



A Educação do Campo como enfrentamento à colonialidade no Brasil

Rural Education as a tool in facing coloniality in Brazil

La Educación de Campo como confrontación a la colonialidad en Brasil

Júlio César de Almeida Pacheco  

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte (MG), Brasil
julio.almeidapacheco@gmail.com

Luiz Paulo Ribeiro  

Universidade Federal de Minas Gerais– UFMG, Belo Horizonte (MG), Brasil
luizribeiro@live.com

Emmanuel Duarte Almada  

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Ibirité (MG), Brasil
emmanuel.almada@uemg.br

Resumo

O campo brasileiro constituiu-se por meio de tensionamentos históricos que repercutiram em toda nossa organização social como país. O Brasil foi estruturado sob a égide da colonialidade que configurou o lugar social em que os territórios e povos camponeses foram posicionados. O objetivo deste ensaio teórico é discutir a relação da Educação do Campo com o enfrentamento da colonialidade historicamente imposta na América Latina, com foco no Brasil. Neste país, as lutas pelo direito à educação trouxeram a afirmação do campo como território de sujeitos de direitos, ao contrário da colonialidade, que marginalizou em sua racionalidade moderna os grupos humanos não-brancos e os territórios rurais. Quando, já no século XX, também os países latino-americanos fizeram sua inserção nos novos arranjos capitalistas, os territórios rurais e suas populações permaneceram associados ao atraso e à ignorância, já que o pretendido desenvolvimento e modernização estiveram concentrados na industrialização urbana pela via dependente e subordinada aos interesses dos países centrais. É aqui o ponto central de disputas assumidos pela Educação do Campo. Ela luta pelo direito à educação, mas associada ao conjunto dos demais direitos que exigem um novo lugar social, político, cultural e econômico dos sujeitos e territórios camponeses. Assim, ela reposiciona o projeto de país e de sociedade brasileira considerando a relevância camponesa em sua constituição e, dessa forma, se faz resistência à colonialidade historicamente estruturante da sociedade brasileira e, conseqüentemente, latino-americana.

Palavras-chave: Educação do Campo. Colonialidade. América Latina.



Abstract

The Brazilian rural landscape has been constituted through historical tensions that had repercussions on our entire social organization as a country. This landscape was structured following coloniality-based approach, which set the social place where Latin American peasants and territories were positioned. The objective of this essay is, thus, to discuss the relationship between Rural Education and the confrontation of coloniality. Methodologically, we start from a critical reading of the theoretical production on coloniality and Rural Education in Latin America, focusing on the intersections and crossings between these two theoretical-political fields in the Brazilian historical and territorial context. The struggle for the right to education brought the affirmation of rural landscapes as the territory of people's rights, opposing the coloniality that marginalized, through its modern rationality, the non-white peoples and the rural territories. This is the main aspect of disputes brought by Rural Education. It struggles for access to education, however, associated with other civil rights that demand a new social, political, cultural, and economic placement of rural peoples and their territories. Rural Education reshapes the Brazilian project of country and society project, taking into account the relevance of rural peoples in its constitution and, therefore, becomes the resistance to coloniality that has historically structured Latin American societies.

Keywords: Rural Education. Coloniality. Latin America.

Resumen

La construcción del campo agrario brasileño estuvo atravesada por tensiones que repercutieron en la organización social del país en su totalidad. Se estructuró en un contexto colonial en el cual se configuró el lugar social en el que se posicionaron los territorios y pueblos campesinos latinoamericanos. El objetivo de este ensayo es, por lo tanto, discutir la relación entre la Educación del Campo y la colonialidad. Metodológicamente, partimos de una lectura crítica de la producción teórica sobre colonialidad y educación rural en América Latina, con foco en las intersecciones y cruces entre estos dos campos teórico-políticos en el contexto histórico y territorial brasileño. Las luchas por la educación propiciaron la consolidación del campo agrario como territorio de sujetos de derechos, en oposición a la colonialidad que desde su racionalidad moderna, marginaba a los grupos humanos no blancos y territorios rurales. Éste es el punto central de las disputas que asume la Educación del Campo, la cual se define a través de la lucha por el derecho a la educación, pero asociado asimismo con un conjunto de otros derechos que demandan un nuevo lugar social, político, cultural y económico a los sujetos y territorios campesinos. Así, la Educación del Campo reposiciona el proyecto de país y sociedad brasileña considerando la relevancia campesina en su constitución y realizando, de esta manera, la resistencia a la colonialidad históricamente estructurante de las sociedades latinoamericanas.

Palabras-clave: Educación de Campo. Colonialidad. América Latina.

Introdução

Este ensaio teórico tem como objetivo discutir a relação da Educação do Campo com o enfrentamento da colonialidade historicamente imposta na América Latina, com foco no Brasil. Para tanto, foi feito um levantamento bibliográfico em dois eixos teóricos que são estruturantes para a discussão: as produções sobre a colonialidade

(abarcando a trajetória dos povos da América Latina) e as produções sobre a Educação do Campo (como estratégia dos povos do campo brasileiros na luta por outra educação e, em decorrência disso, outra sociedade). Assim, o ensaio foi organizado perpassando a estruturação da colonialidade na América Latina e, em específico, no Brasil para focalizar como as ações de luta pela Educação do Campo podem ser lidas como uma estratégia de enfrentamento à colonialidade imposta historicamente neste continente.

A história brasileira está atravessada pelo desenvolvimento do capitalismo moderno a partir da inserção dos territórios da América Latina na divisão colonial do planeta. Já que o sistema capitalista teve, na conquista das terras latino-americanas pelos países europeus recém-formados no século XVI, uma marca de sua expansão global, a organização colonial configurou-se como base para sua estruturação (MIGNOLO, 2017). Nela, a classificação hierarquizante dos territórios e povos do mundo, segundo a racionalidade moderna forjada e centrada na Europa, definiu o centro e as margens desse sistema.

Entre os marginalizados estiveram os países latino-americanos, dos quais o Brasil é parte. Suas populações negras, índias e mestiças foram representadas como primitivas, inferiores, ignorantes ou ingênuas (RIBEIRO, 2016). Se eram os povos brancos europeus a ponta mais avançada de civilidade e de cultura nessa nova racionalidade moderna, os povos constituídos nas terras brasileiras eram, quanto mais distantes do padrão europeu, mais distantes também das referências do que foi considerado como sujeito.

Ao tratar aqui sobre o termo colonialidade, o que é problematizado é que esse arranjo perdurou para além do período colonial. A denúncia da colonialidade do poder, do ser, do saber (MIGNOLO, 2010) e da natureza (ALIMONDA, 2011) não se refere, pois, ao nosso passado imperial, mas às estruturas e imaginários que marcam o nosso lugar no projeto da modernidade e do universalismo europeu. Mesmo com as reformulações que o sistema capitalista teve em suas fases subsequentes, pelos processos de industrialização, das divisões internacionais do trabalho, pela formação dos Estados Nacionais na América Latina e pelos movimentos de inserção desses Estados no capitalismo industrial, que exigiu a pretensa modernização e novos padrões de desenvolvimento nacionais, as distâncias entre centro e periferia e a classificação

hierarquizante das populações nesses países perdurou para além do período colonial. É verdade que as facetas com que se mostram essas distâncias não são iguais, contudo sua lógica é ainda presente e tem consequências reais nas sociedades contemporâneas.

Ao olhar para a realidade rural brasileira, os traços da colonialidade são evidentes. A negação de direitos e os modelos de desenvolvimento assumido historicamente pelo Brasil marginalizaram as populações camponesas e projetaram sobre elas o estigma do atraso e da ignorância. Entretanto, são históricas também as resistências promovidas por essa população. Dessas resistências é que surgiu, nas últimas décadas, a Educação do Campo que aqui consideramos como força de enfrentamento à colonialidade (ver FARIAS & FALEIRO, 2018; ZEFERINO, DOS PASSOS, PAIM, 2019).

A Educação do Campo é um movimento de luta política organizada sob a bandeira da reivindicação da garantia do direito à educação para as populações do campo no Brasil, que exige também o respeito às especificidades da realidade camponesa. Nessas lutas, ela traz um conjunto de outros direitos que devem ser garantidos para o reposicionamento dos territórios e populações do campo na sociedade. Nesse ponto é que a Educação do Campo afirma-se como ação contrária à colonialidade e é nele que o presente texto tem o objetivo de propor uma reflexão sobre a construção de um outro projeto de campo, de sociedade e de país, fundamento original da Educação do Campo. Esse outro projeto que envolve desconstruir as bases coloniais da sociedade brasileira.

Do colonial à colonialidade

Pensar a formação do Brasil remete ao seu início colonial, não somente dentro de suas fronteiras geográficas, mas também em relação à história da América Latina em que está inserido. Mais além, olhar para a história da América Latina exige refletir sobre o discurso da modernidade e das formas de colonialidade que o sustentam desde a chegada dos europeus ao “Novo Mundo”, porque elas perduram até hoje e estão na base

das disputas da Educação do Campo e do modelo de desenvolvimento assumido pelos países latino-americanos (RIBEIRO, 2016).

O que hoje é referido como a América Latina surge com a chegada dos colonizadores europeus nas terras atlânticas desse lado do mapa do mundo. Não que antes aqui nada existia. É sabido das grandes civilizações que aqui já haviam se formado ou das milhares de etnias originárias que já viviam neste continente. Entretanto, ao tratarmos aqui de América Latina, estamos dizendo sobre a inserção dessas terras e povos na história global a partir da perspectiva da modernidade. Logo, estamos falando de um território que passa a fazer parte de uma versão da história global iniciada pela divisão colonial do mundo (QUIJANO, 2008; FERNANDES, 2012).

O período chamado moderno inicia-se com o período colonial. É a partir desses períodos – que não só coincidem como fazem parte do mesmo arranjo criado e que estruturou o planeta social, político, econômico, cultural e na dimensão cotidiana da existência humana no mundo moderno – que a América Latina transformou-se no que tratamos atualmente. O processo de constituição histórica da América Latina, em suas formas de poder, de exploração do trabalho, das relações capitalistas aqui constituídas e da estruturação do mercado mundial, deu-se de maneira original. Um novo padrão de controle do trabalho, dos recursos e dos produtos foi configurado e estruturou-se como o capitalismo mundial. Em uma perspectiva eurocêntrica e por uma lógica evolucionista linear e unidirecional da história, a Europa e os europeus foram posicionados como a ponta do progresso a ser seguido por todos os demais povos. Esses foram classificados, então, como primitivos, segundo uma classificação racial das populações do mundo (QUIJANO, 2008).

A partir do final do século XV, na Europa, foi forjado um sistema de interpretar e agir sobre o mundo. Esse sistema é o capitalismo moderno e ele se estruturou por pilares que se justificavam pela ciência, pela religião e por um amplo conjunto de ideias sustentadas e ampliadas ao longo dos séculos ao status de verdades absolutas universais. A Europa Ocidental lançou-se ao ambicioso projeto de autodeclarar-se o centro do mundo, de maior importância, nível de desenvolvimento e civilidade. Ou seja, assumiu para si mesma que estava mais a frente desse suposto processo e ainda deram a missão a

si mesmos de impor para todo o resto do mundo esse seu projeto, o universalismo europeu, nos termos de Wallerstein (2007).

Como um marco temporal, podemos tomar o ano de 1492 quando o espanhol Cristóvão Colombo, procurando o caminho para as Índias, chega ao Caribe. A empreitada europeia de construir um sistema mundial sob seu domínio alcança as Américas e tem início aí a constituição de um mundo globalizado econômico, cultural, política e territorialmente. A partir de então, pelas terras transatlânticas dar-se-ia um fluxo intenso de trocas materiais e simbólicas, mesmo que essas trocas acontecessem assimetricamente e os benefícios e prejuízos delas não fossem repartidos de forma equânime. Para os povos originários da América e para seus territórios e populações restou a violência física e simbólica, o saque de suas riquezas e a subordinação aos interesses dos países colonizadores. Para os colonizadores europeus, entretanto, o domínio dos territórios, de suas riquezas e de suas populações, além, é claro, da expansão de seu projeto de mundo, foram as partes recebidas (WALLERSTEIN, 2007).

Como escreve precisamente Luiz Alberto Moniz Bandeira na apresentação do livro “O universalismo europeu: a retórica do poder” de Wallerstein (2007), o capitalismo mundial moderno coincide com a expansão europeia sobre os demais territórios do planeta, expansão essa realizada através da força bélica, da exploração econômica e da promoção de injustiças em escala global, justificada pelo argumento civilizatório e do progresso considerados como necessidade invariável. Diante dessa concepção de mundo e de seu arranjo em termos econômicos, sociais, políticos e culturais, estruturou-se uma organização heterogênea do sistema capitalista na qual coexistiram diferentes estágios de civilidade, de acumulação de capital e de poder político configurados entre as regiões centrais e as periféricas desse sistema. Em outras palavras, é aqui que se faz a divisão internacional do trabalho, não como diferenciações intrínsecas decorrentes de atrasos ou estágios mais avançados de desenvolvimento de uma região em relação à outra, mas que teve a desigualdade como questão inerente ao próprio sistema capitalista. A formação do mercado mundial aconteceu pela caracterização do centro capitalista como sinônimo do progresso tecnológico e de sua periferia como vocacionada para o fornecimento de matéria-prima, produtos agrícolas e mão de obra barata (WALLERSTEIN, 2007).

As desigualdades entre centro e periferia do mundo foram favoráveis aos países centrais e eram justificadas pelo argumento de que traziam um benefício coletivo atribuído às noções de civilização, crescimento e desenvolvimento econômico e o progresso interpretados como valores universais e tidos como naturais. Esse argumento baseava-se na promessa de que a expansão global do capitalismo moderno, com suas desigualdades estruturantes, traria benefícios para a humanidade como um todo, mas também que esse processo era historicamente inevitável. E a construção do argumento foi assumida complementarmente pela filosofia secular e teológica (WALLERSTEIN, 2007).

A empreitada de conquista das Américas, então, apoiou-se em quatro argumentos. Primeiro, o argumento de afirmar a brutalidade e a ignorância dos povos não europeus, prerrogativa que aconselhava que eles fossem governados devido as suas incapacidades, inclusive, morais. Daí decorre o segundo argumento de que os povos ameríndios deviam aceitar o julgo europeu como forma de compensação e punição por seus crimes contra a lei divina e natural, o que está diretamente ligado ao terceiro argumento que afirma não só o direito europeu em dominar os povos da América, como também o seu dever perante tais leis. Os argumentos completam-se no quarto, que defende que a colonização permitiria a evangelização desses povos e, portanto, a difusão dos valores naturais e universais para os tidos povos bárbaros do mundo (WALLERSTEIN, 2007).

A universalidade dos valores europeus baseava-se em uma visão apaixonada da certeza que tinham nesses valores como verdadeiros, construídos como algo natural, um fato incontestável descoberto por autoridades por eles legitimadas, fossem os profetas, religiosos ou cientistas. Essas verdades foram associadas à religião, à ciência e à filosofia e por elas fundamentadas. Tal convicção, em contrapartida, carregou também um outro lado que foi a intolerância a qualquer outra versão explicativa do mundo, como aquelas elaboradas pelos povos não europeus e foram combatidas como parte necessária para se fazer cumprir a missão civilizatória empreendida pela Europa.

A empreitada europeia de domínio global inaugurou uma racionalidade que uniu a noção de modernidade ao colonialismo. Sua racionalidade constituiu-se pelo otimismo de que à medida que alcançassem a verdadeira compreensão da realidade, avançariam

todos, enquanto humanidade, na direção de uma melhor governança da sociedade e, conseqüentemente, na realização plena do potencial humano. Nisso, a ciência foi colocada como o método mais seguro para tal compreensão. A racionalidade materialista, universal e otimista no melhoramento do mundo social é a base da modernidade e seria alcançada pela eficiência do método científico e pelo disciplinamento moral que a filosofia secular e a doutrina religiosa cuidaram. A marcha europeia baseava-se também em uma visão coletivista – por mais que tratassem da centralidade do indivíduo no mundo moderno – e produziram, pela primeira vez na história, uma geocultura coletiva que prometia os confortos materiais para todos quando o sistema de mundo proposto alcançasse uma ordem social suficiente para a superação das desigualdades entre as pessoas e povos, beneficiando a todos (WALLERSTEIN, 2007).

A outra face da modernidade, sentida pelos povos colonizados, foi sua constituição como “o outro”, aqueles afastados da civilidade e dos padrões universais modernos (DUSSEL, 1993; CASTRO-GÓMEZ, 2005). E é na constituição como “outro” que se ampara o extermínio, a escravidão, a exploração e o domínio que acompanham a colonialidade e se fizeram junto ao desenvolvimento capitalista e de sua racionalidade. A articulação entre modernidade e colonialidade passa pelo eurocentrismo e por um imaginário social e epistêmico hierarquizado e autorreferenciado que afirma o ocidentalismo europeu como centro e ponta mais avançada, tomando seu particular como universal (ESPINOSA, 2007).

A constituição dessa relação que é a história mesma do capitalismo dá-se pela colonialidade do poder e pela diferenciação colonial. A colonialidade do poder é o conjunto dos aspectos constitutivos do capitalismo e de seus padrões históricos de poder, ao passo que a diferenciação colonial quer dizer a distinção entre metrópole e periferia com seus desdobramentos relativos à capital, trabalho e conhecimentos, todos aspectos que acompanharam a expansão comercial pelo Atlântico (ESPINOSA, 2007). Ou seja, a “colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista” (QUIJANO, 2007. p.93).

Esse padrão é sustentado pela diferenciação racial/étnica das populações do mundo e alcança as dimensões materiais da existência cotidiana e social dos sujeitos e

as dimensões subjetivas. Nas palavras de Quijano (2007): “con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder” (QUIJANO, 2007. p.94). Foi no contexto da colonialidade que foram se formando as identidades sociais dos povos pelo mundo, entre índios, negros, mestiços, amarelos e mesmo o branco, bem como as geoculturas, quais foram, a América, a Ásia, o Oriente e a Europa. E é a partir disso também que as regiões do mundo foram distribuídas dentro da lógica do poder capitalista mundial, do capitalismo colonial-moderno.

Se marcamos o início desse processo com a chegada dos colonizadores europeus em terras americanas, ao analisar seu desenrolar a partir do século XVIII, observa-se que o eurocentrismo afirmou-se mitologicamente como uma forma de poder preexistente. A Europa era o centro mundial, autorizada para a colonização do restante do planeta e que pode, por seu posicionamento mais avançado, no sentido linear, unidirecional e contínuo de avanço da humanidade, elaborar de maneira autocentrada a modernidade e sua racionalidade. Foi assim que se consolidou também e, em decorrência de tal elaboração, outra noção configurada pela colonialidade moderna, segundo a qual a humanidade estaria diferenciada entre lugares e populações superiores e inferiores, racionais e irracionais, primitivas e civilizadas, ou entre modernos e tradicionais (QUIJANO, 2007).

Todas essas dicotomias entre primitivos e civilizados, modernos e tradicionais, inferiores e superiores, se dão na relação entre metrópole e colônia, centro e periferia, mas foram reproduzidos também internamente nas colônias. Nesse sentido, a questão da propriedade da terra e do poder em torno de sua posse é marcante na sociedade que aqui se estruturou. A elite que se formou na América Latina foi aquela detentora do poder de ser latifundiária, quase como um senhor feudal que está acima de qualquer autoridade, lei, ou outro mecanismo que restrinja suas vontades. É a partir da organização em torno da grande propriedade agrária que se estruturou o econômico, o jurídico, o administrativo, mas também o subjetivo, o cultural e as identidades nas sociedades latino-americanas (MARIÁTEGUI, 2008a). Seja a casta dos privilegiados, ou as massas expropriadas, em diferentes períodos históricos, é em torno das fazendas e do poder de seus donos que os diferentes lugares e papéis sociais foram atribuídos. Para os donos de terras ficou o domínio político e econômico e os esfarrapados (índios, negros e

mestiços) foram colocados à mercê da empresa capitalista instalada na América Latina, além de lhes garantir a depressão, a ignorância e a miséria. É, portanto, sobre a distinção racial e sobre a propriedade da terra que as sociedades latino-americanas foram formadas e, no decorrer desse processo, é desses mesmos elementos que se estruturaram os Estados nacionais na América Latina já a partir do século XX.

A constituição dos Estados nacionais latino-americanos foi promovida dentro de uma visão filosófica e política que tomaram como referência o paradigma civilizatório de progresso eurocentrado (PORTO-GONÇALVES, 2009). Assim, constituir-se como um Estado e modernizar-se foi assumido como “europeizar-se”. E europeizar-se a partir da distinção racial e a separação entre o sujeito racional branco e os corpos tratados como objetos e inferiores das populações índias, negras e mestiças da América Latina. Nessa proposta de desenvolvimento assumida, a responsabilidade dos Estados em formação constituía-se em fomentar uma mudança estrutural das sociedades latino-americanas a partir da aceleração da industrialização, de modernização da agricultura que deveria estar inserida na nova forma de produção capitalista, o que passava também pela transformação das relações sociais através da superação das culturas tradicionais tratadas como arcaicas e pré-modernas. As práticas e tradições das tidas populações e sociedades primitivas foram submetidas aos programas de modernização estatal, o que desestruturou os modos de vida populares e, de fato, gerou o empobrecimento de suas populações ao retirar delas sua capacidade de autonomia e soberania sobre sua existência (BONETTO, 2012).

Intensificado a partir da segunda metade do século XX, na América Latina se impôs um capitalismo dependente cujas economias periféricas inseriam-se no sistema econômico já dominado pelos países centrais. Os países latino-americanos foram posicionados nessa estrutura global pela reconfiguração de suas forças sociais internas sob os termos da questão nacional, que foi a necessidade de construir uma noção de identidade nacional e de país, gerando também uma demanda por definir um projeto de Nação. Ela surge para esses países, então, desde as fundações republicanas, com o projeto de crescimento e desenvolvimento nacional, mas diante de um contexto no qual esses países estavam posicionados em condições de subordinação na divisão internacional do trabalho e dessa condição como parte constituinte do sistema capitalista global (URQUIDI, 2013).

Persistindo o poder do latifúndio que vai se somando ao poder da burguesia industrial em formação, o modelo de desenvolvimento assumido se faz pela via da modernização conservadora. Ou seja, o desenvolvimento passou pela manutenção da estrutura fundiária concentrada, pelo desenvolvimento urbano industrial acelerado, pela ausência de processos democráticos e pela tutela das camadas populares pelo Estado. As consequências desse processo foram sentidas na expansão desestruturada das paisagens urbanas em detrimento de uma intensa migração campo-cidade, concomitante ao desmonte e desvalorização das estruturas sociais camponesas (URQUIDI, 2013).

O processo de industrialização dos países latino-americanos confirmou-se como uma reestruturação social voltada para o urbano em que as atribuições de primitivo, atrasado e ignorante recaíram sobre as populações rurais. Nesse mesmo sentido, foram nas cidades que se concentraram os destaques econômico, político, cultural, ao passo que o campo se fez como o espaço deslocado na modernidade pretendida nos arranjos do capitalismo mundial e em sua organização interna nos países periféricos.

O motivo de trazer aqui essa discussão e fazê-la de forma minuciosa é porque tal padrão atravessou os séculos e é ainda fundante do lugar reservado aos territórios rurais na América Latina e, portanto, no Brasil, e do lugar social em que são colocadas as populações do campo em nossa sociedade hoje. Com as reformulações que se fizeram necessárias para sua reprodução e permanência, esse arranjo ainda hoje configura nossa realidade social. Ao olharmos para o caso brasileiro dentro do cenário latino-americano, é importante destacar alguns de seus aspectos.

Colonialidade à brasileira

A expansão do capitalismo colonial moderno chegou às terras que formaram o Brasil a partir do século XVI e trazido pelos colonizadores portugueses, um “grupelho recém-chegado de além-mar” que “era superagressivo e capaz de atuar destrutivamente de múltiplas formas” (RIBEIRO, 2015, p.25). Nas novas terras por eles invadidas havia grupos indígenas, principalmente de tronco tupi, nesse primeiro contato. Somavam cerca de um milhão de pessoas distribuídas ao longo do litoral atlântico. Esses grupos

constituíam sociedades diversas e complexas que já se relacionavam entre si e circulavam pelo território por eles ocupado, com uma pluralidade de modos de vida e de organização de suas sociedades. Por outro lado, os invasores portugueses vinham de uma civilização altamente classista e urbana, cujo centro de decisões estava localizado em Lisboa e que vieram amparados por suas instituições, tais quais o Santo Ofício, assim como por aquelas que representavam a racionalidade científica para legitimar e sacralizar o empreendimento mundial de conquista de novas terras (RIBEIRO, 2015). Sobre sua racionalidade científica, ela era:

[...] um esforço de concatenar com um saber a experiência que se ia acumulando. E, sobretudo, fazer praticar esse conhecimento para descobrir qualquer terra achável, a fim de a todo o mundo estruturar num mundo só, regido pela Europa. Tudo isso com o fim de carrear para lá toda a riqueza saqueável e, depois, todo o produto da capacidade de produção dos povos conscritos (RIBEIRO, D. 2015, p.32).

Tratando do braço religioso que também os amparava, quando Portugal e Espanha constituíram-se como Estados Nacionais e superaram sua estrutura feudal, eles se fizeram como propulsores centrais no processo de expansão civilizatória. Assumiam que não se tratava de motivações mercantis, mas para a propagação do cristianismo católico que conquistavam os povos e territórios além-mar, tendo como missão divina o subjulgamento de todo o mundo em uma única cristandade (RIBEIRO, 2015).

A projeção da racionalidade europeia caiu sobre as populações indígenas, negras e mestiças em terras brasileiras, sendo essas o corpo, o primitivo, o selvagem, domesticável, explorável e carente de serem controlados devido à situação inferior em que estavam no percurso humano forjado pela racionalidade moderna (RIBEIRO, 2016). E é nessa base que foi feita a sociedade brasileira, com seus espaços de poder e lugares sociais definidos ao longo das diferentes fases pelas quais passou a empresa colonial no Brasil. Da exploração madeireira e de recursos das florestas litorâneas no primeiro século da colonização aos ciclos da cana no nordeste brasileiro, do ouro e diamantes em Minas Gerais e do café em São Paulo e na região centro-sul do território brasileiro, da borracha na região amazônica e de toda complexificação e diversificação produtiva que se formou. Ora como frente principal de produção de riquezas

expropriadas pelos colonizadores, ora como atividades produtivas complementares que fizeram avançar o domínio português pelo espaço conquistado.

Os lugares sociais e de poder estruturaram-se em torno da grande fazenda canavieira, das minas, pelas oligarquias cafeeiras, depois dos industriários criados nas cidades emergentes, mas que sempre mantiveram sobre o julgo da força, da pobreza e da violência cultural as parcelas não-brancas. O quanto essa noção veio se arrastando passa pelo período colonial em si, mas não acaba nele, tendo se reestruturado posteriormente em sua roupagem republicana e de constituição do Brasil como Estado-Nação. Ou seja, ainda vivemos em uma sociedade profundamente marcada por esses elementos e pela nossa inserção na economia global, seguindo os caminhos que nos mantem a ela, atrelados de maneira dependente e periférica (RIBEIRO, 2016).

A classe dominante local, uma “subelite” subserviente aos interesses dos países centrais, não teve como ainda não tem um interesse nacional. Por isso, a colonialidade é persistente, embora o período colonial tenha terminado. O Brasil teve sua independência declarada, aconteceu a Proclamação da República, nos constituímos como Estado-Nação e foi proposta a modernização e industrialização para que pudéssemos estar inscritos também nos novos arranjos e rearranjos capitalistas. Tivemos que elaborar os aspectos de nossa identidade brasileira e as questões nacionais demandadas para todos os países latino-americanos. Entretanto, a estrutura social se manteve pela persistência do poder das oligarquias agrárias, ou da burguesia industrial aqui formada, especialmente a partir do final do século XIX, mas intensificada a partir do século XX com o apelo de “transição para a modernidade” desse país.

Nas palavras de Luiz Carlos Bresser-Pereira (2011):

[...]os países da América Latina libertaram-se politicamente no início do século XIX, mas suas elites continuaram cronicamente dependentes, considerando-se “europeias”, e por isso os países continuaram subdesenvolvidos, incapazes de realizar a revolução capitalista. No caso do Brasil, foi apenas a partir de 1930, quando uma elite nacionalista assumiu o comando do país, que o desenvolvimento industrial foi desencadeado (BRESSER-PEREIRA, 2011, p.159).

Como a citação anterior marca, especialmente a partir dos anos de 1930, com o governo Getúlio Vargas, o Brasil lança-se no projeto de modernização e industrialização, visto como condição para sua reinserção nos novos arranjos do sistema capitalista global. Uma modernização conservadora e dependente, mas que, quanto aos seus contornos internos, fez-se pela opção centrada nas cidades com o consequente esvaziamento do campo. Não só um esvaziamento demográfico e no âmbito das políticas destinadas a esse meio, mas também do plano subjetivo, na medida que passou a representar o campo como um lugar pobre, atrasado e habitado por pessoas também adjetivadas pela pobreza e ignorância.

O campo, nos caminhos para a pretendida modernização, foi estruturado, então, por:

[...] três elementos fundamentais: um desenvolvimento desigual, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo excludente, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz simultaneamente relações sociais de produção atrasadas e modernas, desde que subordinadas ambas à lógica do capital. No campo, este processo tem gerado uma maior concentração da propriedade e da renda. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART. 1998, p.12)

Os efeitos desse processo de modernização capitalista para a agricultura e para as populações rurais foram sentidos em meio a um processo de não inclusão da grande maioria de sua população. Ele gerou, em contrapartida, uma enorme migração campo-cidade que, especialmente entre os anos de 1960 e 1980, estima-se ter gerado um deslocamento de 30 milhões de pessoas com o consequente inchaço das cidades, aumento da violência e do desemprego. A priorização da agricultura capitalista (patronal, baseada no latifúndio e monocultora de exportação), em detrimento da marginalização da agricultura de base familiar, além da construção de uma interação campo-cidade pelo viés da subordinação do meio rural aos interesses do modelo de desenvolvimento nacional urbano-centrado. Como evidência, o Anuário Estatístico do Brasil produzido pelo IBGE em 1996. Em 1940, o Brasil tinha uma população total de 41.236.3155 habitantes, dos quais 12.880.182 era a população urbano do país e 28.356.133 a rural. Já no ano de 1996, esses números passam para 157.079.573 da

população total, sendo 123.087.553 para a população urbana e 33.929.020 para a rural. Existiu um crescimento populacional geral do Brasil e que carregou um conjunto de elementos que poderiam ser aprofundados para melhor compreensão, mas que não serão feitos aqui. Contudo, é evidente a grande diferença quanto aos números expostos entre as populações rurais e urbanas e que tem um caráter fortemente marcado pelo modelo de desenvolvimento assumido pelo Brasil, ou seja, urbano industrial (FERNANDES; CERIOLO; CALDART; 1998).

A questão agrária brasileira permanece sendo persistentemente marcada pela alta concentração de terras e suas conseqüentes desigualdades, crescentemente internacionalizada, violenta e apoiada na exploração exaustiva do trabalho de suas populações (FERNANDES, 2012). Ora, são características que não mudaram desde o período colonial! Apenas se reformularam ao longo do percurso próprio do capitalismo, mas que reafirmam a perspectiva de Mariátegui ao colocar a questão da propriedade da terra como pilar de nossas sociedades latino-americanas. “Iniciada com o instrumento colonial das sesmarias e intensificada pela Lei de Terras de 1850, a concentração fundiária segue sendo uma marca do campo brasileiro” (ALENTEJANO, 2011, p.71).

Olhando para os dados do Censo Agropecuário de 2006, podemos perceber a alta concentração de terras no Brasil e uma profunda desigualdade na sua distribuição que “revela a um só tempo processos pretéritos e contemporâneos do modo como os recursos naturais são apropriados no Brasil” (IBGE, 2006, p.107). Se a área ocupada pelos estabelecimentos com menos de 10 ha somam apenas 2,7% da área total ocupada por estabelecimentos rurais, a área que corresponde aos estabelecimentos rurais com mais de 1000 ha representa 43% do total. Ao cruzarmos as informações sobre a área ocupada por cada estrato das dimensões das propriedades com o número de estabelecimentos rurais, percebemos uma significativa inversão dos valores que reafirmam a alta concentração fundiária brasileira. Em 2006, os estabelecimentos com menos de 10 ha que ocupam uma área de apenas 2,7% do total representam 47% do número total de estabelecimentos, enquanto as grandes propriedades que ocupam quase metade da área total, concentraram apenas 0,87% do número de estabelecimentos agropecuários em 1985, 1,02% em 1995 e 0,91% em 2006 (IBGE, 2006). Esses dados persistem com poucas alterações no censo agropecuário de 2017 (IBGE, 2019). Quando agrupamos nessa conta estabelecimentos maiores que 10 ha, que ainda podem ser

considerados como estabelecimentos familiares “o contraste se torna ainda mais nítido quando observamos que os estabelecimentos com menos de 100 ha são cerca de 90% do total, ocupando uma área de cerca de 20%, ao passo que os com mais de 100 ha são menos de 10% do total e ocupam cerca de 80% da área. E este quadro permanece praticamente inalterado nos últimos 50 anos” (ALENTEJANO, 2011a, p.72).

Para reforçar, definitivamente, o alto grau de concentração fundiária no Brasil, podemos observar o valor do índice Gini calculado nas últimas pesquisas censitárias. No Brasil, esse índice marcou 0,856 em 1995 e 0,872 em 2006 (IBGE, 2006), o que coloca o Brasil entre os países com maior concentração fundiária no mundo.

Não podemos perder de vista nessa discussão que a concentração fundiária é um elemento fundamental na estrutura social latino-americana. Também não podemos nos esquecer da distinção racial como outro elemento fundante de nossas sociedades e que reflete em quem tem ou não a terra, o quanto de terra tem, as relações de trabalho nelas estabelecidas, as capacidades e formas de inserção nas disputas exigidas pelo capitalismo global que se instalou também nos territórios rurais. Enfim, a concentração de terras e as desigualdades dela decorrentes são parte de um modelo de desenvolvimento e de um projeto nacional, bem como da construção das identidades e lugares sociais reservados às populações do campo. Nesse sentido, a maneira como suas populações são consideradas, por exemplo, em termos da promoção, ou não, de acesso aos direitos, também serão consequências desse modelo e os efeitos dessa grande concentração de terras, portanto, de poder, são sentidos pela sociedade brasileira.

Há de se pontuar, entretanto, e como um olhar necessário frente à força com que parece se mostrar a colonialidade em nossa realidade social, que os povos do campo sempre resistiram a essa lógica e nunca a aceitaram passivamente, nem pacificamente. É preciso considerar a eficiência dos arranjos coloniais e as maneiras pelas quais eles se estruturaram, mas sem perder de vista que as populações camponesas enfrentaram ao longo dessa história as imposições dessa lógica à sua existência e que a Educação do Campo é, portanto, consequência de tais enfrentamentos. Se a colonialidade pretendia o fim do mundo camponês em detrimento de um projeto de desenvolvimento urbano industrial, o fato de ainda hoje o campo ter grande relevância no cenário político e social nacional é uma evidência de que o campesinato não aceitou esse destino e lutou

historicamente pela sua existência e reprodução de seu modo de vida a partir de uma condição de sujeitos.

Dessa perspectiva, percebemos que as lutas em defesa do campo no Brasil e de suas populações surge com o próprio latifúndio. Logo, desde a estruturação do país pelas capitânicas hereditárias já podemos apontar a existência da luta pela terra e as resistências de nossas populações camponesas (FERNANDES, 1999).

Há 500 anos, desde a chegada do colonizador português, começaram as lutas contra o cativo, contra a exploração e conseqüentemente contra o cativo da terra, contra a expulsão, que marcam as lutas dos trabalhadores. Das lutas dos povos indígenas, dos escravos e dos trabalhadores livres e, desde o final do século passado, dos imigrantes, desenvolveram-se as lutas camponesas pela terra. Lutas e guerras sem fim contra a expropriação produzida continuamente no desenvolvimento do capitalismo (FERNANDES, 1999, p.1).

A história das lutas no campo brasileiro para resistir às imposições do capitalismo colonial moderno são tão seculares como a estruturação desse sistema em nossas terras. As populações originárias resistiram a esse modelo e enfrentaram, à sua maneira, os saques de suas riquezas, contra sua escravização e exploração provocada pelos colonizadores portugueses e contra a violência que acompanhou esse processo. As populações negras africanas que foram trazidas para o Brasil desde o século XVI também promoveram continuamente a resistência ao modelo colonial moderno e o intenso processo de agrupamentos em quilombos, permanentemente registrado em nossa história. Assim como o levante de trabalhadores camponeses contra o poder dos coronéis a partir do final do século XIX, como na constituição de Canudos na Bahia em 1893. Além dos diversos movimentos messiânicos que contam a história das resistências das populações do campo contra o latifúndio e os processos migratórios e de peregrinações em busca de terras em que os camponeses pudessem viver livres do jugo dos poderosos da terra no Brasil. Como o Cangaço no nordeste brasileiro que se dispôs ao banditismo social para enfrentar a expulsão de suas terras e o autoritarismo dos coronéis. (FERNANDES, 1999)

Ainda, já a partir de meados do século XX, quando se dão outras formas de organizações dos trabalhadores do campo em associações, sindicatos, ou pelas Ligas Camponesas.

As Ligas Camponesas foram importantes organizações políticas contra a expropriação de terras. Surgiram por volta de 1945 em diferentes estados da federação e promoveram congressos e encontros para formação de uma consciência nacional em torno da necessidade de ser realizada a reforma agrária. Do crescimento da luta pela terra e de sua inserção na pauta política surgiram também a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB), ligada ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) e aos setores progressistas da Igreja Católica. Esta, inclusive, merece também ser destacada já que a participação da Igreja Católica nas lutas camponesas é marcante na história brasileira. Nesse sentido, fazem parte das resistências no campo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que formaram o Movimento de Educação de Base (MEB) (FERNANDES, 1999).

Mesmo que o golpe militar de 1964 tenha reprimido a atuação dos movimentos e organizações camponesas e tenha, por meio de um pacto entre os militares e a burguesia nacional para controle da questão agrária, acelerado a implementação do modelo de desenvolvimento capitalista para o campo e para a agricultura, não fizeram desaparecer os enfrentamentos. As CEBs nasceram na década de 60 e se expandiram durante a década de 70, assim como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o Conselho Pastoral dos Pescadores (CPP), todos orientados pela perspectiva da Teologia da Libertação que propunha um trabalho eclesial pautado pela organização de espaços de socialização política para a liberdade e para a organização popular. Fruto de todo esse histórico de lutas, que surge também no final dos anos 70, foi Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) que pode ser considerado o mais amplo movimento camponês brasileiro (FERNANDES, 1999).

A trajetória de lutas camponesas no Brasil, tão longa quanto o próprio país, das acima citadas às inúmeras outras aqui não mencionadas, é que construiu o contexto de culminância dessas lutas na Educação do Campo. As últimas décadas da história brasileira abriram cenários originais entre os quais as dimensões educativa e camponesa puderam experimentar uma posição inédita. É sobre essas dimensões que seguem as

discussões do texto, na medida em que foi em relação a elas que tratamos aqui do enfrentamento à colonialidade.

Educação do Campo: percursos históricos e o enfrentamento à colonialidade

A educação na América Latina tem uma trajetória que carrega um caráter colonial e colonizador (MARIÁTEGUI, 2008b). A dualidade europeu/não europeu reproduziu em como a educação se constituiu, em seus objetivos e na maneira como foi ofertada. Se a cultura e o conhecimento eram privilégios de uma determinada camada social, se essa camada, inclusive, definia o que era, ou não, cultura e conhecimento, a educação, como um processo de produção e transmissão da cultura e conhecimento, atendia aos interesses das classes dominantes (WALSH, 2019).

Inicialmente restrita ao privilégio de uns poucos, a educação serviu à manutenção das fortunas das elites nacionais, sendo, principalmente, uma questão econômica e social que não incluía, portanto, as camadas pobres (MARIÁTEGUI, 2008b). Posteriormente, na medida em que os países latino-americanos realizam o esforço de afirmarem uma identidade nacional no processo de se constituírem como Estados-Nação e do início de um processo de industrialização tímida e dependente dos países centrais, o acesso à educação foi ampliado. Porém, ela assumiu o papel de superar os atrasos e a cultura dita arcaica das populações camponesas, mas, especialmente, resolver os problemas sociais e econômicos dos países. Aos filhos das classes trabalhadoras rurais foi permitida uma instrução básica que as fizesse internalizar a nova identidade nacional e que os preparasse, dentro dos limites estreitos de uma formação útil, ao novo arranjo econômico, como mão de obra disponível (BRESSER-PEREIRA, 2011). Como esses processos aconteceram no Brasil a partir dos anos 30, sua história educacional acompanha esse percurso e reproduz suas marcas também no universo camponês.

Na intensa migração campo-cidade vivida pela sociedade brasileira desde o final do século XIX, a educação aparece, então, como um instrumento para contenção dessa

ameaça que poderia desestabilizar socialmente o país. Pensava-se num determinado tipo de escola que atendesse as orientações do "ruralismo pedagógico". Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a "fixação" do homem ao campo. O debate pedagógico reforçava essa posição "da escola colada à realidade", baseada no princípio de "adequação" e, assim, colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isso porque a fixação do homem ao campo e a exaltação da natureza agrária do brasileiro faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado, o grupo industrial também ameaçado pelo inchaço das cidades e a impossibilidade de absorver a mão-de-obra, engrossava a corrente dos ruralistas (MAIA, 1982, p.27).

Os impasses da educação rural atravessaram décadas e, em certa medida, ainda permanecem robustas as desigualdades educacionais no campo brasileiro. Contudo, a partir do final dos anos 80, foram desencadeados alguns processos importantes de enfrentamento a essa realidade provocados pelos movimentos sociais camponeses e que, portanto, apresentam-se como resistência à realidade excludente na qual esteve historicamente submetido o campo no Brasil. Fruto de resistências históricas persistentemente promovidas pelas populações camponesas brasileiras, a Educação do Campo é aqui considerada como um movimento de luta contra os imperativos da colonialidade e de transformação social para o reposicionamento do campo e de suas populações no cenário nacional.

A Educação do Campo aparece na história educacional brasileira a partir da década 90, se já considerarmos as reivindicações por inclusão de pautas que apontavam as especificidades educacionais do meio rural, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, promulgada em 1996. Da confluência de um conjunto de movimentos sociais e da aproximação de diversas lutas que questionaram a realidade agrária no Brasil, não só no que dizia respeito à educação especificamente, mas também dos lugares sociais de suas populações, de sua relação com o conhecimento, com a cultura, com a produção agrícola e com a segurança e soberania alimentar, da relação com o mundo do trabalho e das demais dimensões da existência política e social do universo camponês brasileiro, o movimento nacional de Educação do Campo possibilitou que todas essas reflexões e incidências políticas pudessem ser feitas de maneira articulada. A culminância do movimento de Educação do Campo no início do

século XXI e sua ampliação nas últimas duas décadas seguem o fio de construção de um campo que existe e que resiste historicamente à colonialidade e relaciona um conjunto de sujeitos que continuam as lutas históricas camponesas.

Como um conceito em “construção e também como categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo” (CALDART, 2012, p.257), a Educação do Campo envolve uma gama de movimentos sociais e se faz pela organização das/os trabalhadoras/es do campo, objetivando uma incidência política frente ao Estado na direção de reivindicações quanto à cultura, ao trabalho e ao conhecimento. Traz um embate entre projetos de campo, de país e de sociedade que se tornam explícitos nas concepções de política pública, educação e formação humana em disputa (CALDART, 2012).

Ela nasce como Educação Básica do Campo, no contexto das discussões iniciais promovidas em torno da educação dos trabalhadores do campo (CALDART, 2012) que, em meados dos anos de 1990, começa a constituir o chamado Movimento de Educação do Campo no Brasil. Tendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como mobilizador inicial importante dessas discussões, logo um conjunto de outros movimentos sociais do campo somam-se a esse processo. Segundo Munarim (2008):

Destaque-se as organizações de âmbito nacional ou regional, a saber: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG e que têm sustentado, p.e., a campanha chamada “Marcha das Margaridas” –, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local (MUNARIM, 2008, p.5).

Na origem da Educação do Campo cabe considerar as experiências educacionais que foram acumuladas por esses movimentos ao longo de sua trajetória. Há que se situar ainda a existência de lutas docentes no Brasil em torno na educação pública e gratuita e de sua universalização que oxigenaram os debates sobre a renovação da então Educação

Rural ao incluir as populações do campo como sujeitos sociais a serem contemplados em suas especificidades (MUNARIM, 2008).

Foram nas discussões protagonizadas por esse conjunto de atores sociais que os primeiros argumentos que contrapunham a noção caracterizada pela Educação Rural foram apresentados. Daí decorre também a substituição do termo “Educação Básica do Campo” para “Educação do Campo”, ampliando as discussões para as dimensões da cultura, do trabalho, da formação e participação social dos movimentos camponeses. Ou seja, o termo Educação do Campo abarca a compreensão de uma educação considerada em todos os processos sociais que formam os sujeitos, inclusive o escolar, e estende o direito à educação em todos os níveis, da educação infantil à universitária (CALDART, 2012).

O campo político brasileiro, no início do século XXI, foi marcado pela expectativa de efetivação das demandas apontadas pelos movimentos sociais em relação às pautas construídas pela Educação do Campo. Foi nesse período que um conjunto de seminários, conferências e eventos que envolviam um amplo espectro de entidades populares do campo aconteceram e que provocaram avanços nas discussões relativas ao tema. Nesse ambiente político, as mobilizações foram potencializadas e houve a ampliação dos sujeitos envolvidos que reforçaram a perspectiva de campo e de modelo de desenvolvimento apresentada pelo movimento da Educação do Campo. Surge, inclusive, a máxima “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” em que ficou expressa a posição comum de que a luta pela Educação do Campo é necessária e deve ser assegurada e garantida pelo Estado por meio de políticas públicas condizentes com os anseios e demandas das populações e organizações camponesas (CALDART, 2012).

Em termos pedagógicos, as lutas históricas dos movimentos e organizações sociais do campo colocaram-se em interface com o sistema escolar oficial. Os sujeitos sociais do campo ocuparam o espaço cultural e físico-estrutural da escola, ampliando sua prática educativa para o campo da educação formal, mas trazendo para dentro dessa escola seus métodos oriundos dos fazeres educativos populares. Assim, passaram a disputar também um outro projeto de escola (MURAMIM, 2008).

A luta pela Educação do Campo como prática social combina a questão fundamental de luta por Reforma Agrária que envolve o direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território, sendo também:

[...]luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não qualquer educação). Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira (CALDART, 2012, p.261).

A posição dos movimentos sociais sobre sua Educação do Campo no Brasil está localizada, sobretudo, na “luta de uma classe pela instauração de uma forma social que tenha como pressupostos vinculados entre si, a “igualdade material e culturalmente substantiva, não meramente formal” e o respeito à diversidade (na sociedade como na natureza)” (CALDART, 2015, p.4). Logo, tem como objetivo o enfrentamento das desigualdades educacionais tão marcantes entre o campo e a cidade, condição historicamente configurada pela contradição entre capital e trabalho e que se materializam na sociedade contemporânea no confronto entre o agronegócio e a agricultura camponesa. De um lado desse confronto está a lógica empresarial e neoliberal que estruturam politicamente o campo brasileiro e que oferecem um projeto educativo e de formação para as camadas populares. De outro lado, a educação dos sujeitos camponeses é entendida como um direito amplo, integral e permanente que deve ser construído dentro de um projeto de sociedade que reconheça o lugar político, social, cultural e econômico do campo brasileiro (CALDART, 2015).

Estão em choque lógicas de desenvolvimento que incidem de maneira diferenciada sobre o mundo rural e carregam consigo um confronto relativo ao acesso e à qualidade da educação para suas populações. Do lado do capital, o interesse está em controlar o acesso, o conteúdo e a forma dos processos educacionais para atender as exigências cognitivas, comportamentais e socioemocionais de formação das massas trabalhadoras, adequando-as à demanda de geração de lucro das empresas e de composição do seu exército de reserva. Do lado do trabalho, o objetivo está na organização de uma demanda política para garantia da educação como um direito

humano que, portanto, deve ser assegurado às populações rurais e que esteja em acordo com as dimensões próprias dos territórios camponeses de forma ampla e diversificada (CALDART, 2015).

O projeto de desenvolvimento do campo e do país que a Educação do Campo assume é marcado, portanto, pela sua capacidade de decidir os rumos que se quer para o Brasil, eliminando as chocantes desigualdades sociais pela distribuição das riquezas, da renda, do poder, de conhecimentos e da cultura. Passa também pela valorização de suas populações, de seu patrimônio natural e social e tem a escola e a educação como espaço de aprofundamento e elaboração desse projeto. Ele tem a agricultura familiar e cooperativa, em contraponto à agricultura empresarial gestada pelo processo de modernização conservadora brasileira e exige considerar as populações do campo como sujeitos desse novo projeto de desenvolvimento. Está intimamente ligada à luta pela terra e entende que o reordenamento agrário do Brasil é condição imprescindível para o acesso aos direitos historicamente negados às populações camponesas.

Dessa forma, coloca-se no terreno da luta por direitos e vincula-se, portanto, ao processo de sua universalização. Amplia tal debate para o conjunto de demais direitos que passam a ser também reivindicados: o direito à saúde, à terra, à justiça e à formação humana. Entende as populações do campo como sujeitos de direitos e a escola como meio de sua promoção, mas questiona como ela também contribuiu historicamente com os mecanismos de exclusão desse grupo social. Por isso, reivindica também um outro modelo de educação e uma outra escola que leve em consideração as lutas camponesas e a trajetória histórica dos sujeitos do campo como sua característica fundamental: “vincular a educação com os direitos e, vinculando a educação com os direitos, vincular a educação com os sujeitos. Os sujeitos concretos, históricos, tratados como gente na escola” (ARROYO, 2011, p.76).

O vínculo íntimo da Educação do Campo com a luta pela terra incide sobre um elemento básico na formação social latino-americana. Sendo mais do que apenas uma propriedade ou mercadoria, ela está vinculada a produção cultural e faz dos sujeitos que nela trabalham sujeitos culturais. A escola do campo não deve estar separada dessa produção, mas fazer do processo educativo uma forma de produção e reprodução cultural. O processo educativo acontece no e pelo movimento social, nas lutas, no

trabalho, na família, no cotidiano e cabe a escola interpretá-los e organizá-los pedagogicamente. A escola, assim concebida, está inerentemente ligada aos processos produtivos e às matrizes culturais camponesas e, por isso, não aceita que o modelo de educação expresso nos currículos, métodos e organização pedagógica seja pautado por uma orientação desvinculada da luta pela terra.

Por isso, as experiências construídas/em construção que diferentes movimentos sociais colocam à sociedade compreendem também um movimento de renovação pedagógica “porque se insere num movimento social e cultural, brota do próprio movimento social do campo” (ARROYO, 2011, p.68). Assim, a Educação do Campo ataca questões fundantes de nossa estrutura social, política e cultural. Ao se constituir como um movimento que surge a partir dos movimentos sociais do campo e que tem como fundamento base a luta pela terra e pelo lugar de sujeitos sociais das populações do campo, ela enfrenta a colonialidade característica das sociedades latino-americanas.

Retomando o argumento apresentado por Quijano (2008), referente à estruturação do capitalismo global a partir da diferenciação racial das populações do planeta e sobre a perspectiva eurocentrada, linear e unidirecional de desenvolvimento global, a Educação do Campo ataca essa lógica ao afirmar um outro projeto de desenvolvimento em que as populações camponesas são consideradas como sujeitos sociais legítimos. A representação atribuída às populações não brancas da América Latina, enquanto corpos destituídos de razão, como signo do atraso e antítese da modernidade que foram projetadas sobre as populações rurais são enfrentadas pela Educação do Campo. Se, ao longo da história brasileira, o campo foi tratado sob o estigma da inferioridade, o movimento de Educação do Campo nasce, sobretudo, a partir de uma outra perspectiva que inclui o campo em um projeto de desenvolvimento que reposiciona as populações camponesas enquanto sujeitos sociais, culturais e políticos.

Há de se considerar, entretanto, que, para além do inegável caráter reivindicatório e de luta contra processos de exclusão e injustiças históricas da América Latina que a Educação do Campo promove, é preciso estar atento a alguns perigos. Na reivindicação da educação como um direito das populações do campo deve-se reforçar continuamente que esse direito não é pensado a partir da sua integração ao mercado

capitalista e nem se associa simplesmente a inserção das populações do campo ao processo produtivo. Dos desafios que estão colocados para essa reflexão, uma demanda necessária é esmiuçar os pormenores de quem falamos quando tratamos do mundo camponês brasileiro, das particularidades específicas que existem na pluralidade e “pluriversalidade” que é exigida, ao considerarmos suas populações que não mais podem ser ditas sob um olhar homogeneizado.

No contexto atual faz-se necessário problematizar as disputas traçadas entre a agricultura camponesa e o campo como território de resistência, polo no qual situamos a Educação do Campo contrária à colonialidade e o polo do agronegócio. Este que, por sua vez, condiz com o arranjo da colonialidade. Já que a Educação do Campo está no centro dessa disputa que hoje produz a dicotomia entre lutar pela capacidade camponesa de reprodução de seu modo de vida, ou atender as exigências de integração do trabalho e da produção rural ao capital, a atualidade demanda explicitar essa contradição. Como bem sintetizou Camacho (2017):

Partindo do princípio de que o campo está em disputa entre dois modelos de desenvolvimento territorial antagônicos — agricultura capitalista (latifúndio-agronegócio) e agricultura camponesa —, as propostas condizentes com a educação camponesa não podem vincular-se ao projeto de integração/subordinação capitalista, e sim de defesa dos interesses das classes subalternas. A Educação do Campo deve ser entendida na contradição da luta de classes, como estratégia de luta dos movimentos sociais, visando à emancipação, como formação humana, conflituosa, porque o campo está em conflito (CAMACHO, 2017, p.657).

Uma vez que tais disputas e também que setores de governo, empresas e organizações não-governamentais têm se apropriado do termo Educação do Campo para promover ações que reforcem a lógica da colonialidade pelo agronegócio, é fundamental que nessas disputas seja demarcado o compromisso originário e primordial da Educação do Campo com os movimentos sociais, com a classe trabalhadora e com a luta por um projeto de sociedade que supere as desigualdades estruturais no Brasil. Reafirmar esse compromisso e reivindicar a indissociabilidade da Educação do Campo com esse projeto está na ordem do dia.

Considerações finais

A estruturação dos países da América Latina, pela sua inserção no capitalismo moderno como território colonial, ou pelos novos arranjos que os posicionaram de maneira dependente e subordinada em sua constituição como Estados nacionais, revelam a persistência e reformulação da colonialidade até os dias atuais. As profundas desigualdades construídas ao longo desse processo fizeram das populações e territórios latino-americanos povos e lugares à margem das benesses proclamadas pela lógica da modernidade e de seu projeto civilizatório. Contudo, os movimentos de resistências e enfrentamentos a essa lógica estiveram também presentes na história latino-americana e é nesse polo que está a Educação do Campo.

A Educação do Campo inaugura um outro olhar para o direito à educação dos camponeses e do campo como território de vida, de trabalho, de cultura e de conhecimento, sendo suas populações reposicionadas como sujeitos de direitos. Ao reivindicar o direito à educação, as lutas da Educação do Campo trazem consigo o conjunto de demais direitos imbricados na exigência de um novo olhar para o campo.

Por isso, ela representa um movimento fundamental para se pensar a América Latina e, especificamente, o Brasil. Porque a América Latina foi marcada pela concentração da propriedade da terra e pela distinção racial de suas populações. Repensar o lugar social, político e cultural do campo passa por desconstruir as noções de inferioridade que, historicamente, estiveram associadas a ele e incide, dessa forma, sobre as estruturas mesmas que formaram tal território. As populações camponesas precisam ser reconhecidas como base social imprescindível na construção dos países e, nessa tarefa, a Educação do Campo tem contribuído de forma marcante.

Para o caso brasileiro, a primeira década do século XXI foi de avanços relevantes na ampliação das conquistas e de incidência política para a Educação do Campo. Se os abalos democráticos que o Brasil experimenta nos últimos anos afetaram a sociedade brasileira, para a Educação do Campo não é diferente visto que, por se tratar

da expressão de um conjunto de forças populares, os impactos causados pelos retrocessos políticos recentes refletem negativamente em seu percurso.

Entender a persistência da colonialidade em nossos arranjos como sociedade é necessário para situar os avanços e impedimentos existentes na consolidação de um projeto de desenvolvimento, de país e de campo que a Educação do Campo propõe. É isso que o presente texto pretendeu apresentar: o fato de que o Brasil experimentou um outro lugar em que a agricultura camponesa familiar foi colocada e que a sociedade brasileira pode reconhecer a relevância do trabalho e da cultura do campo na formação econômica, política, social e cultural da sociedade brasileira. Assim como também é um fato que a ampliação desse espaço político trouxe uma reação dos polos conservadores e do acirramento das disputas enfrentadas contra o agronegócio que são a ponta reveladora da continuidade do poder colonial nos dias atuais. Nesse contexto de disputas é que a Educação do Campo afirma-se como fundamental e a associação discursiva de seus fundamentos com os aspectos da colonialidade pretendida aqui se mostrar original e pertinente.

Sobretudo nesse sentido é que são percebidas ainda limitações e discussões necessárias de serem feitas porque a apropriação da Educação do Campo torna-se um fato que carece de atenção, já que as novas perspectivas a ela associadas, muitas vezes, não expõem as incoerências e disputas sociais. Entender as tramas estruturadas pela colonialidade e os enfrentamentos trazidos pela Educação do Campo deve servir para deixar explícito o embate entre tais lógicas e, assim, não aceitar o amortecimento de suas lutas pela suavização das contradições que se fazem na medida que se quer, sob seus termos, deixar parecer a possibilidade de que ela seja conivente com o modelo de desenvolvimento capitalista moderno. Ou seja, não cabem juntos a Educação do Campo e o capitalismo moderno, a não ser pela perspectiva do embate e do enfrentamento, uma em oposição à outra. Reafirmar essa antítese é uma demanda urgente e necessária no presente e no futuro próximo.

Agradecimentos

Os autores agradecem às Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) de Minas Gerais, em especial à EFA Paulo Freire (EFAP). O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales; A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel.Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 5ed. 2011. p. 65-86.

ALENTEJANO, Paulo. Questão Agrária no Brasil do século XXI: uma abordagem a partir da geografia. **Terra Livre**, São Paulo/SP, v. 1, n. 36, p.69-95, 2011.

ALIMONDA, Héctor. La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la Ecología Política. **La colonialidad de la naturaleza**. Una aproximación a la Ecología Política, Buenos Aires: CLACSO. 2011. P. 21-58.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. Apresentação. In: WALLERSTEIN, Immanuel. tradução Beatriz Medina; apresentação Luiz Alberto Moniz Bandeira. **O universalismo europeu: a retórica do poder**. - São Paulo: Boitempo, 2007. p.11-21.

BONETTO, Maria Susana. El Estado en la región. La conflictiva discusión de alternativas teóricas. In: THWAITES REY, Mabel. (Editora). **El Estado en América Latina: continuidades y rupturas**, Buenos Aires: Editorial ARCIS/CLACSO, 2012. p.117-138.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O Desenvolvimento e o subdesenvolvimento no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia. Moritz; BOTELHO André. (Orgs.). **Agenda brasileira - Temas de uma sociedade em mudança**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, pp. 154-164.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, 2015.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A Educação do Campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p.649-670, 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 87-95.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ESPINOSA, Mónica. Ese indiscreto asunto de la violencia. Modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p.267-288.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Movimento de educação do campo enquanto fenômeno decolonial: afirmando percursos de desobediência político-epistemológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S./l.], v. 15, n. 39, p. 357-374, 2018.

IBGE. **Censo Agropecuário 2006 - Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação**. Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=750>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

IBGE. **Censo Agropecuário 2017**: resultados definitivos. Censo agropec., Rio de Janeiro, v. 8, p.1-105, 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Conferência Nacional**: Por uma Educação Básica do Campo. Luziânia-GO. 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Disputas territoriales entre el campesinado y la agroindustria en Brasil. **Cuadernos del Cendes**, [S./l.], v. 29; n.81, p.1-22, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brasil**: 500 anos de luta pela terra. Cultura Vozes. v. 93, n. 2, p. 1-11, 1999.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. **Em Aberto**. Brasília: INEP, v. 1, n. 9, p. 27-33, 1982.

MARIÁTEGUI, José Carlos. O problema do índio. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular: CLACSO, 2008a, p.53-65.

MARIÁTEGUI, José Carlos. O processo de educação pública. In: MARIÁTEGUI, J.C. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular: CLACSO, 2008b, pp.116-122.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010. 126p.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S./l.], v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

MUNARIN, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: 31º **Reunião Anual da ANPED**. GT-03: Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, 17-19 out. 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del por poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p.93-126.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2008.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De Saberes y de Territorios-diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. **Polis Revista latinoamericana**, [S./l.], v. 22, n. 1, p. 1-22, 2009.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Saete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

RIBEIRO, Darci. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. – São Paulo: Global, 2015. 337p.

RIBEIRO, Luiz Paulo. **Representações Sociais de educandos do curso de licenciatura em Educação do Campo sobre violência**. 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós -Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, FaE/UFMG, 2016.

URQUIDI, Vivian. Questão nacional na Teoria Social Latino-americana e o Plurinacionalismo como questão. 37º **Encontro Anual da ANPOCS**: Águas de Lindóia/SP, 23-27 set. 2013. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8394&Itemid=459>. Acesso em: 12 fev. 2018.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu**: a retórica do poder. São Paulo: Boitempo, 2007. 144p.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, [S./l.], v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019.

ZEFERINO, Jaqueline Cardoso; DOS PASSOS, Joana Célia; PAIM, Elison Antonio. Decolonialidade e educação do campo: diálogos em construção. **Momento-Diálogos em Educação**, [S./l.], v. 28, n. 2, p. 21-36, 2019.

Autores

Júlio César de Almeida Pacheco – É Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atualmente é Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Endereço: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil, CEP 31270-901.

Luiz Paulo Ribeiro – É graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Mestre em Promoção de Saúde e Prevenção da Violência pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é Doutor em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é Professor de Psicologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE - UFMG).

Endereço: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil, CEP 31.270-901.

Emmanuel Duarte Almada – É Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Ecologia, Conservação e Manejo da Vida Silvestre pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é Doutor em Ambiente e Sociedade pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é Professor de Educação Ambiental e Etnoecologia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Endereço: Avenida São Paulo, 3996, Bairro Vila Rosário, Ibirité, MG – Brasil, CEP 32.415-250.

Artigo recebido em: 14 de dezembro de 2021.

Artigo aceito em: 09 de março de 2022.

Artigo publicado em: 14 de setembro de 2022.