados a produzir conhecimento. Tanto o conhecimento e as formas de produzi-lo, quanto o padrão racial considerado legítimo pela matriz colonial de poder desembocam na inferiorização da condição de ser campesino, instaurando a Colonialidade do Ser.

⁸A Burguesia Crioula ou Elite Crioula foi constituída dos filhos dos colonizadores espanhóis e/ou portugueses nascidos nas colônias da América e dos filhos mesclados entre portugueses e espanhóis que viviam na América (MIGNOLO 2007).

Neste eixo da Colonialidade as pessoas desvinculam-se de seus saberes e tradições para assumir um modelo de ser baseado em uma perspectiva cristã, etnocêntrica, moderna, masculina, heterossexual e urbana (QUIJANO, 2005). Os sujeitos assumem o padrão hegemônico estabelecido como verdade e as suas origens são inferiorizadas. Estes perdem a condição de ser e passam a imitar um modelo imposto, modelo que só pode ser imitado, reproduzido em uma condição de invisibilidade de desumanização como expressões primárias deste eixo da Colonialidade.

Na Colonialidade do Ser, a condição de não ser é imposta aos sujeitos do campo através de estereótipos de atraso e de ignorância que discriminam e impõem a não contestação da referência urbana instituída. Forja-se uma relação de, no máximo, imitação dos sujeitos camponeses (ditos inferiores) em relação aos modos de ser dos sujeitos urbanos (ditos superiores).

De acordo com os eixos da Colonialidade os sujeitos não podem, não sabem e não são, portanto, seus territórios de origem são insignificantes. Nessa lógica, passíveis de serem explorados. Estas formas de dominação territorial se corporificam na Colonialidade da Natureza que ocorre com a imposição dos modos de tratar a natureza impostos pelos povos colonizadores. Estes modos ocorrem por meio de uma lógica binária entre ser humano e natureza, deixando de ser uma relação de continuidade existencial para se tornar de apropriação utilitarista.

Ressaltamos que simultaneamente à dominação colonial, ocorreram resistências. A Colonialidade, em seus variados eixos: Poder, Ser, Saber e Natureza, não conseguiu se estabelecer completamente nas relações políticas, sociais e epistêmicas nos territórios colonizados, tanto no período colonial, como no contexto neoliberal contemporâneo. Destacamos que a forma de afirmação da existência e da resistência dos que não se enquadram aos modelos coloniais é conceituada por Walsh (2008 p. 135) como Decolonialidade. Esta

han sido, desde la colegialización y esclavización, ejes de lucha de los pueblos sujetos a esta violencia estructural, asumidos como actitud, proyecto y posicionamiento – político, social y epistémico – ante (y a pesar de) las estructuras, instituciones y relaciones de su subyugación.

Concebemos que a Decolonialidade coexiste conflitivamente com a Colonialidade desde o período colonial até a contemporaneidade. Esta foi/é vivenciada de diferentes maneiras e por diferentes sujeitos subalternizados, tais como: negros, índios, mulheres, homossexuais, dentre outros. No período colonial destaca-se o protagonismo dos povos classificados como índios e negros (QUIJANO, 2005) que vivenciaram a Decolonialidade, segundo Marquese (2006), através do enfrentamento físico e cultural⁹. Na atualidade a Decolonialidade se manifesta também pelas resistências materiais, intersubjetivas e epistêmicas protagonizadas pelos Movimentos Sociais.

Dentre estes Movimentos Sociais que protagonizam atitudes Decoloniais, destacamos os Movimentos Sociais Campesinos que, ao tomarem a terra como elemento central de suas lutas, articulam outras dimensões constitutivas como a educação, o trabalho e a cultura nas resistências ao modelo colonial/capitalista/urbanocêntrico. Fernandes e Molina (2004) defendem que trabalhar na terra e tirar dela a subsistência exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Por isso, a terra é compreendida não apenas como bioma campesino, senão como dimensão do território rural que garante a identidade territorial, a autonomia e a organização política.

Assim compreendida, a luta pela educação dos povos campesinos se constitui na diferença propositiva em relação aos territórios urbanos hegemônicos, compondo, desta maneira, a Diferença Colonial, que se caracteriza por ser “a resposta à coerção programada ou exercida pela Colonialidade do Poder” (MIGNOLO 2005, p. 10). Neste sentido, a Diferença Colonial constitui o pensamento e as experiências que são constituídas à margem do pensamento colonial eurocentrado. Ela possibilita a produção de conhecimentos Outros considerando os modos de ser e de viver dos povos subalternizados.

Esta produção de conhecimentos Outros é manifestada pelo Pensamento de Fronteira, que é o desdobramento epistêmico da Diferença Colonial. Constitui-se pelos diálogos entre os conhecimentos subalternizados, que compõem as ruínas da Modernidade/Colonialidade e as epistemologias dominantes, sem que haja negação destas. Nesta direção corroboramos com Grosfoguel (2010, p. 18), quando pontua que o Pensamento de Fronteira pode ser entendido como,

⁹Resistiam fisicamente: quando, por exemplo, organizavam sabotagens prejudicando a produção de algumas fazendas e quando planejavam emboscadas para assassinar os feitores. Resistiam culturalmente através das manifestações culturais como: associação dos orixás com santos católicos; as comidas; as lutas (capoeira) e as músicas (MARQUESE, 2006).

a resposta epistêmica do subalterno ao projecto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação decolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada.

Nesse sentido, a fronteira se manifesta na relação urbano/rural uma vez que ambas não se excluem, esta relação se dá em um *contínuun* territorial e epistemicamente (WANDERLEY, 2009), que permite o intercâmbio de identidade e epistemologias sem que as diferenças sejam homogeneizadas. O Pensamento de Fronteira possibilita a construção de relações não abissais¹⁰ (SANTOS, 2010) entre os territórios urbanos e rurais, seja na superação da condição de servidão do campo em relação a cidade, seja na possibilidade de Desobediência Epistêmica em relação ao paradigma euro-urbanocêntrico de educação.

A fronteira pode ser habitada pela Interculturalidade. O impulso da Interculturalidade é a experiência dos povos afetados pelo modelo colonial de dominação, com forma de afirmar as diferentes culturas, através do diálogo. Ressaltamos que a Interculturalidade se manifesta em duas perspectivas, a Funcional e a Crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2008, SARTORELO, 2009) que são antagônicas, mas coexistem conflitivamente nos territórios sociais, políticos, epistêmicos e educacionais.

A Interculturalidade Funcional parte da oficialização das diferenças, tendo em vista a inclusão pacífica das culturas subalternizadas nas demandas do capitalismo globalizado (TUBINO, 2005). As lutas culturais surgem enquanto slogan de reconhecimento e de afirmação, no entanto, a oficialização de suas demandas se enquadram nas estruturas de poder já estabelecidas.

Esta Interculturalidade é insuficiente no trato com as demandas das culturas colonizadas. O termo Funcional se refere à adequação das diferenças culturais ao modelo de Estado hegemônico e monocultural, de modo a deixar intocáveis as estruturas do poder que o alicerçam. Assim, permanece a necessidade de romper as estruturas Modernas/Coloniais. Um caminho possível para este rompimento é a Interculturalidade Crítica.

¹⁰As relações abissais (abismais) são as demarcações colonizadoras visíveis e invisíveis que sacrificam a vida dos povos colonizados, relegando-as ao abismo epistêmico. A demarcação da linha abissal separa o conhecimento válido do não válido.

Por sua vez, a Interculturalidade Crítica tem por base o diálogo conflitivo entre as culturas para o rompimento com as estruturas de poder. A Interculturalidade Crítica desafia a invisibilidade epistêmica, política, cultural e educacional a que foram submetidas às culturas colonizadas. Dessa forma, possibilita o insurgir de formas Outras de produção de conhecimento válido que se direcionem a construção de modelos outros de sociedade (WALSH, 2008).

As perspectivas de Interculturalidade aqui tratadas, bem com os conceitos acima aludidos nos possibilitam uma compreensão Decolonial dos paradigmas presentes na educação dos territórios rurais, conforme exposto na seção a seguir.

3 PARADIGMAS EDUCACIONAIS DOS TERRITÓRIOS RURAIS

Esta seção discute os Paradigmas Educacionais presentes nos territórios rurais através de uma leitura Decolonial. Ao tratar dos paradigmas, nos utilizamos de Kuhn e Santos (2000). O primeiro considera como paradigma “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (2000, p. 13). Todavia, a compreensão de paradigma aqui adotada se apoia em Santos (2000), mediante a descrença na homogeneidade e na linearidade paradigmática, enfatizando que estes paradigmas atendem a contingências históricas, coexistindo com outros paradigmas em tensões paradigmáticas.

Estas tensões são manifestas na educação dos territórios rurais, onde coexistem conflitivamente sob a forma de Paradigma Rural-Hegemônico, Paradigma Rural Contra-Hegemônico, Paradigma da Educação do Campo Crítico e Paradigma da Educação do Campo Funcional.

3.1 Paradigma Rural-Hegemônico

A educação campesina foi por anos sonogada por meio da Colonialidade em seus vários eixos. Quando emergem as primeiras sinalizações de preocupação com a oferta de educação para os sujeitos campesinos, esta se dá de maneira assistencialista, tecnicista e compensatória com o objetivo de fixar os sujeitos campesinos nos seus territórios, mas em

obediência à agenda urbana de desenvolvimento, configurando o Paradigma da Educação Rural Hegemônica.

Este Paradigma é hegemônico porque os sujeitos que o protagonizam constituem as elites dirigentes do país, com predominância da elite crioula em um contexto de crescente industrialização e urbanização que subalterniza os territórios rurais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, epistêmicas e educacionais.

Esta relação assimétrica produz Sujeitos de Direito e Sujeitos de Favor (LEMOS, 2013). Nesta distinção, os Sujeitos de Direito são urbanos e impõem as referências urbanas de educação como válidas. Os Sujeitos de Favor são os camponeses, que são alocados à posição de beneficiários de uma educação que os expropria de seus territórios e de seus saberes. Neste contexto, o campo é enxergado como o lugar de atraso e passível de extinção que necessita ser redimido pela modernidade euro-urbanocêntrica.

A Educação Rural-hegemônica se manifesta de diferentes maneiras ao longo da história da educação brasileira. As primeiras preocupações com a educação nos territórios rurais coincidem com a distinção entre em campo e cidade. Neste contexto, as décadas de 1920 e 1930 são significativas, uma vez que nestas introduz-se uma mudança das bases produtivas da economia brasileira e estas de ser predominantemente agrícolas¹¹ para aderir ao curso industrial em formação no Brasil.

A educação assistencialista manifestou-se por meio da higienização (ARROYO, 2010) e da educação comunitária (PAIVA, 2003). Na primeira a educação surge como meio ou possibilidade de higienizar os sujeitos classificados como “rudes”, “atrasados”, “grossos” e “sujos”. Neste sentido, dificilmente a fixação dos sujeitos camponeses aconteceria sem que houvesse as condições básicas para tal, como por exemplo, saneamento e higiene pessoal. Na segunda, a educação assume um sentido comunitário, que visa a desenvolver nos sujeitos camponeses o sentimento de pertencimento aos seus territórios. Este sentimento de pertencimento tinha como finalidade não declarada a contenção dos inchaços demográficos nos territórios urbanos. A educação comunitária, ao assumir uma concepção localista e funcional aos interesses do desenvolvimento urbano, trata os saberes camponeses como inferiores e folclóricos. Por isto tais saberes não podem ser referências de conhecimentos

¹¹Neste período histórico, o Brasil tinha como principal atividade centralizada nas regiões Sul e Sudeste o cultivo e produção de café e leite. A predominância destas atividades ficou conhecida como Política do Café com Leite.

válidos a serem aprendidos pelos alunos que estudam nas escolas localizadas nos territórios rurais.

Em suma, a assepsia realizada pela educação higienizadora era física enquanto que a assepsia realizada pela educação comunitária era mental. Ambas fundamentais para a manutenção do modelo Urbano/Moderno/Colonial. Nesse cenário, consideramos que a Colonialidade do Poder e a Colonialidade do Ser foram ferramentas fundamentais para manutenção de uma concepção de sociedade urbanocêntrica, marcada por uma hierarquização racial, cultural e epistêmica que passou a ser internalizada e posteriormente naturalizada pelos sujeitos campesinos.

A higienização e a educação comunitária, obedientes aos padrões urbanos, foram utilizadas como pretexto para que os autóditos civilizados se mantivessem fincados na Colonialidade do Poder. Para tanto, se nutria uma postura hierárquica superior por serem urbanos, limpos e civilizados e em contra partida os sujeitos dos territórios rurais eram concebidos como “jecas tatus”, “rudes”, “grossos” e “sujos” que emergiam das “brenhas urbanas”. Estas formas de conceber a educação nos territórios rurais se aliam a perspectiva tecnicista (CALDART, MOLINA, ARROYO, 2004) preconizada pelo modelo colonial em curso.

Neste ínterim, a educação tecnicista ganha forma com a consolidação do modelo industrial implantado no Brasil. Como demanda mercadológica, o campo passou a ser visto como lócus geográfico que tinha mão-de-obra barata, portanto, passível de ser explorada. No Paradigma Rural Hegemônico, o campo é visto como apêndice da cidade ou como mero fornecedor alimentício. Como afirma Wanderley (2010, p. 16), “o rural termina sendo, simplesmente, o que não é urbano ou o que sobra e está fora dos limites físicos das cidades e vilas”. Fica evidente que o modelo societal presente no Paradigma da Educação Rural Hegemônica vincula-se à lógica da produtividade buscando uma formação escolar, social, política e econômica funcional a matriz Urbana/Colonial/Moderna dos trabalhadores rurais.

Para tanto, a educação precisava formar quadros técnicos capazes de lidar com os novos métodos da agricultura e da produção industrial. Estas finalidades demandavam uma educação que possibilitasse uma formação minimamente qualificada a fim de que apenas reproduzissem a sua força de trabalho eficazmente. Neste contexto, a Colonialidade do Saber ficou latente na imposição de pacotes educacionais que descontextualizavam, despolitizavam e, portanto, descaracterizavam a educação transformadora pretendida pelos coletivos sociais

campesinos. Esta educação acontecia nos territórios rurais, mas não os tomando como lócus epistêmicos válidos. A educação ofertada atendia a modelos de sociedade que não eram os campesinos. Uma educação *nos* territórios rurais, *para* os sujeitos campesinos, mas não *com* eles; não de acordo com as suas especificidades em função de modelos de sociedade Outros.

A educação, na perspectiva do Paradigma da Educação Rural-Hegemônico é produtora e reprodutora de assimetrias e epistemicídios¹². As contestações a este modelo de educação quase sempre se revestiram de educação compensatória. Esta busca compensar a hierarquização produzida de maneira paliativa e não toca nas causas da produção das desigualdades educacionais que ajudam a legitimar as assimetrias sociais.

3.2 Paradigma Rural Contra-Hegemônico

Apesar da educação escolarizada ofertada aos territórios rurais, ter sido sonogada a princípio pela Colonialidade, destacamos que sempre existiram resistências ao modelo de sociedade hegemônico no Brasil e, dentro dele, resistências à educação ofertada aos sujeitos pertencentes aos territórios rurais. Todavia, estas resistências ganharam uma maior intensidade a partir das décadas de 1950 e 1960.

Destacamos, nesse contexto, que ações Decoloniais se fizeram presente paralelo ao modelo de dominação e segregação educacional. Ao habitar o espaço fronteiro da educação, o Paradigma Rural Contra-Hegemônico, pode ser compreendido como uma das ações Decoloniais que resistiam e denunciava a descontextualização e o descaso com a educação ofertada aos territórios rurais. Trata-se de diferentes coletivos sociais subalternizados que pressionam as estruturas do sistema hegemônico reivindicando transformações sociais. Dentre eles, destacam-se as atuações de intelectuais, estudantes e políticos, assim como os povos campesinos.

No contexto rural, estas reivindicações se fizeram ouvir principalmente na luta dos povos campesinos pela redistribuição das terras e pelo fim do silenciamento político dos habitantes dos territórios rurais. Foram sujeitos protagonistas do Paradigma Rural Contra-Hegemônico os movimentos de Educação Popular que lutava com o propósito de criar alternativas pedagógicas específicas para o campo. Destacamos nos territórios rurais a atuação

¹²O epistemicídio consiste no assassinato das epistemologias que não tenham como ponto de referência a Europa, declaradas como inexistentes (MENESES, 2010).

dos Movimentos Sociais integrantes das vias camponesas, que, no Brasil, congrega o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil. Todos esses movimentos sociais populares têm em comum uma luta histórica pela terra de trabalho (subsidiados, sobretudo, pelas abordagens materialistas), pela democracia e por uma vida digna para todos, o que nos permite sintetizá-los na unidade “movimento camponês” (RIBEIRO, 2009, p. 423-424).

É característica desses Movimentos a luta baseado numa concepção política que prezava pela Reforma Agrária e pela educação que levasse em conta o modo de vida camponês. A bandeira de luta do Movimento Camponês passou a ser a luta pela terra. A respeito do trato dos povos camponeses com a terra, Fernandes e Molina (2004), defendem que trabalhar na terra e tirar dela a subsistência exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Por isso, a terra é vista como importante dimensão dos territórios rurais, que garante a identidade territorial, a autonomia e a organização política que permite pensar a educação como meio de luta para se garantir a uma nova realidade social desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo.

Para esta finalidade, a educação escolarizada não estava distanciada da luta pela terra. Todavia, a luta priorizada por esta educação não atendia aos interesses coloniais, mas sim, Contra-Hegemônicos. Neste contexto, os sujeitos camponeses demonstravam sua insatisfação com o saber que lhes era imposto, predominantemente descontextualizado e urbanocêntrico. Em sua atuação política e pedagógica esses sujeitos camponeses denunciavam que o conhecimento é pensado distante de suas realidades e que é construído por uma minoria de intelectuais que tem suas epistemes validadas na Colonialidade do Saber. Esta se firma em detrimento dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos camponeses tidos como inferiores e subalternos, incapazes de produzir conhecimento, e no máximo com esforço conseguem consumir o conhecimento urbanocêntrico.

A defesa dos Movimentos Populares Camponeses, em virtude de uma educação específica e diferenciada para estes povos, estava atrelada a um projeto de sociedade que compreendesse a construção do conhecimento como processo de desenvolvimento realizado por meio do território material e imaterial do campo, tendo em vista as necessidades das

identidades dos povos campesinos. Na constituição desse movimento de resistência ao modelo homogêneo de educação ofertada, o campo não é visto como apêndice da cidade. A relação campo-cidade se dará em um *contínuum*, como afirma Wanderley (2011), de interdependência onde a hierarquia não se sustenta, uma vez que o campo precisa da cidade bem como a cidade precisa do campo.

Desta forma, concebemos que no Paradigma Rural Contra-Hegemônico fez-se ascender à possibilidade de conquistas da Diferença Colonial, cuja ênfase estava na reconquista das terras e de direitos políticos para uma maior parcela da população brasileira. No âmbito educacional campesino houve tentativas de implantação de um modelo de educação inspirada em princípios socialistas, mas esta educação esbarrou nas imposições ditatoriais após o golpe militar de 1964 (FACCIO, 2012).

Por seu caráter transformador, para a época, e denunciando o não contentamento com a educação ofertada, o Paradigma Rural Contra-Hegemônico foi fortemente reprimido nesse período ditatorial. Esta repressão ocorreu com o exílio de membros dos movimentos sociais, o que ocasionou a desarticulação das lutas impedindo a sua consolidação (PAIVA, 2003). Neste período de intensa rigidez governamental, houve uma derrocada das mobilizações nacionais contra-hegemônicas. Desta vez, a Colonialidade recobrou suas forças na manutenção da ordem capitalista e das elites latifundiárias. A descrédibilização dos povos campesinos, alicerçada na Matriz Colonial de Poder, passou a ocorrer sob a forma de criminalização dos Movimentos Sociais. Há aqui, uma vez mais, a negação dos territórios rurais, onde a educação nos territórios rurais se vê mais uma vez silenciada em relação as suas especificidades.

Todavia, muitos Movimentos Sociais mantiveram suas bandeiras, mesmo sobre repressão, através de lutas políticas. Desde então, começavam a surgir debates e reivindicações contrárias à Ideologia de Segurança Militar e ao desenvolvimento tecnicista em curso. Houve nesse período muitas reivindicações dos Movimentos Sociais e de pessoas comprometidas com a Educação Popular por uma sociedade democrática que atendesse à liberdade dos cidadãos e a transformação das estruturas vigentes.

Estes movimentos objetivavam uma maior abertura de participação política das massas populares nos processos políticos e, sobretudo, nas tomadas de decisões legais. Tiveram emblemática participação social os grupos liberais, marxistas e católicos (PAIVA, 2003). Os coletivos sociais organizados do campo contribuíram para a difusão desta proposta de maior participação política, tencionando o sistema social estabelecido no sentido de valorizar os

sujeitos que estiveram à margem das tomadas de decisões e dos privilégios das classes hegemônicas.

Concluimos que a iniciativa dos Movimentos Populares do Campo, através do Paradigma Rural Contra-Hegemônico teve um papel relevante nas conquistas, principalmente no que diz respeito à educação escolarizada do campo, enquanto proposta de afirmação dos sujeitos camponeses que vivem e trabalham na terra. O Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônico denuncia os limites presentes no Paradigma da Educação Rural-Hegemônico imposto aos povos camponeses e aponta para possibilidades de construção do Paradigma da Educação do Campo Crítico.

3.3 Paradigma da Educação do Campo Crítico

Conforme explicitado na seção anterior, as atitudes Decoloniais na educação escolar sempre estiveram presentes, enquanto forma de resistência ao modelo Moderno/Colonial de conceber a educação e a escolarização dos povos camponeses. Todavia, estas atitudes se manifestaram de diferentes maneiras no contexto camponês, de modo que, no Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônico, priorizava-se a luta pela terra (com a primazia das lutas de classe). Por sua vez, o Paradigma da Educação do Campo Crítico, ao reivindicar uma educação específica e diferenciada, coloca como protagonistas os povos camponeses e suas lutas históricas, incorporando de maneira mais significativa às questões de gênero, raça, sexualidade, território, unificadas pela Reforma Agrária. Segundo Molina e Freitas (2011, p. 18),

Esse processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo. Sua novidade se refere principalmente ao protagonismo de sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira: os trabalhadores rurais. É em função desse protagonismo que o conceito Educação do Campo se vincula necessariamente ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos e os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território.

Para tanto, o Paradigma da Educação do Campo Crítico é constituído dos sujeitos que sofreram historicamente com a Ferida Colonial, os povos camponeses que segundo a legislação são identificados (BRASIL, 2002) como: ribeirinhos, quilombolas, agricultores familiares, extrativistas, assentados da reforma agrária, caiçaras entre outros. Estes sujeitos

buscam retomar a condição epistêmica aproximando-se de uma perspectiva Intercultural Crítica, tomando a Diferença Colonial como elemento de problematização da realidade e possibilitando o diálogo entre os diferentes povos. A disputa pela condição epistêmica ocorre em Territórios de Fronteira que são os lugares onde coexistem conflitivamente diferentes cosmovisões disputando a enunciação epistêmica.

Desta forma, o Paradigma da Educação do Campo Crítico é um território epistêmico de fronteira, onde habitam outros sujeitos que desenvolvem outras pedagogias (ARROYO, 2012). Habitar a fronteira significa, nesse contexto, coexistir conflitivamente com os diferentes projetos de sociedade gestados através de diferentes cosmovisões campesinas.

As lutas protagonizadas por estas cosmovisões ganha relevo na década de 1980, que se configurou enquanto momento de efervescência social (período de amadurecimento da redemocratização) em que a educação era vista como ferramenta potencializadora desta efervescência. Porém, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011), apesar de se ouvir o grito de que a educação era direito de todos e dever do estado, esta mobilização de luta por educação não chegou aos territórios rurais. Deste modo, apesar da Constituição de 1988 garantir a universilização da educação básica, não estava previsto o direito a educação específica e diferenciada para os povos campesinos.

Sob a influência dos Movimentos Sociais, a década de 1990 foi marcada pela reivindicação de uma educação para o território rural que tivesse identidade própria. Segundo Batista (2006), foi impulsionado por esse movimento que aconteceu o primeiro ENERA (Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária), que possibilitou a ideia da nomenclatura Educação do Campo, posteriormente discutida na 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

É nessa década que também se institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que reconhece a necessidade de uma educação específica para o território rural. Reconhecemos este avanço quando se assume a necessidade de que seja ofertada uma educação para os territórios rurais. Entretanto, este avanço se limita ao pensar esta educação tomando como referência a educação urbana, adaptando as necessidades campesinas ao modelo euro-urbanocêntrico hegemônico.

A segunda Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo ocorreu em 2004, com a tentativa de superar o caráter da adaptação. Este foi um momento de grande

pressão social tanto dos Movimentos Sociais Campesinos¹³ como das Universidades. Como fruto dessa pressão foi criada a SECAD¹⁴ (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) e ganha força também a discussão no âmbito legal, como exemplo; a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de Abril de 2002; Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008; o Decreto 6755, de 29 de Janeiro de 2009; o Decreto 7352, de 4 de Novembro de 2010.

Destacamos na construção de órgãos (como a SECADi), de encontros (como as Conferências Nacionais de Educação do Campo) e da Legislação Específica para a Educação do Campo o protagonismo dos Movimentos Sociais que caracteriza o Paradigma da Educação do Campo Crítico. A reivindicação pela educação para os povos campesinos parte dos próprios sujeitos organizados em movimentos. Estes impulsionaram outro olhar para a Educação do Campo, esta não mais numa perspectiva tecnicista, mas sim que possibilitasse aos sujeitos habitantes do campo uma formação crítica, emancipatória e de qualidade (MUNARIN, 2006).

Para tanto, os Movimentos Sociais Campesinos articulados com alguns teóricos das universidades, tais como Miguel Arroyo, Mônica Molina, Roseli Caldart, Antônio Munarin, entre outros, adotam a prerrogativa de que a educação ofertada aos sujeitos campesinos deve ser Do e No campo. Neste sentido, Caldart (2004, p. 149) explica que: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação dos atores sociais do campo, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Assim sendo, a luta pela educação Do e No campo engloba princípios que diferenciam esta modalidade de educação. Esses princípios desdobram-se no comprometimento com a emancipação social, o vínculo com o projeto de desenvolvimento autossustentável, a luta pela afirmação cultural dos diferentes povos camponeses entre outros direitos sociais.

Neste sentido, no Paradigma da Educação do Campo Crítico se compreende uma nova concepção do território rural, não mais como um lugar de atraso, mas sim um território de produção de vida em seus vários aspectos, sociais, culturais, epistêmicos, econômicos e

¹³ Destacamos que “as lutas dos movimentos sociais campesinos denunciam os mecanismos utilizados para forjar o silenciamento e a subalternização dos povos campesinos” (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012, p. 407). Essas denúncias foram fundamentais para o anúncio de uma educação No e Do campo, considerando os campesinos enquanto “sujeitos epistêmicos [que] propõem contar a história a partir do rural e compreender o rural enquanto lócus de enunciação, evidenciando práticas discursivas outras, logo, práticas pedagógicas outras, diferenciadas e específicas” (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012, p. 407).

¹⁴Na atualidade, a SECAD atende por SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

políticos. Este paradigma vem tendo como pressuposto a participação dos diferentes sujeitos que habitam os territórios rurais.

Nesse contexto, o campo não é só um espaço geográfico que produz alimento e mão de obra para o perímetro urbano, é um território material e imaterial que produz vida (FERNANDES, 2004). Os sujeitos que habitam esse território demandam serem considerados sujeitos não mais servis e sim de direito.

Concluimos que o Paradigma da Educação do Campo Crítico vai contra a lógica do Neoliberalismo, possibilitando engrenagens sociais resistentes às pressões de um modelo de sociedade capitalista/latifundiário. Como afirma Araújo e Silva (2011, p. 237), é um modelo paradigmático que “produz conhecimento instrumental contra hegemônico, protagonizado pelas vozes dos excluídos”. Os projetos formativos nessa perspectiva têm como características serem projetos emancipatórios comprometidos com as questões sociais, políticas, culturais e educacionais provenientes dos territórios rurais. Estes projetos conflitam no interior no estado Uni-nacional e Uni-identitário¹⁵, sendo a diferença, portanto, objetos de disputa.

3.4 Paradigma da Educação do Campo Funcional

Atualmente, os povos historicamente afetados pela matriz de poder Moderna/Colonial passaram a ocupar as pautas da agenda do Neoliberalismo. Não há mais com negar as diferenças visto que diversos países já reconhecem, seja o caráter multiétnico, pluricultural ou plurinacional das nações. Para tanto, um conjunto de coletivos sociais que pertencem à Diferença Colonial começa a fazer parte das atuais políticas de governo, concorrendo interesses contraditórios; os interesses dos povos subalternizados e os interesses dos Estados Nacionais. Se, por um lado, abrem-se possibilidades de enunciações epistemológicas Outras, dentro da esfera da contradição entre povos originários e Estado Uni-Nacional e Uni-Identitário; por outro lado, há também apropriações funcionais das diferenças culturais.

Neste contexto, a afirmação da educação condizente com as especificidades dos povos do campo, que foi protagonizada, sobretudo, pelo Movimento Por Uma Educação do Campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011), vem sendo cooptada. A bandeira da Educação do Campo é disputada por interesses antagônicos. Os povos camponeses lutam pela garantia da

¹⁵ O estado Uni-nacional e Uni-identitário é um modelo de estado pensado pelas elites metropolitanas desde o período colonial que tem como finalidade garantir a centralidade política e administrativa dos territórios colonizados, via homogeneização identitária (SANTOS, 2010).

educação específica e diferenciada afirmando um projeto de sociedade outro. Por sua vez, as elites agrárias utilizam esta educação como um ponto estratégico para a reestruturação do modelo produtivo campesino.

De toda esta conjuntura de reestruturação produtiva nos territórios rurais brasileiros tem ganhado cada vez mais relevância o Agronegócio. Este é um modelo econômico difundido pela lógica capitalista para o território rural caracterizado pela concentração de empresas com controle internacional sobre áreas extensas de terras do país. É um mercado de trabalho que demanda trabalhadores, permanentes e temporários, que nem sempre são assegurados pelas leis trabalhistas, ou seja, uma forma degradante do trabalho (CALDART; ISABEL; FRIGOTTO, 2012). Este modelo, que é societal, se confronta com as formas específicas de compreender a produtividade das comunidades rurais construída principalmente pela Agricultura Familiar, na perspectiva agroecológica.

Desta forma, ainda que carregue os discursos de afirmação das diferenças campesinas, adotando a bandeira da Educação do Campo, o Agronegócio reitera a discriminação territorial com os povos do campo e suas maneiras específicas de administrá-los por fora da via da industrialização capitalista. Esta relação de imposição do Agronegócio traz uma concepção de Educação do Campo que expropria os sujeitos de aprender a cultivar as suas formas próprias de lidar com os territórios materiais e imateriais (FERNANDES, 2005).

O Paradigma da Educação do Campo Funcional, que paradoxalmente se utiliza da Diferença Colonial Campesina para oficializar-se, tem como alicerce não as lutas sociais dos povos campesinos por uma educação específica e diferenciada crítica, mas a utilização do termo Educação do Campo como slogan de manutenção da matriz Moderna/Capitalista/Colonial de poder. Este paradigma considera que a única alternativa em voga seria a modernização do campo, via Agronegócio.

O Paradigma da Educação do Campo Funcional lança mão de discursos sobre a valorização e o sentimento de pertencimento ao campo quando menciona que não é preciso deixar o campo para obter uma formação de qualidade, via empreendedorismo. Todavia esta formação privilegia modelos de educação que se desvinculam das bandeiras de lutas sociais levantadas pelos movimentos sociais vinculados aos territórios rurais.

Ainda que não seja preciso deixar o campo para estudar, a educação que se desenvolve neste território não deixa de expropriar os seus sujeitos da dimensão territorial imaterial, na medida em que as formas educativas e de produtividade específicas das comunidades

campesinas são silenciadas em nome da lucratividade. Neste sentido, mesmo que esta educação seja orientada “para o campo” e aconteça “no campo”, ela não é propriamente “do campo”.

Uma das expressões de políticas direcionadas ao campo e à Educação do Campo são os programas governamentais, como por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego do Campo (PRONATEC- CAMPO). Este programa ocorre em parceria com o Ministério de Desenvolvimento Agrário e o Ministério da Educação. O referido programa está orientado à formação qualificada de jovens e adultos através de cursos técnicos ofertados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Ressaltamos que ainda que este projeto ocorra no campo, o campo é enxergado com uma realidade indesejável, já que a modernização do campo via Capitalismo significa a sua extinção, enquanto território natural, social, epistêmico e educacional (VILHENA JUNIOR & MOURÃO, 2012).

A ideia de que os povos campesinos estão em extinção não se constrói aleatoriamente, de modo que estão em extinção porque são inferiores, e a condição de inferioridade justifica a sua eliminação enquanto resíduos da sociedade Moderna/Colonial. A eliminação, por conseguinte, ocorre na negação epistêmica dos povos campesinos com sujeitos produtores de sua educação que tenha com referência as lutas, os modos de vida e os saberes campesinos.

Nesta direção, as Pedagogias Clássicas, utilizadas a serviço dos interesses do paradigma euro-urbanocêntrico de educação são suficientes para lidar com a formação escolarizada dos sujeitos campesinos. A Colonialidade do Saber se faz presente na oferta de educação nos territórios rurais alimentada pelo Racismo Epistêmico (GROSFOGUEL, 2007). O Racismo Epistêmico fundamentou a construção da matriz de poder Moderna/Colonial e, em decorrência desta, o Paradigma da Educação Rural Hegemônico, que se reorganiza no contexto Neoliberal como Paradigma da Educação do Campo Funcional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto ficaram elucidados os Paradigmas Educacionais que balizam a oferta de educação nos territórios rurais brasileiros, bem com as relações conflituosas entre Colonialidade e Decolonialidade que os inscrevem no interior da matriz Moderna/Colonial de poder. Diante das discussões feitas aqui sobre a educação nos territórios rurais, destacamos a possibilidade de leituras Outras desta realidade educacional, bem com dos próprios

Paradigmas Educacionais que nela se fazem presente. Uma possibilidade de leitura Outra para a qual acenamos, através dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos, é das atuais discussões sobre o Paradigma da Educação do Campo Crítico possuir virtualidades Decoloniais, isto é, possibilidades de constituírem-se como um Paradigma Decolonial da Educação do Campo.

Uma vez que é possibilidade, as condições de sua existência estão presentes e semi-presentes, a serem exploradas em transgressão tanto em relação ao Paradigma Funcional da Educação do Campo, quanto em relação ao próprio Paradigma da Educação do Campo Crítico. A transgressão em relação ao Paradigma Funcional da Educação do Campo é mais radical, uma vez que se trata de romper as estruturas do poder colonial capitalista em suas reverberações na educação nos territórios rurais. Já o Paradigma da Educação do Campo Crítico, ao reivindicar uma educação específica e diferenciada, coloca como protagonistas os povos camponeses e suas lutas históricas contra-hegemônicas, alicerçadas pela Reforma Agrária. Todavia, o Paradigma da Educação do Campo Crítico, na medida em que é constituído pelos sujeitos que sofreram historicamente com a Ferida Colonial, levanta possibilidades que estão para além das transformações contra-hegemônicas.

As lutas históricas dos povos camponeses têm como protagonistas uma diferença de sujeitos e de territórios materiais e imateriais que possuem características específicas e, em comum, o fato de terem sido subalternizados pela lógica colonial. São lutas, portanto, que representam territórios da Diferença Colonial e com tal, articulam em suas aspirações políticas, sociais, epistêmicas e educacionais experiências sociais que se situam fora do espectro moderno, tanto hegemônico, como contra-hegemônico.

Neste sentido, os povos camponeses reivindicam a afirmação e valorização dos seus saberes, isto é, da sua condição epistêmica de dizer-se no mundo e de estabelecer as suas próprias cosmovisões com prerrogativa de transformá-lo. Ao fazê-lo, a educação é uma instância fundamental para a afirmação dos povos camponeses. Destacamos que as Pedagogias produzidas pelos povos camponeses produzem um Giro Decolonial em relação às Pedagogias Clássicas (ARROYO, 2012), ao deslocarem o *Lócus* de Enunciação pedagógica para a Diferença Colonial, respeitando e valorizando suas especificidades. Afinal, outros sujeitos, constroem outras pedagogias (ARROYO, 2012). As principais pedagogias produzidas pelos povos camponeses para a Educação do Campo são a Pedagogia do Movimento, Pedagogia da Alternância e a Pedagogia da Terra.

Neste contexto, o MST vem advogando por uma Pedagogia do Movimento, que possibilite que as vivências pedagógicas venham a ser fortalecidas pelos processos de lutas sociais, bem como pelas pedagogias que estas lutas suscitam para os povos camponeses. Segundo Caldart (2011), a Pedagogia do Movimento se coloca como uma necessidade de compreender a interdependência entre as lutas sociais e a formação individual dos sujeitos. As lutas sociais produzem pedagogias que reiteram a condição do ser social como condição também pedagógica. Portanto, são consideradas não apenas as dimensões individuais que caracterizam o sujeito enquanto si, mas a dimensão coletiva das vivências camponesas que ajudam a compor a sua identidade política das diferentes populações camponesas (BORBA, 2008).

Ressaltamos que a pedagogia do Movimento coaduna com as insurgências Decoloniais uma vez que surge da Ferida Colonial, a ferida forjada pela Colonialidade nos povos subalternizados que resistem propositivamente lutando pela valorização de suas identidades.

A valorização das identidades camponesas no fazer pedagógico das Escolas do Campo está atravessada pela Pedagogia da Alternância. A Pedagogia da Alternância, que valoriza as vivências desenvolvidas tanto na escola como nas comunidades camponesas flexibiliza os tempos de aprendizagem, com a articulação entre o tempo-escola e o tempo-comunidade, possibilitando a articulação palpável e ativa entre os saberes escolares com os saberes produzidos nas comunidades rurais. Ressaltamos que a Pedagogia da Alternância desloca não apenas os espaços considerados válidos para a construção dos conhecimentos, senão também as suas referências epistemológicas que determinam o que importa aprender e com quem aprender, promovendo uma Desobediência Epistêmica em relação ao modelo urbanocêntrico de educação.

Por sua vez, a Pedagogia da Terra compreende que a Terra é uma dimensão fundamental para a Educação do Campo, uma vez que surge das lutas dos Movimentos dos Sem Terra pela Reforma Agrária. Nesse sentido, a terra é o pilar que justifica a vinculação da Educação do Campo às questões sociais que transbordam os ambientes educacionais formais (CALDART, 2009). Neste sentido, a Pedagogia da Terra reúne em torno de si aqueles sujeitos que foram historicamente afetados pela Colonialidade do Poder, do Saber, do Ser e da Natureza para afirmar a Terra como território de vida, onde se enredam valores, modos de vida, saberes e sujeito Outros, onde, enfim, se definam não apenas direitos humanos, mas direitos da natureza (SANTOS, 2010e).

Consideramos que tanto a Pedagogia do Movimento, como a pedagogia da Alternância e a Pedagogia da Terra transgridem a lógica Moderna/Colonial de produzir e validar conhecimentos. Esta transgressão, intermediada pela luta por projetos outros de sociedade, afirmam os territórios rurais com espaço-tempo político, social, epistêmico, educacional. Outros capazes de ampliar as suas possibilidades de futuro através da afirmação de um presente Decolonial.

PARADIGMS OF EDUCATION OF THE FIELD: A VIEW FROM THE POST-COLONIAL STUDIES LATIN AMERICAN

Abstract

The following work is the joint product of three master's degree in progress. It deals with the Educational Paradigms present in the education offered in rural zones in light of the Post-colonial Latin-american Studies. It starts with the assumption that the education offered to the rural zones was not given uniformly, being part of Constant paradigmatic tensions. Thus, we define the general objective: comprehend the Educational Paradigms present in the education offered to rural zones. For this we used the biographical rehearsal through the readings about Post-colonial Latin-american Studies and Field Education. We point that the Educational Paradigms are supported by worldviews. In the Paradigms coexist in conflict the Coloniality and the Decoloniality, with possibilities to the construction of a Decolonial Paradigm of the Field Education.

Keywords: Post-colonial Studies; Educational Paradigms; Field Education

PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN DEL CAMPO: UNA VISIÓN DESDE LOS ESTUDIOS POSTCOLONIALES LATINOAMERICANOS

Resumen

Este artículo es el resultado de la conexión de tres investigaciones a nivel de Mestrado, aún en curso. Aborda los paradigmas educacionales que se ofrecen para la educación rural a la luz

de los estudios postcoloniales latinoamericanos. Asumimos que la educación que se ofrece a las áreas rurales no se produjo de manera uniforme, siendo el espacio paradigmático de tensiones constantes. En vista de esto, se definió el objetivo general: comprender los paradigmas educacionales de la educación que son ofrecidos en las áreas rurales. Para tanto, hacemos uso de lo ensayo bibliográfico a través de las lecturas sobre los estudios postcoloniales latinoamericanos y Educación Rural. Apuntamos que los paradigmas son apoyados por visiones de mundo. En los paradigmas coexisten conflictivamente la colonialidad y la decolonialidad, con posibilidades para la construcción de un Paradigma Decolonial de la Educación Rural.

Palabras-clave: Estudios Postcoloniales Latinoamericanos; Paradigmas Educacionales; Educación Rural

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ismael Xavier de; SILVA, Severino Bezerra da. *Educação do Campo e a formação sociopolítica do educador*. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação do Campo: Movimentos Sociais e Formação Docente. *Revista Marco Social, Educação do Campo*, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz; Rio de Janeiro, RJ. v. 12, n. 12, jan. 2010. Disponível em: <http://www.marcosocial.com.br/artigos/movimentos-sociais-e-formacao-docente>. Acesso em: 02 dez. 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

BARBOSA, Muryatan Santana. A Crítica Pós-Colonial no pensamento indiano contemporâneo. *Revista Afro-Ásia*, Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, n° 39, 2009. Disponível em: http://www.afroasia.ufba.br/pdf/AA_39_MSBarbosa.pdf. Acesso em: 02 dez. 2014.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29º; 2006, Caxambu, MG. Anais... Educação, Cultura e Conhecimento na

Contemporaneidade: Desafios e Compromissos/ Caxambu, MG: ANPEd, 15-18 de Outubro, 2006. p.1-17.

BORBA, Sara Ingrid. *Educação rural: uma realidade no chão sem terra da escola do campo*. 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Popular, Comunicação e Cultura) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, João Pessoa, PB. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de Abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

CAETANO, Marcelo José. Itinerários Africanos: do colonial ao Pós colonial nas literaturas africanas de língua portuguesa. *Revista de História e Estudos Culturais*. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia; Uberlândia, v. 4 n° 2, abr./maio./Jun 2007. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF11/Dossie.artigo.6_Marcelo.Jose.Caetano.pdf. Acesso em: 02 dez. 2014.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. 3. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular. 2004.

CALDART, Roseli Salette. A escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M.; Gonzalez; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (Org.). *Por uma educação do Campo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salette. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A. et al. (Org.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2. ed. Florianópolis, SC: Insular, 2011.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012.

DUSSEL, Enrique. *1492 El encubrimiento del otro: hacia el origen del “mito de la modernidad”*. La Paz: Plural, 1994.

FACCIO, Sara de Freitas. A educação do campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. In: GHEDIN, E (Org.). *Educação do campo: epistemologia e práticas*. São Paulo: Cortez, 2012.

FANON, Franz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERNANDES, Bernardo Maçano. *O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1; 2006, Brasília, DF. *Anais...* Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão/Brasília: MDA, 19-22, Set. 2005.1-10.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. *Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. 5 ed. Brasília: Edição do Autor, 2004.

GROSFUGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Revista Ciência e Cultura*, São Paulo, SP: Universidade Estadual de Campinas, v.59, nº2, abr./jun. 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252007000200015&script=sci_arttext. Acesso em: 02 dez. 2014.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e Colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

KUHN, Thomas. Samuel. *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2006.

LEMOS, Girleide Torres. Os saberes dos povos campestres tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE. 2013. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, PE, 2013.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica de escravidão do Brasil, resistência tráfico negro e alforrias, séculos XVII a XIX. *Revista Novos Estudos*, São Paulo, SP: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, n. 74, mar. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002006000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 14 dez. 2014.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la Colonialidad y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. *Revista Tábula Rasa*, Bogotá, Colômbia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; Bogotá, n. 3, dez./jan. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/396/39600304.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2014.

MIGNOLO, Walter. *La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

MUNARIN, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, DF: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006.

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

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder*. In: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del Poder y Clasificación Social*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R (Org.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, v. 14, n. 42, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a03.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad/ Programa Democracia y Transformación Global, 2010.

SILVA, J. F.; TORRES, D. X.; LEMOS, G. T. Educação do Campo: a luta dos Movimentos Sociais Camponeses por uma Educação Escolar Específica e Diferenciada. *Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ, Dossiê: Educação e Interculturalidade*, Chapecó, SC: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, v. 14, n. 28, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/1373/762>. Acesso em: 02 dez. 2014.

SILVA, J.; FERREIRA, M.; Guerreiro.; SILVA, D. J. Educação das Relações Étnico-Raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. *Reveduc UFSCar, Educação em Espaços de Restrição e de Privação de Liberdade: Desvelando Caminhos, Forjando Políticas Educativas*, São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos; São Carlos, v. 7, n° 1, dez./maio. 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/570>. Acesso em: 02 dez. 2014.

TUBINO, Fidel. La Praxis de la Interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Scientific Information System. Cuadernos Interculturales*, Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha; México: Sistema de Información Científica Redalyc, n. 5, p.83-96, Jul./Dez. 2005.

VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura; MOURÃO, Arlinda Rangel Botelho. Políticas públicas e os movimentos sociais por uma educação do campo. In: GHEDIN, E. (Org.). *Educação do campo: epistemologia e práticas*. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. *Revista Tábula Rasa*, Bogotá, Colômbia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; n. 9, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>. Acesso em: 02 dez. 2014

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: apuestas (des) de el in-sugir, resistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; v.01, n. 17, Abril 2009. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/308>. Acesso em: 02 dez. 2014.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A sociologia rural na América Latina: produção de conhecimento e compromisso com a sociedade. *Revista ALASRU Nueva Época*, México: Asociación Latinoamericana De Sociología Rural; n. 5, Nov. 2010. Disponível em: <http://www.alasru.org/wp-content/uploads/2011/06/Nazareth-Wanderlei.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2014.

Data de recebimento: 30/08/2014

Data de aceite: 15/09/2014