

## AS DIMENSÕES EPISTÊMICO-POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA

Lia Pinheiro Barbosa<sup>1</sup>

---

### Resumo

O novo milênio expressa múltiplas experiências de resistências na América Latina, oriundas da ação política de movimentos sociais indígenas, camponeses e afrodescendentes, que primam por consolidar projetos políticos de caráter emancipatório. No âmbito destes projetos, a educação emerge como uma categoria fundamental, compreendida como espaço de que se derivam outras linguagens que ressignificam o político, o social e o cultural na correlação de forças entre sociedade civil e Estado. O presente escrito objetiva aprofundar esta reflexão com a experiência da Educação do Campo como projeto histórico-político protagonizado pelos movimentos sociais camponeses no Brasil. Para tanto, serão destacadas as dimensões epistêmico-políticas da Educação do Campo e sua articulação com uma leitura histórico-crítica da realidade do campo no Brasil, fundamental na gênese de uma outra *episteme* e de uma nova cultura política entre os sujeitos do campo. Igualmente, serão demonstrados os pontos de inflexão da Educação do Campo no contexto da luta política latino-americana.

**Palavras-chaves:** Educação do Campo; Episteme; Movimentos Sociais; Projeto Político; América Latina

---

### 1 A RESISTÊNCIA LATINO-AMERICANA COMO PONTO DE PARTIDA

É inegável que o século XXI evidencia inúmeras iniciativas políticas de uma resistência

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Latino-Americanos, pela Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM. Docente e investigadora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Investigadora do Programa Alternativas Pedagógicas e Prospectiva Educativa na América Latina (APPeAL), do Grupo de Pesquisa Práxis, Educação e Formação Humana e do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade. Membro da Red Transnacional Otros Saberes – RETOS. Endereço: Rua José Sabóia Livreiro, 1489 Fátima I, 63700000 - Crateús, CE – Brasil. Telefone: (88) 36910822 E-mail: [lia.pbarbosa@gmail.com](mailto:lia.pbarbosa@gmail.com)

latino-americana protagonizada por movimentos sociais camponeses, indígenas e afrodescendentes. Uma resistência que expressa a materialização de vozes que, respaldadas por uma tradição histórico-política, lutam pela emancipação humana, compreendida como necessidade histórica ante a tendência autodestrutiva e destrutiva do capital (MÉSZÁROS, 2005).

Para o movimento das resistências efervescentes na região, alcançar a emancipação humana pressupõe a assunção de uma consciência crítica, de caráter histórico e a conformação de sujeitos histórico-políticos, condição fundamental para pensar e construir os caminhos para sua emancipação. Tal processo requer o enfrentamento de uma formação sociocultural de dupla natureza: a decorrente da colonização ibero-lusitana e, em segundo lugar, aquela advinda da consolidação do projeto de modernidade capitalista.

Da colonização somos herdeiros de uma dominação simbólico-ideológica que estabelece um parâmetro dicotômico para representar o conjunto das relações construídas historicamente na América Latina. Uma abordagem que conduziu à elaboração de uma história latino-americana baseada em referentes que se reduzem a duas representações aceitáveis: os conquistadores/dominadores e os conquistados/dominados (PUIGGRÓS, 1996). O resultado imediato desta interpretação dicotômica do nosso continente é a profunda negação da “outredade” (TODOROV, 2003) e seus referentes diretos, a saber, a multiplicidade, a pluralidade, a multiculturalidade, o heterogêneo, todos como parte constitutiva da sociedade latino-americana.

Em segundo lugar, a conformação do Estado-nação e a implementação do projeto de modernidade<sup>2</sup>, em nosso continente, abriu caminho para a consolidação do capitalismo como projeto econômico e político-ideológico, momento em que se acentuam as diferenças desde os parâmetros das relações sociais de reprodução do capital e do acirramento provocado pelo antagonismo de classe. Neste sentido, se cristaliza na América Latina uma estrutura

---

<sup>2</sup> No “projeto de modernidade”, o Estado é assumido como um referente indispensável na organização racional da vida humana. Neste sentido, o Estado é considerado uma síntese dos interesses da sociedade civil e, por tal razão, torna-se uma instância que, supostamente, deve garantir, no plano legal-jurídico, o atendimento do bem comum. Entretanto, no processo de fundação do Estado-nação, se conformaram aparelhos coercitivos que permitiram ao Estado consolidar o monopólio da violência, uma forma de controle e direção “racional” dos cidadãos. Importante salientar o papel exercido pelas ciências humanas na legitimidade dos marcos constitutivos da organização política do Estado e de sua ação sobre a sociedade civil, em especial nas relações de dominação e poder. O surgimento das ciências humanas enseja a definição de uma normatividade que perpassaria a esfera social, econômica, política, cultural, amplamente consolidada por instituições estatais, como por exemplo, a escola e que conduziria à criação de *perfis de subjetividade estatalmente coordenados* (Castro-Gómez: 2005), fundamentais no processo de ajuste da conduta social às relações produtivas e, por conseguinte, às diferentes formas de dominação.

geopolítica de dominação de dupla natureza: a dominação econômica (dependente-periférica capitalista) e a dominação simbólico-ideológica (que combina elementos da colonização ibero-lusitana e da perspectiva de classe capitalista).

Algumas correntes teóricas se dedicam a analisar a dupla natureza dos processos de dominação na América Latina. Entre elas, está o debate aberto pelos estudos culturais, em especial aqueles vinculados à corrente teórica decolonial e sua análise acerca da construção histórica do conceito de colonialidade e suas expressões no campo do poder e do saber. Para um enfoque latino-americano se destacam os estudos realizados por Quijano (1999) e Lander (2005) acerca da matriz “raça” como padrão de organização social durante o período colonial. Ambos argumentam que, sob a égide da categoria “raça”, os colonizadores nomearam aos povos originários de “índios”, impondo uma identidade coletiva e uma organização sociopolítica desde a perspectiva do homem branco europeu.

A imposição de uma identidade atribuída pelo colonizador fixou raízes ao longo de, pelo menos, 300 anos, uma vez que se estendeu durante os sistemas escravocratas presentes na América Latina. Assim, os povos originários e, posteriormente, os povos africanos escravizados em terras latino-americanas foram submetidos a profundos esquemas de opressão, exploração, despojo de suas línguas, sua cultura e seu território. Desde essa perspectiva, a categoria “raça” é imposta como base constitutiva de uma dominação sociocultural e de controle social. Por tal razão, tornou-se uma categoria que impôs esquemas de representação social que legitimaram, simbólica e ideologicamente, os padrões de dominação político-econômica instaurados pelos processos de colonização da América Latina.

Aníbal Quijano (2000, p. 204) argumenta que “las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la idea de naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control de trabajo”. O autor reforça sua argumentação afirmando que esse processo de hierarquização social propiciou as bases para que se consolidasse uma colonialidade do poder, legitimada desde “una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas” (QUIJANO, 2000, p. 211). O processo de conformação dessas relações intersubjetivas esteve permeado pelo parâmetro das *assimetrias culturais* decorrentes de um imaginário que reforça a diferenciação entre “raças”, isto é, entre o colonizador e o colonizado. Consequentemente, se legitima no plano subjetivo e ideológico uma operação epistemológica, que estabelece uma analogia entre as categorias *raça* e *cultura*, que passam a

operar como um *dispositivo taxonômico que gera identidades opostas* (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Ilustrativa desta *oposição identitária* e seu uso normativo são as análises apresentadas pelo filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, ao expor alguns critérios que caracterizam a *tipologia* gerada e reproduzida pelos padrões de colonialidade (Castro-Gómez, 2005, p. 153):

El colonizado aparece así como “lo otro de la razón”, lo cual justifica el ejercicio de un poder disciplinario por parte del colonizador. La maldad, la barbarie y la incontinencia son marcas “identitarias” del colonizado, mientras que la bondad, la civilización y la racionalidad son propias del colonizador. Ambas identidades se encuentran en relación de exterioridad y se excluyen mutuamente. La comunicación entre ellas no puede darse en el ámbito de la cultura – pues sus códigos son inconmensurables – sino en el ámbito de la *Realpolitik* dictada por el poder colonial.

Com base nas análises de Quijano e Castro-Gómez, a consolidação da *colonialidade do poder* é mediada pela conformação de um modelo de Estado-nação que tenha a capacidade de instaurar uma normatividade jurídica e mecanismos disciplinares que regulem a conduta social, a linguagem, o espaço público, tudo destinado a uma paulatina *ocidentalização* da América Latina. Em perspectiva geopolítica, a *colonialidade do poder* constitui o momento em que “los dispositivos panópticos erigidos por el Estado moderno se inscriben en una estructura más amplia, de carácter mundial, configurada por la relación colonial entre centros y periferias a raíz de la expansión europea” (Castro-Gómez, 2005, p. 153).

Nas análises desenvolvidas pela corrente teórica decolonial, ademais da *colonialidade do poder*, outras duas expressões da colonialidade exercem um profundo papel político nos processos de desumanização e domínio sociocultural implantados em nossa região. Seria a conjunção da *colonialidade do ser* e a *colonialidade do saber*, ambas direcionadas à afirmação da supremacia da racionalidade europeia em detrimento da riqueza sociocultural, étnica e linguística dos povos originários e, posteriormente, dos povos negros escravizados durante séculos em nossas terras.

A *colonialidade do saber* é erigida no transcurso de consolidação de uma geopolítica do conhecimento moderno, um processo que conjuga a dupla vertente colonial e eurocêntrica na construção do conhecimento. O sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2005) é um dos principais teóricos que analisam a construção histórica do conceito de *colonialidade do saber*. Conforme Lander (2004), um primeiro eixo que perpassa a construção do conhecimento na América Latina é o relacionado às *separações*, isto é, a desagregação da *perspectiva cognitiva*

*da cultura ocidental* daquelas pertencentes a outras culturas existentes no mundo, para o nosso caso em particular, a dos povos originários e, ulteriormente, dos povos africanos (LANDER, 2004).

Na verdade, essa separação já existia em outros momentos históricos da tradição judeu-cristã do Ocidente, responsável por demarcar parâmetros no sentido comum da cultura, a saber, na separação entre corpo e alma, entre divino e humano. Com o advento do conhecimento moderno, cujo marco fundacional é o pensamento de Descartes, há a ruptura entre mente e corpo, base constitutiva do pensamento científico moderno. O conhecimento torna-se um atributo da razão e o corpo se converte em objeto do conhecimento, apanágio de uma *razão descorporificada*. Para Lander (2004), esta separação igualmente implica em uma construção histórica do gênero: há uma associação do masculino com os atributos da razão e, em posição oposta, o feminino torna-se vinculado à corporeidade e à subjetividade.

A cisão entre humano-divino, corpo-alma, masculino-feminino é uma das principais peculiaridades da ciência moderna ocidental. No processo de construção do conhecimento conduz a uma operação epistêmica que segrega cultura e natureza e nega, em definitiva, o diálogo de saberes e seu vínculo idiossincrático com a natureza. Nas palavras de Lander (2004, p. 169):

[...] sólo mediante la construcción de una ruptura radical entre razón y cuerpo fue posible la postulación de un sujeto de conocimiento que como tal no está de modo alguno implicado en el objeto y, por lo tanto, puede producir un conocimiento sin contaminación del sujeto, esto es, un conocimiento objetivo. De esa manera, la construcción que separa sujeto y razón, representa la posibilidad de una propuesta de conocimiento objetivo y universal.

Dotar o conhecimento de uma perspectiva *racional objetiva universal* não só veta outras formas de conhecimento e de racionalidade oriundas dos diferentes povos, senão também classifica hierarquicamente quem são os sujeitos do (des)conhecimento, bem como determina *desde onde e para que ou para quem* esteja destinada a produção do conhecimento. Reside, neste aspecto, a *colonialidade do saber*: a negação da natureza ontológica das diferentes culturas que dotam de sentido o ser – sentir – pensar de um sujeito histórico, isto é, seu posicionamento sociocultural e político *desde /com* o mundo. Em lugar dele se impõe referentes epistêmicos que reforçam a supremacia do conhecimento *ocidental branco patriarcal europeu* que legitima diferentes expressões de uma dominação simbólico-ideológica e política, de apropriação e/ou supressão do tempo – espaço e linguagem do *outro*

*negado.*

Em perspectiva histórica, a conjunção da *colonialidade do poder* e da *colonialidade do saber* consolidou uma organização sociocultural e geopolítica da humanidade baseada no paradigma da modernidade. Um proceso que é naturalizado à medida em que “este orden naturaliza las relaciones jerárquicas, los procesos de exclusión, los procesos de interiorización de aquellos que están sometidos, esta construcción se convierte en el mecanismo mediante el cual se asume se asume que aquello que existe, existe por la relación misma de las cosas” (LANDER, 2004, p. 170).

É válido destacar o papel do sistema educativo na reprodução e legitimação da *colonialidade do poder, do ser e do saber* em nosso continente. Para tanto, destacamos as análises de Puiggrós (1996), ao afirmar que no transcurso de implantação dos sistemas educativos modernos latino-americanos, se subsidiou uma forma particular de dominação desde um modelo educativo imperante e um processo de consolidação de uma hegemonia baseada na demarcação de um campo simbólico e ideológico que se impõe com vistas a homogeneizar o pensamento social e, assim, manter a supremacia de determinados grupos estabelecidos no poder. Quando falamos campo simbólico e ideológico, nos referimos justamente ao momento em que se geram os processos identitários do continente, ou seja, quando se constrói e se assume uma identidade latino-americana.<sup>3</sup>

A dimensão política da educação tem sido objeto de análise de teóricos e, sobretudo, dos movimentos sociais e populares. Assim, uma segunda perspectiva teórica que aportou significativamente à análise da função social e política da educação se vincula à corrente marxista e sua releitura no contexto educativo-pedagógico latino-americano. Nas análises acerca das transformações no modo de produção e no processo de estruturação do sistema capitalista, Marx (1963) destaca que as formas de consciência estão estreitamente relacionadas às condições materiais da vida. Para Marx, no mundo industrial, a educação era um dos mais importantes meios de perpetuação da exploração de uma classe sobre a outra. Neste sentido, no modelo educativo articulado pelo capitalismo, a escola constitui um espaço de disseminação e assimilação da ideologia dominante para inculcar no trabalhador ou trabalhadora o modo burguês de ver o mundo.

Por tal razão, a educação, no marco da produção industrial, esteve direcionada a um

---

<sup>3</sup> Igualmente merece destaque as análises de Santiago Castro-Gómez (2004) acerca do papel das Ciências Sociais na reprodução da dominação teórico-epistêmica e de expressão do poder moderno/colonial.

paulatino processo de alienação das massas em dois níveis: na esfera econômica, ao expropriar o trabalhador ou trabalhadora de seus instrumentos de produção e afirmar, no plano subjetivo-ideológico, o fetiche da mercadoria como uma necessidade social; no campo ideológico, ao impor um lugar social que permita a reprodução contínua do sistema capitalista.

Sendo assim, o conjunto de ideias e concepções difundidas no sistema educativo capitalista é uma representação aparente da realidade social e conduz, em um primeiro momento, a uma *falsa consciência* ou *consciência invertida* atrelada a um imaginário social que não consegue captar a essência das relações sociais e econômicas às quais está submetido no marco do sistema capitalista.

As perspectivas analíticas abertas pelas teorias marxista e decolonial, sobretudo aquelas acerca da função política da educação na reprodução do capital e na legitimação de uma colonialidade do poder e do saber, suscitam importantes debates e análises na América Latina. No âmbito destas reflexões, um dos principais aportes recuperados pela pedagogia crítica latino-americana e, mais ainda, pelos movimentos populares e sociais, é a articulação entre educação e a condição da *consciência humana* em um tempo histórico.

Na busca por construir essa consciência histórica, os movimentos sociais latino-americanos retomam alguns elementos do debate teórico, bem como da trajetória política de outras organizações e movimentos, para pensar a si mesmos como sujeitos históricos e seu papel na permanente disputa de projetos políticos. Na dialética que perpassa esse debate, a educação é (re)apropriada com o intuito de aprofundar a compreensão crítica acerca da dimensão política do educativo e do pedagógico, em especial na sua apreensão como instrumentos de liberação e emancipação humana.

A leitura cuidadosa de sua realidade passada e presente permite a muitas organizações e movimentos sociais latino-americanos identificar a seguinte questão: se a educação – e sua expressão prática representada por uma pedagogia e um espaço concreto do ato educativo, o espaço escolar – constitui o ponto de partida de uma subordinação cultural e uma dominação política, será na construção de *outra concepção de educação* e *outra pedagogia*, o primeiro passo para o processo de emancipação humana.

Para muitos movimentos sociais, essa percepção crítica do processo educativo representou a compreensão das bases constitutivas do projeto de modernidade para a região, sobretudo ao identificar a existência de uma dimensão educativo-pedagógica na conformação

do poder, bem como das condições subjetivas para que o capitalismo se expandisse, esmagando e subjugando vidas e culturas. Por esta mesma razão, há o entendimento acerca da importância de apropriar-se do processo educativo como tática e estratégia de resistência, situando-o como *práxis* socio-histórica, mediada por sujeitos históricos que articulam um movimento dialético de forças políticas e culturais que operam em distintos planos da disputa hegemônica. Em outras palavras, “a esfera da educação como espaço de disputa pela hegemonia, assim como as esferas da política e da economia” (PALUDO, 2001, p. 65).

Para a resistência latino-americana, pensar a educação como ponto de partida representa consolidar uma consciência crítica que amplia o espectro da sua luta, sobretudo ao enfatizar outras dimensões de igual relevância no enfrentamento das forças histórico-políticas do Estado e do capital. Baseados nessa convicção, muitos movimentos sociais consideram que, no confronto político, é fundamental consolidar projetos que fortaleçam, também, as dimensões culturais na arena de disputa (contra) hegemônica. Logo, é lançado o desafio de construir projetos políticos que logrem romper, no plano epistêmico-político, a racionalidade moderna capitalista explicitada anteriormente.

Neste sentido, se destacam dois aspectos na *práxis* política de muitos movimentos sociais latino-americanos, ambos vinculados a um giro político estratégico: 1. A elaboração de um projeto educativo em que a construção do conhecimento nasce e se vincula com o conjunto de experiências vivenciadas no cotidiano da luta e, portanto, concebida como espaço de onde emergem novas categorias e perspectivas analíticas que conformam outra *episteme* e uma nova cultura política; 2. A incorporação de seus saberes a uma leitura crítica da realidade social, o que permite a muitos movimentos desenvolver estratégias e táticas para avançar na participação em espaços públicos, fundamentalmente na confrontação própria dos processos contemporâneos de construção e/ou consolidação da democracia no continente. Neste último aspecto, ganha centralidade a paulatina complexidade da ação coletiva por parte dos movimentos sociais, sobretudo nas estratégias utilizadas para o enfrentamento do Estado e na resposta às formas de dominação neoliberal, ao final do século XX e princípios do XXI.

Com base nesse debate, gostaria de apresentar algumas interrogantes para pensar a *práxis* educativo-política dos movimentos sociais latino-americanos, em perspectiva histórica e prospectiva: Qual o papel da educação no âmbito dos projetos políticos protagonizados pelos movimentos sociais?; Como construir uma estratégia e uma tática política desde o âmbito do educativo? De que forma incidir politicamente, respaldando-se em uma *práxis*



educativo-pedagógica? Que conquistas, alcances e limites, no plano cultural, simbólico-ideológico e político permite a opção por construir outra educação e outra pedagogia?

Constituem perguntas que retroalimentam um amplo debate com respeito à capacidade da educação, da pedagogia e da própria escola no processo de formação de um sujeito histórico-político que seja partícipe crítico na construção de sua trajetória de vida, com capacidade de incidência na composição de um tecido social, bem como, em práticas de caráter libertador e emancipatório. Interrogantes que estão presentes como horizonte de luta de muitos movimentos populares e sociais, e entre teóricos de uma larga tradição crítica do pensamento pedagógico latino-americano.

Nessa discussão, paulatinamente, ganhou espaço e centralidade política o tema da formação do sujeito histórico-político e seu papel na elaboração e consolidação de um projeto político de caráter emancipatório. É fundamental ressaltar o caso latino-americano, perpassado por vários exemplos de experiências em curso, as quais aportam sobremaneira na defesa da educação como projeto político. Para citar algumas mais emblemáticas: as experiências da Educação Rebelde Autônoma Zapatista, no sul mexicano; as Universidades Interculturais (de caráter autônomo) articuladas por movimentos indígenas no México, Bolívia, Colômbia e Equador; os Bachilleratos Populares, experiência educativa urbana na Argentina; experiências educativas articuladas pelos povos Mapuche, no Chile; ademais do projeto educativo-político do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), no Brasil.

Não é objetivo do presente escrito ater-me à análise minuciosa das experiências educativas dos movimentos sociais latino-americanos. Entretanto, considero pertinente situar a América Latina como ponto de partida, não apenas para evidenciar alguns elementos de dominação passada e presente. Os fundamentos constitutivos de nossa realidade sociocultural e política constituem objeto de análise minuciosa do conjunto da resistência latino-americana, com o objetivo de gerar os subsídios para a superação das históricas formas de dominação. É na reflexão crítica acerca do que tem sido conformado como América Latina e, obviamente, nas particularidades de cada país, que os movimentos sociais tecem os fios de sua ação política, em especial, na construção de um projeto político que lhes permita emancipar-se como sujeito histórico-político.

Para fins do presente Dossiê, vejamos uma das experiências do caleidoscópio da resistência latino-americana: a Educação do Campo como princípio e projeto educativo-

político articulado pelos movimentos camponeses do Brasil.

## 2 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRINCÍPIO E PROJETO EDUCATIVO-POLÍTICO

Como parte do contexto da resistência latino-americana, o Brasil registra, em diferentes momentos de sua história política, o protagonismo de movimentos e organizações representantes das demandas políticas do movimento camponês, quilombola e indígena. É inegável a incidência política desses sujeitos, sobretudo com a conquista de significativos avanços na ampliação dos direitos sociais e políticos, bem como no exercício da participação popular.

Nos últimos trinta anos ganha centralidade a atuação política dos movimentos sociais e organizações camponesas, que fortalecem a denúncia do grande latifúndio, a ausência de uma Reforma Agrária de caráter popular e, sobretudo, a inexistência de um projeto histórico-cultural e político para o campo brasileiro. Entre estas organizações, se destacam a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), ademais daquelas organizações vinculadas à Via Campesina Brasil.<sup>4</sup>

Entre as demandas articuladas pelos referidos movimentos está a permanente luta pelo direito à educação para os povos do campo. Uma luta que nasce como denúncia da histórica ausência, no Brasil, de um projeto educativo para o campo brasileiro, conforme demonstrado pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB n. 36/2001):

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

---

<sup>4</sup> Além da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), a Via Campesina Brasil está composta pelas seguintes organizações e movimentos sociais: a Pastoral da Juventude Rural (PJR), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), os Pescadores e Pescadoras Artesanais, além daquelas representantes dos povos indígenas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

Ante a ausência de um projeto educativo para o campo, as organizações e movimentos sociais camponeses convocaram a um debate nacional para pensar, em perspectiva crítica, a natureza da educação como projeto político. No centro desse debate, emerge a necessidade histórico-política de construção de uma concepção de educação que estivesse vinculada às particularidades socioculturais dos povos do campo; que fortalecera um *ethos* identitário com o campo; que fora capaz de promover uma formação humana de caráter emancipador e, principalmente, fora compreendida como princípio e projeto histórico-político para o campo brasileiro.

O chamado para este debate ocorre no marco de três importantes eventos: o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), em 1997; a I Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, em 1998 e a II Conferência Nacional *Por uma Educação do Campo*, em 2004. Os referidos eventos constituíram um momento histórico inédito em que os sujeitos do campo reivindicaram, na agenda política nacional, uma concepção de educação vinculada a seus saberes e conhecimentos, a seus valores, sua cultura, sua identidade e, principalmente, como um projeto de campo, de fortalecimento de suas especificidades e que atenderá às demandas de ordem sociocultural e econômica dos povos do campo. Os três eventos consolidaram o encontro de vozes que exigiram do Estado brasileiro a legitimidade do acesso à educação e a defesa da Educação do Campo como princípio e projeto político popular. Conforme o documento da II Conferência Nacional *Por uma Educação do Campo* (2004, p. 05):

Acreditamos [...] estar dando um passo a mais em direção a uma necessária articulação entre Projeto de Educação e Projeto de Desenvolvimento. A educação não dará a sua contribuição efetiva ao desenvolvimento do campo se não se combina com a Reforma Agrária e com a transformação radical da política agrícola do país; por outro lado, devemos indagar que modelo de desenvolvimento queremos e como vai contribuir para potencializar a educação dos cidadãos e cidadãs do campo e da cidade.

A categoria “Educação do Campo” emerge do debate histórico referente à relação campo-cidade; um debate transpassado por um referencial epistêmico-político que fincou raízes em uma representação simbólico-ideológica que afirma ser a cidade o espaço do moderno, do progresso, do desenvolvimento, das possibilidades, de acesso a direitos, em detrimento do campo, que é reduzido ao espaço do atraso, do inculto, do inacessível. Um debate que interpela a construção, no processo de formação social e político-econômica brasileira, de uma concepção de cidade a partir de uma profunda negação do campo como

espaço de vida, de formação identitária, de produção e dotado de especificidades socioculturais.

A negação das especificidades e idiosincrasias do campo abre caminho para a gestão de políticas de modernização agrícola de caráter sumamente excludente. Conforme afirma Caldart (2008), houve uma produção histórica do que ela define como “a contradição inventada” entre campo e cidade. Para a autora, a superação desta perspectiva hierarquizada e hegemônica somente é possível no marco de uma nova ordem política, o que implica a consolidação de uma nova cultura política. Desde este prisma analítico, para que se consolide uma nova cultura política, há que se suplantar a concepção dominante de “campo”, por meio de um projeto educativo de base popular, que contribua no processo de desconstrução dos paradigmas de sustentação do projeto de modernidade e seu potencial destrutivo das relações sociais, ambientais e produtivas no campo brasileiro. Em outras palavras, a ruptura com esse paradigma somente é possível com a superação da racionalidade moderna capitalista que sustenta a dicotomia campo-cidade. Um processo construído a partir da proposição de um projeto educativo-político elaborado pelas mãos dos próprios sujeitos do campo e com base no seu modo de ser, ver, sentir e posicionar-se no campo.

Um segundo aspecto relacionado à categoria Educação do Campo reside no seu caráter de denúncia-proposta no marco de um projeto político e educativo para os sujeitos do campo. Denúncia, por evidenciar a natureza histórico-política da tensão campo-cidade. Proposta, no sentido de reivindicar a Educação do Campo como projeto político e, portanto, demandar seu direito no âmbito de políticas públicas de caráter integrado, que favoreçam a permanência da juventude e dos trabalhadores e trabalhadoras no campo.

Para tanto, as organizações e os movimentos sociais camponeses exigiam a implantação de políticas educativas de escolarização, de acesso à educação básica e superior, bem como a estruturação de um sistema educativo que atenderá a demanda dos povos do campo, ou seja, com a formação de educadores e educadoras do campo, uma matriz curricular com conteúdos afins à realidade sociocultural do campo, ademais da garantia de transportes para as localidades mais distantes das escolas.

Significa pôr na pauta da discussão nacional a conformação, no âmbito das políticas públicas, do direito à Educação do Campo, pautado no debate sobre “a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo (...) e a materialização dos direitos sociais, através das políticas públicas”. (MOLINA, 2008, p. 21). Ademais de inseri-la no debate público, se

atribuiu à Educação do Campo uma dimensão territorial e política. Como territorialidade, implica pensá-la como projeto político para o campo e seus sujeitos. Prescinde do reconhecimento do campo como espaço de vida e de produção, *locus* de construção de um *ethos* identitário camponês. Politicamente, representa inscrevê-la nos termos de um projeto para o campo, viabilizando seu desenvolvimento cultural, social e político econômico, traduzido como “uma educação para e no campo”.

No texto preparatório para a I Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, se apresentou um duplo desafio, de caráter epistêmico e político, no marco de proposição de um projeto popular para o desenvolvimento do campo brasileiro: 1. A (re)conceitualização das categorias “educação” e “campo”, desde uma perspectiva epistêmica, em estreita relação com as particularidades socioculturais dos povos do campo e articulada com a agenda política dos movimentos; 2. Inscrever dito debate no marco constitucional, de reconhecimento da justiciabilidade do direito à educação para os povos do campo. Reside neste segundo desafio a demanda por um dispositivo legal em favor da implementação de uma política pública para o campo em aquiescência com as especificidades dos sujeitos do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

É fundamental salientar que ditos desafios se originam da negação histórica referente ao direito à educação, especialmente aos povos do campo. Ao mesmo tempo, há o entendimento de que o fundamento da chamada justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo (Molina: 2008), se deve ao fato de que para Arroyo; Caldart; Molina, (2004, p. 27):

[...] nem temos satisfatoriamente atendido o direito à educação básica no campo [...] e nem temos delineada, senão de modo parcial e fragmentado, através de algumas experiências alternativas pontuais, o que seria uma proposta de educação básica que assumisse, de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. E isto tanto em relação a políticas públicas como em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos.

Do mesmo documento da I Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo* se desdobram alguns eixos considerados medulares para sustentar a proposta educativo-política da Educação do Campo: um primeiro, relacionado com a recuperação do contexto político-cultural que situa o *campo* na sociedade moderna brasileira, ou seja, identificando as matrizes simbólico-ideológicas e políticas que conduziram à contradição inventada entre campo-cidade; o outro eixo situa o lugar de inscrição histórica da educação e seu papel na

legitimação das formas de representação simbólica e ideológica com respeito à cidade e ao campo, culminando na segregação dos povos do campo.

Os eixos de sustentação teórico-epistêmicos e políticos da Educação do Campo forjam uma base argumentativa de denúncia das falhas históricas da política educativa brasileira, especialmente aquela relacionada à ausência da categoria *campo* no Plano Nacional de Educação. Ante esta ausência, na I Conferência se elabora o documento **Bases para a Elaboração de uma Proposta de Educação do Campo**<sup>5</sup>, que situa o tema da Educação do Campo como uma proposta política oriunda dos movimentos sociais camponeses e que, portanto, deve contemplar duas diretrizes políticas fundamentais: 1. Constituir-se como um projeto popular de desenvolvimento nacional; 2. Um projeto popular de desenvolvimento sociocultural e econômico para o campo brasileiro. Para tanto, o documento propõe a implantação de políticas públicas para o desenvolvimento da educação básica no e do campo.<sup>6</sup>

Podemos afirmar que o debate histórico aberto pelos movimentos sociais camponeses propiciou a consolidação da Educação do Campo como princípio e projeto político para o campo brasileiro. Assim, a I Conferência materializa o conjunto de demandas reivindicadas no marco da luta pelo direito à Educação do Campo e dela resultam importantes conquistas no plano legislativo, com destaque para as seguintes: 1. A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), pela Portaria nº 10/98, de 16 de abril de 1998; 2. A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo, pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002; 3. A criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, instituído pela Portaria nº 1.374, de 03 de junho de 2003.

Em que pese as primeiras conquistas relacionadas à Educação do Campo, ainda perduram desafios para o pleno cumprimento da legislação que garante o acesso à educação, aos povos do campo. Exemplo dessa afirmativa é o debate recente no Brasil com relação ao fechamento das escolas do campo. Segundo dados do Censo Escolar realizado pelo INEP/MEC, no ano de 2009, houve uma significativa redução das escolas públicas municipais e estaduais na zona rural, nas cinco regiões do Brasil: 39% nas regiões Centro-Oeste e Sul, 22,5% no Nordeste, 20% no Sudeste e 14,4% no Norte.

Em razão destas porcentagens, em 2011, o MST lançou a campanha “Fechar Escola é Crime”, com o objetivo de denunciar, nacionalmente, o fechamento das escolas do campo: em

---

<sup>5</sup>Título original do documento.

<sup>6</sup>No tópico relacionado às dimensões epistêmico-políticas da Educação do Campo será explicado o sentido que abarca o debate acerca de *no e do campo*.

total, 24 mil escolas foram fechadas em um intervalo de oito anos. Ademais da denúncia, o MST reivindica ante os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário ações que impeçam essa medida arbitrária tomada por municípios e Estados de várias partes do país. No Manifesto da referida Campanha, o MST adverte (Campanha Fechar Escolas é Crime: 2011):

O resultado comum desse processo é o abandono da escola, por grande parte daqueles levados do campo para estudar na cidade. É por essa razão que os níveis de escolaridade persistem muito baixos no campo brasileiro, em que pese tenha-se investido esforços e recursos para a universalização da educação básica. Portanto, fechar uma escola do campo significa privar milhares de jovens de seu direito à escolarização, à formação como cidadãos e ao ensino que contemple e se dê em sua realidade e como parte de sua cultura. Num país de milhares de analfabetos, impedir por motivos econômicos ou administrativos o acesso dos jovens à escola é, sim, um crime!". (Manifesto da Campanha Fechar Escolas é Crime!, 2011).

O MST igualmente pressionou o poder público para que se garantisse o direito à educação pública no campo, por meio da implementação de uma política pública estatal de educação no e do campo, uma garantia de que seja ampliado, no plano legal-institucional, o acesso ao ensino médio para a juventude do campo. Em 2012, na gestão da presidenta Dilma Rousseff, foi criado o Programa Nacional de Educação no Campo – PRONACAMPO, para a ampliação da oferta de educação básica e superior, bem como, a formação inicial e continuada de professores, a produção e disponibilidade de materiais específicos para estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2012)

As primeiras conquistas dos movimentos sociais camponeses brasileiros com relação à Educação do Campo representaram um avanço na defesa de um projeto político para o campo, ademais de abrir caminho para a desconstrução dos referentes histórico-políticos herdados da colonização e de um projeto de sociedade pautado na racionalidade própria do capital. A Educação do Campo avança e se fortalece em sua dimensão epistêmica e política conforme veremos no próximo tópico.

### **3 DIMENSÕES EPISTÊMICO-POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O contexto de origem da Educação do Campo favoreceu o debate acerca da construção de um projeto político para o território camponês. Igualmente, desvelou a centralidade política da constitucionalidade e justiciabilidade do direito à educação para os povos do campo. O fundamental na implantação de diretrizes legais e de programas políticos como o PRONERA

e o PRONACAMPO consiste no fomento de políticas públicas específicas em conformidade com os dispositivos da Carta Magna Brasileira que preconiza o direito à educação. Nas palavras de Molina (2008, p. 29):

[...] o direito à diferença [...] indica a necessidade de garantia de igualdade e universalidade sem deixar de respeitar a diversidade encontrada no trato das questões culturais, políticas e econômicas do campo. Vale ressaltar que a dialética da igualdade e da diversidade evidencia elementos básicos e comuns a todos os sujeitos sociais: a unidade na diversidade. Mas também indica as diferenças entre campo e cidade.

O reconhecimento da diferença entre campo e cidade demarca a existência de uma matriz cultural e de uma base sócio-histórica distinta entre ambas. Portanto, requer a elaboração e efetivação de políticas públicas específicas, que rompam com a lógica historicamente excludente dos sujeitos do campo, ao garantir processos de inclusão a partir de parâmetros igualitários de acesso à educação.

Neste sentido, é importante destacar as dimensões epistêmico-políticas da Educação do Campo, que resultam do debate político apresentado anteriormente e que, por tal razão, são imprescindíveis na concepção de um projeto educativo-político para o campo. A primeira dimensão epistêmico-política que gostaria de destacar, diz respeito ao entendimento da Educação como *do* e *no* Campo. Constitui um debate de origem da Educação do Campo: *do campo* representa a afirmação de um projeto educativo-político para o campo brasileiro, de fortalecimento sociocultural, econômico e político do território camponês; *no campo* remete ao direito dos povos do campo de ser educada ou educado, em seu lugar de origem.

Uma segunda dimensão epistêmico-política está vinculada à concepção de escola no âmbito do projeto educativo-político da Educação do Campo. Embora a I Conferência destaque a centralidade teórico-epistêmica das categorias *educação* e *campo* no marco de proposição de uma política pública educativa para o campo, igualmente há a preocupação em demarcar o lugar da escola neste debate. Para tanto, apresenta um conjunto de **concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo**<sup>7</sup>, entendida para Arroyo; Caldart; Molina, (2004, p. 53) como

[...] aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores,

<sup>7</sup> Título original do documento.



conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implantação.

Entre as condições para a conformação de outro modelo de escola, algumas são de caráter imprescindível: sua função sociocultural e seu papel ético-político. Do mesmo modo, a construção de *uma escola do campo* prescinde quatro transformações necessárias à escola, a saber: uma gestão escolar de cunho democrático e que, por tal razão, conduza a uma democratização da própria escola; uma pedagogia que tenha por base os princípios da educação popular; uma matriz curricular que contemple conteúdos relacionados com os saberes e as experiências da realidade sociocultural dos povos do campo e, finalmente, que seja um espaço que propicie uma formação educativo-pedagógica própria para formar a educadoras e educadores do campo, isto é, os sujeitos da educação que atuarão nas escolas do campo.

Uma terceira dimensão epistêmico-política se insere no âmbito legal do PRONERA, das Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo e do PRONACAMPO, diretamente articulada pelo conceito de *Educação do Campo* proposto pelos movimentos sociais camponeses. Trata-se do fundamento histórico que perpassa a concepção da Educação do Campo, bem abordada por Caldart (2008) ao afirmar a existência de um contexto nacional favorável para a discussão das categorias *educação* e *campo* desde uma perspectiva histórico-conceitual. Embora seja uma categoria que emerge em um curto tempo histórico, ou seja, no marco de um pouco mais de uma década, é resultado de um debate de longo alcance histórico. Assim, ao situar o conceito de Educação do Campo em perspectiva histórica, se legitima, no plano teórico-epistêmico, sua natureza política, sobretudo porque se demonstra o caráter intrínseco entre sua gênese conceitual e o conjunto de experiências, vivências e debates inerente ao movimento da realidade daqueles que lutam para inscrever um projeto alternativo conduzido pela educação.

Neste plano reflexivo, o conceito de Educação do Campo alude a um momento histórico em movimento, de caráter dialético, marcado por profundas contradições de ordem cultural e política, que deve ser debatido no marco das especificidades da ação política dos sujeitos histórico-políticos partícipes nesse processo. Para Caldart (2008), a gênese desse conceito se vincula à tríade Campo, Política Pública e Educação, condição necessária para que se materialize a Educação do Campo. Ao mesmo tempo, a autora reforça que a Educação do Campo constitui uma especificidade que conduz à exigência de uma política pública

específica que contemple um projeto alternativo de campo.

A criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, do PRONERA e do PRONACAMPO constituem conquistas que, ademais de proporcionar uma mudança na legislação brasileira desde os referentes dos movimentos, é resultado direto de uma cultura política que nasce do labor teórico-epistêmico e político dos movimentos sociais camponeses. A emergência do próprio conceito de Educação do Campo constitui um marco na criação de outra *episteme* e agrega uma dimensão genuína à educação, uma vez que lhe atribui uma função política diferenciada da educação dominante, ao estabelecer a crítica ao modelo de desenvolvimento do campo preconizado pelo capitalismo.

Ao mesmo tempo, o conjunto de experiências que articulam o projeto educativo-político da Educação do Campo visa, em primeiro lugar, à conformação de um *sujeito histórico-político*, ou seja, de perfilar um sujeito histórico-político e uma subjetividade que conduz e fortalece a *práxis* educativo-política dos sujeitos do campo.

Uma quarta dimensão epistêmico-política é a elaboração, por parte dos movimentos sociais do campo, de um léxico particular que nasce da Educação do Campo e permeia todo o debate articulado por ela na consolidação de um projeto educativo-político para o campo no Brasil. Neste sentido, gostaria de destacar a construção coletiva do Dicionário da Educação do Campo<sup>8</sup> (Caldart: 2012), materialização de uma teoria construída pelos próprios movimentos sociais.

O referido dicionário expressa um olhar teórico-epistêmico e político acerca da Educação do Campo, de seus princípios pedagógicos e filosóficos, ademais de uma série de conceitos e categorias de análise diretamente relacionadas com a luta pela terra, pela reforma agrária e o direito à educação. Conceitos que carregam consigo um profundo sentido epistêmico que exprime e nutre um léxico teórico-político próprio da elaboração teórica que emerge da luta social.

Na realidade, o compêndio de conceitos oriundos do dicionário articula não apenas uma explicação meramente semântica: cada conceito é abordado em um contexto histórico-político, teórico e cultural, o que lhe permite maior amplitude conceitual e, especialmente, epistêmica. Cada conceito articula o fenômeno educativo-político da Educação do Campo

---

<sup>8</sup> A elaboração do Dicionário da Educação do Campo foi coordenada pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), em parceria com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) e a Fundação Oswaldo Cruz. Participaram um número expressivo de militantes de movimentos sociais e de investigadores de diferentes universidades brasileiras, totalizando 107 autores.

como movimento real, para Caldart (2012, p. 12-13):

[...] implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo. [...] A compreensão da Educação do Campo se efetiva no exercício analítico de identificar os polos do confronto que a institui como prática social e a tomada de posição (política, teórica) que constrói sua especificidade e que exige a relação dialética entre particular e universal, específico e geral.

Importante destacar que alguns conceitos existentes no Dicionário da Educação do Campo nos permite aproximarmos do olhar analítico próprio dos movimentos sociais camponeses no Brasil, ao observarmos como os mesmos se apropriam de categorias amplamente debatidas em distintas correntes teórico-analíticas. Uma apropriação que lhes possibilita redefinir, desde outros parâmetros analíticos, desde outra racionalidade, outra episteme, uma série de conceitos e, com isto, incidir no processo de elaboração teórica e argumentação política.

Um processo de construção do conhecimento que expressa a busca incessante por gerar um conceito para além da nomeação de um grupo social, um processo produtivo, um fenômeno político, social ou cultural. Em outras palavras, o Dicionário de Educação do Campo constitui um exemplo concreto de que a produção do conhecimento é um ato político-epistêmico posicionado. O próprio conceito de Educação do Campo está entre aqueles presentes no dicionário. Um debate fundamental para incidir no âmbito das políticas públicas no Brasil e atestar a existência de múltiplas formas de conceber a educação e o processo educativo.

Gostaria de destacar uma última dimensão epistêmico-política da Educação do Campo, correlacionada à crítica ao projeto de campo preconizado pelo capital. Desde essa perspectiva, o projeto da Educação do Campo se articula à luta pela Reforma Agrária Popular e à defesa da Agroecologia como matriz produtiva para o campo brasileiro. Um debate que, paulatinamente, ganha espaço no âmbito das escolas do campo, em especial na organização da matriz curricular e do conjunto de atividades desenvolvidas pelas escolas em parceria com os assentamentos da reforma agrária e demais sujeitos do campo. De igual maneira se incorpora essa dimensão epistêmico-política da Educação do Campo aos projetos educativos elaborados e desenvolvidos pelos povos do campo, por meio da aplicação dos recursos destinados pelo PRONERA e o PRONACAMPO.

Uma das intencionalidades do debate político aberto pela Educação do Campo consiste

na ampliação do sentido epistêmico da educação e da pedagogia, no que concerne ao seu referencial teórico-conceitual, bem como em seus tempos-espacos educativo-pedagógicos. Um exemplo concreto é o próprio conceito de Educação do Campo e sua dimensão epistêmica e política: no primeiro caso, pela defesa de uma concepção de educação que esteja entrelaçada com o fortalecimento do *ethos* identitário com o campo. No plano político, por reivindicar o direito de permanecer em seu lugar de origem, mediante a implantação de políticas públicas que garantam o desenvolvimento de um projeto cultural e econômico alternativo para o campo brasileiro.

Indubitavelmente, o conceito de Educação do Campo constitui um dos grandes aportes dos movimentos sociais camponeses do Brasil no campo de disputa teórico-política com o Estado. A defesa do direito constitucional à Educação do Campo e a conquista, no plano legal, de programas políticos destinados à efetivação da Educação do Campo evidenciou a capacidade de intervenção política dos sujeitos histórico-políticos do campo em reivindicar um conceito de educação que nasce das experiências e saberes construídos coletivamente no campo. Igualmente de um debate maior, em chave crítica, relacionado à perspectiva de classe e à defesa de um projeto educativo-político articulado pelos povos do campo.

Como cultura política, a Educação do Campo constitui um plano conceitual de resistência e de denúncia. Igualmente de proposição de um projeto educativo-político alternativo frente à contradição historicamente presente na forma de se pensar e planejar a educação para o campo no Brasil, sem considerar suas especificidades socioculturais e econômicas. Assim, a Educação do Campo se instaura não somente como um novo conceito, mas também como projeto popular alternativo para o campo brasileiro, e que compreende a necessidade de se legitimar como política pública, com o objetivo de fazer valer o direito constitucional de uma educação para todas e todos os sujeitos da educação.

Em perspectiva latino-americana, o projeto educativo-político da Educação do Campo constitui um exemplo contemporâneo de ruptura com a racionalidade moderna ocidental, especialmente ao evidenciar a *violência epistêmica* (SPIVAK, 2010) que legitima a diferenciação sociocultural e política do campo e da cidade, ao atribuir à primeira, o caráter de atraso, de arcaico. Trata-se de uma violência epistêmica, herdeira de uma construção do imaginário simbólico-ideológico baseado nos parâmetros *civilização – barbárie*, e que vai além dele, ao ser incorporada como matriz de organização sociopolítica profundamente arraigada em nossa formação histórica como país e região.

As dimensões epistêmico-políticas da Educação do Campo rompem, igualmente, com a racionalidade própria da *colonialidade do saber* que perpassa as práticas educativo-pedagógicas da chamada *Educação Rural*. Neste sentido, a tessitura de um conceito de *educação* e de seus correlatos desde a voz dos povos do campo e do diálogo de saberes que perpassa a luta pela terra e pela reforma agrária representa um giro teórico-metodológico-epistêmico intrínseco ao conceito de Educação do Campo. No plano teórico-epistêmico, o conceito de Educação do Campo interpela um processo de construção do conhecimento supostamente *objetivo, universal e eurocêntrico*, ao defender uma teoria que nasce da prática cotidiana, das experiências e saberes de um *sujeito do conhecimento*, que é o próprio sujeito do campo, os povos do campo.

Por outro lado, ao ser reivindicado como projeto educativo, a Educação do Campo subverte a racionalidade imposta pelo Estado moderno brasileiro, de negação do sujeito histórico-político do campo, de sua racionalidade e do conjunto de saberes inerentes a sua *práxis* política. Em seu lugar, se reivindica a legitimidade de um sujeito educativo e de um projeto histórico de conhecimento para o campo, uma conquista genuína e inédita no Brasil. Há uma ruptura epistemológica fundamental, que ultrapassa o debate articulado no chão da luta e alcança a dimensão do público, ao inverter a lógica de construção de uma proposta de política pública.

Nessa direção, podemos afirmar que a *ruptura com o latifúndio do saber e do conhecimento* no âmbito legal-jurídico e na conquista de uma política pública específica é uma síntese do enfrentamento da *colonialidade do poder e do saber*. Embora o projeto educativo-político da Educação do Campo tenha um curto tempo histórico se comparado aos já passados cinco séculos de colonização, apresenta os primeiros resultados de um campo fértil no debate hodierno do papel da educação e da pedagogia nos processos de transformação social e no fomento de uma *práxis* política emancipadora. Obviamente, há que considerar o movimento dialético que perpassa a totalidade da nossa sociedade que, por natureza, é contraditória, fato que lança cotidianamente desafios aos movimentos sociais do campo no Brasil.

#### 4 RETOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROJETO EDUCATIVO-POLÍTICO

Conforme apresentado ao início do presente escrito, observamos na América Latina um mosaico de experiências educativo-políticas protagonizadas por uma diversidade de movimentos sociais. Os últimos trinta anos têm evidenciado algumas respostas ao enfrentamento dos padrões de dominação impostos na região desde a colonização ibero-lusitana e a instauração do projeto de modernidade capitalista.

Cada contexto de luta elabora seu próprio debate interno e proposição política. No caso apresentado, tratamos de evidenciar como a Educação do Campo constitui uma das respostas articuladas pelos movimentos sociais camponeses do Brasil, em especial na gênese de um projeto político de caráter emancipatório, que ressignifica no plano epistêmico-político o conceito de *educação* e de *campo* a partir do olhar e da voz dos sujeitos do campo.

Neste sentido, em perspectiva latino-americana, a Educação do Campo põe no centro do debate político e teórico, um conjunto de interrogantes que questionam a essência do projeto de modernidade no plano epistêmico, em sua concepção político-econômica de mundo e no próprio processo de disputa hegemônica. Constitui uma experiência concreta de como contrarrestar a racionalidade moderna ocidental capitalista e, no lugar dela, defender outra racionalidade que nasce da experiência, dos saberes e da *práxis* política dos sujeitos do campo.

Na realidade, a Educação do Campo como projeto educativo-político constitui uma resposta genuína para nosso tempo histórico, em permanente diálogo com a memória da resistência brasileira e latino-americana. Um projeto político que reafirma que a *práxis* política se constrói no real concreto da vida cotidiana e em um contexto totalmente permeado por contradições.

Sendo assim, não podemos perder de vista a existência de retos permanentes para o avanço do projeto educativo-político da Educação do Campo. Mais que apontar os retos e desafios postos, devemos ter presente que os parâmetros do debate são dados em virtude de uma análise da dialética de nosso tempo histórico, em constante movimento, o que implica no entendimento de que os retos e desafios emergem de uma historicidade marcada pelas

contradições próprias da luta de classes.

Indubitavelmente, uma das grandes conquistas da Educação do Campo constitui o avanço jurídico-legal com respeito ao direito à educação para os povos do campo, bem como a implantação do PRONERA e do PRONACAMPO como programas políticos que efetivam a garantia de uma educação *do e no* campo.

Entretanto, no momento de constituição do PRONERA, a correlação de forças definiu a perspectiva de uma política pública gerida por múltiplas mãos, isto é, pelos movimentos sociais camponeses, mas também pelas instituições vinculadas ao Estado: o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), o Ministério de Educação e Cultura (MEC), além das universidades públicas participantes dos projetos educativos. Neste sentido, embora prevaleça uma concepção de Educação do Campo construída no marco da experiência da luta de classes, igualmente há uma diversidade de sujeitos que protagonizam o real concreto da implantação da política pública. Uma diversidade de sujeitos que nem sempre estão orientados pelas mesmas concepções teórico-epistêmicas e políticas no que concerne à Educação do Campo.

Conforme bem analisa Roseli Caldart (2010), este tem sido uma dos primeiros desafios para o projeto da Educação do Campo desde 1998: conseguir manter a intencionalidade política da Educação do Campo no terreno movediço das políticas públicas, o que implica interpelar, permanentemente, as tentativas de desvirtuar a dimensão epistêmico-política da Educação do Campo.

Embora o PRONERA tenha proporcionado um processo de democratização do acesso à educação superior aos povos do campo (BARBOSA, 2013), e o PRONACAMPO efetivado as primeiras escolas de Ensino Médio em assentamentos de Reforma Agrária, em ambos os programas o próprio processo de consolidação do diálogo entre as instâncias partícipes está transpassado por uma tensão permanente, uma característica da disputa hegemônica com o Estado.

Outro desafio consiste em gerar mecanismos de ampliação da investigação, sistematização, avaliação, reflexão crítica e, principalmente, visibilidade das experiências educativas realizadas com recursos do PRONERA e do PRONACAMPO. Uma questão que não é menor, considerada a força midiática da criminalização do protesto social no Brasil.

O fundamental, entre os retos e desafios da Educação do Campo no marco do PRONERA e do PRONACAMPO consiste em interpelar, constantemente, o olhar reduzido do

Estado, que concebe uma política pública em uma perspectiva eminentemente escolar e desassociada da racionalidade dos povos do campo. Neste sentido, os movimentos sociais camponeses, em especial o MST, enfatizam que a conquista do PRONERA e do PRONACAMPO é uma conquista da classe trabalhadora do campo e, por tal razão, a reivindicação por uma política educacional está posta pela luta de classes. Os desafios implicados diretamente em ambos os programas políticos evidenciam que as contradições não existem em si mesmas, mas são geradas no seu contexto de origem, isto é, no contexto da luta de classes, no Brasil e na América Latina.

*Viver como se luta e lutar como se vive é a síntese do nosso tempo histórico, de luta permanente por legitimar as vozes que ecoam do campo na defesa da terra, da reforma agrária, da educação, da agroecologia, não mais sob o julgo de uma racionalidade moderna que exerce uma violência epistêmica e política. O horizonte utópico é a consolidação de um projeto de sociedade de caráter transformador e emancipatório.*

---

## EPISTEMIC-POLITICAL DIMENSIONS OF RURAL EDUCATION FROM A LATIN AMERICAN PERSPECTIVE

### Abstract

We observe multiple experiences of resistance in Latin America in the new millennium, especially in the political action of indigenous, peasant afrodescendent social movements, as they try to consolidate political projects of an emancipatory nature. In the field of education, we can see these projects emerge as a new and fundamental category, that uses the language of otherness to resignify political, social and cultural life in the correlation of forces between civil society and the State. This work aims to deepen this reflection, based on the experience of rural education, or "Education for the Countryside" (*Educación del Campo*), as an historical and political project of peasant social movements in Brazil. We focus on the epistemic-political dimensions of Education for the Countryside, and its articulation with an historical-critical reading of reality of rural Brazil. It is thus central to the genesis of an 'other' *episteme*, and is part of a new political culture among rural subjects. In particular, we highlight the key turning points of rural education in the context of Latin American political struggle.



**Keywords:** Education for the Countryside; Rural Education; Episteme, Social Movements; Political Project; Latin America

---

## LAS DIMENSIONES EPISTÊMICO-POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN DEL CAMPO EN PERSPECTIVA LATINOAMERICANA

### Resumen

El nuevo milenio expresa múltiples experiencias de resistencias en América Latina, oriundas de la acción política de movimientos sociales indígenas, campesinos y afrodescendientes, que priman por consolidar proyectos políticos de carácter emancipatorio. En el ámbito de estos proyectos, la educación emerge como una categoría fundamental, comprendida como espacio de dónde abrevan otros lenguajes que resignifican lo político, lo social y lo cultural en la correlación de fuerzas entre sociedad civil y el Estado. El presente escrito objetiva profundizar esta reflexión con la experiencia de la Educación del Campo en tanto proyecto histórico-político protagonizado por los movimientos sociales campesinos en Brasil. Para tanto, serán destacadas las dimensiones epistémico-políticas de la Educación del Campo y su articulación con una lectura histórico-crítica de la realidad del campo en Brasil, fundamental en la génesis de una *otra episteme* y de una nueva cultura política entre los sujetos del campo. Asimismo, será demostrado los puntos de inflexión de la Educación del Campo en el contexto de la lucha política latinoamericana.

**Palabras-claves:** Educación del Campo; Episteme; Movimientos Sociales; Proyecto Político; América Latina

---

### REFERÊNCIAS

ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Manual de Operações. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 1999.

CALDART, Roseli *et. al.* *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para a reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, B. M. *et. al.* *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Por la democratización de la educación superior en Brasil: el PRONERA en el marco de la lucha de los movimientos campesinos. *Universidades*, México: *UDUAL*, 56, abril-junio, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, Perspectivas Latinoamericanas, 2005.

LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, Perspectivas Latinoamericanas, 2005.

\_\_\_\_\_. Edgardo. Universidad y producción de conocimiento: reflexiones sobre la colonización del saber en América Latina. In: RAMOS, I. S.; ELÍZAGA, R. S. *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Colección El Debate Latinoamericano, Tomo 5. Ciudad de México: Siglo XXI / UNAM, 2004.

MARX, Karl. *El capital*. Tomo III. México: Fondo de Cultura Económica, 1963.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano *et. al.* *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

PUIGGRÓS, Adriana. Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. In: CUCUZZA, Héctor Rubén (comp.). *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Edgardo Lander (compilador). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO, 2000.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”. In: GÓMEZ, Santiago Castro; GUARDIOLA-RIVERA, Oscar; MILLÁN, Carmen (eds.). *Pensar*

Barbosa, Lia Pinheiro.

*(en) los intersticios*. Teoría y práctica de la crítica poscolonial. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales “Pensar”, Pontificia Universidad Javeriana, 1999.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* 1ª Edição. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *La Conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

**Data de recebimento:** 01/09/2014

**Data de aceite:** 20/10/2014