

Desobediência civil, desobediência epistêmica e geopolíticas do conhecimento: ferramentas metodológicas para a leitura da educação do campo no Brasil.

Denise Xavier Torres y Janssen Felipe Da Silva.

Cita:

Denise Xavier Torres y Janssen Felipe Da Silva (2017). *Desobediência civil, desobediência epistêmica e geopolíticas do conhecimento: ferramentas metodológicas para a leitura da educação do campo no Brasil*. XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Montevideo.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-018/2877>

**DESOBEDIÊNCIA CIVIL, DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA E GEOPOLÍTICAS DO
CONHECIMENTO: FERRAMENTAS METODOLÓGICAS PARA A LEITURA DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL**

Denise Xavier Torres

dniseduca77@gmail.com

Universidade Federal de Campina Grande

Brasil

Janssen Felipe da Silva

janssenfelipe@hormail.com

Universidade Federal de Pernambuco

Brasil



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

RESUMO

O presente texto tem por objetivo apresentar conceitos-chave que subsidiam a leitura acerca da Educação do Campo no Brasil sob a ótica dos Estudos Pós-Coloniais, bem como apresentar o trato metodológico dado a uma pesquisa que se utilizou desta abordagem. Nessa direção, apresentamos a trajetória de lutas dos povos camponeses por processos de escolarização formal que atendessem as suas especificidades e diferenças, rompendo com a lógica de homogeneização, silenciamento e exclusão social e epistêmica. A *Desobediência Civil* e a *Desobediência Epistêmica* (Mignolo, 2008) se tornam processos fundantes a compreensão do tipo de educação reivindicado pelos coletivos camponeses, que ao romperem com a *ego-corpo e geopolítica do conhecimento* (Grosfoguel, 2010) dominante, colocam em evidência as formas excludentes de que se utilizam as políticas educacionais no Brasil, principalmente quanto a oferta de educação escolarizada aos povos do campo. A essas denúncias soma-se a propositura de pensar outras formas de produzir conhecimento sobre e no campo, tendo como sujeitos enunciativos esses/essas homens e mulheres camponeses/as. Essa postura tece uma crítica direta aos modelos metodológicos de produção, validação e circulação do conhecimento científico, que durante muito tempo se pretendeu universal e neutro, negando epistemologias e legitimando os lugares, os sujeitos e os grupos sociais capazes de produzi-lo. Assim, para a leitura da Educação do Campo a partir dos Estudos Pós-Coloniais torna-se imprescindível colocar em evidência a *corpo-ego e geopolítica do conhecimento* que silenciou e negou as epistemologias gestadas nos territórios camponeses, bem como ocultou e subalternizou os sujeitos que produzem suas cosmovisões nesses territórios numa profunda relação de complementaridade. Essa postura reivindicatória gestou os processos de Desobediência Civil e de Desobediência Epistêmica, provocando rachaduras palpáveis no campo das políticas educacionais, sobretudo, através de uma legislação específica para a Educação do Campo. Por fim, este texto descreve como esses conceitos-chave direcionaram a organização teórico metodológica de uma pesquisa de doutorado em andamento, apontando como os sujeitos, o território e o conhecimento são tratados a partir da abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais.

Palavras-chave: Estudos Pós-Coloniais. Educação do Campo. Metodologia de Pesquisa.



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

ABSTRACT

The present text aims to present key concepts that support the reading about Field Education in Brazil from the perspective of Postcolonial Studies, as well as to present the methodological treatment given to a research that used this approach. In this direction, we present the trajectory of peasant peoples' struggles through formal schooling processes that meet their specificities and differences, breaking with the logic of homogenization, silencing and social and epistemic exclusion. Civil disobedience and epistemic disobedience (Mignolo, 2008) become processes underlying the understanding of the type of education claimed by peasant collectives, which break away from the dominant ego-body and geopolitics of knowledge (Grosfoguel, 2010), highlight the exclusionary ways in which educational policies are used in Brazil, especially regarding the provision of school education to the rural population. To these denunciations is added the proposition to think of other ways of producing knowledge about and in the field, having as voices these men and women peasants. This posture has a direct criticism of the methodological models of production, validation and circulation of scientific knowledge, which for a long time was intended to be universal and neutral, denying epistemologies and legitimizing places, subjects and social groups capable of producing it. Thus, in order to read the Field Education from the Postcolonial Studies, it is essential to highlight the body-ego and geopolitics of knowledge that has silenced and denied the epistemologies developed in the peasant territories, as well as hid and subalternized the subjects that produce their cosmovisions in these territories in a deep relation of complementarity. This claim posture has generated the processes of Civil Disobedience and Epistemic Disobedience, provoking tangible cracks in the field of educational policies, especially through specific legislation for Field Education. Finally, this text describes how these key concepts guided the theoretical methodological organization of a doctoral research, pointing out how subjects, territory and knowledge are treated from the theoretical-methodological approach of Postcolonial Studies.

Keywords: Post-Colonial Studies. Field Education. Research Methodology.



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEdU/UFPE. Para o presente texto, tomamos como ponto de partida a seguinte questão: quais as possibilidades de leitura do processo de oferta de escolarização formal nos territórios rurais no Brasil a partir do movimento de lutas por Educação do Campo?”. Objetivamos evidenciar as cosmovisões que sustentaram a oferta de educação escolarizada para os povos do campo, caracterizando e descrevendo como essas cosmovisões conceberam/concebem o campo e os povos camponeses, bem como apontando as rupturas com o modelo de escolarização subalternizante veiculado pelo paradigma da educação rural.

Diante dos objetivos já assinalados para esse texto, frisamos ainda que essa pesquisa se inscreve na produção de um grupo de estudantes e pesquisadores que vêm se dedicando nos últimos anos à produção de pesquisas que tomam como objeto de investigação lugares e sujeitos historicamente silenciados. O grupo é coordenado pelo professor Dr. Janssen Felipe da Silva, e composto por graduandos da licenciatura em Pedagogia, estudantes do programa de iniciação científica, mestrandos, mestres, doutorandos e doutores, que juntos compoem o “Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade”. Desta forma, o texto que aqui está posto é também fruto de reflexões e debates que buscam, sobretudo, romper com as formas cartesianas e coloniais as quais aprendemos a fazer ciência.

Assim, iniciamos destacando que as pesquisas no campo das Ciências Sociais percorreram/percorrem um turbulento caminho na busca pelo reconhecimento de sua cientificidade. Durante muito tempo estas pesquisas foram submetidas a métodos rigorosos de validação, que “deixam de lado justamente aquilo que caracteriza as ações humanas: as intenções, significados e finalidades que lhe são inerentes” (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 2002, p. 109).



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Cada vez mais a neutralidade dos processos de produção do conhecimento são postos à prova. Os métodos empregados para validação do conhecimento científico nas Ciências Sociais, baseados num modelo de conhecimento único e estanque, vêm sendo questionados por muitos pesquisadores, que afirmam ser impossível aplicar metodologias estáticas, puras, objetivas e inquestionáveis, no trato de fenômenos tão dinâmicos como os fenômenos sociais.

Uma compreensão de metodologia proposta por Minayo (2010) vai além da teorização exacerbada, bem como da neutralidade inalcançável, pois critica a objetivação dos processos e dos produtos metodológicos, se propondo a evidenciar o conjunto de representações e construções humanas a partir de significados e intencionalidades, isto é, há que produzir conhecimento válido a partir do rigor metodológico, mas isso não significa considerar a realidade pesquisada como um cenário estático, nem tão pouco seus sujeitos como seres inanimados.

Nesse sentido, a construção do percurso metodológico é uma das etapas fundantes da pesquisa, que através de um processo dinâmico e inventivo dá origem a uma forma singular de compreender e ver um dado objeto. Assim, reiteramos que na referida pesquisa se fez presente o compromisso da busca pelo rigor científico, sem que isso levasse ao tratamento estático e/ou linear de um objeto dinâmico e complexo. Essa postura se funda na compreensão de que a aplicação dos métodos de validação das Ciências Naturais aos fenômenos sociais excluiu outras possibilidades de se conceber o conhecimento, por que não dizer, excluiu tudo o que não pudesse ser comprovado. A exacerbação desses métodos no processo de “criação” de verdades universais não foi/é uma postura neutra. Ao determinar um modo específico de se fazer ciência, se cria a dualidade entre o que é conhecimento e o que é senso comum, negando epistemologias e legitimando os lugares, os sujeitos e os grupos sociais capazes de produzi-los.

Assim, os Estudos Pós-Coloniais evidenciam a necessidade de compreendermos as epistemologias subalternizadas e silenciadas, por isso os posicionamentos adotados quanto à abordagem teórico-metodológica nos possibilitaram evidenciar que a realização desta pesquisa em escolas da área rural não pode se dar distanciada das especificidades desse contexto.

Essa forma de conceber o conhecimento e a pesquisa, a partir de suas próprias raízes, corrobora para que possamos analisar as formas de subalternização dos povos camponeses a partir



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

dos processos de escolarização formal. Assim, nos reconhecemos como sujeitos partícipes da construção e da análise do objeto de pesquisa e abdicamos da supremacia neutra, universalista e objetivista que se materializa nas formas de conceber o conhecimento sob a alegação da verdade universal.

Não abdicamos, porém, do rigor epistêmico/teórico/metodológico, mas partimos de um *corpo-política do conhecimento*ⁱ (Grosfoguel, 2010) que se contrapõe à negação ou ao distanciamento dos sujeitos que o produzem, face ao seu objeto de pesquisa. Estamos aqui compreendendo que

ao quebrar a ligação entre sujeito da enunciação e lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre o conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (Grosfoguel, 2010, p. 459).

O primado da neutralidade científica-ocidental-moderna é mais uma forma de silenciamento, pois ao negar o lugar subalternizado de onde parte o discurso, tende a reafirmar o lugar dominante de validação da verdade. Nesse sentido, os Estudos Pós-Coloniais da vertente Latino-americana buscam evidenciar como e o que pretende o pesquisador frente aquela dada realidade, apontando caminhos outros às formas de produção e de disseminação do conhecimento que outrora se fincavam nos primados europeus hegemônicos e universalistas.

Vale salientar que para compreender que sujeitos tínhamos em nossa pesquisa lançamos mão dos estudos acerca das narrativas epistêmicas que diziam de que sujeitos camponeses estávamos falando, sobretudo através da educação escolarizada. Nesse sentido, as próximas seções apresentam a síntese das narrativas educacionais-sociais-políticas sobre os sujeitos camponeses, mostrando, na primeira seção, como o campo e o povo do campo foi narrado. E na segunda seção, como os povos do campos lutaram e lutam para se narrarem.

NARRATIVAS SOBRE O TERITÓRIOS E OS SUJEITOS CAMPESINOS NO BRASIL: os discursos hegemônicos reverberam no silenciamento e na subalternização



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

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 de produção agrícola-familiar, pela fixação do homem ao campoⁱⁱ, 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 superação da condição marginal para aquelas minorias, inventadas a partir da afirmação de identidades superiores, cuja racionalidade é fator preponderante nessa condição de superioridade. Desta forma, a educação ofertada para os povos do campo também assumia esse caráter, forçando-os a buscar a formação escolar, sendo a educação uma forma de obter dignidade, de ter restituída a condição humana.

Nessa perspectiva, o trabalhador que durante muito tempo foi visto como não merecedor da educação oferecida na cidade vê-se obrigado a estudar. Passa então a frequentar classes improvisadas, mantidas pelos senhores da terra, sob a regência de uma pessoa que não necessariamente deveria ser professor/a, escola essa empenhada em atender aos anseios de um projeto moderno de educação e em nome dessa modernidade naturalizar e neutralizar a *diferença colonial*, leia-se homogeneizar, subalternizar, silenciar e excluir. Assim,



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

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

O ensino, ofertado sob os moldes da educação urbana, apresentava-se distante e desconectado das vivências cotidianas, pois como aponta Arroyo (2012, p. 59), “ao pensar assim os Outros como inferiores, o pensamento se pensou, as teorias e pedagogias socioeducativas se pensaram e conformaram a si mesmas com a função civilizadora, conscientizadora, inclusiva, educativa, tendo como referência o Nós civilizado”. Ao tomar como referência a cidade (o Nós, o urbano, o civilizado), são negados os saberes desses povos (os Outros, os rurais, os selvagens) e toda forma de conhecimento que não fosse propedêutica, tendo como referência válida uma cultura, que não são as culturas camponesas. Nesse sentido, a educação, o ensino, a escola no campo tornam-se novos espaços de negação dos povos e das culturas camponesas, violentando suas epistemes e silenciando a *diferença colonial*.

Essa tentativa de implementar nas áreas rurais uma escola urbana não se efetivou de forma exitosa por diversos fatores, seja por “falta” de recursos para investir na estrutura física das escolas, seja pela falta de pessoas para geri-las, o que podemos constatar é que nem o mero ensino propedêutico foi garantido, o que resultou na criação e na disseminação de pedagogias muito mais preocupadas em inferiorizar os sujeitos camponeses que propriamente instruí-los. 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”.

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



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

a desarticulação dos fragmentos que tecem a experiência escolar cria condições para que a democratização do acesso à escola, dentro de um contexto de uniformidade cultural, se alie ao desempenho insuficiente dos sujeitos, especialmente os das camadas populares, para justificar a desigualdade social, apresentada como decorrência natural da diferença. A tradução escolar da diferença em desigualdade se apoia na ênfase ao mérito (Esteban, 2010, p. 54).

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

Além de não prover uma educação contextualizada e preocupada com o campo e com as questões do campo, “os programas e projetos desenvolvidos ao longo de décadas na perspectiva da educação rural sempre tiveram como premissa o atraso do sujeito do campo, o qual precisava ser educado para se enquadrar no sistema produtivo moderno” (Freitas, 2011, p. 36).

Como resultado se propaga uma ideia comum: a incapacidade de produzir conhecimento válido no contexto campesino, muito menos pelos povos campesinos. Essa ideia ancora-se nos índices de fracasso e abandono escolar, fazendo com que o trabalhador rural creia na sua inferioridade e, sobretudo, justifique-a, negando sua *condição epistêmica*.

Esse processo se sustenta através da ação da *colonialidade* (Quijano, 2005), que coloca o território, o trabalho e os povos do campo ao mais baixo nível de prestígio social (*colonialidade do poder*), exaltando o conhecimento transmitido na escola como única forma de saber válido e destituindo os camponeses de suas epistemologias (*colonialidade do saber*), inferiorizando suas identidades através da criação de estereótipos aceitáveis, os quais não só se distanciavam dos modos de vida criados para os povos do campo, como tomavam os povos do campo como o modelo do não-ser, do não-humano (*colonialidade do ser*), e, por fim, naturalizando a exploração da natureza em nome do progresso e do desenvolvimento, de forma que a relação mística do trabalho do camponês/camponesa com a terra e com o ambiente passa a ser vista como relação de atraso, de improdutividade (*colonialidade da natureza*).



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Estes, dentre outros aspectos, revelam que a Educação Rural é uma proposição homogeneizante que se sustenta em um tipo de “educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos” (Caldart, 2002, p. 19). Os resultados desta postura são refletidos, sobretudo, na precarização das escolas, dos professores e do ensino em áreas rurais. A saída do camponês para buscar melhores condições de vida na cidade também é reflexo do descaso com a educação desses povos.

O ensino pautado na transmissão de conhecimentos e realizado em condições precárias contribui para a degradação das condições de vida dessas pessoas. Nesses moldes, o Brasil manteve uma política colonial de exploração e de expropriação de direitos básicos dos povos do campo, na qual a escolarização era mola propulsora do Estado na busca pela manutenção das condições de subalternidade e de silenciamento.

POR OUTRAS GEOPOLÍTICAS DO CONHECIMENTO: desobedecendo a lógica dominante e rompendo com as fronteiras do saber

A marca da exclusão perdurou por décadas, pois mesmo quando o Estado passou a promover algum tipo de escolarização para os camponeses, o fez por meio da imposição do conhecimento descontextualizado, instrumental e propedêutico, o que caracterizou a oferta da Educação Rural, ou seja, disponibilizou aos povos do campo um tipo de escolarização baseado em uma cultura escolar urbanocêntrica.

Para Caldart (2008, p. 71), o surgimento da Educação do Campo no cenário nacional se dá através de

mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Mediante estas circunstâncias, emergem as lutas dos povos do campoⁱⁱⁱ, através dos Movimentos Sociais Populares do Campo, tendo seu maior representante o Movimento dos



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A reivindicação pela redistribuição de terra para os trabalhadores rurais e pela qualidade da vida no campo é a tônica deste movimento, que conseguiu dar notoriedade a questões até então deixadas em segundo plano, como é o caso da educação para os povos das áreas rurais.

A tomada da questão educacional pelo MST foi se agregando quase que concomitantemente à questão da terra, pois, como afirma Caldart (2008), as demandas por questões educacionais continuamente se incorporaram ao movimento ao menos em três níveis: a) as mobilizações das famílias do movimento em busca de uma educação que fizesse sentido para a vida no campo; nesse momento são criadas as primeiras escolas do MST; b) a necessidade de fomentar uma proposta pedagógica específica para a educação dentro do movimento, criando assim, em 1987, um setor específico de educação no MST; c) a incorporação de escolas do movimento nos acampamentos e assentamentos ganha força diante das questões culturais e políticas, tendo em vista que a escolarização não pode compor uma vivência alheia à luta do movimento.

Nesse sentido, as reivindicações pela redistribuição de terra para os trabalhadores rurais e pela qualidade da vida no campo são bandeira de luta não só do MST, como também dos demais Movimentos Sociais Populares do Campo, conseguindo dar notoriedade a questões silenciadas, como é o caso da educação para os povos das áreas rurais. Esses movimentos denunciam o silêncio plantado para garantir que a *colonialidade* efetive seus objetivos disseminando uma ideia comum: a incapacidade de produzir conhecimento válido nos contextos campesinos, ou melhor, a incapacidade do *ethos* rural de produzir algum conhecimento que possa ser validado.

Os reflexos dessa postura colonial e homogeneizante presentes na escola ofertada aos povos do campo corroboram para a manutenção dos mecanismos de silenciamento e de subalternização desses povos. O que encontramos historicamente nas escolas localizadas no meio rural é a presença hegemônica de *pedagogias de desenraizamento e desterritorialização*, que intencionam enquadrar os modos de vida dos povos do campo a uma ideia de civilidade urbanocêntrica, inviabilizando todas as formas de conhecimento que não se encaixem nessa validade de forma legítima de conhecer (Arroyo, 2012).



XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

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”. Essa postura nasce na fronteira da tensão entre as propostas de formação homogeneizante e os anseios dos povos do campo, no espaço da *diferença colonial* são gestadas estas *epistemologias de fronteira*.

Logo, partir das cosmovisões campesinas articulando-as a formas outras de pensar a educação, representa também pensar na fronteira e resistir à homogeneização cultural, o que caracteriza a Educação do Campo enquanto luta epistêmica em favor do direito à igualdade e à diferença, compreendendo ainda que a “Educação do Campo se afirma no combate aos ‘pacotes’ (tanto agrícolas, como educacionais) e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado” (Caldart, 2004, p. 5). Nesse sentido, como já havíamos assinalado, a forma como se constituíram novas intencionalidades educativas para os povos campesinos são reflexos dessa funcionalidade, pois

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

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

Nesse sentido, como podemos perceber no percurso histórico das lutas por uma educação campesina, não se reivindicavam apenas melhorias físicas nos espaços escolares, mas a valorização na perspectiva de superação de um modelo de sociedade que os deixava subordinados. É na justificação das culturas campesinas enquanto lentes de análise e seleção dos conteúdos que devem



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

circular na escola que reside a força motriz do ideário de educação para os povos do campo. Alinhado a uma proposta de educação em que a cultura é ponto de partida,

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

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 inter-relações entre essas duas esferas e fomentando, sobretudo, posturas *outras* para a superação de formas desumanas e homogeneizantes de escolarização.

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

Nessa direção, *A Desobediência Civil e a Desobediência Epistêmica* (MIGNOLO, 2008) se tornam processos fundantes a compreensão do tipo de educação reivindicado pelos coletivos camponeses, que ao romperem com a *ego-corpo e geopolítica do conhecimento* (Grosfoguel, 2010) dominante, colocam em evidência as formas excludentes de que se utilizam as políticas educacionais no Brasil, principalmente quanto a oferta de educação escolarizada aos povos do campo. A essas denúncias soma-se a propositura de pensar outras formas de produzir conhecimento sobre e no campo, tendo como sujeitos enunciadorees esses/essas homens e mulheres camponeses/as. Essa postura tece uma crítica direta aos modelos metodológicos de produção, validação e circulação do conhecimento científico, que durante muito tempo se pretendeu universal e neutro, negando epistemologias e legitimando os lugares, os sujeitos e os grupos sociais capazes de produzi-lo.



XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

ALGUNS PONTOS DE CHEGADA: alguns pontos de partida

A história da educação que temos é fruto de uma dinâmica conflitiva e não poderá ser compreendida como enredo independente de contexto, nem tão pouco como destituída de tensionamentos. Nesse sentido, compreendemos que o projeto de Educação do Campo, que está em marcha, não pretende sobrepor os projetos anteriores, compreendemos que eles coexistem de forma simultânea, avançam, mudam, nascem, se reinventam, se retraduzem, e para isso se utilizam das experiências anteriores. Assim, os projetos de educação postos em evidência nesse trabalho são apenas uma partícula do que constitui a verdadeira história da educação oferecida nos campos e aos camponeses nesse país no Brasil.

Assim, para a leitura da Educação do Campo a partir dos Estudos Pós-Coloniais torna-se imprescindível colocar em evidência a *corpo-ego e geopolítica do conhecimento* que silenciou e negou as epistemologias gestadas nos territórios campestinos, bem como ocultou e subalternizou os sujeitos que produzem suas cosmovisões nesses territórios numa profunda relação de complementaridade. Essa postura reivindicatória gestou os processos de Desobediência Civil e de Desobediência Epistêmica, provocando rachaduras palpáveis no campo das políticas educacionais, sobretudo, através de uma legislação específica para a Educação do Campo. Nessa direção surgem outros pontos de partida para se pensar o campo e os sujeitos que nele produzem suas cosmovisões. Pontos de partida que não apagam a trajetória, a riqueza do conhecimento acumulado e das vivências que se assentaram e se assentam num território vivo e pulsante.

Por fim, destacamos que dar passos em direção a uma metodologia de pesquisa Pós-Colonial significou colocar em evidência sujeitos e cosmovisões outrora negadas. Significou pensar a partir da fronteira na resistência à homogeneização cultural e epistêmica, pois ao tomar como referência a cidade (o Nós, o urbano, o civilizado), são negados os saberes desses povos (os Outros, os rurais, os selvagens) e toda forma de conhecimento que não fosse propedêutica. Nesse sentido, a educação, o ensino, as escolas campestinas tornaram-se espaços de negação dos povos e das culturas campestinas, violentando e silenciando suas epistemes.



XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *Por uma educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 1999.
- ARROYO, M. G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- 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, Roseli Salete. Elementos para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamentode Ensino Fundamental. *Cadernos temáticos: educação do campo /Curitiba: SEED-PR, 2004.*
- CALDART, R. S. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília, DF: INCRA - MDA, 2008.
- ESTEBAN, M. T. Diferenças, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). *Olhares e Interfaces – reflexões críticas sobre avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREITAS, H. C. A. *Rumos da Educação do Campo*. Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2565/1753> Acesso em 12 fev. 2015.
- GROSGOUEL, R. 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: Cortez, 2010.
- MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Rio de Janeiro, n.º 34, p. 287-324, 2008.



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2010.

PIRES, A. M. *Educação do campo como direito humano*. São Paulo: Cortez, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

VAZ, G. K. T.; SOUZA, M. A. Escola do Campo, Trabalho Pedagógico e relação com a comunidade. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação*. PUCPR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1986_982.pdf Acesso em 10 jan. 2015.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 27, nº. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 04 jan. 2015.

ⁱ O autor denomina assim o lugar geopolítico do sujeito que produz o conhecimento. O lócus e o sujeito de enunciação são compreendidos enquanto parte de uma estrutura de poder que reitera ou nega a verdade pretendida.

ⁱⁱ Um dos exemplos que ilustram esse cenário são as iniciativas do Estado para conter o fluxo migratório nas décadas de 1910 e de 1920, em que uma das estratégias adotadas foi o “ruralismo pedagógico”, ou seja, um plano de contenção que visava ofertar aos povos do campo uma educação útil para o desenvolvimento rural (Pires, 2012).



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

ⁱⁱⁱ De acordo com a Resolução CNE/CEB n° 2/2008, povos do campo são populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.