

# Movimento de educação do campo enquanto fenômeno decolonial: afirmando percursos de desobediência político-epistemológica

Movement of education of the field as a decolonial phenomenon: affirming pathways of political-epistemological disobedience

**Magno Nunes Farias**

Universidade Federal de São Carlos  
[magnonfarias@hotmail.com](mailto:magnonfarias@hotmail.com)

**Wender Faleiro**

Universidade Federal de Catalão  
[wender.faleiro@gmail.com](mailto:wender.faleiro@gmail.com)

## Resumo

Este artigo objetiva compreender a Educação do Campo com base nas teorias decoloniais enquanto prática Intercultural crítica calcada na Desobediência política-epistêmica, ou seja, enquanto fenômeno decolonial. Trata-se uma pesquisa teórica, descritiva-exploratória, realizada a partir de uma reflexão crítica sobre a temática. Compreende-se que a Educação do Campo vem se consolidando enquanto movimento desestabilizador e questionador dos modelos e projetos hegemônicos de educação e sociedade e produzindo novos conhecimentos contrários às perspectivas dominantes, buscando resistir, emancipar, humanizar, insurgir dentro do contexto latino americano. A partir desse processo a Educação do Campo se estabelece enquanto fenômeno potente, associado a um projeto societário, epistemológico, político, cultural e educacional contra-hegemônico, se estabelecendo como um projeto de *Desobediência Político-epistemológico*.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Interculturalidade crítica. Movimento de educação do campo.

## Abstract

It is historical the subalternization and the negation of educational processes that recognize the subjects of the field as powerful. The initiatives, which still persist, are permeated in the neoliberal context and as a blow to democracy. Thus, this article is a critical reflection that seeks from the decolonial theories, to bring the Field Education phenomenon as a critical Intercultural practice based on political-epistemic Disobedience, that is, as a decolonial phenomenon. Therefore, within the discussion of part of the theories of Decoloniality that the Field Education has been consolidating as a movement, and this movement tied to the forces of the Social Movements of the Field, has been destabilizing and questioning hegemonic models and projects of education and society, and producing new knowledge against dominant perspectives, seeking to resist, emancipate, humanize, insurgent, within the Latin American context. From this historical process that consolidates Field Education as a powerful movement, associated with a societal, epistemological, political, cultural and educational counter-hegemonic project, we can put it as a project of Political-epistemological Disobedience.

**Keywords:** Decoloniality. Critical interculturality. Field education movement.

# I ntrodução

O *Movimento de Educação do Campo* se inicia nos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra, em meados da década de 1980. Esse processo se fortalece principalmente na década de 1990, período em que ocorrem fóruns e conferências para se discutir e construir novos saberes e pensar em projetos político-pedagógicos e políticas públicas focadas na Educação do Campo, tendo como centralidade as pessoas do campo, com sua participação efetiva em todas essas elaborações (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012). Há vários eventos que dão vida a esse movimento, como o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997; I Conferência Nacional Por uma educação básica do Campo, em 1998; II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004; entre outros eventos importantes. Outro avanço é sua consolidação enquanto política pública, tendo como marco o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que discorre sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Os protagonistas do *Movimento de Educação do Campo* são os povos do campo, que agem a partir de movimentos sociais do campo e atuam em prol de políticas educacionais voltadas para os interesses da população camponesa historicamente subalternizada. Assim, a Educação do Campo pode ser definida como um fenômeno sócio-político, educacional e cultural brasileiro (CALDART, 2012), emergida a partir das demandas dos movimentos sociais que, entre contradições e tensões geradas pelo modelo socioeconômico capitalista no meio rural, historicamente vem resistindo e lutando por direitos sociais, inclusive o direito a uma educação transformadora e emancipadora para todos os sujeitos que compõem o campesinato brasileiro, em prol de um projeto societário voltado para o *campo camponês*, contrário ao *campo do agronegócio* (FERNANDES, 1999).

A Educação do Campo busca um novo modelo de desenvolvimento societário para o Brasil em que o campo toma outro papel nesse cenário, superando a noção de lugar de produção agrária capitalista. Esse novo modelo tem como prioridade as necessidades sociais, a igualdade, a justiça social e principalmente a democratização do acesso a terra com a Reforma Agrária, sendo, então, fundamental a descentralização dos meios de produção e a superação da invisibilização do campo enquanto lugar de enunciação

epistêmica, cultural, social e educacional. Assim, nota-se que a Educação do Campo é estreitamente ligada à

Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento, para que os sujeitos coletivos possam, a partir do acesso à terra e aos recursos naturais, ter estabelecido novos patamares para criação de condições que lhes garantam, a si e a sua família, novas condições de vida com dignidade (MOLINA, 2015, p. 189).

Logo, se caracteriza como um projeto contra-hegemônico de sociedade, lutando por um campo camponês, se contrapondo às perspectivas do agronegócio, do neoliberalismo e da educação e pedagogia capitalista/hegemônica. “Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para o campesinato” (FERNANDES, 2006, p.30). Desta forma, a *Educação do Campo* dialoga, por sua origem e princípios, com o desenvolvimento do campo na perspectiva do camponês, que não destrua, desterritorialize, subalterne ou exproprie seus modos de existência. Tendo em vista que a Educação é um ponto fundamental à constituição do desenvolvimento territorial, a Educação do Campo surge para superar as ideias urbano-centradas/capitalistas/coloniais que têm, por finalidade, alienar o campesinato a partir de processos educacionais que subordinavam a população do campo à lógica de produção capitalista, inviabilizando e deslegitimando seus modos de vida.

Nesse sentido, a Educação do Campo busca superar esse modelo. Porém, há diversas resistências aos projetos contra-hegemônicos, que tentam conferir uma educação emancipadora para as populações do campo, na perspectiva da classe trabalhadora do campo e de seus movimentos sociais organizados.

Para melhor compreender a dimensão da Educação do Campo, vamos expor algumas reflexões que sinalizam algumas indagações que envolvem e tornam mais compreendidas as questões que rodeiam esse movimento:

a) A Educação do Campo é racionalizada em um percurso entre o Campo, a Política Pública e a Educação. Tem como objetivo consolidar uma política pública voltada para a classe trabalhadora do campo, contribuindo assim, como política para um desenvolvimento do campo e de sociedade mais justa. Seu movimento “implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade” (CALDART, 2008, p.72). É necessário afirmar que esse movimento é muito mais amplo, não se reduzindo a políticas públicas, pois essa é uma das suas finalidades, sempre colocando os sujeitos do campo como protagonistas para construir esse percurso político, como sujeito de ação, que transforma.

b) Historicamente, as construções políticas no Brasil sempre marginalizaram e anularam o protagonismo dos sujeitos do campo, inclusive as políticas educacionais “quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre o fizeram na perspectiva do “para”; nem “com” e muito menos “dos” trabalhadores” (CALDART, 2008, p.72). Nesse percurso as realidades camponesas eram desconsideradas nos projetos de escolas, por isso a Educação do Campo busca reverter esses processos, sendo uma construção com e dos povos do campo.

c) A Educação do Campo busca construir-se a partir dos sujeitos concretos, “orienta a pensar a educação colada à vida real, suas contradições, sua historicidade; a pretender educar os sujeitos para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano” (CALDART, 2008, p. 78). Alerta-se, aqui, que essa concepção não se trata de uma perceptiva liberal, colocando a educação subordinada às relações de trabalho voltadas para o mercado capitalista, mas para a concepção da educação para o trabalho não alienado, que é fundamental para o processo de humanização dos sujeitos.

d) A Educação do Campo tem como núcleo a “democratização do acesso ao conhecimento, reconhecendo sua importância estratégica na formação de sujeitos capazes de construir novas alternativas populares para o desenvolvimento do campo (do País)” (CALDART, 2008, p.82). É, então, fiel aos Movimentos Sociais, quando coloca em diálogo a educação com a luta dos povos do campo pelo acesso ao conhecimento, educação e cultura, reconhecendo-os como sujeitos capazes de produzir conhecimento, cultura e educação para desencadear um movimento contra-hegemônico e desconstruir perspectivas dominantes que inferiorizam o sujeito camponês.

e) A Educação do Campo não centra seus processos na escola, deixando de lado concepções escola-centradas. O *acesso à escola se dá como um movimento de política pública*. Essa ideia ocorre justamente pelo receio de caírem em uma ideologia liberal, que coloca a escola como espaço único de formação de sujeitos, pois para a Educação do Campo a escola é uma das perspectivas desse movimento, já que ela se consolida como um direito de todos, não cabendo, entretanto, ficar refém dela como única concepção possível e capaz de transformação social do campo. Assim, procura-se “descentrar-se” dessa totalidade que concebe a escola para poder exercer movimentos de formação humana mais ampla, como nas lutas sociais e nos movimentos.

A materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um

projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça inclusive na escola (CALDART, 2008, p. 81).

f) É importante frisar que o Movimento de Educação do Campo entende a escola como um avanço nos direitos dos sujeitos do campo enquanto política pública fundamental para constituição do sujeito social. Além disso, frisar também que essa escola “deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses” (MOLINA, 2015, p. 149), ou seja, para garantir os modos de vida do campo, sua reprodução material, social, cultural e econômica.

Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela (CALDART, 2012, p.261/262).

g) A Educação do Campo compactua com um novo modelo de desenvolvimento societário para o Brasil, em que o campo toma outro papel nesse cenário, superando a noção de lugar de produção agrária capitalista. Esse novo modelo tem como prioridade as necessidades sociais, a igualdade, a justiça social e, principalmente, a democratização do acesso à terra com a Reforma Agrária, sendo fundamental a descentralização dos meios de produção e superação da subalternização do campo a perspectiva urbanocêntricas.

Trazendo esses elementos e compreendendo a decolonialidade enquanto perspectiva crítica, contra-hegemônica, que busca a emergência e a produção de concepções de mundo que saiam da lógica colonial/capitalista/eurocêntrica, entende-se que a Educação do Campo se consolida sobre essa base de pensamento, sendo potente uma abordagem decolonial profunda sobre esse fenômeno. Desta forma, o presente artigo trata-se de uma reflexão crítica que busca, a partir das teorias decoloniais, trazer o fenômeno da Educação do Campo enquanto prática Intercultural crítica calcada na Desobediência política-epistêmica, ou seja, enquanto fenômeno decolonial.

## **Percursos metodológicos**

Esta pesquisa tem como objetivo o enriquecimento teórico dos conhecimentos (TRUJILLO-FERRARI, 1982) relacionados à Educação do Campo e possui como paradigma as teorias decoloniais, a fim desconstruir uma reflexão crítica. Utiliza-se o método qualitativo, haja vista que são apresentadas as análises e interpretações das questões sem uso de instrumentos estatísticos (ZANELLA, 2012). Deste modo, trata-se de

uma pesquisa teórica, com o intuito de ampliar conhecimento, de compreender e de explicar a Educação do Campo a partir de novas perspectivas. Em outras palavras, essa pesquisa “permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento” (CRUZ NETO, 1994, p. 52-52), tendo como horizonte a produção de novos questionamentos, superando e problematizando paradigmas.

Pensando nisso, é válido dizer que o processo de produção de dados para a construção da reflexão crítica se dá a partir de conhecimentos produzidos, na tentativa de elaborar concepções para pesquisas futuras (ZANELLA, 2012). Busca-se, então, um percurso metodológico que se caracteriza como descritivo-exploratório. Descritivo na medida em que procura se aprofundar no fenômeno estudado e exploratório por ser uma tentativa de explorar as questões em prol da ampliação das reflexões para trazer novas hipóteses e possibilidades sobre o tema (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009; ZANELLA, 2012).

Assim, esse artigo se compromete a três aspectos de interpretação e análise: organizar e construir compreensões das teorias estudadas; problematizar os aspectos que envolvem o fenômeno sob a lente decolonial (considerando as constâncias e inconstâncias, além das confirmações ou não das hipóteses iniciais); e, sobretudo, articular as questões a partir do contexto histórico, epistemológico, social, cultural e político (MINAYO, 1992).

## **Educação do campo no brasil - percursos de desobediência político-epistemológica**

### *Buscando a superação das Colonialidades - Educação Rural x Educação do Campo*

A Educação do Campo é um Movimento que tem por finalidade superar a Educação Rural, por isso é fundamental a consolidação da sua nomenclatura em todos os espaços legislativos e de discussão. O termo é fundamental para a afirmação do projeto político que contempla uma perspectiva pedagógica e educacional contra-hegemônica, pois insere o objetivo emancipador das populações do campo, compreendendo suas lutas, culturas e modos de vida. Logo, esse termo significa a oposição ao termo e à ideologia da “educação rural”, que foi um movimento que objetivou corromper o homem do campo, e adaptá-lo para um modo de vida produtivista, dentro da lógica de produção urbana, para que ele se tornasse mão de obra assalariada em prol do capital (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

A distinção com a “educação rural”, o apreço pela apresentação gramatical da expressão educação DO campo, contrapõem-se à educação NO campo, por entender que mais que uma prática educativa realizada na zona urbana, é uma prática educativa que se constrói a partir do local. Frisar que a educação é DO campo é acentuar a



reconstrução social desse espaço pelos seus sujeitos, fato que antecede a prática educativa formal (MARTINS, 2009, s/p).

Ainda sobre a significância dos termos, entende-se a importância de utilizar o termo CAMPO (e não mais meio rural ou rural) para fortalecimento dos laços dos sentidos do trabalho camponês, as lutas sociais e as expressões culturais que hoje constituem e resistem no campesinato. É válido afirmar que o termo Educação do Campo se volta para os trabalhadores do campo de modo geral, sejam eles camponeses, quilombolas, indígenas e os diversos assalariados (BRASÍLIA, 1998).

Sendo assim, a Educação Rural, que estava relacionada com o desenvolvimento econômico, se firmou no começo dos anos 1930 e se potencializou durante o processo de industrialização nos anos 1950, 1960 e 1970, associada ironicamente com a Reforma Agrária, com o intuito de o Estado fornecer escolarização e formação técnico-profissional para formar mão de obra qualificada e atuar no processo de industrialização e modernização do campo, garantindo que o desenvolvimento do capitalismo no campo pudesse ocorrer de forma mais intensa e rápida (RIBEIRO, 2012). Para Martins (2009) essa concepção de ensino estava vinculada aos interesses da elite e às oligarquias agrárias, sob um projeto que tendia intensificar a submissão do trabalho ao capital, se opondo a formulação da educação como processo de emancipação. A educação rural está a serviço do mercado e da economia, isto é, oferece uma educação unicamente nesses moldes, provocando uma exclusão educacional desses sujeitos, anulando suas condições de existência, suas lutas e seus modos de vida e conferindo a eles funções e educação alienadoras para gerar mão de obra.

Assim se compreende que o sistema capitalista tenha incorporado[...], a Reforma Agrária, porém, associada aos interesses de classe, visando a modernização do campo, pela introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural etc.; e isso requeria alguma forma de escolarização, o que explica a *relação entre educação rural, o desenvolvimento econômico e a Reforma Agrária* (RIBEIRO, 2012, p. 295, grifos nosso).

Calazans, Castro e Silva (1981) apontam que a Educação Rural lançou mão de diversos programas, projetos e ações direcionadas para o campesinato, porém sempre teve uma importância quase irrelevante do setor público, caracterizando assim, as contradições dessas ações. Esses programas se estruturavam como um pacote fechado, sem qualquer participação dos sujeitos do campo nas suas elaborações, que eram utilizadas como práticas para desviar a atenção sobre as reais necessidades do campo. Além disso, inviabilizavam qualquer tipo de prática educativa transformadora e emancipadora.



O processo educativo oferecido nessa perspectiva tinha como objetivo legitimar o modo de produção capitalista, no sentido de inculcar nas populações do campo a subordinação a esse movimento, consolidando a desigualdade social e adaptando a hegemonia do capital sobre o trabalho. Essas questões são expressivas nos acessos diferenciados à educação para as diferentes classes: enquanto as classes populares possuem acesso negado ou acesso à educação de baixa qualidade, as classes dominantes possuem seus acessos facilitados e livres de quaisquer movimentos tendenciosos a subalternização, tendo seus desenvolvimentos educacionais sem amarras institucionais que os oprima (SAVIANI, 2008).

Pode-se apontar quatro formas de como esse sistema reproduz relações sociais de produção:

- a) contribui para formar a força de trabalho;
- b) contribui para inculcar a ideologia hegemônica, tudo isso pelo mecanismo das práticas escolares;
- c) contribui para reprodução material da divisão em classe;
- d) contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação (TRAGTENBERG, 2004, p. 56)

A Educação Rural pauta-se na *pedagogia do capital*, que são as ações que a burguesia formula para que as relações de dominação estejam em pleno movimento de manutenção, com ações em que um conjunto de sujeitos seja dominado e trabalhe em prol de seu desenvolvimento político e econômico, assim, podendo denomina-la, também, de pedagogia hegemônica. São estratégias implementadas por intelectuais dentro das políticas públicas que buscam favorecer interesses dominantes, colocando o Estado a favor de suas ações (MARTINS; NEVES, 2012).

A partir das perspectivas decoloniais pode-se estabelecer a Educação Rural enquanto faceta da Colonialidade. O colonialismo se qualifica com uma das mais estruturadas armas do eurocentrismo econômico, sociocultural, epistêmico e político e mesmo com o fim colonialismo político (dominação que nega a independência política de povos subjugados), não se colocou fim nas desigualdades e hegemonias por ele geradas, o que permaneceu na forma de *colonialidade*. “La colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido” (QUIJANO, 2014, p.63). Desta forma, essa *colonialidade* é exercida nos dias atuais, ou seja, estrutura-se em um padrão de poder, saber e ser centrado em uma ciência eurocêntrica, resultado do colonialismo, que ainda invisibiliza e deslegitima outras formas de conhecimento a partir de outras experiências sociais. O colonialismo/colonialidade leva a produção de uma cegueira aos modos de existir, pensar e conceber a realidade não

européia, levando à reprodução das relações coloniais/imperiais pautadas em uma modernidade etnocêntrica. É uma perspectiva que impede observar que não há somente a Europa como espaço de ativo de enunciação de pensamentos, epistemologias e modos de organizar a realidade social (MALDONADO-TORRES, 2009; PORTO-GONÇALVES, 2005). Assim, a América Latina sofreu com o colonialismo e agora sofre com a colonialidade nos dias atuais.

Essas colonialidades subalternizam os sujeitos do campo de formas estruturantes e interligadas, e subsidiam as perspectivas de educação capitalistas voltadas para os sujeitos do campo:

*Colonialidade do poder:* subsidia a construção da dicotomia cidade-campo, em que, a partir do urbanocentrismo, a cidade é tomada como *lócus* de enunciação legítimo e o campo é subalternizado a vida cidadina, por meio da inferiorização cultural, social, epistemológica, racial/étnica e econômica (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012; SILVA et al., 2014). Ou seja, a identidade camponesa é marginalizada para potencializar o padrão eurocêntrico, moderno, colonial e capitalista da identidade urbana, que vira a referência de *bom cidadão* (SILVA; SILVA, 2014). Existe, então, a estruturação de um padrão de poder urbano, que busca criar representações sociais de um campo bárbaro, atrasado, inferior, em que as existências dos sujeitos que ali se constroem são desumanizadas. Essa colonialidade, a partir de um padrão de existência urbano, se constrói a partir da epistemologia eurocêntrica, e assim, transforma-se também em uma *colonialidade do Saber*.

*Colonialidade do saber.* Esse processo impacta nos sujeitos do campo “impondo a validade epistêmica ao *lócus* urbano e descredibilizando as epistemologias campesinas, originadas das matrizes culturais desses povos considerados inferiores e, portanto, não validados a produzir conhecimento” (SILVA et al., 2014, p.15). Isto é, esse lugar que não atende a norma arbitrariamente imposta enquanto natural, é descartado enquanto lugar de enunciação de conhecimento, de saberes válidos, impossibilitando a inserção de suas perspectivas de mundo nos processos de constituição social (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012). Esses eixos da colonialidade acabam desenvolvendo a colonialidade da própria existência do ser, o que *não pode* e o que *não sabe* acaba *não sendo* – *Colonialidade do Ser*.

*Colonialidade do ser:* Esses aspectos atingem os sujeitos do campo na medida em que agenciam processos de incorporação banalizados por concepções estereotipadas, inferiores, de atraso e ignorância do *ser* do campo, pois esses não possuem como referência a urbanidade estabelecida, justificando ordens de desumanização, ou seja,

retirando suas potências enquanto sujeitos políticos, sociais, epistêmicos e culturais e de direitos, o silenciamento do *ser* (SILVA et al., 2014; SILVA; TORRES; LEMOS, 2012). “A colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de caráter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (MALDONADO-TORRES, 2009, p.363). Fortalecendo as dicotomias entre cidade-campo, reforça-se a discriminação do campo, para que não haja qualquer possibilidade de considerar os sujeitos do campo enquanto sujeitos que são (SILVA; SILVA, 2014).

Essas colonialidades produziram e ainda produzem, mesmo com a resistência da Educação do Campo, uma Educação escolar ofertada ao campo brasileiro, que tem um caráter desumanizador, urbano e instrumental (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012).

Desumanizador por se configurar em práticas pedagógicas que negam os sujeitos-povos do campo como capazes de produzir cultura, história, saberes válidos, fragilizando a sua condição de ser humano. Urbano por ser pensada por sujeitos da cidade a se utilizar da lógica urbana. Instrumental porque objetiva o atendimento restrito das necessidades imediatas das atividades econômicas sob a lógica do capitalismo (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012, p.424).

Desta maneira, são históricas a subalternização e a negação de processos educativos que reconheçam os sujeitos do campo enquanto potentes. As iniciativas, que ainda persistem atualmente em contexto neoliberal e de golpe a democracia, ainda tendem dar afirmação à pedagogia do capital, tendo em vista que colocam o campo enquanto espaço de produção para o agronegócio. Atualmente, a Educação do Campo enfrenta questões da educação rural, que dialogam com interesses dominantes e do agronegócio, como as ações reacionárias de bloqueio de repasses financeiros para o PRONERA, o que configura a insistência de reerguer modelos voltados para concepções da Educação Rural (RIBEIRO, 2012b). Além disso, há uma grande ofensiva por parte do Estado neoliberal/neocolonial, que vem com processos de desconstrução das escolas nos territórios rurais, com políticas de fechamentos de escolas, nucleação escolar e transporte dos alunos para as escolas da cidade, negando a essa qualquer vinculação com suas raízes. Nota-se, então, que apesar dos avanços dos movimentos sociais, há muito que enfrentar, e as perspectivas da colonialidade ainda subalternizam esses sujeitos enquanto agentes de cultura, educação e direitos.

Arroyo destaca que “nunca o campo esteve tão dinâmico. Mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política” (ARROYO, 2007, p.160), ressaltando, a partir disso, que esses povos que sofrem com a Colonialidade também resistem à mesma, na medida em que constroem projetos decoloniais. Os projetos decoloniais são as reações dos povos subalternizados ao projeto societário colonial/moderno/urbano/eurocêntrico, que desde a colonização vem reagindo às violências imperiais.

“La decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidade” (MIGNOLO, 2007, p.27). Nesse sentido, a *decolonialidade da educação* se coloca no ato de se pensar, e em uma práxis com base na insurgência, na criação, na busca de alternativas, para se construir novos percursos sociais, políticos e epistêmicos que fujam da dominação da coloniadade-neocolonial/neoliberal/capitalista/urbana, sobretudo na busca pela construção de um percurso educativo que não se baseia em dicotomias, dominação, racismo, machismo, mas que consiga realizar movimentos interculturais. “DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica” (OLIVEIRA, s/a, p.03), olhando para os Movimentos Sociais insurgentes que anunciam formas de educação alternativas, que produzem conhecimentos contra hegemônicos.

Desta forma, a Educação do Campo enquanto movimento que surge dos Movimentos Sociais e suas práticas educativas alternativas, ao construir pedagogias e projetos societário-educativos contra hegemônicos (CALDART, 2012), se consolida com uma concepção e práxis Decolonial, que subverte para além da educação formal, pautada na pedagogia do capital, que busca questionar padrões dominantes de educação informal e escolar, valorizando os saberes das classes subalternizadas, saindo da hegemonia eurocêntrica e dominante de pensar a educação e a sociedade.

A Educação do Campo vai contra a Pedagogia do Capital (NEVES, 2013), que busca consolidar uma formação alienada de formação para se tornar agente na reprodução do capital e das relações de poder entre elite e classe trabalhadora, em que a escola realiza a manutenção do *status quo*. Ou seja, molda-se a educação para (re) produzir uma formação de sujeitos para o capital, voltada para consolidação de mão-de-obra, o que caracteriza a manutenção das Colonialidades sobre os sujeitos. E para o campo, isso significa construção de uma Educação capitalista, que ainda olha o campo a partir da *colonialidade do poder, ser e saber* (SILVA, TORRES; LEMOS, 2012), impondo que suas referências sejam urbanas/capitalistas/coloniais, entendendo que o campo é lugar de exploração e expropriação para o capital, espaço e mercadoria sem vida.

Nesse percurso, se afirma a Pedagogia do Capital, podendo apontá-la como uma Pedagogia Colonial, característica da Educação Rural, que busca um projeto societário voltado para a formação de alienados que se sujeitarão ao capital, de forma acrítica, ademais, que negam a cultura do campo para que, assim, o campo se consolide como mão de obra alienada, não imersa no processo de conscientização sobre as contradições. Por isso, pode-se dizer, que há a ilusão de uma ação de inclusão de sujeitos marginalizados historicamente no processo de escolarização (minimizadora das contradições capitalistas), porém é uma inclusão excludente, alienante e que no fim serve para fortalecer as estruturas da colonialidade-capitalista-neoliberal, que ocorre de maneira naturalizada. Há uma inclusão dos camponeses na Educação, porém uma educação que ainda faz a manutenção da exclusão, caracterizando a Educação Rural, que é uma lógica da educação capitalista.

Assim, cabe salientar que a Educação Rural é um movimento que objetivou corromper o sujeito do campo e adaptá-lo para um modo de vida produtivista, dentro da lógica de produção urbana, para que esses sujeitos se tornassem mão de obra assalariada em prol do capital (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Essa concepção da Educação Rural/ Educação capitalista e colonial, que é imposta aos povos marginalizados do campo, está pautada na *interculturalidade funcional*, que se caracteriza por

[...] uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno [, neoliberal] e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado (WALSH, 2009, p.20).

Essa inclusão não dialoga com as necessidades das pessoas, dos Movimentos Sociais, dos sujeitos que questionam as lógicas de subordinação, por isso, não busca a transformação das estruturas sociais, pelo contrário, diante das demandas dos sujeitos, tenta agenciar a diversidade a partir inclusões para minimizar as revoltas.

Em contrapartida, a Educação do Campo advoga pela formação dos sujeitos e construção de uma sociedade pautando-se na *interculturalidade crítica*, que é uma perspectiva decolonial. Fundamenta-se em práxis e pedagogias que buscam questionar, transformar e intervir nas realidades contraditórias (WALSH, 2009; 2005; OLIVEIRA, s/a), opondo-se a ser funcional ao modelo de formação pautado a pedagogia do capital, buscando questioná-lo, com enfoques nas relações históricas e conjunturais de opressão colonial/neoliberal/urbana/capitalista, que rodeia a formação humana.

A *interculturalidade crítica* “é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p.22). Essa perspectiva almeja

projetos outros de sociedade e, assim, projetos *outros* (contra hegemônicos) de formação dos sujeitos, de educação, que rompam com o silenciamento dos povos subalternizados dada a imposição monocultural e que os coloque na centralidade de enunciação epistêmica, cultural, econômica e social. Desta maneira, percebe-se a Educação do Campo enquanto movimento que tem se construindo nesse sentido, afinal, para o Movimento de Educação do Campo “[...] não basta ofertar educação escolar aos povos campestres e nem os reconhecer, mas sim uma educação do e no campo, tomando-os como sujeitos epistêmicos de direito” (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012, p.421).

Nesse sentido, Walsh (2009) afirma que essa perspectiva da *interculturalidade crítica* tem suas raízes não na academia ou no Estado, mas nas discussões políticas e sociais veiculadas pelos Movimentos Sociais. Seu sentido contra hegemônico, que problematiza o neoliberalismo/colonialidade e o capitalismo, busca fazer presentes e criar experiências para transformação e criação de alternativas. Como é o caso da Educação do Campo, que surge enquanto alternativa de formação veiculada pelos Movimentos Sociais do Campo.

Nesse percurso, a Educação do Campo constrói-se sob a égide da *Pedagogia Decolonial* (WALSH, 2009), ou seja, a partir de práticas e metodologias voltadas para a resistência capitalista/colonial/neoliberal, buscando alternativas a partir da luta, resistência, insurgência, organização e ação para romper normas de dominação e invisibilização, voltando-se principalmente para uma Educação além da institucionalização, que tem como principais atuantes os povos e os Movimentos Sociais e que molda essas perspectivas alternativas de formação. Assim Pedagogia Decolonial

[...] son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización (WALSH, 2005, p.29).

Sendo esse processo expresso na Educação do Campo protagonizado pelos sujeitos do campo e seus Movimentos Sociais na busca de alternativas para (re) existir e (re) humanizar a si mesmos historicamente e contemporaneamente a Educação do Campo busca pedagogias

[...] que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, decolonial e rebelde (WALSH, 2009, p.27).

Pode-se pontuar que isso se consolida a partir da prioridade de se construir uma Educação baseada na problematização, na crítica e conscientização da realidade, na crítica à dicotomia campo-cidade, na crítica ao agronegócio, à educação bancária e capitalista, ao urbanocentrismo, ao neoliberalismo (que retira direito da classe trabalhadora) etc,



problematizações que têm como protagonistas os trabalhadores do campo e seus movimentos. Um exemplo disso está no diálogo visceral com a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987), em que os sujeitos se colocam como protagonistas, críticos e problematizadores, além do diálogo com a Pedagogia do Movimento Sem Terra (CALDART, 2003), que tem o movimento social do campo como sujeito coletivo de enunciação de novas relações com o mundo, novas epistemologias.

Percebe-se, dentro da discussão de parte das teorias da Decolonialidade, que a Educação do Campo vem se consolidando enquanto movimento que desenvolve práxis decoloniais, voltando-se para a interculturalidade crítica. Dado o fato de que sua radicalidade se dá atrelada à força dos Movimentos Sociais do Campo, ela tem desestabilizado e questionando modelos e projetos hegemônicos de educação e sociedade, produzindo novos conhecimentos contrários a perspectivas dominantes, buscando resistir, emancipar, humanizar, insurgir, dentro do contexto latino americano.

## Considerações finais

A partir do processo histórico que consolida a Educação do Campo enquanto movimento potente associado a um projeto societário, epistemológico, político, cultural e educacional do outro, ela pode ser caracterizada como um projeto de *Desobediência Político-epistemológico*. Mignolo (2008; 2010) indica que a opção decolonial deve suscitar uma desobediência política e epistêmica, afirmando que seria insuficiente uma desobediência civil sem a perspectiva de estruturar-se epistemicamente, na medida em que esse processo de subversão almeja outras práxis e deve fornecer estruturas de reflexão e ações potentes para não se vincular às epistemologias hegemônicas. “Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o *desencadeamento epistêmico* e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados [...]” (MIGNOLO, 2008, p.288).

A produção da desobediência é visceral nesse processo, podendo-se constatar que no decorrer da constituição do Movimento de Educação do Campo há processos de desobediência epistêmica e política, haja vista que esse movimento se qualifica como um fenômeno latino-americano e que, apesar de muitas vezes utilizar teorias eurocêntricas como base, se coloca com movimento enunciador de novas normas de conceber o mundo e os processos educativos, rompendo as matrizes coloniais. Cabe, ainda, considerar que a Educação do Campo surge de “experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas



persistentes de opressão” (ARROYO, 2012, p.554), ou seja, baseia-se nos sujeitos historicamente oprimidos que resistem no campo brasileiro.

Nesse sentido, é válido conceituar a Educação do Campo como sendo muito além de ganhos no rol das políticas públicas estatais, mas como sendo uma forte alternativa decolonial, que é de gerar desestabilização do *status quo* em *nível político*, capaz de deslocar as relações de poder, subvertendo e potencializando o poder do povo camponês historicamente subalternizado, enunciando *epistemologias* ausentes e dando espaço para efervescer e emergir novas epistemologias. Com o reconhecimento do campo camponês enquanto *lócus* de produção de conhecimento e poder, há o reconhecimento da desobediência histórica de resistência e a busca de espaços para produzir novas desobediências, o que enuncia um projeto societário outro.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, Roseli et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 553-561.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRASÍLIA. *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, Texto para Debate, 1998.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; CASTRO, Luiz F. Meira de; SILVA, Hélio R. Santos. Questões e Contradições da Educação Rural no Brasil. In.: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (Org.). *Educação Rural no Terceiro Mundo: Experiências e Novas Alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 161-198.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Educação do campo: campo - políticas públicas – educação*. (NEAD Especial: 10). Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 67-97.

\_\_\_\_\_. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Segunda parte: Por Uma Educação Básica do Campo. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e Território como categorias essenciais. In.: MOLINA, C. MÔNICA, et al. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Pedagogia do Capital. In: CALDART, Roseli et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 538-545

MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. *Congr. Intern. Pedagogia Social*, Mar. 2009. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br>>. Acesso em: 30 de janeiro de 2018.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In.: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de Identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

\_\_\_\_\_. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad e gramática de la descolonialidad*. Colección Razón Política. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ ABRASCO, 1992.

MOLINA, Castanha Mônica. Possibilidades e Limites de Transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. In.; MARTINS, A. A. (Org.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção Caminhos da Educação do Campo 1, 2015.

NEVES, Lucia Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: *Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação*, 36., 2013, Goiânia. Anais... Goiânia: ANPEd, 2013. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *O que é uma educação decolonial?*. s/a. Disponível em: <<https://www.academia.edu>> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 239-250.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In.: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad-razionalidad. In.: PALERMO, Zulma e QUINTERO, Pablo. *Anibal Quijano*. Textos de fundación. Colección El desprendimiento. Buenos Aires – Argentina: Ediciones del Signo. 2014.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 293-299.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p.

SILVA, Janssen Felipe da; TORRES, Denise Xavier; LEMOS, Girleide Torres. Educação do campo: a luta dos movimentos sociais camponeses por uma educação escolar específica e diferenciada. *Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ* - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA, Janssen Felipe da. A crítica decolonial das epistemologias do sul e o contexto de constituição das coleções didáticas do pnd-campo/2013. *REALIS*, v.4, n. 02, Jul-Dez. 2014.

SILVA, Janssen Felipe da; MAINAR, Alcione Alves da Silva; SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA, Jéssica Lucilla Monteiro da. Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.09-38, jul./dez.2014.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.  
TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TRUJILLO FERRARI, Alonso. *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Candau, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Orgs.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. *Metodologia de estudo e de pesquisa em administração*. – 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

Submetido em 21/03/2018, aprovado em 12/06/2018.