

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**Faculdade de Direito e Relações Internacionais**  
**Curso de Relações Internacionais - FADIR**

**Israel Ferreira Machado**

**Des-encobrendo a América Latina: o re-existir e o in-surgir de Abya Yala -  
Educação do Campo, decolonialidade e pedagogias de resistência no Brasil**

**Dourados – MS**  
**Junho, 2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**Faculdade de Direito e Relações Internacionais**  
**Curso de Relações Internacionais - FADIR**

**Israel Ferreira Machado**

**Des-encobrendo a América Latina: o re-existir e o in-surgir de Abya Yala -  
Educação do Campo, decolonialidade e pedagogias de resistência no Brasil**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade Federal da Grande Dourados, como pré-requisito para obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Simone Becker.

**Dourados – MS**  
**Junho, 2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M149d Machado, Israel Ferreira

Des-encobrendo a América Latina: O Re-existir e o In-surgir de Abya Yala: Educação do Campo, decolonialidade e pedagogias de resistência no Brasil [recurso eletrônico] / Israel Ferreira Machado. -- 2021.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Simone Becker.

TCC (Graduação em Relações Internacionais)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Colonialidade. 2. Decolonialidade. 3. Educação Rural. 4. Educação do Campo. I. Becker, Simone. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



## ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Em 02 de junho de 2021, compareceu para defesa pública on-line do Trabalho de Conclusão de Curso, requisito obrigatório para a obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais, o aluno **Israel Ferreira Machado** tendo como título "**Des-encobrendo a América Latina: O Re-existir e o In-surgir de Abya Yala - Educação do Campo, decolonialidade e pedagogias de resistência no Brasil**".

Constituíram a Banca Examinadora os professores **Dra. Simone Becker** (orientadora), **Dr. Mário Teixeira Sá Junior** (examinador) e **Dra. Katiuscia Moreno Garelha** (examinadora).

Após a apresentação e as observações dos membros da banca avaliadora, o trabalho foi considerado APROVADO.

Por nada mais terem a declarar, assinam a presente Ata.

Observações: indicação de publicação e de continuidade da pesquisa no mestrado.

Assinaturas:

**Dra. Simone Becker**

Orientadora

**Dr. Mário Teixeira Sá Junior**

Examinador

**Dra. Katiuscia Moreno Garelha**

Examinadora

## Resumo

A educação no meio rural, muito negligenciada pelo Estado brasileiro, fundamenta-se, quando ofertada, na lógica de um passado colonial que impôs a cultura e o conhecimento dos povos dominantes, os europeus, autointitulados como "superiores", àqueles povos em que a identidade, a cultura e o conhecimento se manifestavam distintos, rotulados como "inferiores". Historicamente, a educação hegemônica ofertada no meio rural além de ter como base um pensamento latifundista de dominação política sobre a terra e os povos que vivem nela e a primazia pelo produtivismo latifundiário, vincula-se também a um modelo de educação importado de currículos educacionais urbanos que não representam a identidade, a cultura, a diversidade, a realidade e as necessidades dos sujeitos do campo. Essa educação, conceituada como paradigma da Educação Rural, reforça a dicotomia rural-urbano e estigmatiza o campo como o "resto" da cidade, lugar atrasado, subdesenvolvido, inferior e, mais recentemente, como território do agronegócio. Como proposta contra-hegemônica à Educação Rural surge, dos movimentos sociais camponeses, o Movimento por uma Educação do Campo na década de 1990. A Educação do Campo é um paradigma educacional que se constrói a partir da práxis do homem e da mulher do campo na luta pela terra e se desenvolve a partir da concepção do campo como um território de lutas políticas, de reflexões sociais e espaço-território dos sujeitos camponeses que têm identidade e cultura próprias, tradições e costumes diversos. A partir disso, a presente pesquisa busca compreender: a) as colonialidades existentes na educação ofertada para o meio rural e b) a Educação do Campo como um projeto decolonial do campo. Para isso, a pesquisa conta com a lente teórica dos Estudos Decoloniais Latino-Americanos e de autores que pensam a luta pela terra, a emancipação camponesa e a Educação do Campo no Brasil. Esta pesquisa é uma pesquisa qualitativa descritivo-exploratória. Por fim, conclui-se que sim, a Educação do Campo também é um projeto decolonial do campo porque traz em seu cerne o pensamento e a práxis decoloniais tais como a resistência e a luta pela libertação, a desobediência política e epistêmica de uma reflexão autêntica e crítica da realidade a partir e desde o lugar subalterno (o campo do campesinato); a afirmação do lugar subalterno enquanto lugar de produção de conhecimento e cultura; a superação de dicotomias (rural-urbano); a humanização dos povos e indivíduos subalternos (os camponeses); a libertação da terra e dos povos do campo das relações de desumanização e opressão; o desenvolvimento de pedagogias de resistência e a proposição de sociedades outras.

Palavras-chave: Colonialidade; Decolonialidade; Educação Rural; Educação do Campo.

## Abstract

Education in rural areas, much neglected by the Brazilian State, is based, when offered, on the logic of a colonial past that imposed the culture and knowledge of the dominant peoples, the Europeans, self-styled as "superior", to those peoples in whom the identity, culture and knowledge manifested themselves distinct, labeled as "inferior". Historically, the hegemonic education offered in rural areas, in addition to being based on a latifundist thought of political domination over the land and the peoples who live on it and the primacy of landowner productivism, is also linked to an education model imported from urban educational curricula that do not represent the identity, culture, diversity, reality and needs of rural subjects. This education, conceptualized as a paradigm of Rural Education, reinforces the rural-urban dichotomy and stigmatizes the countryside as the "rest" of the city, a backward, underdeveloped, inferior place and, more recently, as a territory of agribusiness. As a counter-hegemonic proposal to Rural Education, the Movement for Rural Education in the 1990s emerged from peasant social movements. Rural Education is an educational paradigm that is built from the praxis of rural men and women in struggle for land and develops from the concept of the countryside as a territory of political struggles, social reflections and space-territory of peasant subjects who have their own identity and culture, traditions and different customs. From this, this research seeks to understand: a) the existing colonialities in the education offered to the rural environment and b) the Rural Education as a decolonial project of the countryside. For this, the research has the theoretical lens of Latin American Decolonial Studies and authors who think about the struggle for land, peasant emancipation and Rural Education in Brazil. This research is a descriptive-exploratory qualitative research. Finally, it is concluded that yes, Rural Education is also a decolonial rural project because it brings at its core decolonial thinking and praxis such as resistance and the struggle for liberation, political and epistemic disobedience of an authentic reflection and critique of reality from and from the subordinate place (the field of the peasantry); the affirmation of the subordinate place as a place of production of knowledge and culture; overcoming dichotomies (rural-urban); the humanization of subaltern peoples and individuals (the peasants); the liberation of the land and the peoples of the countryside from relations of dehumanization and oppression; the development of resistance pedagogies and the proposition of other societies.

Keywords: Coloniality; Decoloniality; Rural Education; Countryside Education.

## SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS .....	8
CAPÍTULO 1: <i>Os Estudos Decoloniais Latino-Americanos</i> .....	16
1.1 <i>O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)</i> .....	16
1.2 <i>América Latina, Modernidade e Eurocentrismo</i> .....	21
1.3 <i>Modernidade: Colonialismos e Colonialidade</i> .....	25
1.3.1 <i>Colonialidade do Poder</i> .....	29
1.3.2 <i>Colonialidade do Saber</i> .....	32
1.3.3 <i>Colonialidade do Ser</i> .....	35
CAPÍTULO 2: <i>O Rural no Brasil: Formação da Estrutura Fundiária Brasileira</i> .....	37
2.1 <i>O Sistema Colonial de Sesmarias e a Concentração de Terra</i> .....	37
2.2 <i>A Lei de Terras e a Reafirmação do Latifúndio no Brasil</i> .....	41
2.3 <i>A Formação de Dois Campos</i> .....	43
2.3.1 <i>O Campo do Agronegócio</i> .....	44
2.3.2 <i>O Campo do Campesinato</i> .....	48
CAPÍTULO 3: <i>A Educação no Meio Rural Brasileiro</i> .....	52
3.1 <i>A Educação como um Direito Humano</i> .....	52
3.1.2 <i>O direito à educação escolar rural no ordenamento jurídico brasileiro</i> .	54
3.2 <i>Dois Paradigmas Educacionais no Campo</i> .....	62
3.3 <i>O Paradigma da Educação Rural</i> .....	65
3.3.1 <i>A Educação Rural em oralidades: a colonialidade da Educação Rural</i> .	71
3.4 <i>O Paradigma da Educação do Campo</i> .....	83
PALAVRAS (FINAIS) EM MOVIMENTO - <i>Educação do Campo: uma educação decolonial</i> .....	92
UM "ATÉ LOGO" .....	97
BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS .....	98

## PALAVRAS INICIAIS

*Cada linha que escrevo é uma desobediência  
porque é desobedecendo que eu re-existo.*

*-Israel Ferreira Machado*

Sabem-se os condenados da terra. Levantam os seus facões, suas foices, suas enxadas, seus cadernos, lápis e borracha e, exorcizando toda a violência reprimida nos seus sonhos, bradam: “Terra ao povo, libertação de todos!” Rebelam-se os homens, as mulheres e as crianças do campo pela libertação do oprimido e do opressor. Valem-se da violência que os fazem subalternos e oprimidos para libertarem-se, libertando a todos. Assim, ao rebelarem-se, os povos, o homem e a mulher do campo inauguram o verdadeiro amor. E é através desse ato de rebelar-se que o presente trabalho se desenvolve.

Este trabalho nasceu no campo e é cria do campo e propõe ser uma desobediência político-epistêmica do começo ao fim. Os pensamentos aqui desenvolvidos denunciam e expressam a história de resistência e luta dos povos do campo contra os mecanismos obscuros da colonialidade que forjam o silenciamento e a subalternização de suas vidas, seu trabalho, seus corpos, suas vozes e seus conhecimentos. O intuito deste trabalho não é produzir conhecimento sobre a subalternidade camponesa, mas produzir conhecimento a partir dela e com ela, assumindo o campo como o lugar geoistórico, geopolítico e corpo-político do sujeito que aqui fala.

Tenho este trabalho como espaço (de)formativo do conhecimento. Nele busco aprender a desaprender e desaprender aprendendo a partir do meu *lugar* de enunciação, a subalternidade camponesa. Para cada pensamento e cada palavra é um exercício (de)formativo constante, é um conflito violento e ininterrupto entre as dualidades que constituem o meu *ser* subalterno e oprimido, “um ser perseguido que sonha permanentemente em ser perseguidor” (FANON, 1968, p. 40). Aqui é o espaço-ritual em que exorcizo toda a minha violência reprimida, onde eu transponho à concretude os meus incessantes sonhos de libertação.

Segundo Paulo Freire (1987), a libertação é a humanização em processo. Ela se dá na práxis da busca diária por ela, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de se rebelar e lutar por ela. Esse mundo que se mantém pela desumanização, pela opressão, pelo *ser menos* de alguns não é destino dado, mas sim uma realidade violenta, opressora e desumanizadora produzida e reproduzida pela lógica do mundo moderno. Para Freire (1987), essa realidade é funcionalmente domesticadora e somente pode ser transformada através da

práxis autêntica, ou seja, a partir da reflexão crítica e da ação libertadora dos subalternos e oprimidos sobre a sua própria realidade opressora e desumanizadora.

A busca dos povos do campo pela libertação acontece a partir da radicalização da luta pela terra e pela reforma agrária. De acordo com Bernardo Mançano Fernandes (2008), a questão agrária no Brasil não deve ser compreendida como uma questão exclusivamente conjuntural, mas um problema histórico e estrutural de concentração do poder (terra, capital e tecnologia). Desse modo, lutar pela terra e pela reforma agrária neste país é um verdadeiro ato de se rebelar contra a formação histórica e estrutural do campo, marcada pela violência do mundo moderno colonial e pela colonialidade que oprime, silencia e desumaniza determinados povos e grupos.

Portanto, a luta dos povos do campo pela terra e pela reforma agrária é a práxis da busca pela sua libertação da lógica opressiva e desumanizadora do mundo moderno. Contudo, a luta somente é libertadora se for autêntica, se for reflexão crítica e ação libertadora. Se a luta dos povos do campo não for uma luta autêntica, então ela não se propõe transformadora do mundo, mas sim um instrumento de manutenção do *estado das coisas* da realidade opressora e desumanizadora do mundo moderno .

Por isso, a práxis da busca dos povos do campo pela sua libertação acontece pela radicalização. De acordo com Freire (1987), “a radicalização é crítica, por isso libertadora”, e libertadora porque, “implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva”. Entretanto, a radicalização não deve ser reacionária porque, desse jeito, ela se torna sectária assim como deseja o opressor que ela seja. A sectarização, como diz Freire (1987), “é sempre castradora, pelo fanatismo que nutre; [...] transforma a realidade numa falsa realidade que, assim, não pode ser mudada”. Em outras palavras, a radicalização pela libertação não pode ser uma luta que pretenda a violência homogeneizadora da realidade opressora e desumanizadora do mundo moderno que tem as diferenças como antagônicas/dicotômicas, mas uma luta heterogênea construída pelas diferenças que, ligadas a um único propósito, a libertação, coexistam. Somente essa radicalização é verdadeiramente transformadora.

A radicalização da luta dos camponeses pela terra e pela reforma agrária não é sectária, mas sim diversa e plural. A luta camponesa se constrói a partir da diversidade e das diferenças dos atores do campo tais como os assentados, reassentados, pequenos agricultores, quilombolas, pescadores, lavradores, roceiros, bóias-frias, sem-terras, sertanejos, sitianteiros, caipiras, ribeirinhos, caiçaras, meeiros, os povos da floresta e entre outros. Cada povo e indivíduo do campo tem um jeito próprio de fazer e de pensar a luta pela terra e pela reforma

agrária, e é através desse e nesse fazer e pensar próprios que a luta pela terra e pela reforma agrária produz e reproduz sua espacialização e territorialização (FERNANDES; MOLINA). É da coexistência entre as diversidades e diferenças que formam e constituem o campo que os movimentos sociais camponeses e os povos e indivíduos camponeses produzem a sua própria geografia, criam e recriam o campesinato, produzem diferentes e diversos espaços políticos, transformam e (re)inventam territórios.

Por falar em território, ele se constitui como o triunfo e a base da existência dos povos e indivíduos do campo. O território pode ser definido como espaço geográfico e político onde se realizam determinadas relações sociais, processos de transformação da realidade e onde os sujeitos sociais executam seus projetos para o seu desenvolvimento (SANTOS; NEVES, 2012). De acordo com Bernardo Mançano Fernandes (2008), o território é composto pelas dimensões social, política, cultural, econômica e ambiental e que, portanto, deve ser entendido como uma totalidade, porém não homogênea, em que todas as dimensões se desenvolvem em conjunto sem prioridades hierárquicas entre si. Dessa maneira, a educação, o trabalho, a saúde, a cultura, a alimentação, a produção, o mercado, a infraestrutura, as organizações políticas, etc, são relações sociais que constituem as dimensões e o desenvolvimento do território.

Conforme Bernardo Mançano Fernandes (2008), são produzidos dois territórios distintos entre si no campo: o campo do campesinato e o campo do agronegócio. Os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio se organizam de modos distintos porque se constroem a partir de relações sociais e projetos de desenvolvimento distintos. Nas palavras de Fernandes (2008, p. 40), “[...] enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida”. Portanto, para se fortalecerem enquanto coletivo, lutarem pela terra, pela reforma agrária e pelo direito de permanecer nela e também para existirem, os povos do campo necessitam construir projetos *autênticos* de desenvolvimento do campo do campesinato em todas as suas dimensões.

A educação é uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento territorial. A educação deve ser entendida como processo de formação humana ou, em outros termos, de *humanização* do ser que somos. Segundo a legislação brasileira, Educação é definida como “[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos

sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996)<sup>1</sup>. Conclui-se então que a educação não é um processo que se limita à educação formal oferecida nas escolas, mas um processo formativo que perpassa todas as dimensões e espaços da vida humana.

Para Paulo Freire (1987) a educação é libertadora dos homens porque é um processo *humanizador*. Todavia, ela só é libertadora/humanizadora quando se propõe a ser uma educação problematizadora ao invés de uma educação “bancária”. De acordo com Freire (1987), a educação “bancária” é alienadora e por isso dominadora dos homens à medida que caracteriza-se pela narração de conteúdos e por uma relação antidialógica entre educadores e educandos onde o educador, "que tudo sabe", conduz o educando, "que nada sabe", à memorização dos conteúdos por ele narrados. Na educação bancária o educador é o sujeito enquanto o educando é mero objeto do processo educativo, sem espaço para perguntar os *por quês* sobre a sua realidade e o mundo com que se relaciona.

Contrariamente, a educação problematizadora é aquela que liberta os homens porque propõe a superação da contradição educador-educando e a construção de uma relação dialógica entre ambos. Na educação problematizadora os educandos são chamados pelos educadores a conhecer e reconhecer o mundo com que se relacionam, a serem sujeitos cognoscentes e não a memorizar conteúdos narrados. A educação problematizadora, autenticamente reflexiva, busca a inserção crítica de educadores e educandos na realidade.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987)

Portanto, se a educação é uma dimensão fundamental para o desenvolvimento territorial, também é para o desenvolvimento do campo. Todavia, ao considerar que o campo produz dois territórios distintos entre si, o campo do agronegócio e o campo do campesinato, logo existem dois projetos distintos de educação no campo: um ligado ao desenvolvimento do campo do agronegócio e outro ligado ao desenvolvimento do campo do campesinato. A educação enquanto projeto de desenvolvimento do campo do agronegócio trabalha para a concentração de poder no campo e, conseqüentemente, para a intensificação da desigualdade, para a alienação e dominação política, econômica, cultural, social e ambiental da terra e dos povos e indivíduos que vivem nela. Por outro lado, a educação enquanto projeto de

---

<sup>1</sup> C.f. LDB, Lei nº 9.394/96, Art. 1º.

desenvolvimento do campo do campesinato trabalha para a desconcentração do poder e o fim da desigualdade no campo, para a libertação econômica, cultural e ambiental e para a emancipação política e social da terra e dos povos e indivíduos que nela existem e que dela vivem.

Historicamente, o modelo hegemônico de educação ofertada no meio rural está atrelado a um projeto de concentração do poder e manutenção da desigualdade no campo, de alienação e dominação da terra e dos camponeses. Em um país como o Brasil em que a concentração fundiária tem início desde o período da colonização, no qual os colonos proprietários de grandes latifúndios utilizavam o trabalho escravo como principal instrumento de dominação, a educação, com o fim da escravidão, figurou-se, no final do século XIX e começo do século XX, como um importante instrumento de manutenção dessa dominação colonial latifundista sobre a terra e os povos camponeses e da desigualdade no campo. De acordo com Aníbal Quijano (2005), os países da América Latina, incluído o Brasil, embora tenham formalmente decretado o fim da escravidão e conquistado a sua independência econômica, política e territorial da administração colonial, a matriz do padrão de poder colonial nesses países é mantida e continuada através do que ele denominou de *colonialidade*.

A colonialidade é elemento indissociável e constitutivo do mundo moderno. Termo cunhado por Aníbal Quijano no final dos anos 1980, a colonialidade expressa a reprodução da matriz do padrão de poder colonial que estrutura as relações sociais, econômicas, intersubjetivas, políticas, produtivas e humanas do mundo moderno e que surge a partir da América e fundamenta-se na racialização, no eurocentrismo e na inferiorização de alguns seres humanos como menos humanos. A colonialidade, segundo Quijano (2009), opera em "cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social" (p. 73). Ademais, a colonialidade se reproduz em quatro dimensões que se entrelaçam entre si: a do *poder*, a do *saber* e a do *ser*.

Essa educação hegemônica como instrumento de alienação e dominação da terra e dos camponeses, faceta da colonialidade, é designada por alguns estudiosos como paradigma da Educação Rural. O paradigma da Educação Rural se alicerça na lógica do capital produtivista e na concentração fundiária ao passo que está atrelado a um modelo de educação bancária importado de currículos educacionais urbanos alienados à vida, à cultura, à diversidade, à realidade e às reais necessidades dos camponeses. Ademais, o paradigma da Educação Rural reforça a desigualdade no campo e também a desigualdade entre a área rural e a área urbana à medida que não tem como propósito a sua contestação, mas sim a afirmação da cidade como o lugar detentor da modernidade, do desenvolvimento, da civilidade e da

produção de conhecimento e cultura, enquanto o campo como o lugar do atraso, do subdesenvolvimento, da incivilidade e de credulidades e superstições. Em suma, o paradigma da Educação Rural concebe o campo e a cidade como territórios dicotômicos, sendo o campo camponês inferior à cidade em todas as suas dimensões.

Desse modo, o paradigma da Educação Rural tem a educação como instrumento para o desenvolvimento territorial da concentração fundiária, da dominação do produtivismo/agronegócio no campo, com base em um modelo de educação bancária urbanocêntrica que aliena o campesinato à lógica do capital produtivista e inviabiliza e deslegitima os conhecimentos e os modos de vida dos camponeses.

Como proposta contra-hegemônica ao paradigma da Educação Rural surge, dos movimentos sociais camponeses, o Movimento por uma Educação do Campo durante a década de 1990. A Educação do Campo propõe um paradigma educacional e pedagógico que se constrói a partir da práxis do homem e da mulher do campo na luta pela terra e pela reforma agrária e se desenvolve a partir da concepção do campo como território de lutas políticas, de reflexões sociais, de produção de conhecimento e espaço-território dos povos e indivíduos camponeses que têm identidade e cultura próprias, tradições e costumes diversos. Além do mais, o paradigma da Educação do Campo denuncia a desigualdade presente no campo e busca a superação da dicotomia rural-urbano ao ter a cidade e o campo como territórios que, mesmo com suas particularidades, se complementam reciprocamente em uma dependência mútua, na qual o urbano não sobrevive sem o rural e vice-versa.

Diante disso, o Movimento por uma Educação do Campo reivindica o direito à educação, mas uma educação diferenciada e específica para o meio rural, que atenda as especificidades geográficas e culturais, a realidade e as reais necessidades dos povos e indivíduos camponeses. Assim sendo, o paradigma da Educação do Campo pensa em um projeto de educação *no* e *do* campo, ou seja, uma educação que aconteça no campo porém que não seja pensada na e a partir da cidade *para* os camponeses, mas sim uma educação que aconteça *no* campo, pensada e construída *com* e *pelos* povos e indivíduos camponeses, sendo eles os protagonistas e sujeitos de sua própria educação. Portanto, a Educação do Campo dialoga, tanto em sua origem quanto em seus princípios, com o desenvolvimento do campo na perspectiva dos povos e indivíduos do campo do campesinato, “que não destrua, desterritorialize, subalterne ou exproprie seus modos de existência” (FARIAS; FALEIRO, 2018, p. 263).

O paradigma da Educação do Campo tem a educação como instrumento de libertação da terra e dos camponeses. Isso porque a Educação do Campo propõe uma

educação problematizadora, autenticamente reflexiva, que, como visto acima, busca inserir *críticamente* o educador e o educando, juntos, na realidade. Em outros termos, o paradigma da Educação do Campo busca, em seu cerne, fazer com que os povos e indivíduos do campo conheçam o mundo com que se relacionam a partir do questionamento crítico, dos *por quês*, e da reflexão autêntica, que significa refletir desde o seu território e da sua realidade subalterna, sobre a realidade do campo, do país e do mundo. Assim, a Educação do Campo empenha-se em formar homens, mulheres e crianças camponesas que, ao questionarem autenticamente e refletirem criticamente sobre a sua realidade, façam e transformem o mundo através da luta pela terra e pela reforma agrária.

À vista disso, este trabalho intenciona compreender se a Educação do Campo, enquanto proposta contra-hegemônica à Educação Rural, é um fenômeno decolonial. De acordo com Catherine Walsh (20--, p. 12), um projeto decolonial ou a decolonialidade implica “um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”<sup>2</sup>. Ou seja, o pensamento e as proposições decoloniais buscam desvelar e lutar contra a matriz do padrão de poder colonial nas sociedades que foram colonizadas, que se mantém até os dias de hoje pela colonialidade. Portanto, para isso, uso como base teórica deste trabalho os estudos decoloniais latino-americanos, buscando em autores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, dentre outros. Ademais, busco também em autores que pensam a luta pela terra e a educação no meio rural no Brasil como Miguel Arroyo, Roseli Salete Caldart, Bernardo Mançano Fernandes, Mônica Castagna Molina, entre outros.

Em suma, este trabalho visa i) conhecer e reconhecer a colonialidade do paradigma hegemônico da educação ofertada no meio rural no Brasil e ii) compreender se a Educação do Campo, enquanto proposta contra-hegemônica à Educação Rural, é um fenômeno decolonial. A hipótese é de que a Educação do Campo é um fenômeno decolonial no campo porque traz em seu cerne o pensamento e a práxis decoloniais tais como a resistência e a luta pela libertação, a desobediência política e epistêmica de uma reflexão autêntica e crítica da realidade a partir e desde o lugar subalterno (o campo do campesinato); a afirmação do lugar subalterno enquanto lugar de produção de conhecimento e cultura; a superação de dicotomias (rural-urbano); a humanização dos povos e indivíduos subalternos (os camponeses); a libertação da terra e dos povos do campo das relações de desumanização e

---

<sup>2</sup> Tradução minha. No original “un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad”.

opressão; o desenvolvimento de pedagogias de resistência e a proposição de sociedades outras.

Este trabalho é produto de uma pesquisa que recorre ao método qualitativo e ao percurso metodológico caracterizado como descritivo-exploratório. A pesquisa é qualitativa ao passo que não se utiliza de instrumentos estatísticos para construir as análises e interpretações sobre as questões suscitadas. Dessa maneira, trata-se de uma pesquisa de cunho mais teórico, que tem como finalidade ampliar o conhecimento sobre a Educação do Campo a partir de outras perspectivas, ao problematizar e produzir novos questionamentos. A pesquisa qualitativa nas palavras de Cruz Neto (1994, p. 52)<sup>3</sup> “permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento”. Enquanto ao percurso metodológico, ele é descritivo ao passo que a pesquisa visa se aprofundar no fenômeno estudado, e exploratório porque intenciona explorar a questão suscitada a fim de ampliar o campo reflexivo sobre o assunto e levantar novos questionamentos e hipóteses (FARIAS; FARELO, 2018).

As metodologias de pesquisa utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa e a construção deste trabalho são revisão bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada. A revisão bibliográfica é utilizada para construir principalmente a parte teórica e histórica da pesquisa enquanto a análise documental e a entrevista semiestruturada são as metodologias através das quais é desenvolvida a discussão proposta para o trabalho. No caso da entrevista semiestruturada são realizadas entrevistas com um casal de camponeses, Silas, 50, e Delma, 48, residentes no estado de São Paulo, na cidade de Macaubal, sobre relatos da experiência educacional dele e dela. Tais relatos obtidos através das entrevistas serão utilizados para construir o terceiro capítulo deste trabalho no qual será explanado sobre o paradigma da Educação Rural e haverá, através dos relatos, a análise e o reconhecimento das marcas da colonialidade presentes na educação ofertada no meio rural.

Espero, portanto, como dito no começo, que este seja um espaço (de)formativo do conhecimento onde possamos juntos aprender a desaprender e desaprender aprendendo. “É tempo, enfim, de deixarmos de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 139).

---

<sup>3</sup> *Apud* Magno Nunes Farias, Wander Faleiro, 2018, p. 363.

## CAPÍTULO 1: OS ESTUDOS DECOLONIAIS LATINO-AMERICANOS

### *1.1 O Grupo Modernidade/Colonialidade e os estudos decoloniais*

O Grupo Modernidade/Colonialidade (Grupo M/C), embora tenha sido formado em 1998, tem suas origens remontadas à meados da década de 1990. Em 1992, quando da reimpressão do texto clássico de Aníbal Quijano intitulado *Colonialidade e modernidade-racionalidade*, foi formado o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos. Constituído por intelectuais latino-americanos que estudavam nos Estados Unidos, o Grupo surgiu inspirado principalmente pelo Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos<sup>4</sup>. Assim, em 1993, com a publicação do manifesto inaugural do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos na revista *Boundary 2*, editada pela Duke University Press, a América Latina foi inserida institucionalmente no debate pós-colonial (BALLESTRIN, 2013).

Em 1998, Santiago Castro-Gómez e Eduardo Mendieta (1998) organizaram uma compilação de artigos intitulada *Teorias sem disciplina: latinoamericanismo, pós-colonialidade e globalização em debate*. Nessa compilação, Castro-Gómez e Mendieta (1998) dedicaram um espaço para comentar sobre o *Manifesto Inaugural do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos* onde dizem, de forma crítica, que o Grupo se afasta dos Estudos Culturais Latino-Americanos ao colocar

[...] ênfase em categorias de ordem política, como “classe”, “nação” ou “gênero”, que no projeto dos Estudos Culturais parecem ser substituídas por categorias meramente descritivas como “hibridismo”, ou enterradas sob uma celebração apressada de incidência da mídia e das novas tecnologias no imaginário coletivo.<sup>5</sup>  
(CASTRO-GÓMEZ, MENDIETA, 1998, p. 16)

Ainda na compilação, Walter D. Mignolo, tido como o membro mais “radical” dentro do Grupo, demonstra insatisfação com a utilização, por alguns membros do Grupo, da tradução de elementos dos estudos pós-coloniais sul-asiáticos para analisar o caso latino-americano. Para Mignolo, de acordo com Castro-Gómez e Mendieta (1998, p. 17), “as teses

---

<sup>4</sup> Grupo de estudos pós-coloniais formado na Índia na década de 1970, liderado pelo indiano Ranajit Guha. Durante a década de 1980, o Grupo teve os seus *subaltern studies* reconhecidos fora da Índia com autores como Gayatri Chakravorty Spivak, Partha Chatterjee e Dipesh Chakrabarty. Foi o Grupo de Estudos Subalternos Sul-Asiáticos que incorporou aos estudos pós-coloniais o uso do termo “subalterno”, que inspirado na definição de Antonio Gramsci, refere-se aos grupos colonizados/marginalizados que não possuem voz ou representatividade na sociedade devido à sua posição de “inferioridade” na hierarquia da estrutura colonial, baseada na classificação entre superioridade e inferioridade de raça, etnia, cultura, classe, gênero, conhecimento, etc. Uma das principais contribuições do Grupo aos estudos pós-coloniais foi perceber e mostrar que o colonialismo não consistia somente de uma dominação das dimensões política, do trabalho e econômica, mas também de uma dominação da dimensão epistêmica.

<sup>5</sup> Tradução minha. No original: “[...] mucho énfasis en categorías de orden político tales como ‘clase’, ‘nación’ o ‘gênero’, que en proyecto de Estudios Culturales parecieran ser reemplazadas por categorías meramente descriptivas como la de ‘hibridéz’, o sepultadas bajo una celebración apresurada de la incidencia de los medios y las nuevas tecnologías en el imaginario colectivo”.

de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha e outros teóricos indianos não deveriam ser simplesmente assumidas e traduzidas para uma análise do caso latino-americano”<sup>6</sup>, porque essas teorias têm seu *locus* de enunciação nos particularismos das marcas históricas da colonização do império britânico no século XVIII. De acordo com Mignolo (2003), a América Latina possui uma trajetória de dominação colonial e de resistência ao colonialismo (ocidentalismo) diferente porque teve um papel diferenciado no desenvolvimento do capital mundial, por ser o primeiro continente a sofrer com a violência colonial moderna, a partir de 1492. Portanto, segundo Mignolo, nas palavras de Castro-Gómez e Mendieta (1998, p. 17), é necessário “buscar a categorização crítica do ocidentalismo [da modernidade] que tenha seu *locus* na América Latina”<sup>7</sup>.

Devido a conflitualidades teóricas, alguns membros do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos se desagregaram do Grupo no mesmo ano, em 1998. Depois de alguns primeiros encontros, os membros desagregados formaram, nesse mesmo ano, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), composto inicialmente por Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Edgardo Lander e Fernando Coronil. O Grupo M/C contou com o importante apoio do Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais (CLACSO), e naquele mesmo ano de 1998 conseguiu realizar um encontro na Universidade Central da Venezuela. Desse encontro, foi lançado pelo CLACSO, no ano 2000, o primeiro e mais expressivo trabalho de publicações coletivas do Grupo intitulado: *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais* (FLETCHER, 2018).

Durante os anos 2000, foram realizados sete eventos e/ou reuniões oficiais do Grupo M/C. Nesses eventos e/ou reuniões novos membros se associaram ao grupo. Hoje, alguns nomes de destaque dentro do grupo são: o sociólogo peruano Aníbal Quijano; o filósofo argentino Enrique Dussel; o argentino estudioso da área da semiótica Walter Mignolo; o sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein; o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez; o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres; o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel; o sociólogo venezuelano Edgardo Lander; o antropólogo colombiano Arturo Escobar; o antropólogo venezuelano Fernando Coronil (falecido em 2011); a estadunidense estudiosa da área de linguística Catherine Walsh; o português estudioso da área do direito Boaventura de Sousa Santos; e a estudiosa da área da semiótica Zulma Palermo. (BALLESTRIN, 2013)

---

<sup>6</sup> Tradução minha. No original: “las tesis de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha y otros teóricos indios no debieran ser asumidas y trasladadas sin más para un análisis del caso latinoamericano”.

<sup>7</sup> Tradução minha. No original: “buscar una categorización crítica del occidentalismo que tenga su locus en América Latina”.

O Grupo M/C encontrou inspiração em um número amplo de fontes. Conforme Arturo Escobar (2003), o espectro de influência vai desde a filosofia da libertação, das teorias do sistema-mundo e da dependência, dos Estudos Culturais latino-americanos, passando pelas teorias críticas europeias e estadunidenses sobre a modernidade, até os estudos subalternos do grupo sul-asiático, as filosofias indígenas e africanas, as teorias feministas do Sul, e a teoria pós-colonial. Entretanto, segundo Escobar (2003, p. 53), “a força orientadora” do grupo “é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos”<sup>8</sup>.

Sendo assim, os integrantes do Grupo M/C têm como propósito estudar sobre e a partir da América Latina. Estudam “sobre” a América Latina porque buscam analisar a história e os povos dessa “região” através de estudos e pesquisas sobre a cultura, a língua e o pensamento surgidos a partir da questão colonial. Para o Grupo M/C a América (Latina) foi a primeira figura histórica constitutiva do imaginário da modernidade, no século XVI, e desde então resiste ao encobrimento/dominação de uma totalidade opressora, a colonialidade, que violenta, silencia e inviabiliza formas “outras” de pensar e existir. (FREITAS, 2019)

Por outro lado, estudam “a partir” da América Latina porque ela acaba sendo um lugar específico, um *locus* de enunciação, em uma totalidade, a partir do qual um pensamento próprio é construído. Desse modo, os intelectuais do Grupo M/C ao pensar e produzir conhecimento a partir da América Latina defendem a possibilidade de se imaginar para além do imaginário e categorias ocidentais/eurocêntricos, reiterando a América Latina como espaço discursivo e de resistência de imaginários e de formas “outras” de se imaginar, que desde o início do mundo moderno permaneceram em uma posição de subalternidade. (FREITAS, 2019)

O Grupo M/C procura ir além do latinoamericanismo das disciplinas tradicionais. De acordo com o Grupo, o latinoamericanismo se produziu e reproduziu em diversas disciplinas tradicionais tais como a sociologia, a história e a antropologia, negando a alteridade daqueles povos e indivíduos que foram explorados, violentados e silenciados pela diferença colonial. Isso porque o latinoamericanismo das disciplinas tradicionais falava do “outro”, a América Latina, a partir do “mesmo” que se encontrava na Europa, ou seja, a partir de uma perspectiva “eurocêntrica”. O latinoamericanismo era praticado por intelectuais e estudiosos que tinham a América Latina como um lugar provido de objetos de conhecimento

---

<sup>8</sup> Tradução e adaptação minhas. No original se lê: “Su principal fuerza orientadora, sin embargo, es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos”. (ESCOBAR, 2003, p. 53)

e não de saberes. Por outro lado, o Grupo M/C assume a prerrogativa de que a América Latina é sim um lugar de saberes e de produção de conhecimento.

Os membros do Grupo M/C visam produzir e reproduzir um pensamento decolonial. O pensamento decolonial surge a partir da constituição do que Mignolo (2003) chamou de “pensamento liminar” ou “pensamento de fronteira”<sup>9</sup>, e intenciona desvelar a origem histórica e estrutural dos problemas e dilemas enfrentados por nós latino-americanos e, ao mesmo tempo, nos libertar das amarras de uma totalidade opressora, a colonialidade, que está por trás da retórica da modernidade, que nega e inviabiliza o florescer de formas outras de relação com a natureza, de outros imaginários de tempo e espaço, de uma “ecologia de saberes”<sup>10</sup> (SANTOS, 2007), de um padrão mais democrático de vivência em que convivam formas diversas de pensar e de existir (FREITAS, 2019).

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias. (MIGNOLO, 2017, p. 06)

Segundo Escobar (2003, p. 60), o programa de investigação do Grupo M/C é:

i) localizar a origem da modernidade na conquista e fundação da América (Latina) e no controle do Atlântico a partir de 1492 pela Espanha e por Portugal, desconstruindo a narrativa da Modernidade franco-germânica do final do século XVIII;

---

<sup>9</sup> De acordo com Walter Mignolo (2003, p. 10), em *Histórias Locais/Projetos Globais*, o “pensamento liminar” ou “pensamento de fronteira” é “uma consequência lógica da diferença colonial”. Para ele, o pensamento liminar/de fronteira surge de um lócus fraturado de enunciação, ou seja, da fronteira, da margem, do estar ou do sentir-se entre a perspectiva territorial e a hegemônica, a partir do ponto de vista do subalterno. Contudo, o pensamento liminar/de fronteira é mais do que um pensamento híbrido, é uma nova dimensão epistemológica. Sendo assim, segundo Mignolo *apud* Ballestrin (2013), esse pensamento, desde o ponto de vista do subalterno, é um pensamento que não pode rejeitar ou ignorar o pensamento da modernidade (hegemônico), mas que tampouco pode subjugar-se a ele, afirmando o espaço de pensamento que foi negado e silenciado pela modernidade/colonialidade. Em outras palavras, o pensamento liminar/de fronteira produz uma redefinição de categorias e conceitos do pensamento da modernidade europeia tais como cidadania, democracia, direitos humanos, relações econômicas e humanidade a partir e pela perspectiva dos subalternos. Segundo Ramón Grosfoguel (2008, p. 138), “O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna decolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica”.

<sup>10</sup> Boaventura de Sousa Santos em seu artigo *Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes* (2007), define “ecologia de saberes” como o pensamento “pós-abissal”, ou seja, quando a linha imaginária epistêmica que separa ferrenhamente o Sul global (objeto de conhecimento da ciência moderna) do Norte global (sujeito detentor do conhecimento da ciência moderna) se desfaz, e passamos a aprender com o Sul usando epistemologias do Sul. Nas palavras de Boaventura (2007, p. 85) o pensamento pós-abissal “confronta a monocultura da ciência moderna com uma *ecologia de saberes*, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimento heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia”. Portanto, “ecologia de saberes” é a ideia de que o conhecimento é “interconhecimento” (SANTOS, 2007).

- ii) desenvolver a concepção de que o colonialismo e o desenvolvimento do sistema mundial capitalista são fenômenos constituintes da modernidade, dando foco à exploração dos recursos dos povos não-europeus;
- iii) explicar a Modernidade a partir de uma perspectiva planetária e não de uma perspectiva que a toma como um fenômeno intra-europeu;
- iv) identificar a dominação do “Outro”, os não-europeus, como uma dimensão necessária para a constituição da modernidade e, conseqüentemente, a subalternização de conhecimentos e de culturas dos povos e grupos dominados (não-europeus); e
- v) problematizar o eurocentrismo do conhecimento “universalista” da modernidade.

Em linhas gerais, os integrantes do Grupo M/C procuram denunciar a existência de um *lado escuro* da modernidade (MIGNOLO, 2017), responsável pela apropriação injustificada dos recursos de povos não-europeus, pela violência epistêmica, pelo silenciamento de vozes, pela desumanização de corpos, pelo apagamento de existências, pela exploração, opressão e pela injustiça.

Com isso, o Grupo M/C propõe:

- i) (re)inventar a modernidade para além das origens e dos legados europeus, que se exemplifica no que Enrique Dussel (2005) chamou de “transmodernidade”<sup>11</sup> e Walter Mignolo (2003) de “pós-ocidentalismo”;
- ii) desenvolver uma nova concepção espacial e temporal da modernidade, localizando-a na conquista e fundação da América (Latina) e do controle do Atlântico pela Espanha e por Portugal a partir de 1492 - a “primeira modernidade”;
- iii) enfatizar a periferização de regiões do mundo pelo colonialismo/imperialismo europeu, sendo a América (Latina) a primeira região (continente) a sofrer com o outro lado da modernidade, o lado escuro;
- iv) fazer uma releitura do “mito da modernidade”, nos termos de Dussel (2005), não negando ou desmerecendo o pensamento/razão moderna, mas questionando o tom de superioridade de uma civilização europeia que se auto refere como o ponto final do desenvolvimento

---

<sup>11</sup> De acordo com Enrique Dussel (2005) a “transmodernidade” é uma proposta decolonial da modernidade, ou seja, é uma proposta que busca transcender a visão eurocêntrica da modernidade. A transmodernidade não propõe um absolutismo fundamentalista antimoderno que rejeita ou rechaça a emancipação do pensamento/razão moderna, mas procura superar e redefinir a retórica eurocentrada da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias dos povos e grupos que foram encobertos, silenciados e oprimidos (o “outro”, o subalterno) pela diferença colonial, fazendo da razão emancipadora uma “razão libertadora”. Nas palavras de Dussel (2005, p. 29), “Destá maneira, a razão moderna é transcendida (mas não como negação da razão como tal, e sim da razão eurocêntrica, violenta, desenvolvimentista, hegemônica). Trata-se de uma ‘Trans-modernidade’ como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era coessencial à Modernidade, igualmente se realize”.

econômico e cultural de uma suposta linha evolutiva (eurocentrismo) (ESCOBAR, 2003, p. 60-61) e

v) enaltecer as histórias, saberes, experiências sociais e existências que resistiram e resistem, que re-existiram e re-existem ao encobrimento de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac<sup>12</sup> pela perspectiva eurocêntrica da modernidade desde o século XVI.

Portanto, o Grupo M/C propõe um “giro decolonial”. Termo cunhado por Nelson Maldonado-Torres, em 2005, o “giro decolonial” significa “o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105). Contudo, é importante frisar que o pensamento decolonial ou a ação de um giro decolonial não surgiram com o Grupo M/C, mas são fenômenos de reação à diferença colonial que emergiram com e desde a fundação da modernidade/colonialidade. Em outras palavras, a decolonialidade é a resistência epistêmica, cultural e política e o contraponto de existências “outras” à lógica da modernidade/colonialidade desde a conquista da América e o controle do Atlântico pelos espanhóis e portugueses no século XVI.

Por fim, o Grupo M/C propõe a utopia de “um mundo em que caibam muitos mundos”, parafraseando com o lema do Movimento Zapatista. Ou seja, um mundo em que vários mundos são possíveis, convivendo e se relacionando de modo dialógico e não autoritário. Para isso, além da habilidade de desconstrução de narrativas e imaginários, o pensamento decolonial faz um chamado à *práxis* libertária diante das injustiças acometidas contra o “outro” da Europa, o não-europeu. O pensamento decolonial em si está arraigado de uma *práxis* libertária que busca, como teorização inovadora, desobedecer a gramática academicista eurocêntrica, (des)construindo-a, e ir além dos muros acadêmicos, dialogando com aqueles que foram e são explorados, silenciados e violentados desde 1492, fazendo da subalternidade o *locus* da produção de conhecimento. Sendo assim, o pensamento decolonial é uma “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2017) em si.

## ***1.2 América Latina, Modernidade e Eurocentrismo***

A principal tese defendida pelos autores decoloniais é a de que a Modernidade nasceu em 1492 com e a partir da conquista da América Latina e do controle do Atlântico pelos espanhóis e portugueses. Com isso, questionam a concepção provinciana, regional e eurocêntrica da Modernidade como um fenômeno exclusivamente intra-europeu, buscando

---

<sup>12</sup> Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac eram alguns dos termos utilizados pelos vários povos originários para denominar o território que depois no século XVI foi nomeado pelos europeus de América, e mais tarde de América Latina.

entendê-la como um fenômeno mundial. Em síntese, querem provar, nas palavras de Enrique Dussel (1993, p. 07), que a “Modernidade é realmente um fato europeu, mas em relação dialética com o não-europeu como conteúdo último de tal fenômeno”.

De acordo com Enrique Dussel (2005), há duas interpretações sobre o fenômeno da Modernidade e, portanto, dois conceitos de modernidade: o hegemônico e o crítico. O primeiro, o hegemônico, é eurocêntrico, provinciano e regional. Segundo Dussel (2005, p. 27), este primeiro remete à Modernidade como um processo de “emancipação, uma ‘saída’ da imaturidade [do atraso] por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano”. Esse processo aconteceu especialmente na Europa de meados do século XVII até o final do século XVIII, onde a Ilustração, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial Inglesa foram os acontecimentos históricos essenciais e definidores para a construção e implantação da subjetividade moderna.

Sendo assim, fala-se em uma Modernidade “intra-europeia”, porque a sequência espacial-temporal desse conceito de modernidade é marcada e se desenvolve única e exclusivamente por acontecimentos históricos ocorridos e surgidos dentro e a partir da Europa. Em suma, esse conceito hegemônico de modernidade tem a Europa, especificamente a Europa Ocidental (franco-germânica), como o ponto inicial e final da Modernidade, ou seja, o espaço-tempo da Modernidade em si.

Como contraproposta a esse conceito hegemônico de modernidade, os autores decoloniais propõem uma visão crítica da Modernidade, a compreendendo num sentido mundial. Para os autores decoloniais, a Modernidade somente “nasceu” de forma efetiva como conceito a partir de 1492, quando da conquista da América Latina e do controle do Atlântico por Portugal e Espanha, da colonização do tempo, da organização de um mundo colonial, da exploração de recursos dos povos dominados, da opressão e silenciamento de vidas e corpos não-europeus. Isso quer dizer que a Modernidade nasceu como conceito a partir do momento em que a Europa Latina/Ibérica<sup>13</sup> (Espanha e Portugal) “pôde se confrontar com o seu ‘Outro’ e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade” (DUSSEL, 1993, p. 08).

---

<sup>13</sup> É importante ressaltar que a Europa Latina (Espanha e Portugal - região do Mediterrâneo) era a região verdadeiramente avançada da Europa nos séculos XV e XVI, e que, antes da conquista da América Latina, em 1492, área por área dessa modernidade latina era islâmico-judaica. Portanto, é preciso relocalizar o nascimento da Modernidade do Centro-Norte da Europa para o Sul-Latino islâmico-judaico (a região do Mediterrâneo) e a América Latina enquanto a sua “outra face” negada, explorada e violentada.

Portanto, a Modernidade nasceu como conceito a partir de um “*ego conquiro*”<sup>14</sup> (DUSSEL, 2005) luso-hispânico responsável não por “descobrir” o “Outro” como o “Outro”, mas por encobri-lo como a projeção do “Si-mesmo” da Europa a ser conquistado, fazendo da Europa, da epistemologia e cultura europeias o “centro” da História Mundial. Desse modo, de acordo com os autores decoloniais, a “centralidade” de Portugal e Espanha (Europa Latina) na História Mundial, no final do século XV e ao longo do XVI, e a América Latina como a sua “outra face” conquistada, violentada e explorada, se constituem como a primeira etapa fundamental e determinante da Modernidade como "paradigma" de modo de vida, de compreensão da história, da religião e da ciência.

O nascimento da Modernidade em 1492 colocou a Europa, a sua cultura e a sua perspectiva de conhecimento e racionalidade como o “centro” da História Mundial, ao passo que fez de outros povos, territórios e culturas sua “periferia”. Apesar de toda cultura ser etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno, o *eurocentrismo*<sup>15</sup>, segundo Enrique Dussel (2005, p. 28), “é o único que pode pretender identificar-se com a universalidade-mundialidade”. Isso porque, ainda de acordo com ele, “o ‘eurocentrismo’ da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemonzada pela Europa como ‘centro’” (DUSSEL, 2005, p. 28). Ou seja, o eurocentrismo moderno tornou-se o primeiro “localismo globalizado”<sup>16</sup> (SANTOS, 1997) a partir de sua mundialização com a conquista da América Latina em 1492, das premissas de uma superioridade europeia e da ideia de uma universalidade unilinear abstrata do desenvolvimento humano como “justificativa” de uma projeção violenta do "Si-mesmo" da Europa sobre o não-europeu. O eurocentrismo moderno, nas palavras de Edgardo Lander (2005, p. 13), “pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural [epistêmica] como padrão de referência superior e universal”.

O eurocentrismo associado à dominação colonial categorizou e conceituou a forma “normal” do ser humano e da sociedade. O “Outro”, o dominado, e as formas outras de

---

<sup>14</sup> Segundo Dussel (2005), em *Europa, Modernidade e Eurocentrismo*, o “*ego cogito*” (“eu penso”) franco-germânico da Modernidade foi antecedido por mais de um século pelo “*ego conquiro*” (“eu conquisto”) luso-hispânico na América Latina, que impôs sua vontade, o que Dussel (2005, p. 28) chamou de primeira “vontade-de-poder” moderna, sobre os povos originários da América (Latina).

<sup>15</sup> É importante deixar claro que o *eurocentrismo* moderno refere-se mais a uma questão epistemológica (uma perspectiva específica do conhecimento) do que propriamente geográfica.

<sup>16</sup> De acordo com Boaventura de Sousa Santos, em seu artigo *Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos* (1997), toda globalização pressupõe uma localização, um particularismo. A partir disso, Santos (1997) distingue quatro tipos de globalização dos quais o “localismo globalizado” é o tipo hegemônico de globalização. Santos (1997, p. 109), define que “localismo globalizado” “consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso”.

ser, de conhecimento, de organização da sociedade foram categorizadas, hierarquizadas e conceituadas em primitivas, atrasadas, arcaicas, tradicionais e pré-modernas. De acordo com Edgardo Lander (2005), essas formas outras foram (re)situadas como *anteriores* ao desenvolvimento da humanidade, o que, de uma perspectiva *evolucionista*, enfatizou uma suposta “inferioridade”. Assim, havendo uma forma *naturalmente* “normal” de ser humano e de organização da sociedade, as diferenças foram interpretadas como *naturalmente* “inferiores” e o “Outro” incapaz de se desenvolver (chegar à modernidade) por si só. Então, a única saída para aqueles que viviam na “pré-modernidade”, no “atraso”, no “primitivismo” era deixar-se submeter passivamente à ação violenta do processo civilizatório/modernizador conduzido pelos dominantes (os europeus) que se diziam “superiores” e “modernos”. (LANDER, 2005)

Conforme Dussel (2005), se a Modernidade possui um núcleo racional por remeter à emancipação (saída) da “imaturidade” (“atraso”) através da razão, ela, por outro lado, se realiza em um processo irracional que escapa aos seus próprios olhos. Isso porque a Modernidade tornou-se a justificativa para a prática irracional da violência colonial europeia contra os povos e territórios não-europeus. Então, é aqui, neste ponto que se faz oculto, que reside o que Dussel (1993) chamou de o “mito da Modernidade”.

Como forma de superar o eurocentrismo da Modernidade, Enrique Dussel (2005) propõe a *Transmodernidade*. A transmodernidade consiste em desvelar, reconhecer e negar o “mito” da Modernidade. Para isso é necessário primeiramente que o “Outro”, negado, explorado e violentado, se descubra como a “vítima inocente” do sofrimento e dos sacrifícios do processo civilizatório/colonizador. Somente dessa maneira é possível negar o “mito” da Modernidade, ou seja, a sua inocência, e reconhecer a Modernidade como culpada de sua violência moderna sacrificadora, conquistadora e inevitável.

Segundo Enrique Dussel (2005, p. 29), a partir do momento em que se nega o mito civilizatório da Modernidade e a inocência da violência moderna/colonial, ocorre a superação da limitação da “razão emancipadora” por uma “razão libertadora”. Contudo, a transmodernidade não visa a negação total da razão moderna, como um projeto anti-moderno ou pós-moderno, mas sim *transcender* o eurocentrismo da razão moderna ao afirmar a Alteridade do “Outro” (o índio colonizado, o negro escravizado, a mulher oprimida, o Mundo Periférico) como coessencial à Modernidade. Portanto, a transmodernidade é o ato de *transcender* o eurocentrismo da Modernidade e afirmar a Alteridade do “Outro”, negada, violentada e colonizada desde 1492.

Em suma, com a conquista da América Latina e o controle do Atlântico por Portugal e Espanha em 1492, a Europa se tornou o “centro” da História Mundial ao projetar o “Outro” como o “Si-mesmo”. Em 1492, segundo os autores decoloniais, nasceu a Modernidade como conceito a partir do encontro entre o europeu e o não-europeu, caracterizado por um “*ego conquiro*” luso-hispânico que ao encontrar o “Outro” pôde dominá-lo, negá-lo, violentá-lo e colonizar a Alteridade constituinte da própria Modernidade. Desse modo, a retórica da razão “emancipadora” da Modernidade é um “mito” porque ela própria, a Modernidade, se realizou e se realiza na irracionalidade da práxis de uma violência que oprime, encobre, silencia e sufoca suas vítimas.

Por fim, para superar essa Modernidade eurocêntrica, é preciso que o “Outro”, dominado, negado e violentado, negue a negação do “mito” da Modernidade e se descubra inocente da violência moderna. Ao fazer isso, que reconheça a Modernidade como a verdadeira culpada do sofrimento e dos sacrifícios de suas próprias vítimas. Somente assim é que se pode transcender o euro-centrismo da razão “emancipadora” da Modernidade e afirmar a Alteridade negada do “Outro” há mais de 500 anos, reinventando a Modernidade através de uma razão “libertadora”.

### ***1.3 Modernidade: Colonialismos e Colonialidade***

O mundo moderno é em primeira e última instâncias, colonial. A própria Modernidade, inaugurada em 1492, não poderia existir tal como ela é, um “mito” eurocêntrico, sem antes se constituir de uma dominação colonial. Revestida como processo “civilizatório” e o caminho para a “modernização”, a colonização foi, no seu íntimo, o processo de controle, exploração e negação do “Outro” e o seu subsumir (ou alienar) como o “Si-mesmo” da Europa.

A América Latina foi a primeira colônia da Europa moderna, sendo, portanto, segundo Enrique Dussel (1993), a primeira “periferia” mundial antes da África e da Ásia. Sendo assim, foi o primeiro espaço-tempo a sofrer com o processo da colonização eurocêntrica e com o novo padrão de poder mundial moderno/colonial. Em um primeiro momento, a América Latina sofreu com a “conquista”, em 1492, de um “*ego conquiro*” (“eu conquistador”) moderno/colonizador eurocêntrico que se realizou através de uma práxis de violência pura contra o “Outro”. Conforme Enrique Dussel (1993, p. 44),

A “conquista” é um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o Outro como o “si-mesmo”. O Outro, em sua distinção, é negado como Outro e é sujeitoado, subsumido, alienado a se incorporar à Totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como “encomendado”, como “assalariado”, ou como africano escravo”. (DUSSEL, 1993, p. 44)

Pouco depois à conquista, a colonização dos dominados (indígenas, negros e mestiços) encontrou uma nova práxis pela qual pôde se realizar sem ter o “Outro” como objeto e instrumento de uma práxis de violência pura. A colonização, ainda violenta, passou a se realizar numa práxis erótica, pedagógica, cultural, política, institucional, burocrática e econômica (DUSSEL, 1993). Passou-se a colonizar o mundo cotidiano dos dominados em todos os seus âmbitos, como a sexualidade, espiritualidade, religiosidade, educação, conhecimento, saberes, língua, vestimenta, comportamento, trabalho, produção de mercadorias, alimentação, organização sócio-política etc. A reprodução do “Outro” como o “Si-mesmo” europeu a ser conquistado foi aos poucos negando e encobrindo todos os âmbitos da vida e existência humana das pessoas e dos povos dominados.

Portanto, com a conquista da América Latina e o nascimento da Modernidade em 1492, instaurou-se o mundo moderno/colonial dominado pela Europa. Já na sua condição de centro do capitalismo mundial, por volta do século XVII, a Europa, especificamente a Europa franco-germânica (Norte/Ocidental), pôde expandir sua dominação colonial globalmente, constituindo e incorporando novas id-entidades geoculturais ao “sistema-mundo moderno”<sup>17</sup> como a América do Norte, a África, a Ásia e a Oceania (QUIJANO, 2005). Desse modo, povos com histórias e culturas diversas e heterogêneas foram encobertos/incorporados violentamente a um único mundo homogêneo dominado pela Europa e o eurocentrismo da Modernidade.

Tal violência resultou numa configuração intersubjetiva a nível mundial e global, onde todas as experiências, sejam históricas, culturais, do trabalho, intelectuais e cognitivas, de diversos povos passaram a ser articuladas em torno da hegemonia europeia. Com isso, a Europa passou a ter sob sua hegemonia o controle sobre todas as formas de trabalho e subjetividade, da produção cultural e especialmente da produção de conhecimento, que implicou na colonização das perspectivas cognitivas, do imaginário, da cultura e da classificação social dos dominados ao longo do tempo.

A Europa, especificamente a Europa Ocidental, transformou-se exitosamente no “centro” do sistema mundo moderno. A associação entre o etnocentrismo moderno/colonial europeu (eurocentrismo) e a ideia de raça<sup>18</sup> fez surgir nos europeus um sentimento de *naturalmente* “superiores” aos demais povos. Segundo Aníbal Quijano (2005, p.121), isso se

---

<sup>17</sup> “Sistema-mundo moderno” é um termo conceituado e teorizado por Immanuel Wallerstein, de 1974 a 2011, para explicar a configuração e a dinâmica do mundo moderno, que, segundo os autores decoloniais, se instituiu em 1492 com a conquista da América Latina, que fez da Europa o “centro” da história mundial.

<sup>18</sup> A ideia de raça surgiu a partir da América como uma construção mental de classificação da população mundial, de controle sobre todas as formas de trabalho e produção, e de legitimação da dominação e exploração colonial europeia; e se constituiu como um dos eixos fundamentais do padrão de poder moderno/colonial.

expressou numa configuração mental fundamental ao novo padrão de poder mundial, em especial nos âmbitos do trabalho, da subjetividade e do conhecimento, porque “os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história e re-situaram os povos colonizados, bem como suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa”. Note-se que aqui depara-se com a ideia de um desenvolvimento unilinear e universal da história da humanidade - uma ideia de *evolucionismo* - no qual a Europa e a cultura europeia são o ponto “central” e “final” da civilização e do desenvolvimento humano.

Para além da ideia unilinear e universal de desenvolvimento (*evolucionismo*), o mundo moderno/colonial surgiu, se estruturou e se sustentou (e ainda se sustenta) a partir da essencialização e valoração das diferenças e de sua classificação a partir de um jogo categórico dualístico e dicotômico entre “superioridade-inferioridade”, onde a Europa, a cultura europeia e o homem europeu eram/são a “superioridade” em si. Baseado nisso, tanto as relações intersubjetivas e culturais modernas quanto o mundo moderno/colonial como um todo, foram fundados a partir de dualismos e dicotomias como: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, irracional-razional, mágico/mítico-científico, corpo-sujeito/razão<sup>19</sup>, emoção-razão, subjetivo-objetivo; além das categorias antecedentes baseadas na classificação racial como: branco-não branco e europeu-não europeu, e ainda aquela baseada na questão do sexo como homem-mulher<sup>20</sup>.

Assim sendo, à medida em que a dominação colonial europeia se expandiu pelo mundo, essa perspectiva categorizante binária, dualista e dicotômica do ser humano e do conhecimento, que é peculiar à Modernidade eurocêntrica, tornou-se hegemônica na mesma medida. Portanto, a partir disso, pode-se dizer que o mundo moderno/colonial se constituiu a partir de dois elementos: o *evolucionismo* e o *dualismo* - que são elementos nucleares ao eurocentrismo da Modernidade.

---

<sup>19</sup> O binarismo “corpo-sujeito/razão” faz parte do “novo” dualismo que surgiu a partir das teorizações do filósofo francês René Descartes no começo do século XVII que produziram uma mutação do antigo dualismo teológico entre o “corpo” e a “alma”.

<sup>20</sup> Antes da construção da categoria mental de raça como forma de classificação e controle da população, as principais formas de classificação da população, de seus papéis sociais e lugares na estrutura de poder eram dadas pelo sexo, a idade e o sangue/religião. Aqui destaca-se a questão do sexo, e também da sexualidade, como uma das formas mais antigas de classificação, controle e distribuição de papéis e lugares na estrutura de poder de uma sociedade. Essa forma de classificação é patriarcal, machista e heterossexual, que a partir do binarismo entre “superioridade-inferioridade”, toma a mulher e a feminilidade como *naturalmente* “inferiores” ao homem e à masculinidade, que são a “superioridade” em si. Após 1492, essa forma de classificação sexual da população se mundializou associada ao eurocentrismo da Modernidade e à nova ideia de raça, e colocou o homem branco europeu e heterossexual como o “tipo ideal”, o nível mais alto na hierarquia da estrutura de poder mundial.

A hegemonia europeia se consolidou globalmente durante o período colonial com a formação de grandes impérios, como o Império luso-hispânico nos séculos XVI e XVII e o Império britânico nos séculos XVIII e XIX. Ao longo desse período, a expansão da dominação colonial europeia produziu vários colonialismos ao redor do globo. Territórios e povos foram dominados, violentados, saqueados, explorados, colonizados, e administrados política e economicamente pelas metrópoles europeias. Contudo, com o passar do tempo, através de lutas pela independência, sangrentas ou não, as colônias foram conquistando oficialmente a sua independência territorial, política e econômica. Desse modo, o mundo moderno/colonial foi se transformando em um mundo pós-colonial<sup>21</sup>.

Embora as colônias tenham conquistado oficialmente sua independência política, econômica e territorial, a estrutura do padrão de poder moderno/colonial, que fundamentava e estruturava as relações sociais, de trabalho, intelectuais, institucionais e culturais das sociedades coloniais, permaneceu entranhado na configuração das novas sociedades ex-coloniais e independentes. Pablo González Casanova (1965) e Rodolfo Stavenhagen (1965) propuseram chamar esse processo de continuidade da estrutura do padrão de poder colonial/moderno na configuração das novas sociedades independentes como “colonialismo interno” (CASANOVA, 2007). Entretanto, Aníbal Quijano se aprofundou mais na questão e chegou à conclusão de que chamar esse processo de “colonialismo interno” só é válido a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Desse modo, Aníbal Quijano propôs explicar esse processo de continuidade como sintoma e reflexo do que ele chamou de “colonialidade”<sup>22</sup> (QUIJANO, 2009).

A *colonialidade* está para além do colonialismo. Segundo Quijano (2009, p. 72), o colonialismo “refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração” na qual há o controle político dos recursos, do trabalho e da produção de uma determinada população por outra de identidade diferente. Ainda de acordo com Quijano (2009), o colonialismo data de muito antes do início do mundo moderno/colonial em 1492. Contudo, a partir da conquista da América Latina, o colonialismo passou a se associar a um novo mecanismo de dominação: a *colonialidade*. Embora o colonialismo seja um mecanismo de dominação mais antigo, esta última, a colonialidade, tem provado, há mais de 500 anos, ser mais profunda e duradoura.

A colonialidade surge e mundializa-se a partir da América. Conforme Walter Mignolo (2008, p. 02), “a colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do

---

<sup>21</sup> Termo *mainstream* utilizado para designar a nova configuração do mundo principalmente depois da onda de independência dos países africanos e asiáticos no final do século XIX e primeira metade do século XX.

<sup>22</sup> O termo *colonialidade* foi utilizado pela primeira vez por Aníbal Quijano entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990.

desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada”. Para Walter Mignolo (2008), a colonialidade é a lógica oculta da Modernidade, e por isso apresenta-se como o seu “lado mais escuro”. Nas suas palavras, “a colonialidade é constitutiva da [intrínseca à] Modernidade” e, portanto, “não há modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2008, p. 02).

A colonialidade não é um mecanismo de dominação a ser definido, mas sim reconhecido, compreendido e superado. Pode-se compreender a colonialidade como a lógica/estrutura responsável pela “*naturalização*” das relações fundadas a partir do padrão de poder mundial moderno/colonial em todos os âmbitos da vida humana dos dominados e dos dominadores (social, cultural, político, econômico, epistêmico, cognitivo, subjetivo, religioso, espiritual). Segundo Aníbal Quijano (2009, p. 73), a colonialidade é a matriz do padrão de poder mundial moderno/colonial que “opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal”.

Ademais, de acordo com Walter Mignolo (2003), a colonialidade apresenta-se como uma estrutura de alta complexidade de níveis que se entrelaçam. À vista disso, para os autores decoloniais, a colonialidade é reproduzida em três grandes dimensões, de variados níveis de complexidade, que se entrelaçam. Essas três dimensões são reconhecidas como *colonialidade do poder*, *colonialidade do saber* e *colonialidade do ser*.

### ***1.3.1 Colonialidade do Poder***

Com a conquista da América Latina e o controle do Atlântico em 1492 por Portugal e Espanha, surgiu um novo padrão de poder mundial: moderno, colonial, capitalista, racista, sexista e eurocêntrico. De acordo com Aníbal Quijano (2005), a globalização neoliberal em curso nos dias de hoje é resultado de um processo que teve início com a conquista da América Latina em 1492 e, conseqüentemente, o desenvolvimento e a mundialização de um capitalismo moderno/colonial e eurocêntrico como o novo padrão de poder mundial. Ainda conforme Quijano (2005), um dos eixos fundamentais desse novo padrão de poder mundial moderno/colonial/capitalista/eurocêntrico foi a classificação da população mundial a partir da ideia de “raça” - uma categoria mental utilizada para a dominação colonial que desde então permaneceu entranhada nas relações sociais e humanas na contemporaneidade.

Desse modo, a colonialidade do poder se apresenta como a continuidade “*naturalizada*”, em todas as dimensões humanas, das relações de poder fundadas no padrão

de poder mundial moderno/colonial/racista/sexista/capitalista/eurocêntrico, surgido com a constituição histórica da América.

A América (Latina) foi a primeira identidade geocultural mundial constitutiva do imaginário da Modernidade, antes mesmo da própria Europa, que foi a segunda, porque foi o primeiro espaço-tempo de um padrão de poder de tendência mundial. Segundo Aníbal Quijano (2005), esse espaço-tempo, a América Latina, foi produzido a partir da consonância e associação de dois processos históricos independentes que se estabeleceram como os dois principais eixos fundamentais na configuração do novo padrão de poder mundial. Esses dois processos foram a construção mental de “raça” e a mundialização do capitalismo colonial e do mercado.

A ideia de “raça”, no seu sentido moderno, surgiu com e a partir da conquista da América Latina. “Raça” tornou-se uma categoria mental de codificação de supostas estruturas fenotípicas diferenciais entre conquistadores/dominadores e conquistados/dominados, que fundamentou as relações sociais do mundo moderno. Anteriormente à conquista da América, as relações e os papéis sociais na estrutura de poder eram fundados a partir principalmente do sexo, da idade, do sangue, da religião e da localização geográfica e, portanto, as identidades sociais eram construídas a partir de uma conotação sexista, religiosa, sanguínea ou geográfica. Contudo, com a conquista da América Latina e o surgimento de um sentido moderno de “raça”, as relações sociais passaram a ser fundadas desde a ideia de “raça” e, sendo assim, as identidades sociais passaram a ser construídas também a partir de uma conotação racial.

Foi na América com as relações sociais fundadas no sentido moderno de “raça”, que surgiram identidades sociais historicamente novas como índios, negros e mestiços. Com efeito, conforme as novas relações sociais se configuravam a partir de uma relação de dominação entre dominadores e dominados, “raça” e “identidade racial” passaram a ser categorias de classificação da população e seus respectivos papéis sociais e lugares na nova estrutura de poder mundial, onde os conquistados/dominados (indígenas, negros, mestiços) eram classificados como *naturalmente* “inferiores” aos conquistadores/dominadores (os europeus).

Com o tempo, os conquistadores/colonizadores incorporaram a questão da cor da pele à ideia de “raça” e a codificaram como a característica definidora da categoria racial, até por ser a diferença fenotípica mais visível entre os conquistadores e os conquistados. Com a expansão do colonialismo europeu no resto do mundo, especialmente nos séculos XVIII e XIX, houve a elaboração e a mundialização de uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, responsável por produzir teorias da ideia de “raça” que legitimavam e

*naturalizavam* as relações coloniais de dominação e exploração dos europeus, que se auto-denominaram “brancos”, com os não-europeus, os não-brancos (indígenas, negros e mestiços). Desde então, a categoria mental de “raça” passou a ser o instrumento mais duradouro de legitimação de antigas ideias e práticas de “superioridade/inferioridade” entre dominadores e dominados, colocando o dominado em uma posição *natural* de inferioridade, que abrange uma totalidade desde aspectos fenotípicos aos mentais, espirituais, de gênero e culturais. Em suma, segundo Aníbal Quijano (2005, p. 118), “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade”.

Além da ideia de “raça”, o outro eixo fundamental do moderno padrão de poder mundial foi o desenvolvimento mundial do capitalismo colonial e do mercado. De acordo com Quijano (2005), todas as formas de controle e exploração do trabalho, dos recursos naturais e da produção, apropriação e distribuição de produtos passaram a girar em torno do capital e do mercado mundial durante o processo de colonização e constituição histórica da América. Nesse processo, incluíram-se formas de controle do trabalho como a servidão, a escravidão e o salário. Contudo, embora essas modalidades de controle e exploração do trabalho e da produção fossem muito anteriores à América, foi no processo de constituição da América que elas receberam uma conotação histórica e sociologicamente novas. Isso porque essas modalidades de controle e exploração do trabalho, embora possuíssem continuidades e descontinuidades, passaram a ser organizadas unicamente em torno do capital e de seu mercado e, por isso, estabelecidas para novas finalidades tais como a produção de mercadorias para o mercado mundial.

A convergência e associação desses dois processos históricos independentes resultou numa sistemática divisão racial do trabalho. As identidades sociais surgidas a partir das relações sociais fundadas na nova ideia de “raça” foram associadas e codificadas à uma suposta *natureza* de uma divisão hierárquica dos papéis e lugares dos dominados e dominadores na moderna estrutura global de controle do trabalho. Na América Latina, primeiro espaço-tempo dessa nova estrutura de controle do trabalho, a divisão racial do trabalho se configurou de uma forma em que os indígenas foram submetidos à servidão, os negros traficados da África reduzidos à escravidão, os brancos não nobres designados ao trabalho assalariado ou à produção independente e os brancos nobres aos importantes postos da administração colonial. Em relação aos mestiços, estrato importante da sociedade colonial,

a partir do século XVIII começaram a exercer e ocupar cargos e ofícios que eram exercidos pelos espanhóis e portugueses não nobres<sup>23</sup>.

Conforme o tempo e a expansão da dominação colonial ao redor do mundo pela mesma raça dominante (os brancos/europeus), surgiram novas identidades raciais como os amarelos e os azeitonados. A partir disso, a ideia de “raça” foi utilizada como categoria de uma sistemática classificação social da população mundial e, conseqüentemente, do controle e exploração do trabalho em nível global. Desse modo, pode-se afirmar que o capitalismo mundial foi colonial/moderno, racista e eurocêntrico desde o seu início (QUIJANO, 2005).

Devido ao controle do tráfico mundial do comércio pelos europeus e o grande fluxo de metais preciosos advindos da América Latina, a Europa conseguiu desenvolver suas áreas urbanas e expandir os fluxos comerciais entre suas regiões e, conseqüentemente, criar um mercado integrado e monetarizado intra-europeu. Desse modo, uma nova identidade geocultural se constituía no imaginário da Modernidade: a Europa - especificamente a Europa franco-germânica (Europa do Norte/Ocidental) (QUIJANO, 2005). Junto desse processo histórico de constituição dessa nossa identidade moderna, produziu-se o movimento de deslocamento da hegemonia da região do Mediterrâneo (Europa Ibérica/Latina) para o Centro-Norte da Europa (Europa Franco-germânica/Ocidental). Em pouco tempo, a Europa do Norte/Ocidental tornou-se o “centro” não só da racionalidade e da história mundial, mas também do capitalismo e do comércio mundial.

Por meio da colonialidade, essas relações de poder fundadas na ideia de raça e de um capitalismo colonial, ainda configuram a matriz da estrutura das relações sociais atuais. Mesmo com toda a alegoria de um espírito democrático, com o *slogan* “*liberdade, igualdade, fraternidade*”, e de um livre-comércio, por trás se esconde a mesma lógica ardilosa e violenta de classificação racial da população mundial e de papéis e lugares na estrutura de poder mundial; e o mesmo capitalismo colonial que controla e explora todas as formas de trabalho e de produção de mercadorias em benefício da acumulação da riqueza nas mãos de poucos. Isso tudo se reflete na realidade, nada nova, da desigualdade em todos os âmbitos das relações humanas e sociais, intersubjetivas, de gênero, materiais e econômicas, políticas, de trabalho, de produção, tanto no âmbito individual ou micro, como no bairro ou na cidade, quanto no macro, como no país ou no mundo.

### ***1.3.2 Colonialidade do Saber***

---

<sup>23</sup> É importante ressaltar que os mestiços que tiveram mais facilidade de legitimar e exercer seus novos papéis e lugares na sociedade colonial eram os mestiços mais “abrançados”.

Para além da colonialidade do Poder, sobre a classificação da população mundial e sobre o controle e a exploração de todas as formas de trabalho e da produção de mercadorias, há a colonialidade do Saber. A colonialidade do saber é a dimensão epistêmica, intersubjetiva e cognitiva da dominação que estabelece níveis de hierarquia entre as modalidades de produção de conhecimento nas quais a cultura e o conhecimento dos dominantes, autointitulados “superiores”, funcionam como paradigma que subalterniza formas outras de conhecimento. Segundo Edgardo Lander (2005), esse estabelecimento hierárquico entre as modalidades de produção de conhecimento teve como fundamento o eurocentrismo da Modernidade, a partir da ideia abstrata de um universalismo unilinear de desenvolvimento da história da humanidade que culmina na civilização europeia. Desse modo, por causa dessa pretensão de universalismo da história europeia, é que

[...] as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se convertem nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o *dever ser* para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou do tradicional em todas as *outras* sociedades. (LANDER, 2005, p. 13)

Esse paradigma hegemônico eurocêntrico de conhecimento, responsável pelo “epistemicídio” (SANTOS, 2009) mundial, se auto-referiu, desde 1492, como um conhecimento superior, universal, objetivo e neutro. De acordo com Ramón Grosfoguel (2008, p. 119), tanto na filosofia quanto nas ciências ocidentais “aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise”. Pode-se dizer que é um conhecimento produzido a partir de um “ego” (de um “eu”) não localizado. Contudo, cabe ressaltar, conforme Walter Dignolo (2003), que sempre falamos de um determinado lugar localizado nas estruturas de poder, e logo nossos conhecimentos são localizados, produzidos sempre a partir de um determinado *locus de enunciação*. Em outras palavras, o sujeito do conhecimento está sempre vinculado a um determinado lugar epistêmico (*locus* de enunciação), que influencia na produção de conhecimento.

Entretanto, sujeito e lugar epistêmico se encontram sempre desvinculados na filosofia e nas ciências ocidentais. Diante disso, Ramón Grosfoguel (2008, p. 119) destaca que

Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia. (GROSFOGUEL, 2008, p. 119)

A premissa de um conhecimento universal, objetivo e neutro surge no século XVII com o filósofo francês René Descartes. O pensamento cartesiano marcou um novo momento na história da epistemologia ocidental porque substituiu a figura de Deus - a *teopolítica* do conhecimento - pela do Homem<sup>24</sup> (ocidental/europeu) - a ciência moderna. Ramón Grosfoguel (2008) pontua que o Homem (ocidental) passou a possuir atributos que antes estava somente ao alcance de Deus, e, então, a “Verdade universal que está para além do tempo e do espaço, o acesso privilegiado às leis do universo, e a capacidade de produzir conhecimento e teorias científicas, tudo isso agora está situado na mente do Homem ocidental” (GROSFOGUEL, 2008, p. 119). A partir disso, houve a formação de um “*ego cogito*” (“eu penso”), que se expressou na máxima de René Descartes “Penso, logo existo”, e apresenta-se como o fundamento das ciências modernas ocidentais.

Antes, para atribuir ao Homem (ocidental/europeu) as capacidades que só Deus tinha ao seu alcance, Descartes, ao secularizar o conhecimento, produziu a separação radical entre corpo e alma. Antes de Descartes, acreditava-se na co-presença ou na coabitação desses dois elementos em cada fase e instância do ser humano (do nascimento à morte), embora a “alma” fosse o elemento superior ao “corpo”. Entretanto, Descartes à medida que secularizou esse dualismo “corpo-alma” em “corpo-razão/sujeito”, fez uma separação radical entre os dois. Nas palavras de Aníbal Quijano (2005), a “razão/sujeito” tornou-se “a única entidade capaz de conhecimento ‘racional’, em relação à qual o ‘corpo’ é e não pode ser outra coisa além de ‘objeto’ de conhecimento” (p. 129).

Depois, examinando atentamente o que eu era e vendo que podia fingir que não tinha nenhum corpo e que não havia nenhum mundo, e nem lugar algum onde eu existisse, mas que nem por isso podia fingir que não existia; e que, pelo contrário, pelo próprio fato de eu pensar em duvidar da verdade das outras coisas, decorria muito evidentemente e muito certamente que eu existia; ao passo que, se apenas eu parasse de pensar, ainda que tudo o mais que imaginara fosse verdadeiro, não teria razão alguma de acreditar que eu existisse; por isso reconheci que eu era uma substância, cuja única essência ou natureza é pensar, e que, para existir, não necessita de nenhum lugar nem depende de coisa alguma material. De sorte que este eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, e até mais fácil de conhecer que ele, e, mesmo se o corpo não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é. (DESCARTES, 1996, p. 38-39)

Sendo assim, o Homem (ocidental/europeu) passou a ser o ser dotado de “razão”, contudo essa “razão” era totalmente e unicamente localizada no “não-corpo/alma”. As relações “corpo-razão/sujeito” passaram a ser enxergadas como somente relações entre “espírito” e “natureza”. Portanto, na racionalidade eurocêntrica, a racionalidade “emancipadora”, “o ‘corpo’ foi fixado como ‘objeto’ de conhecimento, fora do entorno do

---

<sup>24</sup> Destaca-se a palavra *homem* no sentido do sexo masculino, heterossexual, branco e ocidental (europeu).

'sujeito/razão'" (QUIJANO, 2005, p. 129). Desse modo, segundo Ramón Grosfoguel (2008, p. 120), Descartes ao criar essa separação radical entre corpo-sujeito/razão, fez do conhecimento um conhecimento universal, não-localizado, “visto pelos olhos de Deus”, que privilegia uma *egopolítica* do conhecimento em detrimento da *geopolítica* do conhecimento e da *corpopolítica* do conhecimento.

Com isso, foi possível a tentativa de teorização “científica” sobre a ideia de raça, que perdurou até a segunda metade do século XX. Da perspectiva eurocêntrica do conhecimento, certas raças (indígenas, negros e mestiços) eram “inferiores” pelo motivo de que pertenciam a um estágio de quase ou total “irracionalidade”. À vista disso, essas raças estavam mais perto de um “estado de natureza”, e por isso eram domináveis; sendo corpos “objetificados” de conhecimento e de dominação/exploração pelos europeus - sujeitos racionais, ponto extremo oposto ao “estado de natureza”.

Santiago Castro-Gómez (2003) chamou essa concepção de conhecimento universal, neutro e objetivo de perspectiva do “ponto zero” da filosofia e das ciências ocidentais. O “ponto zero”, de acordo com Castro-Gómez (2003), significa o ponto de vista que se apresenta sem ter um ponto de vista e, ao fazer isso, passa a estar para além de todos os pontos de vista outros, se auto-declarando universal. Então, foi escondendo o ponto de vista ou, melhor, o lugar do sujeito de enunciação (homem, branco, heterossexual e europeu), e conforme a sua expansão colonial, que o homem ocidental/europeu conseguiu produzir uma hierarquia global do conhecimento e, conseqüentemente, a “inferioridade” e a “superioridade” dos povos e seus saberes.

A colonialidade do saber reside na *naturalização* e continuidade das relações coloniais de dominação e categorização hierárquica do conhecimento ao redor do globo que toma a Europa como o “centro” da racionalidade e da história mundiais. A colonialidade do saber permeia as universidades periféricas que ainda se situam presas aos grilhões de uma filosofia e ciências ocidentais e de uma suposta produção de conhecimento universal, neutro e objetivo. A filosofia e as ciências modernas ainda não transcenderam o eurocentrismo da Modernidade e seu “mito” de um desenvolvimento unilinear e universal da história humana, que, na verdade, é a representação da história europeia em si. Ainda vive-se uma dimensão epistêmica categorizada em o que é conhecimento e o que não é conhecimento, o que é racional e o que não é racional, o que é a Verdade e o que não é, onde a filosofia e as ciências ocidentais são o *dever ser* para todas as formas outras de conhecimento.

### ***1.3.3 Colonialidade do Ser***

Foi com base nas reflexões sobre a Modernidade, o mundo moderno/colonial e a colonialidade que surgiu o pensamento sobre o que seria a colonialidade do Ser. De acordo com Luciana Ballestrin (2013), a reflexão sobre a colonialidade do Ser não foi muito bem recebida pela maioria dos integrantes do Grupo M/C, e por isso não ganhou tantas elaborações quanto as colonialidades do Poder e do Saber. Por isso, a discussão em torno da colonialidade do Ser foi aderida somente por dois adeptos do Grupo que foram, primeiro, Walter Mignolo e, posteriormente, Nelson Maldonado-Torres (MALDONADO-TORRES, 2008).

Segundo Nelson Maldonado-Torres (2008), o conceito de Ser foi e é produzido a partir da relação entre poder e conhecimento. Sendo assim, se existe a colonialidade do poder e a colonialidade do saber, logo torna-se necessário pôr em dúvida o que seria a colonialidade do Ser. Esta relação foi introduzida aos estudos decoloniais por Walter Mignolo (2003), onde ele diz de forma sucinta:

A ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ em que as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendram a colonialidade do ser. (MIGNOLO, 2003, p. 633 *apud* MALDONADO-TORRES, 2008, p. 89)

A partir disso, Walter Mignolo, segundo Nelson Maldonado-Torres (2008), aponta o *locus* da colonialidade do Ser como o *ser-colonizado*. E “este *ser-colonizado* emerge quando poder e pensamento se tornam mecanismos de exclusão”, sendo o produto mesmo da Modernidade e de sua relação intrínseca com a colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 89). Esse *ser colonizado* que Walter Mignolo indica pode se traduzir também no que Frantz Fanon (1968) chamou de os “condenados da terra”.

A colonialidade do Ser é fazer do dominado/colonizado um tipo de “quintessência do mal” (FANON, 1968). Além disso, é fazer com que o dominado/colonizado se veja e se sinta como o mal em si e para si mesmo. Nas palavras de Nelson Maldonado-Torres (2008, p. 94), “a colonialidade do Ser sugere que o Ser, de certa forma, contraria a nossa própria existência”. Em outros termos, a colonialidade do Ser é responsável por fazer com que o dominado/colonizado se apresente e reconheça a si mesmo como o “culpado” por uma suposta “inferioridade”. Nesse sentido, o Ser para o dominado/colonizado “não era algo que lhe abrisse o reino da significação, mas algo que parecia torná-lo alvo da aniquilação” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 94).

A colonialidade do Ser se produziu conforme o desenrolar da história moderna, fundada nas relações de colonialidade. De acordo com Nelson Maldonado-Torres (2008, p.

95), a sensação de estar eternamente encantado e amarrado aos grilhões da violência colonial, por ver como as mudanças que ocorrem no mundo estão longe de mudar a realidade de todos - da comunidade e do indivíduo periféricos -, conduz o dominado/colonizado/periférico ao curso *natural* de se questionar “se o Ser é intrinsecamente colonizador ou se Deus é racista”. A colonialidade do Ser reside exatamente no momento em que o dominado/colonizado passa a eximir o dominador/colonizador de sua culpa e a transferir essa mesma culpa para Deus e/ou para o próprio Ser.

O colonizado consegue igualmente, por meio da religião, não ter em conta o colono [colonizador]. Através do fatalismo, toda a iniciativa é arrebatada ao opressor [dominador], atribuindo-se a Deus a causa dos males, da miséria, do destino. (FANON, 1968, p. 41)

Em suma, a colonialidade do Ser é quando o sentimento de culpabilidade por uma suposta “inferioridade” se torna intrínseco, como um destino manifesto, à comunidade ou ao indivíduo dominado/colonizado/periférico (o índio, o negro, o mestiço, a mulher, os homossexuais, os camponeses etc). O dominado/colonizado/periférico começa a se reconhecer e se afirmar como o mal em si, produto do próprio Ser destinado por Deus. À vista disso, a colonialidade do Ser pode ser o ponto-chave para a teorização sobre as raízes da persistência da colonialidade.

A seguir, no capítulo 2, proponho falar um pouco sobre a formação da estrutura fundiária brasileira. Viso analisar a matriz do padrão de poder colonial presente na constituição da estrutura fundiária no Brasil desde o período colonial até os dias de hoje. Entender a formação fundiária brasileira e sua matriz colonial/capitalista é essencial para que possamos entender como e porquê existem dois projetos distintos de educação no campo: a Educação Rural e a Educação do Campo.

## **CAPÍTULO 2: O RURAL NO BRASIL: FORMAÇÃO DA ESTRUTURA FUNDIÁRIA BRASILEIRA**

### ***2.1 O instituto do sistema colonial das sesmarias e a concentração de terra***

Na constituição histórica do Brasil, a terra sempre foi sinônimo de poder, de riqueza e também de conflitos sociais e políticos pelo seu uso e controle. Hoje em dia, embora exista uma diversidade de formas de uso e controle da terra no Brasil, a forma que (pre)domina, e configura-se hegemônica, é a propriedade privada. Contudo, a propriedade privada como forma dominante e legal de uso e controle da terra é algo um tanto quanto recente na história do Brasil, com pouco mais de 150 anos. Anteriormente à propriedade privada, por 350 anos, de 1500 a 1850, a forma legal e dominante do uso e do controle da terra no Brasil foi dada pelo sistema das sesmarias. (ALENTEJANO, 2012)

O sistema das sesmarias foi criado originalmente em Portugal em meados do final do século XIV. Surgiu no país luso como uma forma de distribuição da terra<sup>25</sup> com a finalidade de pôr fim às grandes extensões de terras incultas, que serviam apenas como extensão do poder daqueles que as possuíam e, assim, promover o aproveitamento efetivo do solo em benefício do Reino de Portugal. A própria definição de sesmarias, contida nas Ordenações Filipinas, já induz à finalidade do sistema: “sesmarias são propriamente as dadas de terra, a casais ou pardieiros que foram ou são de algum senhorio, e que, em outro tempo foram lavradas e aproveitadas, e agora não o são” (MENDES, 1988, p. 14).

Sendo assim, em 1375, D. Fernando I, rei de Portugal, promulgou uma lei que impôs a obrigatoriedade do aproveitamento do solo àqueles que eram cedidas as terras da Coroa, os sesmeiros. Diante do abandono do cultivo do solo ou do não aproveitamento da terra, os sesmeiros eram obrigados por lei a devolver à Coroa as terras cedidas. Essas “terras devolutas” eram cedidas novamente para qualquer novo interessado (sesmeiro) comprometido realmente a aproveitá-las.

Os objetivos da Coroa Portuguesa com a implantação da legalidade do sistema das sesmarias eram os de promover o desenvolvimento rural, manter a população camponesa na terra e de ocupar as áreas de fronteira do país para evitar invasões do Reino vizinho de Castela. Como efeito a curto prazo, a Coroa visou o aumento da produção alimentícia e a amenização do enorme problema de abastecimento de alimentos que Portugal enfrentara na

---

<sup>25</sup> Na época, a propriedade privada não era a forma de uso e controle da terra. A terra era de total propriedade da Coroa Portuguesa, do soberano, sendo cedida, em áreas de léguas, àqueles que se interessassem pelo cultivo do solo ou aproveitamento da terra.

época (WELCH, 2012). Desse modo, percebe-se que o sistema das sesmarias além de ter sido uma forma de controle político sobre a terra, também foi a iniciativa de empregar um sentido de função social ao uso da terra.

O sistema das sesmarias foi transferido de Portugal para o Brasil em 1530, e funcionou como a forma legal de uso e controle da terra por quase todo o período colonial. No Brasil, o sistema das sesmarias seguiu formalmente a mesma exigência de uso efetivo da terra como condição para as concessões de terras. Entretanto, essa exigência não apresentou efeito prático no Brasil como havia sido apresentado em Portugal. Segundo Ubirajara Carlos Mendes (1988, p. 14), no Brasil o sistema de sesmarias “se implantava dissociado do intuito primeiro de cultivo, de agricultura”, sendo utilizado mais como uma forma de expandir o poder da Coroa Portuguesa e de demarcar o território brasileiro, e assim evitar invasões de ocupação no Brasil por outras potências imperialistas - em um primeiro momento a Espanha e, posteriormente, a Holanda e a França.

No Brasil, o sistema das sesmarias fugiu a uma divisão e distribuição justa e igualitária da terra ao dividi-la em grandes latifúndios. Em 1533, D. João III implantou no Brasil um sistema de colonização dado por capitânicas hereditárias, dividindo o território brasileiro em 14 capitânicas, de 30, 50 e 100 léguas no sentido costa do Atlântico até a linha imaginária instituída pelo Tratado de Tordesilhas<sup>26</sup>. Essas capitânicas foram distribuídas aos chamados donatários (representantes nobres da Coroa) que deveriam exercer o papel de distribuidores de terras e de garantidores do uso efetivo da terra em benefício à Coroa Portuguesa. De acordo com Mendes (1988), o problema do sistema das sesmarias no Brasil residiu justamente na forma como ocorreu a distribuição de terras, porque foram concedidas áreas de terra com dimensões muito maiores do que o permitido em lei para aqueles que eram nobres ou chegados ao governo. Desse modo, o sistema das sesmarias no Brasil se materializou em latifúndios, inacessíveis ao agricultor ou lavrador sem recursos.

As concessões de terras muito maiores do que o permitido em lei feitas às pessoas mais chegadas ao governo deram origem ao espírito do latifúndio, que até hoje perdura no Brasil. (TENÓRIO, 22:33 *apud* MENDES, 1998, p. 15)

O sistema das sesmarias fugiu de seus objetivos originais desde a sua implantação no Brasil, em 1530. Isso porque, idealizado em Portugal, em 1375, o sistema das sesmarias não recebeu nenhuma modificação ou adaptação à realidade do Brasil. Ao contrário da realidade de Portugal, onde havia muita gente e pouca terra, o Brasil apresentava um vasto, e

---

<sup>26</sup> O Tratado de Tordesilhas foi um tratado internacional celebrado entre o Reino de Portugal e o Reino de Castela (Espanha), em 1494, que estabeleceu que todas as terras “descobertas” a 370 léguas a oeste de Cabo Verde seriam de Portugal.

ainda desconhecido, território e pouca gente. Dessa maneira, com a formação de latifúndios e a concentração de poderes excessivos nas mãos dos sesmeiros “favorecidos” pela distribuição das terras, posteriormente conhecidos como “Senhores de Engenho”, tornou-se urgente a demanda por mão-de-obra para trabalhar nos engenhos onde era produzido o açúcar<sup>27</sup> para exportação. A falta de mão-de-obra passou a ser suprida pelo trabalho escravo dos indígenas em um primeiro momento, e depois dos negros traficados da África - estes últimos principalmente depois da Lei de 1 de abril de 1680 que aboliu o trabalho escravo indígena, devido ao quase desaparecimento da população indígena no Brasil.

Com a concessão de terras por favoritismo, a concentração excessiva de poderes nas mãos dos Senhores de Engenho e a legalidade do trabalho escravo, não restaram muitas oportunidades para o pequeno e médio lavrador branco, católico e português. Sem muitos recursos para ter o seu próprio engenho ou adquirir escravos, o pequeno e médio lavrador era obrigado a se submeter a uma espécie de “relação feudal” com o Senhor de Engenho. O pequeno e médio lavrador era compelido a entregar toda a sua produção ao Senhor de Engenho que transformava, através do braço escravo dos indígenas e dos negros, a cana-de-açúcar em açúcar, e devolvia somente metade do açúcar produzido ao lavrador, descontando ainda o aluguel da terra.

Outra via recorrente ao pequeno e médio lavrador era a de tomar a posse da terra sem a autorização da Coroa. Para além dos pequenos e médios lavradores que cultivavam dentro das terras dos sesmeiros/Senhores de Engenho como meeiros ou arrendatários, haviam aqueles que tomavam posse de terras incultas ilegalmente, os chamados posseiros. Os posseiros acabaram se miscigenando à população indígena constituindo um vasto grupo de miscigenados ou caboclos, mas como não tinham a posse de suas terras legalmente reconhecida, ficaram à mercê de qualquer garantia ou ajuda do Governo. Além disso, eram perseguidos pelos Senhores de Engenho que buscavam acabar com áreas de posse ao expandir suas áreas de sesmarias e conseguir titulação sobre as porções de terras dos posseiros.

Uma importante característica das terras dadas por sesmarias no Brasil foi a monocultura. Diferentemente de Portugal, onde a distribuição das sesmarias buscava uma diversificação na cultura de alimentos, no Brasil as terras das sesmarias foram utilizadas para a monocultura, principalmente no Nordeste onde predominava o sistema de *plantation*<sup>28</sup> da

---

<sup>27</sup> O cultivo da cana-de-açúcar para a produção de açúcar se constituiu como o segundo ciclo econômico do Brasil, da metade do século XVI até o final do século XVII. O primeiro ciclo se caracterizou pelo extrativismo de madeira de pau-brasil entre 1500 a 1530.

<sup>28</sup> *Plantation* é um sistema de produção agrícola caracterizado pela monocultura para exportação. O sistema de *plantation* foi introduzido nas Américas pela colonização europeia. No Brasil, o sistema de *plantation* foi

cana-de-açúcar. Outra diferença é que enquanto o sistema das sesmarias em Portugal funcionava como um meio de diversificação e produção de alimentos para o abastecimento interno do país, no Brasil a cultura do latifúndio monocultor visava a exportação do produto cultivado ou seus derivados, como o açúcar, para o mercado Europeu. A diversificação das culturas somente era realizada pelos pequenos e médios lavradores que através de pequenas roças cultivavam o milho, a mandioca, o arroz, o feijão para o consumo familiar e para o abastecimento interno da colônia. Entretanto, os pequenos e médios lavradores não tinham a menor possibilidade de concorrer com os Senhores de Engenho, devido a falta de recursos financeiros e tecnológicos. Dessa forma, tornou-se inevitável o arraigado fortalecimento da monocultura exportadora na constituição histórica e fundiária do Brasil.

A concentração de poder nas mãos dos donatários das sesmarias se expandiu sem precedentes. Com um território ainda muito desconhecido, os donatários obrigavam os pequenos e médios lavradores, que cultivavam em suas terras, a adentrar as matas e derrubarem árvores para expandir as áreas de terra dadas por sesmarias. Cabe pontuar, conforme Fernando Pereira Sodero (20:60) *apud* Ubirajara Carlos Mendes (1988), que as extensões das terras cedidas por sesmarias eram medidas por léguas, mas que, no Brasil, existiam uns seis tipos diferentes de medidas de léguas. À vista disso, pode-se concluir que não havia por legislação uma medida padrão para as terras de sesmarias no Brasil, o que impulsionou ainda mais a expansão das áreas de sesmarias e a concentração de poder nas mãos dos sesmeiros - Senhores de Engenho.

Somava-se a isso o fato de o conceito de “aproveitamento” da terra ser muito vago e impreciso. Com um conceito quase simbólico de “aproveitamento”, era raro ouvir falar de terras de sesmarias devolutas no Brasil devido ao seu não “aproveitamento”. Somente o fato de cavar a terra, fazer cercas, plantar esparsas árvores frutíferas, criar algumas cabeças de gado, construir casebres e mais nada já bastava para que a terra cedida ao sesmeiro não fosse devolvida à Coroa Portuguesa. Portanto, chega-se à conclusão, segundo Paulo Alentejano (2012, p. 742)), que “enquanto os posseiros em geral não tinham a posse efetiva das terras que ocupavam reconhecida legalmente, no caso dos detentores das sesmarias a legislação tratou de viabilizar formas de legalização das mesmas” (p. 742).

Todos os fatos elencados acima levaram à formação de duas classes dentro da mesma sesmaria: a dos titulares/donatários (sesmeiros) e a dos ocupantes/posseiros (pequenos e médios lavradores). O donatário favorecido pelo Governo e poderoso por possuir vastidões

---

inaugurado a partir do ciclo econômico do açúcar (da metade do séc. XVI até o final do séc. XVII), onde vastas áreas de terra eram utilizadas somente para o cultivo da cana-de-açúcar.

de áreas de terra, engenhos, cabeças de gado, escravos, estava sempre requerendo a posse de mais sesmarias. Enquanto isso, os posseiros (pequenos e médios lavradores) que ocupavam a terra e a cultivavam, se mantinham com poucos recursos e quase nenhum tipo de proteção do Governo. Ademais, lutavam contra o donatário latifundiário que requeria a titularidade da posse de suas pequenas áreas de terra.

Assim é que se formaram as duas classes dentro da mesma sesmaria: a dos titulares e a dos ocupantes, a dos sesmeiros e a dos posseiros. Como também não se obedecia a limites precisos, na concessão das cartas, foi crescendo na história colonial, a extensão de terras que de fato dominavam. Titular de sesmaria não era quem estivesse disposto a trabalhar um pedaço de terra, mas o homem da cidade, o homem influente, que sabia como requerer as cartas e possuía força bastante para a obtenção do deferimento e da conformação. (SOBRINHO, 19:170-71 *apud* MENDES, 1988, p. 18)

O período colonial foi decisivo na formação da estrutura fundiária brasileira. Isso porque produziu condições para que aqueles que eram poderosos, influentes no Governo, tivessem o controle sobre vastas áreas de terras incultas e mantivessem suas vantagens e privilégios ao longo do tempo. Por outro lado, produziu condições para que os pequenos e médios lavradores, portugueses menos influentes e de poucos recursos, possuíssem a terra de forma precária, seja como arrendatário, meeiro ou posseiro. Por último, reduziu os indígenas e os negros à escravidão. À vista disso, nas palavras de Welch (2012), o período colonial “transferiu para as futuras gerações uma estrutura fundiária dualista, de terras subutilizadas em forma de latifúndio e de terras super utilizadas em forma de minifúndio, bem como uma formação social altamente estratificada” (p. 145).

## ***2.2 A Lei de Terras e a reafirmação do latifúndio no Brasil***

Com a independência do Brasil, em 1822, o sistema das sesmarias foi abolido. Sob a pressão inglesa para a abolição do regime escravagista no Brasil, o Império brasileiro procurou valorizar a propriedade da terra, regulamentando a sua comercialização, com o objetivo de atrair trabalhadores imigrantes como forma de suprir a demanda de mão-de-obra já que a escravidão estava prestes a ser abolida por completo. Portanto, passados 28 anos desde a independência, foi promulgada a Lei de Terras de 18 de setembro de 1850 que dispôs no seu art. 1º que a aquisição de terras tornava-se possível somente mediante título de compra e no seu art. 2º a instituição da propriedade privada como a forma legal e dominante de controle e uso da terra no Brasil<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> “Art. 2º Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nelas derrubarem matos ou lhes puserem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de benfeitorias, e de mais sofrerão a pena de dois a seis meses de prisão e multa de 100\$, além da satisfação do dano causado. Esta pena, porém, não terá lugar nos atos possessorios entre heréus confinantes”. (BRASIL, 1850, adaptação do autor)

Segundo Clifford Andrew Welch (2012, p 146), alguns estudiosos críticos têm interpretado a Lei de Terras “como intencionalmente projetada pela classe dominante para impedir que a ‘*via farmer*’<sup>30</sup> servisse como modelo de desenvolvimento agrário” no Brasil. Seguindo essa interpretação crítica, a classe dominante (oligarquias rurais) buscava através da Lei de Terras transformar a terra em mercadoria para garantir que tanto os escravos libertos quanto os imigrantes mais pobres - os posseiros - não tivessem recursos para adquirir uma porção de terra. Com isso, tanto a classe dominante quanto os próprios legisladores do Império buscaram a garantia da manutenção da dualidade latifúndio-minifúndio na configuração na estrutura fundiária brasileira, e principalmente a garantia da formação de um mercado de mão-de-obra barata já que o regime da escravidão estava com seus dias contados. (WELCH, 2012)

Com a Lei de Terras, se intensificou a corrida pelo reconhecimento legal e pela regulamentação das terras. Isso porque a referida lei estabeleceu prazo para que ocorresse a revalidação das terras de sesmarias e a legalização das terras de posse mediante documentação ou provas que atestassem a titulação anterior das mesmas e atendessem os requisitos de “aproveitamento”<sup>31</sup>, como a comprovação de uso das terras com atividade agrícola e/ou a existência de moradia habitual. De acordo com Paulo Alentejano (2012), isso fez com que se inaugurasse uma verdadeira corrida por grilagem<sup>32</sup> de terras no Brasil, ou seja, a prática de falsificação de documentos com o objetivo de assegurar o controle sobre a terra. Com as várias prorrogações do prazo para a regulamentação e a legalização das terras, a grilagem de terras tornou-se prática contínua, através dos grileiros, de apropriação de terras públicas no Brasil, principalmente pelos grandes proprietários de terras.

O grileiro falsificava documentos e os registrava oficialmente, corrompendo os oficiais dos cartórios que, muitas vezes, fizeram parte do processo de falsificação de títulos de propriedades. A prática da grilagem continuou a falsificar documentos para a apropriação de terras que pertenceram aos estados. (WELCH, 2012, p. 147).

Outro aspecto importante da Lei de Terras de 1850 é que foi desenvolvido e estabelecido o conceito de “terra devoluta” como se apresenta no sentido atual. Anteriormente à Lei de Terras, devido ao conceito vago de “aproveitamento”, como já visto, eram muito

---

<sup>30</sup> “*Via farmer*” ou “*via americana*” são expressões utilizadas desde o século XIX para designar o modelo de desenvolvimento agrário implantado nos Estados Unidos, caracterizado pela agricultura familiar-capitalista e pela colonização democrática da terra onde todas as famílias de agricultores tiveram o direito de acesso à propriedades de terra de mesmo tamanho, distribuídas pelo Estado. O modelo da “*via farmer*” visou o fim do latifúndio e do minifúndio nos Estados Unidos. (WELCH, 2012; STEDILE, 2012)

<sup>31</sup> Ver os artigos 4º, 5º, 6º, 7º e 8º da Lei de Terras (Lei nº 601) de 18 de setembro de 1850. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm)>.

<sup>32</sup> O termo “grilagem” se originou da prática comum na época de guardar papéis novos em gavetas com grilos para que as secreções desses animais dessem um aspecto antigo ao papel.

raros os casos de terras de sesmarias devolutas no Brasil. Isso acarretou em uma ressignificação do conceito de terra devoluta no Brasil, que passou a ter um sentido de terras não distribuídas, públicas. Contudo, no art. 3º da Lei de Terras ficou estabelecido que

São terras devolutas: § 1º As que não se acharem aplicadas a algum uso público [...]; § 2º As que não se acharem no domínio particular [...]; § 3º As que não se acharem dadas por sesmarias [...]; § 4º As que não se acharem ocupadas por posses, que, apesar de não se fundarem em título legal, forem legitimadas por esta Lei. (BRASIL, 1850, adaptação do autor)

Ao fim e ao cabo, ficou estabelecido que terras devolutas são as terras de domínio do Estado, logo se apresentam fora do mercado de compra de terras. Todavia, de acordo com Paulo Alentejano (2012), o Estado brasileiro sempre teve pouco controle sobre a fiscalização das terras devolutas, o que resultou na grilagem de muitas destas terras mesmo depois da Lei nº 6.383, de 7 de dezembro de 1976, que assegurou “a discriminação e a delimitação das terras devolutas da União e dos estados, além das terras particulares e de outras terras públicas” (ALMEIDA, 2003, p. 315).

Em suma, a Lei de Terras de 1850 assegurou a aquisição de terras somente por títulos de compra e instituiu a propriedade privada como a forma de uso e controle da terra. Além disso, por meio dela, foram regularizadas e legitimadas tanto as antigas áreas cedidas por sesmarias quanto as de posse. Segundo Leonilde Servolo de Medeiros (2012, p. 447-448), “essa legislação consagrou o regime de uso de terra que vinha da colônia: predomínio de grandes unidades com uso abundante de mão de obra, voltadas para cultivos destinados ao mercado externo [...], ou para a pecuária extensiva [...]”. Ou seja, a Lei de Terras acabou por reafirmar e consagrar a dualidade latifúndio-minifúndio na estrutura fundiária brasileira ao recusar a democratização do acesso à terra no Brasil.

Conforme Paulo Alentejano (2012, p.743), se a Lei de Terras tivesse assegurado a posse como mecanismo de acesso à terra, tanto os escravos libertos quanto os camponeses e imigrantes pobres se estabeleceriam livremente nas terras, o que garantiria a democratização efetiva da estrutura fundiária brasileira. Contudo, com a instituição da compra como única forma legal de acesso à terra, esses grupos sem muitos recursos foram obrigados a se submeterem ao controle do latifúndio.

### ***2.3 A formação de dois campos***

Como visto até aqui, a formação da estrutura fundiária brasileira se deu a partir de relações sociais diferenciadas com a terra. Desse modo, ao longo do tempo, foram produzidas formas distintas de organização territorial no campo. Atualmente, de acordo com Fernandes

(2008), o campo no Brasil se configura e se reconfigura a partir da produção de dois territórios distintos: o campo do agronegócio e o campo do campesinato.

Esta distinção é percebida principalmente, em um primeiro momento, pela diferença que se expressa quando observa-se a paisagem do campo. Enquanto a paisagem do campo do agronegócio é homogênea, a do campo do campesinato se revela heterogênea. A paisagem do campo do agronegócio é composta por extensas áreas de terra uniformes onde predominam a monocultura, a pecuária extensiva e a pouca presença de pessoas. O campo do agronegócio surge a partir das relações sociais capitalistas com a terra, que organizam o território acerca do mercado e da produção de mercadorias. Já o campo do campesinato é composto por pequenas e médias áreas de terra não uniformes onde predominam a policultura, a pequena criação de animais e a presença de muitas pessoas. O campo do campesinato surge a partir das relações sociais não-capitalistas com a terra, que organizam o território acerca das famílias camponesas que constroem sua existência trabalhando com a terra e produzindo alimentos.

Temos dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida. (FERNANDES, 2008, p. 40)

### ***2.3.1 O campo do agronegócio***

Agronegócio é o novo e mais recente nome dado ao modelo de desenvolvimento econômico baseado na agropecuária capitalista. O agronegócio representa uma nova fase de um modelo que tem raízes no antigo sistema de *plantation*. E assim como o capitalismo, esse modelo de desenvolvimento se modificou e se adaptou a cada novo momento histórico ao longo do tempo, intensificando tanto a exploração da terra quanto a do homem.

No Brasil, o termo agronegócio se popularizou tanto no meio político quanto nos meios acadêmico e de comunicação e no senso comum no final dos anos 1990 e começo dos anos 2000. A palavra agronegócio é uma derivação do termo em inglês *agribusiness*, cunhado pelos professores estadunidenses John Davis e Ray Goldberg na década de 1950. O termo *agribusiness* foi criado para expressar as relações econômicas entre o setor agropecuário e a indústria, o comércio e o setor de serviços. No Brasil, o termo *agribusiness* foi traduzido inicialmente como agroindústria e complexo industrial com o propósito de enfatizar o processo de industrialização e modernização da agricultura e da pecuária, que se intensificou a partir dos anos 1970. (LEITE, MEDEIROS, 2012)

O agronegócio é em sua essência uma construção ideológica para tentar transformar a imagem latifundista negativa da agropecuária capitalista. Nos anos 1950, predominou no debate público a questão da industrialização e do desenvolvimento, e foi a partir desse momento que o termo latifúndio se consolidou “como sinônimo de monopólio da terra, atraso tecnológico e relações de trabalho marcadas pela dependência pessoal e pela exploração” (MEDEIROS, 2012, p. 448). O latifúndio passou a ser visto como a imagem de um passado de atraso político e econômico, de concentração da terra, de improdutividade, de exploração do trabalho, de desigualdade e exclusão. À vista disso, a imagem do agronegócio foi construída para ressignificar essa imagem de atraso do latifúndio, para modernizá-la.

O latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico. É, portanto, um espaço que pode ser ocupado para o desenvolvimento do país. Latifúndio está associado com terra que não produz, que pode ser utilizada para reforma agrária. (FERNANDES, 2008, p. 48)

O agronegócio procura vender uma imagem de produtividade da agropecuária capitalista. Ao dominar o processo de modernização da agropecuária por meio da concentração das novas tecnologias de produção, o agronegócio ressalta a produtividade e esconde o caráter concentrador, exploratório, dominador, expropriador e excludente próprio da agropecuária capitalista. Se antes o território do latifúndio era passível de desapropriação por causa de sua improdutividade, agora o território do agronegócio é inviolável por conta de sua produtividade. Segundo Bernardo Mançano Fernandes e Mônica Castagna Molina (2005), o agronegócio tornou-se uma espécie de latifúndio “modernizado” que além de concentrar e dominar a terra passou também a concentrar e a dominar as novas tecnologias de produção e a dominar as políticas de desenvolvimento do país.

O desenvolvimento do conhecimento que provocou as mudanças tecnológicas foi construído a partir da partir da estrutura do modo de produção capitalista. De modo que houve o aperfeiçoamento do processo, mas não a solução dos problemas socioeconômicos e políticos: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade. (FERNANDES, MOLINA, 2005, p. 15).

Para legitimar essa imagem de produtividade, o agronegócio, estrategicamente, se apropria discursivamente dos resultados da produção total da agropecuária. Seja em jornais, telejornais ou em revistas especializadas do campo, os resultados das safras são quase sempre creditados ao agronegócio como se fosse o único produtor do país. Segundo Fernandes (2008), a agricultura camponesa (campesinato) que é a responsável por mais da metade da

produção do campo<sup>33</sup> não é creditada, sendo muitas vezes desacreditada pelos veículos de comunicação.

Com isso, o agronegócio vende a ideia de que seu modelo de desenvolvimento baseado na agropecuária capitalista é o único viável para o país. Para sustentar esta ideia e convencer a todos dela, o agronegócio alimenta uma retórica de comparação de produtividades entre a agricultura camponesa e a agricultura capitalista. Todavia, esta comparação se mostra equívoca já que a agricultura camponesa não é produtivista assim como a agricultura capitalista, ou seja, não é adepta à cultura de um único tipo de produto (monocultura) para fins de exportação. A agricultura camponesa visa o cultivo diversificado de alimentos (policultura) com o intuito de assegurar a reprodução da existência das famílias camponesas e promover a soberania alimentar do país.

Desse modo, percebe-se que o agronegócio e o campesinato apresentam modelos de desenvolvimento diferentes e distintos. Sumariamente, o modelo de desenvolvimento do agronegócio é produzido a partir de relações capitalistas e pautado pela produção de monoculturas em extensas áreas de terra, pela intensa mecanização do trabalho, pelo trabalho assalariado, pelo uso de sementes transgênicas, pelo desmatamento e pelo uso intensivo e crescente de agrotóxicos, que acarreta na contaminação do solo, das águas e das gentes. Já o modelo de desenvolvimento do campesinato é produzido a partir de relações não-capitalistas e pautado pela produção de policulturas em pequenas ou médias áreas de terra, pelo trabalho familiar, pela baixa mecanização do trabalho e pelo respeito à biodiversidade, sem o uso de agrotóxicos ou de sementes geneticamente modificadas.

Estes dois modelos de desenvolvimento distintos determinam a organização do espaço geográfico ao produzirem diferentes tipos de território. Por se desenvolverem no mesmo espaço geográfico, seja a nível local, estadual, nacional, internacional ou mundial, e produzirem diferentes tipos de território a partir de diferentes relações sociais, o agronegócio e o campesinato protagonizam relações de conflitualidade e disputas por territórios. À vista disso, o agronegócio busca desterritorializar o campesinato ao produzir territórios dentro dos territórios do campesinato e vice-versa, numa constante disputa pela dominação e pelo controle territorial do espaço.

Esses modelos de desenvolvimento determinam a organização do espaço geográfico, por meio da produção de territórios, gerando e intensificando conflitualidades que são insolúveis por causa da hegemonia do modo capitalista de produção. (FERNANDES, 2008, p. 54)

---

<sup>33</sup> Com exceção da cana-de-açúcar, da laranja e da soja.

O agronegócio ao reproduzir e ampliar o seu modo de produção capitalista, provoca um desenvolvimento desigual no campo por meio da concentração de poder. De acordo com Fernandes (2008), no modo de produção capitalista a concentração de poder se reproduz infinitamente porque o capital necessita se territorializar sem limites para assegurar a sua sobrevivência. Desse modo, o agronegócio para existir precisa reproduzir infinitamente a concentração de poder através da concentração da terra, do capital e da tecnologia. Para isso, o agronegócio busca incessantemente desterritorializar e destruir outros territórios, como os territórios do campesinato e indígenas para se territorializar, aumentando a concentração de poder e, conseqüentemente, a desigualdade no campo.

Para assegurar e expandir o seu território, o agronegócio procura manter o controle sobre as políticas de desenvolvimento. Isso faz com que o agronegócio consolide um espaço amplo de dominação e influência política, o que o torna capaz de cooptar o campesinato para defender o seu modelo de desenvolvimento. Conforme Mônica Castagna Molina e Bernardo Mançano Fernandes (2005), “esse processo de cooptação começa pela eliminação das diferenças: todos são iguais perante o mercado” (p. 19). Através disso, o agronegócio tenta fazer com que todas as políticas de desenvolvimento agrário sejam formuladas e executadas a partir da mesma lógica que fundamenta a sua organização territorial: a lógica do mercado, do “livre comércio” e do negócio.

Toda política que se situa fora do espaço de dominação do agronegócio é exaurida e absorvida por ele. A título de exemplo tem-se a reforma agrária que foi demonizada e transformada pelo agronegócio em reforma agrária de mercado através de programas como o Banco da Terra ou o Crédito Fundiário, responsáveis pela comercialização da terra através da concessão de financiamentos aos pequenos e médios agricultores para a compra de porções de terra. Desse modo, a luta popular pela terra acaba muitas vezes enfraquecida no campo das políticas e engolida pela lógica do mercado.

Uma das grandes ameaças ao território do agronegócio são as ocupações de terras promovidas pela luta de resistência dos povos do campo pela terra e por território. As ocupações de terras ameaçam o território do agronegócio porque contrariam totalmente a sua lógica de comercialização da terra. Para impedir a expansão das ocupações, o agronegócio tem pressionado o Estado pela criminalização da luta pela terra. Segundo Bernardo Mançano Fernandes e Mônica Castagna Molina (2005), o que importa para o agronegócio não é ser dono da terra, mas manter controle sobre as formas de acesso a ela.

Não importa para o capital ser o dono da terra, o que importa é que a forma de acesso seja por meio das relações de mercado, de compra e de venda. O controle da

terra é um dos trunfos do agronegócio. É fundamental que a terra esteja disponível para servir à lógica rentista. (FERNANDES, MOLINA, 2005, p. 20)

A partir da lógica do mercado, o agronegócio se utiliza de aparatos ideológicos como a combinação e a oposição/fragmentação para desterritorializar e destruir o campesinato. Isso quer dizer que, quando lhe convém, o agronegócio pode combinar relações sociais diferenciadas, como a agricultura camponesa e a agricultura capitalista, como se fossem da mesma natureza. Ou fragmentar uma mesma relação social ao construir um ambiente ideológico de oposição entre as diferenças internas que a produzem.

Em relação ao aparato ideológico da oposição, há a fragmentação da agricultura camponesa a partir da diferenciação principalmente econômica de cada tipo de organização territorial dos povos do campo. É construída, por exemplo, a oposição entre a agricultura praticada pelos pequenos agricultores pobres, denominados de camponeses, e a agricultura praticada por aqueles agricultores de maior recurso financeiro, chamados de agricultores familiares. Os primeiros são considerados dentro do próprio território do campesinato como atrasados, enquanto os últimos são considerados modernos. Dessa maneira, “o empobrecimento e a capitalização dos camponeses não aparecem como resultados da desigualdade gerada pela renda capitalizada da terra [concentração de poder], mas como diferentes tipos de organização do trabalho” (FERNANDES, MOLINA, 2005, p. 19).

Em suma, o agronegócio ou agricultura capitalista tem o campo somente como o lugar da produção de mercadorias. Terra e território são sinônimos de produtivismo, capital e concentração de poder para o agronegócio. O território do agronegócio transforma a paisagem do campo, tornando-a homogênea e sem vida. As relações capitalistas do agronegócio destroem as relações não-capitalistas da agricultura camponesa e desterritorializam o campesinato ao expandir seu modo capitalista de produção. E é destruindo outros territórios e desterritorializando o campesinato que o agronegócio ou agricultura capitalista sobrevive. Enquanto o campo do campesinato é lugar de vida, o campo do agronegócio é lugar de destruição e morte.

### ***2.3.2 O campo do campesinato***

Campesinato é um conceito político e refere-se ao conjunto de grupos sociais de base familiar que se dedicam à produção agropecuária. Em outras palavras, o campesinato refere-se ao conjunto das famílias camponesas e à classe camponesa. Camponesas são as famílias que, tendo acesso à terra e aos seus recursos naturais, solucionam seus problemas imediatos de consumo, planejam e executam projetos de vida através da produção

diversificada de alimentos (policultura) em pequenas e médias porções de terra. A produção das famílias camponesas visa primeiro a reprodução da família, sendo desenvolvida de um modo que não há distinção entre aquele que produz, ou seja, que faz a alocação do trabalho, e aquele que se apropria dos resultados da produção.

As famílias camponesas existem e se reproduzem em territórios. Isso quer dizer que as famílias camponesas existem em um contexto de relações sociais diferentes que produzem formas de organização e de produção diferenciadas em um determinado espaço geográfico delimitado politicamente. Pode-se dizer então que as famílias camponesas, apesar de terem a reprodução da família como finalidade comum, a realizam a partir de diferentes modos de ser e de viver, produzindo diferentes tipos de campesinato. E essas formas de ser e de viver dos camponeses são mutáveis conforme a historicidade dos territórios e a territorialidade da história. Sendo assim, o campesinato está sujeito a mudanças constantes.

Unidades camponesas produzem orientadas pela finalidade comum da reprodução dos respectivos grupos familiares, em perspectiva que incorpora consistência entre gerações - a geração operante se vê parte constitutiva das realizações de seus ascendentes e descendentes. Validam essa *natureza* essencial, entretanto, em combinações individualizadas de capacidades privadas, condicionadas por possibilidades e restrições das realidades locais, regionais e nacionais, que findam por definir a sua *forma* de existência. Nessa condição concreta constituem um *campesinato*. (COSTA, CARVALHO, 2012, p. 115)

O território camponês é um espaço de muita vida e diversidade, de muitas formas e tamanhos. Pode ser entendido como o sítio, o assentamento, o lote, a comunidade rural, a propriedade familiar ou comunitária, entre outros. É o espaço onde se desenvolve a produção de base familiar e o lugar de residência e reprodução da família ou das famílias camponesas. O território camponês é o lugar onde uma imensa diversidade de culturas, gentes, gestos e línguas constroem suas existências a partir do trabalho com a terra e da produção de alimentos saudáveis.

De acordo com Fernandes (2012),

Pode-se dizer, então, que o território camponês é uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse espaço que chamamos de território, por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência. (FERNANDES, 2012, p. 746)

Dessa maneira, a unidade espacial se faz território camponês quando apreende-se o campesinato - ou seja, o trabalho familiar, comunitário, associativo ou cooperativo - como a relação social responsável por produzir esse espaço. O território camponês é assegurado a partir da prática dessa relação social (o campesinato), e essa, por sua vez, só se reproduz a partir da existência do território. Segundo Fernandes (2012), essas relações sociais e seus territórios são indissociáveis e se produzem a partir de uma diversidade de culturas

camponesas que resistem mundialmente à lógica do mercado, num confronto constante contra as relações capitalistas e seus territórios.

As relações capitalistas buscam constantemente desterritorializar o campesinato, submetendo-o à uma situação de miséria. O campesinato no Brasil, em quase toda sua totalidade, vive uma relação de subordinação ao mercado capitalista que, ao determinar os preços dos produtos, se apropria da maior parte da renda das famílias camponesas. Devido a essa relação de subordinação, o campesinato se vê obrigado a entregar a maior parte de sua riqueza às empresas capitalistas, o que gera uma situação cada vez mais profunda de desigualdade e miséria no campo do campesinato.

Essas relações capitalistas depois de se apropriarem da riqueza do campesinato gerando uma situação de desigualdade e miséria no campo do campesinato, também se apropriam de seu território, desterritorializando os camponeses e suas famílias. O processo de desterritorialização acarreta a dissociação entre campesinato e território, o que pode levar à destruição dos dois. Como reação ao processo de desterritorialização do campesinato, surge a luta de resistência camponesa pela terra e por território.

A luta de resistência camponesa pela terra e por territórios é um fenômeno mundial e pode ocorrer de diversas formas, modos e graus. No Brasil, a luta de resistência camponesa ocorre desde o nível individual ao familiar e coletivo. Atualmente, algumas das referências mais importantes da luta de resistência camponesa no Brasil são o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a Via Campesina Brasil, o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outros. Estes movimentos sociais camponeses buscam, através da luta de resistência pela terra e por territórios, enfrentar o capitalismo na tentativa de criação e recriação da população camponesa, o que significa a territorialização e a reterritorialização do campesinato.

Terra e território são espaços e recursos, condições e possibilidades de criação ou recriação e de desenvolvimento da população camponesa. [...] Criação e recriação significam territorialização e reterritorialização do campesinato, ao passo que a destruição significa a sua desterritorialização. (FERNANDES, 2012, p. 747).

O capital quando não desterritorializa o campesinato acaba se territorializando no território camponês, cooptando o campesinato ao modo capitalista de produção. Exemplo concreto disso são as parcerias realizadas entre o campesinato e as empresas capitalistas, nas quais as empresas capitalistas subordinam o território camponês à produção em larga escala de um único produto (monocultura) para exportação. Um outro exemplo é quando o capital coopta e transforma a reforma agrária em reforma agrária de mercado através de programas

de financiamento, mantendo o controle sobre as formas de acesso à terra. Diante disso, segundo Bernardo Mançano Fernandes (2012, p. 748), “o grande desafio do campesinato é manter sua soberania desenvolvendo seu território por meio de sua autonomia relativa e do enfrentamento à hegemonia do capital”.

O campo, enquanto unidade espacial, torna-se lugar de intensas disputas territoriais entre o capital e o campesinato. Atualmente, como visto na seção anterior, o capital se organiza em torno da imagem do agronegócio e de seu modelo capitalista de desenvolvimento territorial. O território do agronegócio é produzido a partir das relações de produção capitalistas que destroem as relações de produção não capitalistas, como as relações de trabalho familiar, base da organização do território camponês, para sobreviver. O capital para sobreviver e assegurar seu território necessita concentrar infinitamente o poder destruindo outros territórios, como os territórios camponês, indígena, quilombola, caiçara, etc.

O território do agronegócio/capital e o território camponês são territórios produzidos a partir de relações, lógicas e processos distintos. Sendo assim, constroem modelos de desenvolvimento territorial também distintos. Esta distinção entre os modelos de desenvolvimento se revela nos diferentes modos de uso da terra e dos territórios. Enquanto que para o território camponês a terra e o território são lugares de produção de vida, produção de alimentos, reprodução da família, policultura, moradia, construção cultural e identitária, para o agronegócio a terra e o território são lugares do capital, da produção de mercadorias, da monocultura, da financeirização, do negócio.

Terra e território são condições essenciais para o campesinato existir em sua completude. Campesinato, terra e território são inseparáveis, e quando dissociados são destruídos e recriados pela lógica perversa do capital. Contudo, esses três elementos indissociáveis também podem ser criados e recriados pela luta secular de resistência camponesa, na qual o camponês luta todos os dias pelo direito de ser camponês e existir no território camponês.

Agora que vimos que a estrutura fundiária brasileira é fruto do passado colonial e da matriz do padrão de poder colonial, podemos prosseguir e nos aprofundarmos na matéria da educação. Veremos que há dois projetos distintos de educação no campo, um ligado ao campo do agronegócio, que é a Educação Rural, e outro ligado ao campo do campesinato, que é a Educação Rural. Dito isso, então prosseguimos...

## CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO

### *3.1 A educação como um direito humano*

A educação é fundamental para o desenvolvimento da vida humana. Por meio dela, o homem tem acesso à cultura e, portanto, aos comportamentos, normas, conhecimentos e habilidades desenvolvidas ao longo da história da humanidade. A educação proporciona o desenvolvimento de características próprias à espécie humana, como a capacidade de produzir e reproduzir conhecimento, a de pensar suas próprias práticas, a de transformar e dominar a natureza a seu favor, e a de viver e se organizar em sociedade. Desse modo, a educação deve ser entendida, no seu sentido mais amplo, como processos formativos que visam a expansão da personalidade humana e que permeiam a vida das pessoas desde o seu nascimento até a sua morte.

Sendo assim, a educação deve ser concebida como um direito humano, necessário à realização da dignidade humana plena. E, se concebida como tal, como um direito humano, a educação deve ser universal e válida para todas as pessoas de forma igualitária, independentemente de qualquer condição pessoal, como cor, raça, sexo, religião, opinião política, origem social ou nacional. Além do mais, o direito à educação deve ser compreendido como o resultado das lutas de homens e mulheres por seus direitos ao longo da história. E uma vez conquistado, o direito à educação deve ser acompanhado de lutas por políticas públicas que assegurem e promovam uma educação igualitária a todos. Mas igualitária não no sentido de ser igual em forma e formato, e sim no sentido de que, respeitando e adaptando-se às diferentes realidades e especificidades dos alunos, a educação seja promovida e assegurada pela igualdade em condições e oportunidades a todos os seres humanos.

O Brasil é um país que ao longo de sua história sempre reconheceu e se mostrou a favor, ora mais ora menos, do regime internacional de direitos humanos. O Estado brasileiro é signatário de tratados e pactos internacionais sobre os direitos humanos, tendo, portanto, o dever de *respeitar*, de *proteger* e de *promover* os direitos humanos, entre eles o direito à educação, tanto no âmbito internacional quanto no âmbito doméstico. Desse modo, os direitos humanos se constituem como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, assim assegurados no art. 1º parágrafo III da Constituição Federal (CF).

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade

*da pessoa humana*; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; e V - o pluralismo político. (BRASIL, 1988)

No caso específico da educação, o Estado brasileiro a reconhece como direito humano, e, portanto, é assegurada como um direito de todas as pessoas e um dever do Estado e da família para o seu incentivo e promoção, conforme Capítulo III, Seção I, art. 205 da Constituição. Ainda conforme o mesmo artigo, a educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Já conforme o art. 206 da Constituição, a educação será norteadada pelos princípios de igualdade de acesso e permanência na escola, de liberdade de aprendizagem, de pluralismo de ideias e pedagogias, de ensino de qualidade, de gratuidade do ensino público, de valorização dos profissionais da educação e de uma gestão democrática.

Ademais, de acordo com o art. 208, é dever exclusivo do Estado garantir educação básica e gratuita para todas as pessoas, a universalização do ensino médio gratuito, o atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência, a educação infantil gratuita, o acesso ao ensino superior e a adaptação da escola à realidade dos alunos.

Como dito anteriormente, é dever do Estado brasileiro respeitar, proteger e promover os direitos humanos. Respeitar significa que o estado não deve impedir ou criar barreiras ao exercício dos direitos humanos, como o direito à educação. Já o dever de proteger exige que o Estado proteja os direitos humanos de ameaças que impeçam o seu exercício pleno. E, por fim, o dever de proteger refere-se à obrigação do Estado de adotar políticas públicas que promovam a realização e o exercício pleno dos direitos humanos. Desse modo, a educação, sendo concebida como direito humano pelo Brasil, deve ser respeitada, protegida e promovida pelo Estado brasileiro.

Dentro do enorme espectro de possibilidades que a educação é, fica a educação escolar rural. A educação escolar rural é uma educação voltada para atender especificamente a população que reside nas áreas rurais do Brasil. É uma educação negligenciada e esquecida pelo Estado brasileiro desde o período imperial até os dias de hoje. A educação escolar rural sempre se desenvolveu a partir das configurações territoriais produzidas pelos conflitos existentes no campo. Portanto, seguindo a história fundiária brasileira, a educação escolar rural atende a dois projetos de desenvolvimento de campo completamente distintos entre si: o

campo do latifúndio/agronegócio e o campo camponês. Sendo assim, ao se fazer projeto de desenvolvimento de realidades distintas, a educação escolar rural se constrói a partir de dois paradigmas também distintos entre si. Desse modo, atualmente, pode-se identificar no campo dois paradigmas educacionais: o paradigma da educação rural e o paradigma da educação do campo.

No seguimento deste trabalho/desabafo, os tópicos acima mencionados serão aprofundados. Espero que minhas palavras até aqui não tenham sido palavras mortas, e sim que tenham despertado em você, amigo leitor, sentimentos bons e/ou ruins... seja lá o que for o bom e o ruim.

### ***3.1.2 O direito à educação escolar rural no ordenamento jurídico brasileiro***

No Brasil, a educação escolar sempre foi contemplada nos textos constitucionais. Entretanto, quando se trata especificamente da educação escolar rural é percebida uma ausência do tema. Por exemplo, a educação escolar rural nem chega a ser mencionada nas Constituições de 1824 e 1891, o que é de se estranhar já que o Brasil sempre foi considerado um país de origem predominantemente agrária. Essas ausências mostram o descaso do Estado brasileiro com a educação escolar rural que perdura até os dias atuais. Descaso esse que é resquício de uma matriz cultural fundada no latifúndio e no trabalho escravo.

A educação durante o período colonial tinha como propósito o desenvolvimento de um ensino voltado aos princípios da Contra-Reforma. Essa educação colonial disseminada pelos Jesuítas era totalmente alienada à sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os mais pobres. Mesmo com o fim do período colonial, em 1822, esse modelo excludente de educação sobreviveu e permaneceu entranhado na matriz cultural da sociedade brasileira. Como será visto mais adiante, esse modelo de educação pautado pela exclusão de determinados grupos e povos permaneceu dominante na educação brasileira, principalmente na educação escolar rural.

No primeiro texto constitucional do Brasil, a Constituição do Império, de 1824, a educação foi mencionada de forma vaga, apenas em dois incisos. Os incisos XXXII e XXXIII do art. 179, que versava sobre os direitos Cívicos e Políticos dos cidadãos brasileiros, asseguravam, respectivamente, a gratuidade da educação primária a todos os cidadãos e a criação de algumas instituições de ensino voltadas às Ciências, às Humanidades e às Letras. E, apesar de naquele momento a população brasileira ser majoritariamente de origem rural, a educação escolar rural não é mencionada em nenhum momento ao longo do texto da Constituição do Império.

Art. 79. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:  
[...] XXXII. A instrução primaria, e gratuita a todos os cidadãos;  
XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824)

No primeiro texto constitucional da República, de 1891, a educação escolar rural também nem chegou a ser mencionada ao longo do texto. A educação de modo geral foi mencionada de forma muito vaga, apenas nos parágrafos 6º e 24º do art. 72, que versava sobre a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança e à propriedade. No parágrafo 6º é assegurado a laicidade do ensino ministrado nas escolas, instituições ou estabelecimentos públicos e no parágrafo 24º fica assegurada a liberdade do ensino no âmbito público.

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade, nos seguintes termos:  
[...] §6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.  
[...] §24º É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intellectual e industrial. (BRASIL, 1891)

Ainda na Constituição de 1891, ficou assegurada como forma de Governo a República Federativa, onde os estados e municípios passaram a ter sua autonomia reconhecida, descentralizando assim o poder. Contudo, essa descentralização do poder não trouxe aspectos positivos no campo da educação, uma vez que não foi criado um plano nacional de diretrizes operacionais para a educação que guiasse o desenvolvimento de políticas educacionais de estados e municípios para uma mesma direção.

Art. 1º. A Nação brasileira adota como forma de Governo, sob o regime representativo, a República Federativa, proclamada a 15 de novembro de 1889, e constitui-se, por união perpétua e indissolúvel das suas antigas Províncias, em Estados Unidos do Brasil.  
[...] Art. 6º. O Governo federal não poderá intervir em negócios peculiares aos Estados, salvo: I - para repelir invasão estrangeira, ou de um Estado em outro; II - para assegurar a integridade nacional e o respeito aos seguintes princípios constitucionais: [...]. (BRASIL, 1891)

Sem um plano nacional de diretrizes para a educação, as políticas educacionais estaduais e municipais foram voltadas principalmente para atender a demanda de uma burguesia emergente que via na educação um meio de ascensão social e de ingresso no ainda recém processo de industrialização que acontecia no meio urbano (BRASIL, 2001). Enquanto isso, a população rural foi deixada à deriva das políticas educacionais. Segundo a relatora do

parecer 36/2001<sup>34</sup>, Edla de Araújo Lira Soares, a falta de conhecimento da população rural sobre a importância da educação para o exercício da própria cidadania, combinada com as técnicas de cultivo que precisavam de baixa ou nenhuma instrução escolar dos trabalhadores rurais, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a falta de políticas educacionais para a população rural.

A educação escolar rural somente foi introduzida no ordenamento jurídico brasileiro a partir das primeiras décadas do século XX. Isso aconteceu principalmente porque nesse período começou a crescer no seio da sociedade o debate sobre a importância da educação como meio de manter a população rural no campo, ou seja, evitar o êxodo rural em massa e, conseqüentemente, a superlotação das cidades, e também como meio de aumentar a produtividade agrícola. De acordo com a relatora do parecer 36/2001, esse debate sobre a importância da educação escolar rural recebeu especial atenção por parte das elites rurais, uma vez que o esvaziamento em massa do campo resultaria em prejuízos econômicos, sociais e políticos imediatos para elas. Desse modo, surgiu a educação rural por patronato.

Nas primeiras décadas do século XX, a educação escolar rural era uma educação oferecida pelo patronato. A educação patronal rural era a educação escolar oferecida pelas elites rurais (os latifundiários/patrões) à população pobre do campo (os camponeses/empregados), sem muito intermédio do governo. Era uma educação que apresentava uma perspectiva salvacionista da população rural por parte das elites rurais, servindo como um mecanismo de controle das elites rurais sobre os trabalhadores do campo, que visava a manutenção da população rural no campo e o aumento da produtividade agrícola. Desse modo, era uma educação que tinha como cerne atender os interesses das elites e não dos trabalhadores rurais.<sup>35</sup>

A educação escolar somente recebeu uma abrangência de tratamento no ordenamento jurídico brasileiro a partir do texto constitucional de 1934. Tanto essa abrangência de tratamento em relação à educação quanto o texto constitucional como um todo eram reflexos da mudança na relação de forças que havia se instalado na sociedade a partir da insatisfação de vários de seus setores, principalmente da burguesia industrial emergente. A Constituição de 1934 trouxe pela primeira vez uma seção reservada somente para tratar sobre a educação e a cultura e assegurou no art. 149 que a educação é um direito de todos,

---

<sup>34</sup> O parecer 36/2001 foi aprovado em 04/12/2001 pelo Conselho Nacional de Educação e versa sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 18/03/2021.

<sup>35</sup> Lê-se mais sobre educação rural patronal no subcapítulo 3.3 *O paradigma da Educação Rural*.

conferindo aos três poderes a responsabilidade de garantir o direito à educação a todos os brasileiros e aos estrangeiros que residem no Brasil.

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934)

Além disso, um plano nacional de educação foi fixado, o ensino foi regularizado em séries e houve a instituição de Órgãos e Conselhos Federais de Educação para coordenação e fiscalização do plano nacional e dos fundos federais para a educação, etc. (art. 150). Dessa maneira, a educação também passou a ser responsabilidade também do Governo Federal.

A educação escolar rural é mencionada, porém de forma não muito abrangente, no parágrafo único do art. 156 que versa sobre a porcentagem mínima de aplicação da renda resultante dos impostos federais, estaduais e municipais para o campo da educação. No caso da educação escolar rural, ficou estabelecido que o financiamento do atendimento escolar deveria ser de responsabilidade da União. Lê-se assim:

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.  
Parágrafo único -Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934)

No contexto de intensificação do desenvolvimento da indústria nascente no Brasil na década de 1930, o texto constitucional de 1937 aponta para a importância da educação profissional. Esse modelo de ensino profissional era destinado a atender as classes menos favorecidas, sendo, primeiramente, um dever do Estado. Para que se cumprisse a execução desse dever, o Estado estava incumbido de fundar institutos federais de ensino profissional e subsidiar os de iniciativas estaduais, municipais, privadas ou da sociedade civil.

Art. 129 [...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1937)

Além de ser dever do Estado, a Constituição de 1937 confere às indústrias e aos sindicatos econômicos o dever de criar escolas de ensino profissionalizante, destinadas aos filhos de seus operários ou associados.

Art. 129 [...] É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua responsabilidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que

caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937)

Embora o ensino profissional tenha sido uma inovação, o texto constitucional de 1937 somente trouxe proposições para o ensino profissional nas indústrias, deixando de lado o ensino agrícola. A única menção ao ensino rural se deu no art. 132 que ressalta a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação dos jovens e organização da juventude brasileira. Além do mais, o art. 132 também assegura o dever do Estado de dar auxílio e proteção às instituições de ensino profissionalizante fundadas por associações civis. Desse modo, o art. 132 deu incentivos para que se retomassem os chamados Patronatos na educação escolar rural.

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, 1937)

No período posterior ao decreto da Constituição de 1937, o ensino profissional foi regulamentado através da promulgação de algumas leis orgânicas. Algumas dessas leis orgânicas foram decretadas ainda durante o período do Estado Novo, tais como as Leis do Ensino Industrial, do Ensino Secundário e do Ensino Comercial. Em relação ao ensino rural, foi decretada, em 20 de agosto de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola que tinha como objetivo geral a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

Cabe ressaltar que ao passo que a Lei Orgânica do Ensino Agrícola trouxe como princípios do ensino agrícola os valores humanos do trabalhador, a preocupação com os estudos de cultura geral e a informação científica, reafirmou uma educação sexista, mesmo declarando igualdade de direito entre homens e mulheres ao acesso ao curso profissional agrícola. Desse modo, foi instituído no ordenamento jurídico brasileiro o papel da escola no estabelecimento de identidades hierarquizadas a partir do gênero.

Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais: 1. É recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina. 2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos do ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista de saúde, não lhes seja adequado. 3. Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar. 4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica. (BRASIL, 1946)

A Constituição de 1946 seguiu as mesmas diretrizes do texto constitucional de 1934, porém mais enriquecida por demandas surgidas na época. O texto constitucional de 1946 imprimiu importância ao processo de descentralização do ensino, embora sem retirar a

responsabilidade da União, principalmente no que diz respeito ao atendimento do ensino primário, através da instituição de um Fundo Nacional. Foi assegurada a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário em todo o território nacional.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional. (BRASIL, 1946)

Em relação à educação escolar rural, a Constituição de 1946 menciona sobre o ensino agrícola no art. 168, inciso III. O referido inciso conferiu às empresas industriais, comerciais e agrícolas a obrigatoriedade de manter o ensino primário para os seus empregados e os filhos destes.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

[...] III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário para os seus servidores e os filhos destes. (BRASIL, 1946)

Contudo, no inciso seguinte, inciso IV, do mesmo artigo (art. 168), o ensino agrícola foi deixado de lado no que versava sobre a obrigatoriedade de empresas industriais e comerciais de ministrar aprendizagem aos seus trabalhadores menores de idade. Tal fato demonstrava o grande desinteresse que o Estado brasileiro tinha com relação ao ensino da população rural.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

[...] IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores. (BRASIL, 1946)

Na Constituição de 1967, ficou estabelecida a obrigatoriedade de empresas industriais, comerciais e agrícolas de manter o ensino primário gratuito para seus empregados e os filhos destes. Entretanto, ao mesmo tempo, assim como o texto de 1946, o texto de 1967 também ignorou o ensino agrícola no que versava sobre a obrigatoriedade das empresas de ministrar aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. (BRASIL, 1967)

Em 1969, com a promulgação da emenda constitucional à Constituição de 1967, as normas permaneceram quase as mesmas. No tocante ao ensino agrícola somente foi limitada a obrigatoriedade das empresas de manter o ensino primário gratuito aos filhos dos empregados, entre os sete e os catorze anos de idade. Ademais, o art. 178 estabeleceu que as empresas poderiam escolher oferecer o ensino primário gratuito diretamente aos seus

empregados e aos filhos destes, ou indiretamente, mediante a contribuição de um salário-educação. Também estabeleceu no seu parágrafo único a obrigatoriedade das empresas comerciais e industriais de assegurar condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado, deixando mais uma vez as empresas agrícolas isentas dessa obrigatoriedade.

Art. 178 - As emprêsas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos dêstes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquêle fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer.

Parágrafo único. As empresas comerciais e indústrias são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado. (BRASIL, 1969)

Por fim, a Constituição de 1988 proclamou a educação como um direito de todos, independentemente de qualquer condição pessoal, e dever do Estado, fazendo dela um direito público subjetivo. Dessa maneira, os princípios constitucionais da educação passaram a abranger e a orientar todos os níveis e modalidades de ensino existentes em qualquer parte do país.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos que não tiverem acesso na idade certa.

[...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

[...] Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional da educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]. (BRASIL, 1988)

No tocante à educação escolar rural, apesar de o texto de 1988 não mencionar especificamente o ensino escolar rural, possibilitou tanto às Constituições dos estados da federação quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a abordagem da educação escolar rural e o seu tratamento a partir dos princípios de igualdade de direito à educação e de respeito às diferenças e especificidades da vida no campo.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996)

Em 12 de março de 2002 foi promulgada a Resolução CNE/CEB, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A promulgação dessa resolução foi um marco importante para a educação escolar rural, conquistada pela luta dos povos do campo pelo direito à educação. A resolução busca constituir um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar as escolas do campo às Diretrizes Nacionais da Educação Básica, universalizando o acesso à educação. Além do mais, a resolução busca uma adequação que respeite as diferenças e as especificidades da vida no campo, que imprimem uma identidade própria à escola do campo.

Art. 2º [...]

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia, disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (BRASIL, 2002)

Se a escola do campo tem uma identidade própria, portanto é preciso que as propostas pedagógicas, o funcionamento, a organização, a gestão, os professores das escolas do campo atendam toda a diversidade existente no campo. Assim lê-se no art. 5º da referida resolução:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002)

Ademais, a escola do campo é uma escola que se constrói a partir da luta camponesa pela terra e pela reforma agrária, tendo assim uma relação direta com os movimentos sociais do campo, a comunidade local, os sindicatos e as organizações da sociedade civil.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. (BRASIL, 2002)

No dia 04 de novembro de 2010 foi promulgado o Decreto nº 7.352 que dispôs sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O Decreto nº 7.352 marcou um importante avanço para a educação da

população do campo porque definiu juridicamente os termos *populações do campo* e *escola do campo*. Conforme o art. 1º, § 1º, incisos I e II,

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os cablocos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010)

No Decreto também ficaram definidos os princípios da educação do campo. Neste aspecto, o Decreto mostrou-se um grande avanço jurídico no reconhecimento da luta dos povos do campo por uma educação que respeite e valorize sua cultura, identidade, diversidade, lutas e a formação profissional de seus sujeitos, os homens e as mulheres do campo. Então, de acordo com o art. 2º, ficou definido que:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010)

Para finalizar, pode-se concluir, depois de tudo que foi exposto, que a educação escolar rural sempre foi tratada como matéria periférica na maioria dos textos constitucionais. Apresentou inovações somente quando em determinadas conjunturas para atender à demanda das elites rurais e urbanas. Contudo, essa tendência sempre encontrou resistência principalmente por parte dos movimentos sociais camponeses que, além de lutarem pela terra e pela reforma agrária, também reivindicavam o direito das populações do campo de acesso à educação.

A luta de resistência camponesa pelo direito à educação acabou por construir, ao longo do tempo, uma educação e uma escola do campo com identidades próprias, que representam a verdadeira realidade do campo e toda a diversidade existente nele. Nas últimas duas décadas, essa luta dos povos do campo pelo acesso a uma educação que respeite suas

identidades, especificidades e diversidades tem gerado conquistas importantes no âmbito jurídico como a Resolução de 2002 e o Decreto nº 7.352 de 2010. Contudo, apesar dessas conquistas no âmbito jurídico, é preciso que essas mesmas conquistas se realizem na concretude da realidade, e é por isso que a luta dos povos do campo precisa ser também uma luta de fiscalização e reivindicação de garantia de seus direitos.

Depois de ter montado essa linha histórica dos marcos constitucionais sobre a educação do campo, faço a seguir uma abordagem e análise da educação do campo a partir da concretude da realidade. No próximo tópico deste trabalho explico um pouco sobre os dois paradigmas educacionais existentes no campo, que representam projetos de desenvolvimento distintos do campo no Brasil.

### ***3.2 Dois paradigmas educacionais no campo***

Como já visto anteriormente, a formação da estrutura fundiária brasileira se deu a partir de relações sociais diferenciadas com a terra, definidas em capitalistas e não capitalistas. Dessa maneira, conforme o tempo, foram produzidas formas distintas de organização territorial no campo. Atualmente, o campo brasileiro se configura a partir de dois territórios distintos: o campo do agronegócio e o campo do campesinato.

O território é o espaço geográfico e político onde determinadas relações sociais se realizam, produzindo e organizando o território. De acordo com Bernardo Mançano Fernandes e Mônica Castagna Molina (2005, p. 01), o território deve ser “definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais”. Por ser um espaço político por excelência, o território é também o espaço onde ocorrem processos de transformação da realidade e onde os sujeitos sociais executam os seus projetos de vida para o desenvolvimento.

Ainda, segundo Bernardo Mançano Fernandes (2008), o território é multidimensional, ou seja, é constituído das dimensões social, política, cultural, econômica, ambiental, educacional, etc. Sendo assim, o território deve ser compreendido e analisado como uma totalidade em que todas as suas dimensões se entrelaçam entre si e se desenvolvem mutuamente. Dessa maneira, a educação, o trabalho, a saúde, a cultura, a alimentação, a produção, o mercado, a infraestrutura, as organizações políticas, são projetos de vida que surgem a partir de determinadas relações sociais e que buscam o desenvolvimento das dimensões territoriais e do território como um todo.

Essas totalidades são multidimensionais e só são completas neste sentido, ou seja, relacionando sempre a dimensão política com todas as outras dimensões: social,

ambiental, cultural, econômica, etc. [...] ao explorar uma dimensão do território, ele atinge todas as outras [...] (FERNANDES, 2008, p. 54-53)

É importante frisar que dentro de um território podem existir outros territórios. Apesar de ser uma totalidade, o território não é uno e homogêneo porque ele possui a característica de ser multiterritorial, ou seja, é o espaço geográfico e político onde múltiplas territorialidades são construídas. A territorialidade expressa a "relação de ancestralidade, memória e sentido de pertencimento em relação a certas áreas e lugares específicos" (CRUZ, 2012, p. 598). Em outros linguajares, a territorialidade é a relação íntima entre a importância material do território com o seu valor simbólico e afetivo, ou seja, é ter o território como ponto de referência para a construção de identidades e modos de vida.

Para superar a ideia do território como uno e homogêneo e compreendê-lo como um espaço multiterritorial, é necessário entender o território como espaço onde são produzidos territórios materiais e imateriais. Isso quer dizer que os territórios são produzidos tanto no espaço físico (territórios materiais) a partir das relações de poder, quanto no espaço social (territórios imateriais) a partir das relações sociais, através de pensamentos, conceitos e ideologias. De acordo com Bernardo Mançano Fernandes (2008, p. 55),

Territórios materiais e imateriais são indissociáveis, porque um não existe sem o outro. A construção do território material é resultado de uma relação de poder que é sustentada pelo território imaterial como pensamento, teoria e/ou ideologia. (FERNANDES, 2008, p. 55)

Portanto, fala-se em territórios, no plural, com formas diferentes de organização e, dessa maneira, de projetos de vida diferentes para o desenvolvimento territorial. Os projetos de desenvolvimento do território surgem a partir de determinadas relações sociais que produzem e organizam o território. Desse modo, se se leva em conta que o território é multiterritorial, logo é produzida uma multiplicidade de projetos para o desenvolvimento territorial.

A diferença entre os projetos de desenvolvimento territorial não significa que esses projetos vivam uma relação de conflituosidade. Ao contrário, a diferença não é sinônimo de conflituosidade, mas sim de equilíbrio. Contudo, quando esses projetos surgem a partir de relações sociais distintas, acabam também por ser distintos e, dessa maneira, passam a sustentar uma relação de constante conflituosidade. No caso do campo brasileiro, essa relação de constante conflituosidade entre projetos de desenvolvimento territorial é realidade, a partir do momento em que há a produção de dois territórios distintos a partir de relações sociais distintas: capitalistas e não-capitalistas.

Neste cenário de formação de dois territórios distintos no campo, surgem, por exemplo, dois modelos distintos de educação no campo. Estes modelos educacionais são nomeados, por pesquisadores e pesquisadoras em educação, de Educação Rural e Educação do Campo. Enquanto o modelo da Educação Rural está atrelado às relações sociais capitalistas, o modelo da Educação do Campo surge das relações sociais não-capitalistas. A fim de um maior entendimento sobre estes dois modelos educacionais, Bernardo Mançano Fernandes e Mônica Molina (2005), constroem uma discussão em torno da ideia de paradigma de Thomas Kuhn.

Buscando em Thomas Kuhn (1994), os dois autores definem paradigma como “territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade” (FERNANDES, MOLINA, 2005, p. 03). Ainda segundo Bernardo Mançano Fernandes e Mônica Castagna Molina (2005), a predominância de um determinado paradigma na produção de conhecimento, na construção de teorias, na formulação de políticas públicas, “contribuem para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma” (2005, p. 03). Isso porque o paradigma é uma construção humana e, portanto, apresenta uma visão de mundo particular, que busca dar sentido particular e político às possibilidades de interpretações da realidade, guiando o pensar e o agir dos indivíduos. Para isso, o paradigma escolhe, determina e controla conceituações, produzindo a “verdade” e as regras. Desse modo, se o paradigma institui a “verdade”, logo exclui tudo o que não identifica como verdadeiro para si, ou seja, todas as ideias que divergem de sua “verdade”.

Portanto, a partir da discussão feita por Bernardo Mançano Fernandes e Mônica Castagna Molina sobre paradigmas, fica mais fácil de entender tanto a Educação Rural quanto a Educação do Campo. Ambas são paradigmas educacionais que buscam dar sentido particular às possíveis interpretações da realidade a fim de transformá-la. São criações humanas que guiam pensamentos e agires de indivíduos. Contudo, são paradigmas que existem em uma relação de constante conflituosidade porque surgem de relações sociais distintas, de visões de mundo distintas. Para fins de melhor entendimento, abrir-se-á a seguir a discussão sobre cada um dos paradigmas e também a relação de cada um com a colonialidade e a decolonialidade e suas marcas.

### ***3.3 O paradigma da Educação Rural***

O paradigma da educação rural se constrói a partir das relações capitalistas existentes no campo. A educação rural sempre foi a educação instituída pelos organismos oficiais do governo para a população rural e sempre teve como cerne de seu desenvolvimento

a escolarização como instrumento de adaptação do homem e da mulher do campo ao produtivismo. A educação rural também sempre buscou idealizar o mundo urbano ao construir a imagem do campo como um lugar de atraso e de impossibilidades. Esse urbanocentrismo da educação rural contribuiu em boa parte para o êxodo rural, principalmente a partir da década de 1960. Segundo Lia Maria Teixeira de Oliveira e Marília Campo (2012), “a educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente ‘colonizador’, tal como critica Freire (1982)” (2012, p. 240).

A educação rural foi caracterizada por um longo período pela educação patronal. A educação patronal rural era a educação escolar oferecida pelas elites rurais (os latifundiários/patrões) à população pobre do campo (os camponeses/ empregados), sem muito intermédio do governo. Era uma educação que apresentava uma perspectiva salvacionista da população rural por parte das elites rurais, servindo como um mecanismo de controle das elites rurais sobre os trabalhadores do campo, que visava a manutenção da população rural no campo e o aumento da produtividade agrícola. Desse modo, era uma educação que tinha como cerne atender os interesses das elites latifundiárias e não propriamente dos trabalhadores rurais.

Compreendida no interior das relações sociais capitalistas, a educação rural nunca buscou educar, mas sim treinar e “capacitar” os sujeitos do campo ao produtivismo. Essa tendência aumentou conforme o processo de industrialização se firmava no Brasil, especialmente a partir da década de 1930, que foi o período quando a educação rural passou a ser tratada no ordenamento jurídico brasileiro. A partir de 1937, a educação profissional começou a ser incentivada tanto no meio urbano quanto no meio rural pelos governos federal, estaduais e municipais, a fim de que se criasse mão de obra qualificada para trabalhar nas nascentes indústrias urbanas. Nesse sentido, o trabalho agrícola foi deixado de lado pelas políticas públicas educacionais nessa época, o que refletia o projeto do governo de adequar a população do campo à lógica produtivista do capitalismo industrial urbano.

A educação rural sempre teve como propósito idealizar o mundo urbano do trabalho. Com currículos educacionais pensados e preparados a partir da cidade, era oferecida nas escolas rurais, para os sujeitos do campo, uma educação nos mesmos moldes da educação oferecida para a população que residia e trabalhava na área urbana. De acordo com Marlene Ribeiro (2012), não houve nenhuma preocupação ou tentativa de adequar a escola rural à realidade dos camponeses e das camponesas e de seus filhos e filhas. Em suma, o propósito da

educação rural sempre foi o de formar grupos sociais semelhantes àqueles que viviam na cidade, distantes de seus próprios valores culturais.

Essa idealização do mundo urbano era construída através da inferiorização da vida no campo. Dentro do paradigma da educação rural, o campo tornou-se sinônimo de lugar de atraso e de impossibilidades. Na educação rural o campo foi concebido como lugar de atraso econômico e social, de pobreza, de miséria e de incivilidade. Ao mesmo tempo, os sujeitos do campo eram tidos como a prova viva desse atraso, reforçando ainda o estigma já presente na sociedade brasileira sobre o homem e a mulher do campo. O homem e a mulher do campo eram e ainda são vistos pela sociedade como estereótipos de pessoas sujas, mal-educadas, “jecas”, sem instrução, pobres, miseráveis e incivilizadas. Desse modo, a educação rural tinha a educação como instrumento urbanizador/”civilizador” dos sujeitos do campo, além de adequá-los ao produtivismo.

Enquanto o campo era o lugar do atraso e das impossibilidades, o urbano era tido como o lugar do avanço e das possibilidades. A educação rural tinha como finalidade “urbanizar” o campo o máximo possível, porque acreditava-se na tese de que uma das principais causas do atraso presente no Brasil, assim como em todo os países da América Latina, era por ser um país ainda predominantemente agrário (ZAPATA, 2012). O meio urbano era sinônimo do avanço, do progresso, da indústria, da modernidade, do capitalismo industrial e da riqueza. O urbano tornou-se o símbolo do capitalismo industrial burguês e, com isso, o “centro” da história, da economia e da cultura capitalista moderna brasileira.

O campo tornou-se a periferia e a “sobra” do mundo urbano. As escolas rurais, por exemplo, recebiam materiais didáticos e mobiliários já utilizados e deteriorados das escolas urbanas. Além do mobiliário e do material didático, os meios de transporte utilizados para levar os alunos do campo de suas casas até as escolas rurais e vice-versa também se encontravam em péssimas condições. A infraestrutura das escolas rurais também era precária, sem acesso à água encanada, energia elétrica e rede de esgoto, além de salas de aula insuficientes e não arejadas. Ademais, as estradas se encontravam quase sempre em más condições, com muitos buracos.

As escolas oferecidas, quando oferecidas, à população rural sempre estiveram à deriva da assistência dos governos federal e estaduais. No Brasil, as escolas rurais foram deixadas, em sua maioria, à administração dos municípios. Isso fez com que as escolas rurais se tornassem os primeiros alvos de uma política de redução de gastos das prefeituras. Desse modo, cresceu a tendência das prefeituras de recorrerem à política de fechamento das escolas rurais e aquisição de kombis e ônibus para trazerem os alunos do campo para estudarem na

cidade. Os alunos do campo passaram a ter de viajar do campo para a cidade em viagens muitas vezes longas e em kombis deterioradas para poderem estudar. E, seguindo essa tendência de fechamento de escolas rurais, de acordo com levantamento de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), feito pelos professores Paulo Alentejano e Tássia Cordeiro, foram fechadas por volta de 80 mil escolas no campo no Brasil entre 1997 e 2018, aproximadamente 4.000 escolas fechadas no campo por ano desde 1997.

Outro ponto a ser destacado aqui é a falta de uma política de valorização do magistério e a escassez de formação de professores e professoras dentro do paradigma da educação rural. Os professores e professoras das escolas rurais sempre foram os que mais sofreram com a baixa remuneração, além de terem de submeterem-se às precárias condições de trabalho como a escassez de livros didáticos e materiais e com a infraestrutura precária das escolas e estradas. Além disso, a maioria dos professores e das professoras das escolas rurais eram, e ainda muitos são, leigos à realidade do campo, pois não tinham uma formação específica à realidade do campo e também porque eram quase inexistentes materiais pedagógicos e livros didáticos que representassem ou que fossem comprometidos com a realidade dos povos do campo.

O paradigma da educação rural reflete a enorme desigualdade existente entre o campo e a cidade. Para se ter noção da proporção dessa desigualdade, a taxa de analfabetismo na área rural chega a 23,5% entre a população de 15 anos ou mais, enquanto que na cidade essa taxa, conforme a mesma faixa etária, é três vezes menor com 7,6%. Ainda pode-se pontuar que a média de anos de escolaridade entre a população de 15 anos ou mais que vive na área rural é de 4,5 anos, enquanto que a média da população que vive na cidade, com essa mesma faixa etária, é de 7,8 anos. Além do mais, por volta de 75% dos alunos da área rural são atendidos em escolas que não têm biblioteca, 98% em escolas que não dispõem de laboratório de ciências e 92% em escolas que não possuem acesso à internet. (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p. 4)<sup>36</sup>

Todos esses pontos elencados resultam na taxa de escolarização extremamente baixa no campo de 30,6% no ensino médio (de 15 a 17 anos), enquanto que na área urbana é de 52,2%. No ensino superior (de 18 a 24 anos) a tendência é a mesma para pior com 3,2% para a área rural em contraste com 14,9% para a área urbana. Essas taxas baixas revelam também a tendência que se evidencia cada vez mais da distorção idade-série entre a população

---

<sup>36</sup> *Apud* Mônica Castagna Molina, Helena Célia de Abreu Freitas, 2011, p. 19.

do campo que é enorme no ensino médio e já se mostra preocupante no ensino fundamental, que chega a 64,9%. (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p. 4)<sup>37</sup>

Como pode-se perceber o projeto de uma educação rural sempre foi o de esvaziar o campo. Esse esvaziamento do campo está diretamente ligado ao novo projeto para o campo brasileiro: a expansão do agronegócio. Desde a década de 1980, o campo brasileiro vive uma onda de mecanização, expansão tecnológica e intensificação do produtivismo monocultor agrícola. A chamada “revolução verde” acabou por ressignificar a ideia de improdutividade dos latifúndios, construindo uma imagem de produtividade e riqueza em torno de seu novo nome: agronegócio. O agronegócio ganhou os meios de comunicação, as universidades e tornou-se “pop” perante a opinião pública no começo deste século. O agronegócio tornou-se o mais novo modelo de produção capitalista no campo e, desse modo, passou a ser o novo território das relações capitalistas existentes no campo. Sendo assim, o paradigma da educação rural passou a fazer parte do projeto de desenvolvimento do campo do agronegócio.

Como dito, o paradigma da educação rural tem como propósito expulsar os sujeitos do campo para a cidade para que o agronegócio possa expandir o seu território sem precedentes. É preciso esvaziar o campo de seus sujeitos porque, para sobreviver, assim como o capitalismo, o agronegócio necessita expandir o seu poder sem precedentes através do acúmulo de terra, de riqueza, de tecnologia, etc. Portanto, para se expandir, o agronegócio necessita desterritorializar os sujeitos do campo, tais como os indígenas, os quilombolas e os camponeses e, assim, expandir seu território e, conseqüentemente, seu poder. Contudo, o agronegócio também pode trabalhar do modo inverso ao expandir seu território, alienando os sujeitos do campo à sua lógica produtivista. Dessa forma, ao invés de expulsar os indígenas, quilombolas e camponeses do campo para a cidade, o agronegócio desterritorializa tais sujeitos incorporando-os ao território das relações capitalistas.

A educação quando se faz projeto para o desenvolvimento territorial do agronegócio, serve como instrumento alienador dos sujeitos do campo à sua própria realidade. A educação rural do agronegócio busca vincular uma imagem de avanço e de progresso à expansão do agronegócio no campo. Em outros termos, é uma educação que busca adequar os sujeitos do campo à ideologia perversa do capitalismo produtivista no campo. Para isso, essa educação se realiza em uma educação “bancária”, ou seja, uma educação alienadora e dominadora dos seus sujeitos à medida que caracteriza-se pela ideia de neutralidade do conhecimento, pela memorização de conteúdos narrados e por uma relação antidialógica entre

---

<sup>37</sup> *Idem.*

educadores e educandos. É uma educação onde o educador é sempre o sujeito enquanto o educando é mero objeto do processo educativo, sem espaço para problematizar sobre o conhecimento, a sua própria realidade e o mundo com que se relaciona (FREIRE, 1987).

Portanto, o paradigma da educação rural não tem a educação como um meio libertador do homem e da mulher do campo, mas sim como um instrumento de alienação e dominação dos sujeitos do campo ao projeto de desenvolvimento do agronegócio. Isso se traduz na falta de conhecimento e no não reconhecimento dos sujeitos do campo sobre a própria realidade do campo, como a desigualdade existente entre o campo e a cidade, o desmatamento, a contaminação do solo e das águas pelo uso excessivo de agrotóxicos, a concentração da terra nas mãos de poucos, a falta de incentivo do governo ao pequeno e médio agricultor, o trabalho servil em grandes extensões monocultoras, a quase extinção da agricultura camponesa, o genocídio de povos do campo e da floresta, a falta de acesso à educação, etc. Em suma, a educação rural do agronegócio busca alienar os sujeitos do campo à própria realidade do campo para, assim, dominá-los e incorporá-los ao seu projeto perverso de morte e destruição do campo.

O campo dentro do paradigma da educação rural se resume somente a um espaço de produção de mercadorias. A educação rural tem como propósito formar sujeitos que tenham o campo somente como um espaço de produção de mercadorias, vazio de pessoas, costumes, saberes, histórias e diversidades. Um campo vazio de vida e sem cor. Essa educação espera que os seus sujeitos concebam a terra e o trabalho com a terra exclusivamente como lucr(o)atividades, e não como bases da reprodução da família camponesa e da vida no campo. Com o agronegócio, essa concepção do campo como lugar unicamente de produção de mercadorias e de lucr(o)atividades, tem se intensificado e cada vez mais silenciado e sufocado a vida, ou melhor, as vidas e diversidades existentes no campo.

Como pode-se perceber, o paradigma da educação rural tem o urbano e a produção de mercadorias como *lócus* de seu ensino e de suas pedagogias. Os currículos educacionais da educação rural sempre foram os mesmos das escolas urbanas. São currículos produzidos na cidade e a partir da realidade urbana para os sujeitos do campo, sem nenhum tipo de participação dos povos do campo na elaboração desses currículos. Dessa maneira, são currículos urbanocêntricos totalmente alienados à realidade e às especificidades do campo e da vida no campo.

Já as pedagogias desenvolvidas dentro do paradigma da educação rural são pedagogias voltadas à atender os interesses da produção capitalista. Desse modo, são

concebidas como pedagogias do capital. De acordo com André Silva Martins e Lúcia Maria Wanderley Neves (2012, p. 540), pode se entender por pedagogia do capital as “estratégias de dominação de classe” utilizadas pela classe dominante “a fim de obter o consentimento do conjunto da população para o seu projeto político nas diferentes formações sociais”. Além do mais, estas estratégias de educação também podem ser denominadas de “pedagogias da hegemonia” (MARTINS, NEVES, 2012, p. 541).

As pedagogias da hegemonia têm como propósito principal a sujeição moral e intelectual de frações da sociedade a um modo de vida que responda de forma positiva às necessidades do modo de produção capitalista em suas mais variadas fases e facetas. Além disso, as pedagogias da hegemonia também buscam educar certas frações da sociedade a fim de torná-las corresponsáveis pelo projeto político do capital. Desse modo, o processo pedagógico do capital leva algumas frações da sociedade, mesmo sentindo os efeitos da exploração pelo capital, a se conformar “que sua condição de vida/trabalho é imutável, ou que pode ser mudada exclusivamente pelo esforço pessoal e/ou pela ‘humanização’ do capitalismo” (MARTINS, NEVES, 2012, p. 541). Em síntese, a pedagogia do capital viabiliza o fortalecimento do projeto político da classe dominante através da subordinação de frações da sociedade à exploração do modo de produção capitalista. (MARTINS, NEVES, 2012)

No caso da educação rural, a pedagogia do capital trabalha para o desenvolvimento do projeto político do agronegócio. Ela busca, através da educação, obter o consentimento dos sujeitos do campo sobre o projeto político do agronegócio, cooptando-os à serem corresponsáveis pelo projeto capitalista no campo. Para isso, procura deslegitimar os projetos políticos da luta popular camponesa pela terra e por direitos, demonizando-a. E isso acontece através da educação alienadora, a educação “bancária”, que submete os educandos à posição de meros objetos, formando pessoas incapazes de conhecer e reconhecer a própria realidade e de se saberem sujeitos de direitos. A pedagogia do capital dentro do paradigma da educação rural está interessada em formar pessoas consentidas com a realidade desigual e excludente do campo e não pessoas problematizadoras à essa realidade do campo, prontas a exercer sua cidadania e lutar por direitos.

Por fim, se tem que dizer que o paradigma da educação rural é o paradigma educacional hegemônico no campo. Isso quer dizer que o paradigma da educação rural é o paradigma educacional dominante e que domina. Buscando em Antonio Gramsci, a educação é um instrumento de dominação que está para além de uma dominação pelo uso da força, porque promove a dominação moral, intelectual e cultural, ou seja, uma dominação por consentimento. Quando um paradigma educacional exerce essa dominação sobre frações da

população, em nome de uma classe dominante, e é consentido, é porque ele é hegemônico. O paradigma da educação rural é hegemônico à medida que é instrumento de dominação moral, intelectual e cultural dos grandes proprietários de terra (classe dominante do campo) sobre os povos do campo e da floresta.

Contudo, uma hegemonia não é imutável porque ela está em constante disputa com forças contra-hegemônicas. As forças contra-hegemônicas surgem de grupos, movimentos sociais, intelectuais, trabalhadores e pessoas que resistem à dominação de determinado projeto político hegemônico. Desse modo, pode-se dizer que o paradigma da educação rural está em constante disputa moral e intelectual com outros projetos políticos educacionais, que se caracterizam como contra-hegemônicos. Um desses projetos políticos contra-hegemônicos dentro do campo da educação para a população rural é o projeto de uma educação do campo, sobre o qual será discutido mais adiante.

Fazendo gancho com o que foi dito até aqui, a próxima seção trará a educação rural contada a partir da vivência de duas pessoas. A partir dos relatos narrados pelos entrevistados, serão analisadas as colonialidades presentes dentro do paradigma hegemônico da educação rural. Leitor, faça uma leitura minuciosa da próxima seção, problematize o mundo, pise nas suas indagações, faça-te sujeito da história, decoloniza-te.

### ***3.3.1 A Educação Rural em oralidades: a colonialidade da Educação Rural***

Nesta parte do trabalho a educação rural será contada a partir das vozes de duas pessoas que a vivenciaram. Para isso, foram realizadas entrevistas com essas duas pessoas a fim de que seus relatos de vivência fossem colhidos para posterior análise. O nome, idade, cidade e estado de residência dos entrevistados são, nesta respectiva ordem, Delma, 48, Macaubal, São Paulo, e Silas, 50, Macaubal, São Paulo. As entrevistas foram realizadas, gravadas em áudio e transcritas durante os meses de novembro e dezembro do ano de 2020. As entrevistas ocorreram na residência dos entrevistados que fica localizada na área rural do município de Macaubal<sup>38</sup>, mais especificamente no Sítio Bom Pastor, linha do Matadouro Municipal - Ponte Nova.

A proposta aqui é fazer uma discussão decolonial sobre a educação rural a partir das vozes daqueles que a vivenciaram. Com isso, aqui, procura-se dar voz àqueles que por muito foram e são silenciados e violentados pela colonialidade ou, nas palavras de Walter Dignolo (2017), pelo lado mais escuro da modernidade. Desse modo, há o propósito de,

---

<sup>38</sup> Macaubal é um município de aproximadamente 8.000 habitantes que fica localizado no noroeste do estado de São Paulo.

através de diálogo com os entrevistados, conhecer, reconhecer e analisar as colonialidades presentes na educação rural. Este é o primeiro passo ao caminho da decolonização que se pretende realmente de-colonial e humanizadora.

Ambos os entrevistados, Delma e Silas, estudaram os anos iniciais do ensino fundamental, da 1ª à 4ª série, em escolas rurais. Delma estudou numa escola rural, da qual não se recorda o nome, que ficava na Fazenda da Providência, no município de Planalto, estado de São Paulo. Já Silas estudou na escola rural E.E. Isolada da Fazenda Bela Vista que ficava localizada na Fazenda Bela Vista, no município de Macaubal, estado de São Paulo. Os entrevistados frequentaram a escola rural durante os anos iniciais da década de 1980, período que marcou os anos finais do regime da ditadura militar e o retorno gradual do regime democrático no Brasil.

As escolas rurais, mesmo sob a administração dos governos municipais e estaduais, eram escolas caracterizadas pela tutela do patronato. Isso quer dizer que as escolas rurais, apesar de serem, nesta época, instituições majoritariamente públicas, eram submetidas à tutela dos grandes proprietários de terra (os patrões) que cediam parte de sua propriedade para a construção das escolas rurais. No caso de Delma e Silas, isso se mostra realidade a partir do momento em que as escolas rurais que frequentavam eram localizadas e faziam parte da propriedade dos grandes proprietários de terras do município.

O governo que administrava a escola. Era uma escola que a prefeitura fez, mas era o governo que administrava com a permissão do dono da fazenda, né... (Silas, 50)  
A escola ficava na propriedade da Providência, mas era o governo que administrava. O patrão cedeu a terra para fazer a escola.... (Delma, 48)

Essa educação marcada pelo patronato retrata a continuação das relações coloniais no campo. A educação patronal remete às relações coloniais de poder da agricultura colonial/capitalista que existiam entre os senhores de engenho, os seus escravos e os agricultores pobres que cultivavam em suas terras. Relações marcadas pelo controle do trabalho, pela exploração, pela escravidão e pela violência, que tiveram continuidade mesmo com o fim do período colonial e a abolição da escravidão através da colonialidade do poder, se adaptando às mudanças e à dinâmica da sociedade pós-colonial e capitalista/burguesa-industrial. A educação rural por patronato é um exemplo de colonialidade do poder, porque ao passo que mantém as escolas rurais sob o domínio direto ou indireto dos grandes proprietários de terra (senhores de engenho), se torna um mecanismo de manutenção da estrutura de poder colonial de dominação e subordinação no campo.

As escolas rurais ofertavam educação de 1ª à 4ª série em salas multisseriadas. De acordo com os entrevistados, a estrutura das escolas era pequena para atender a quantidade de

alunos que a frequentavam. Geralmente as escolas possuíam somente uma sala de aula dividida por carteiras, e cada fileira de carteira referia-se a uma série de 1ª à 4ª série. Além disso, havia somente um professor ou professora na escola, que ministrava aulas para os alunos de 1ª à 4ª série simultaneamente.

O governo que administrava. Era uma escola que a prefeitura fez, mas era o governo que administrava com a permissão do dono da fazenda, né... porque tinha muita gente que morava ali e não tinha condições de vim pra cidade... então a professora ia até lá e dava aula para os alunos na escola... e eram muitos aluno... e era da 1ª à 4ª série dentro de uma sala só. [...] Era uma escola dividida em carteiras, né. Aqui era uma carreira de carteira, a 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série. (Silas, 50)  
E era um professor só pra dar aula para os aluno até a 4ª série... de 1ª à 4ª série. (Delma, 48)

Muitos dos alunos das escolas rurais tinham que caminhar quilômetros para chegar até a escola. Na época, segundo Silas e Delma, uma só escola era responsável por atender quase toda a área rural do município. Ainda de acordo com os entrevistados, não havia transporte escolar. Sendo assim, muitos alunos eram obrigados a caminhar quilômetros e quilômetros para chegarem até a escola. Devido à longa distância de suas casas até a escola e a inexistência de transporte escolar, muitos alunos desistiam de frequentar a escola.

Eu morava perto da escola, mas tinha gente que andava muitos quilômetro para estudar na escolinha. Não tinha transporte... as criança iam a pé, e era o horário da manhã só que tinha aula. Das 7 hora até o meio dia. (Delma, 48)  
Eu não morava perto da escola. Eu morava uns 5 ou 6 quilômetro da escola. Só que nessa época aí... o que a professora fazia? A professora saía daqui de Macaubal, passava pegando os alunos de carro... colocando dentro do carro dela os que morava mais longe e levava para a escola. E os que morava ali perto da escola, na região, ia a pé mesmo. (Silas, 50)

Além de serem escolas pequenas para atender a demanda de alunos, as escolas rurais careciam de infraestrutura. Muitas escolas rurais não tinham acesso à energia elétrica, à água encanada e à rede de esgoto. De acordo com Silas, 50, a escola que ele frequentou não possuía acesso à energia elétrica e nem à água encanada. Segundo ele, os próprios alunos com o auxílio de um balde amarrado a uma corda tinham que puxar a água de um poço que havia na fazenda onde a escola ficava. Além disso, não havia banheiro na escola, e sim uma construção fora da escola chamada de “privada” onde os alunos faziam suas necessidades fisiológicas. Nas palavras dele: “Na minha escola não tinha energia, não tinha saneamento básico como esgoto... era um balde que a gente puxava água lá do poço da fazenda... e lá fora tinha uma privadinha, um banheirinho” (Silas, 50).

O mobiliário e os livros didáticos das escolas rurais eram oriundos das sobras e dos descartes das escolas urbanas. Conforme Delma e Silas, as carteiras, os armários utilizados para guardar os livros e os próprios livros didáticos utilizados na escola rural eram tudo o que sobrava ou que era descartado pela escola da cidade. Muitas das vezes eram

carteiras e armários já deteriorados e livros já utilizados com rabiscos e rasgos. Até mesmo a merenda oferecida aos alunos das escolas rurais era composta por alimentos excedentes da merenda da escola urbana.

Era o que sobrava da cidade... carteira, livro... aí vinha para as escolas do sítio, né. (Delma, 48)

Era também a mesma coisa. Era assim... tinha um armário e todos os livro ficava ali e ninguém podia levar pra casa. Esses livro só ia para o rural porque sobrava da cidade e a merenda também. (Silas, 50)

A situação das escolas rurais é um retrato da continuação das relações de poder coloniais no campo. A infraestrutura precária, a falta de materiais e a difícil acessibilidade demonstram o descaso e a indiferença do poder público para com os povos do campo. Essa relação de indiferença remonta à mesma relação de indiferença que existia na sociedade colonial para com os escravos, os indígenas, as mulheres e os pobres miseráveis. Indiferença porque não eram cidadãos, ou seja, homens brancos ricos e heterossexuais, ou mesmo humanos, no caso dos escravos, que eram tratados como animais. E, se não eram cidadãos, ou mesmo humanos, não eram sujeitos de direitos. E aqui se chega ao ponto chave da análise: mesmo depois do período pós-colonial, o fim da escravidão e de todas as transformações ocorridas, ainda está enraizada no seio da sociedade, através da colonialidade do poder, a ideia de que nem todas as pessoas são sujeitos de direitos. Essa ideia produz e é reproduzida no descaso e na indiferença do poder público para com determinados grupos da sociedade como os negros, os indígenas, as mulheres, os camponeses e os mais pobres, dando continuidade às relações de poder coloniais, fundadas no racismo, no machismo e no eurocentrismo. Portanto, a escola rural acaba por ser o retrato, através do descaso e da indiferença do poder público, da ideia de que os povos do campo, ou seja, os camponeses, os quilombolas, os indígenas, os ribeirinhos, os caiçaras, etc, não são sujeitos de direitos e, desse modo, não possuem o direito à uma escola de qualidade.

Por serem escolas de 1ª a 4ª série, a proposta das escolas rurais era a alfabetização e o ensino das quatro operações básicas da matemática: soma, subtração, multiplicação e divisão. Contudo, essa proposta era desenvolvida a partir de um contexto urbano, totalmente alienado à vida dos alunos do campo. Segundo os entrevistados, as leituras e os problemas de matemática faziam referência às situações cotidianas exclusivas do meio urbano e da vida urbana, sendo raros os textos e os problemas matemáticos que fizessem referência às situações do dia-a-dia da vida no campo. Delma pontua que o conteúdo ensinado na escola versava mais sobre a vida urbana industrial do que a vida na roça, o trabalho na roça e o

cultivo da terra. Ainda relata que os alunos eram incentivados pela professora a irem embora do campo para a cidade atrás de uma vida melhor.

A professora incentivava sair do campo para ter uma vida melhor... fazer uma faculdade, trabalhar nas indústria pra ajudar os pais na roça. (Delma, 48)

Era mais voltado pras indústria os conhecimento... não tinha incentivo pra gente cuidar da terra. (Delma, 48)

Os livro era voltado mais pras coisa urbana. Os livro não trazia sobre coisas do dia-a-dia do campo. (Silas, 50)

Os currículos educacionais das escolas rurais eram os mesmos currículos das escolas urbanas. Os currículos eram elaborados na cidade para o campo, sem nenhuma participação dos povos do campo na sua elaboração. Os conteúdos, o calendário escolar, os temas, a organização e a administração eram os mesmos das escolas urbanas, sem nenhum tipo de adaptação às especificidades da vida no campo. Era uma educação totalmente urbanocêntrica, alienada à realidade do campo. Na prática isso acarretava, por exemplo, em conteúdos e temas que abordavam mais sobre o trabalho nas indústrias urbanas e os problemas sociais urbanos do que sobre o trabalho no campo e os problemas sociais existentes no campo.

Ninguém ia saber o que a gente queria aprender. Os boletim ficava na cidade... era revisado na cidade o que a gente fazia lá e a nota saia da cidade para a gente... é que o diretor que comandava a escola lá era o mesmo que comandava a escola da cidade... (Silas, 50)

Não era ensinado nada para melhorar a vida do agricultor... (Delma, 48)

Era ensinado mais para o lado da indústria. Como começava assim as primeira fábrica, as usina de cana-de-açúcar... já sempre quando falava da cana-de-açúcar já falava para o lado da indústria... o fumo, a cana... mas nunca tinha assim um ensinamento voltado para o rural... (Silas, 50)

O ensino nas escolas rurais era voltado mais para a vida urbana do que para a vida no campo. Em poucas palavras, era um ensino urbanocêntrico. Isso quer dizer que o ensino nas escolas rurais tinha a urbanidade como o centro de todo o seu desenvolvimento e dinâmica. E, ao ter a urbanidade como o centro (*lócus*) de seu ensino, as escolas rurais submetiam o campo e a vida no campo a um lugar periférico. Com isso, as crianças do campo desde cedo eram subsumidas a uma realidade urbana completamente alienada e alienadora à sua própria realidade no campo, e, então, ao invés de pensarem sua relação com o mundo a partir do campo, pensavam a partir do espaço urbano. Desse modo, o conhecimento produzido nas escolas rurais era um conhecimento urbanocentrado que não condizia com a realidade dos alunos fora da escola.

Esse urbanocentrismo do ensino ministrado nas escolas rurais é a reprodução da lógica eurocêntrica do saber. Como se viu, o eurocentrismo era a ideia de que a Europa era o centro da história mundial e da modernidade. Desse modo, o homem europeu fez de sua

história, de sua cultura e de si mesmo o centro de tudo e de todos, tornando a história, a cultura e a própria existência do Outro (os africanos, os ameríndios, os asiáticos, os aborígenes, etc) inferiores a ele. Com o descobrimento e invasão de Abya Yala pelos europeus, esse sentimento de superioridade do homem europeu pretendeu-se concretamente mundial. Sendo assim, a partir de 1492, com a expansão violenta colonial europeia pelo mundo, o eurocentrismo foi se mundializando, colonizando o mundo da vida do Outro, ou seja, reproduzindo violentamente no Outro o Si-mesmo do homem europeu.

O eurocentrismo tornou-se a base das relações sociais e culturais e da produção de conhecimento nas sociedades coloniais. Toda a cultura e conhecimento que eram diferentes da cultura e do conhecimento do homem europeu, eram deslegitimados e inferiorizados na sociedade colonial. O eurocentrismo penetrou na sociedade colonial, colonizando-a, e tornando a cultura e o conhecimento produzidos pelo homem branco, rico, heterossexual e europeu, padrões “universais” de cultura e conhecimento, ao passo que a cultura e o conhecimento produzidos pelo Outro eram tidos como inferiores e errados. A título de exemplo dessa colonização eurocêntrica, tem-se a catequização dos indígenas e a sua conversão forçada ao cristianismo.

A partir disso, o urbanocentrismo do ensino nas escolas rurais pode ser considerado como a continuação da lógica colonial eurocêntrica sobre o conhecimento por meio da colonialidade do saber. O ensino nas escolas rurais segue a mesma lógica ao passo que tem a urbanidade como o centro da história e, portanto, da cultura e do conhecimento. Essa centralidade do espaço urbano no mundo da vida se dá a partir da inferiorização da cultura e do conhecimento produzidos no campo. Quando posto numa posição de inferioridade e subalternidade ao território urbano, o campo torna-se o Outro a ser colonizado como o Si-mesmo do colonizador. O ensino das escolas rurais, como descrito pelos entrevistados, são, desse modo, um meio de colonizar, ou melhor, de urbanizar o campo e seus sujeitos ao passo que inferioriza o conhecimento produzido a partir do campo e toma o conhecimento produzido a partir da cidade como um conhecimento superior, válido, correto e o único verdadeiro.

Como se viu, era oferecido somente o fundamental I, da 1ª à 4ª série, nas escolas rurais. Depois de completar o fundamental I, os alunos da zona rural tinham que se deslocar até a escola da cidade para poderem cursar o fundamental II, da 5ª à 8ª série, e o ensino médio. De acordo com Silas e Delma, na época em que eles tiveram que fazer essa transição de escolas já havia o transporte que levava os alunos da zona rural para estudarem na cidade. Contudo, segundo Delma o transporte era precário, constituído de kombis e/ou caminhonetes

já deterioradas pelo uso na cidade, nas quais os alunos iam todos apertados e sem nenhuma segurança. Ainda de acordo com Silas, nos anos iniciais da década de 1980, quando ele fez essa transição de escolas, já havia começado a política das prefeituras de fechamento das escolas rurais.

Depois da 4ª série a gente tinha que ir pra cidade... aí o transporte que era usado... tudo velho... era uma caminhonete com uma capota e ia vários alunos atrás, todos amontoados... (Delma, 48)

No ano de 1982, 1983 já não existia mais escola rural... aí a prefeitura começou o transporte... buscava e trazia. (Silas, 50)

Essa transição da escola rural para a escola urbana era acompanhada de estranhamento e muito preconceito. Essa troca repentina do campo pela cidade causava nos alunos da área rural um estranhamento com a dinâmica da vida urbana e também gerava sentimentos como constrangimento e vergonha por se sentirem totalmente deslocados à realidade urbana. De acordo com Delma, ela sentia vergonha porque suas roupas eram simples, da roça, e ela não tinha dinheiro para comprar o tipo de roupas que os alunos da área urbana vestiam. Ainda segundo Delma, os alunos da área urbana tinham um poder aquisitivo maior do que os alunos da área rural, e para ela isso era um dos motivos que fomentava o preconceito contra os alunos vindos da área rural. Contudo, para Delma, o preconceito surgia mesmo pelo simples fato dos alunos serem oriundos do campo, da roça. Ela conta que os alunos da roça recebiam adjetivos preconceituosos como “bicho do mato”, “jeca”, “xucro”, etc, sendo alvos, na maioria das vezes, de piadinhas preconceituosas.

Ah, eu não gostava muito não de vir estudar na cidade porque na vila as coisa era tudo diferente... no começo foi estranho sim... muito estranho. Tinha vergonha, tinha... (Silas, 50)

É... a gente tinha vergonha, né... a gente era pobre, não tinha como comprar uma roupa boa igual dos que morava na cidade... (Delma, 48)

Ah, tinha bastante preconceito... a gente era chamado de bicho do mato, de jeca... tinha piadinha de colega... chamava a gente de xucro... (Delma, 48)

Aí tinha... nas escolas tinham as classes daqueles que eram melhor de vida, né... era separado... aí já tinha o preconceito porque não se misturava... do sítio era do sítio e tinha os de bem de vida que era os da cidade... (Delma, 48)

Com a transição da escola rural para a escola urbana, os alunos da área rural passavam a ter contato direto com a realidade urbana. Acontecia ali no ambiente escolar o encontro entre duas realidades distintas entre si, porque assim eram construídas e ensinadas. A escola tornava-se um ambiente onde as relações pessoais, sociais, culturais e epistêmicas entre os alunos se realizavam a partir da categorização e hierarquização entre o campo e a cidade. Em outras palavras, as relações entre os alunos aconteciam a partir do dualismo e dos estigmas socialmente difundidos entre o campo e a cidade, no qual a cidade era superior ao campo em todos os seus aspectos.

Essa ideia de superioridade da cidade em relação ao campo se mostra concreta a partir do momento em que o estudante da área rural se sentia *naturalmente* inferior ao estudante da cidade pelo fato de ser oriundo do campo. O ser do campo tornava-se uma questão de vergonha e até mesmo de castigo e maldição divinas. Desse modo, o aluno da área rural enfrentava uma batalha com o próprio ser, uma vez que seu ser, que pertencia ao campo, desejava pertencer à cidade. E, diante desse conflito, os alunos da área rural voltavam-se para os seus, para que todos os sentimentos de inferioridade e violência fossem exorcizados. Sendo assim, o ambiente escolar tornava-se um ambiente compartimentado entre dois mundos e duas realidades que se relacionavam de forma conflituosa.

Essa situação mostra o quanto a educação rural também está envolta pela colonialidade do ser. Ela retrata a continuação do mundo maniqueísta, característico das sociedades coloniais: um mundo dividido por dois princípios opostos. Ou seja, o mundo maniqueísta é um mundo onde as pessoas se relacionam e a sociedade se organiza a partir de dualismos. Dualismos responsáveis pela categorização e hierarquização das pessoas e de seus respectivos papéis sociais na organização da sociedade. Nas sociedades coloniais, esses dualismos se constituíram a partir da violência europeia sobre os povos colonizados. O dualismo eurocêntrico foi responsável por essencializar e *naturalizar* as diferenças entre os dominadores e os dominados em superiores e inferiores. Portanto, a sociedade colonial era organizada a partir de dualismos como branco e não branco, europeu e não europeu, homem e não homem, heterossexual e não heterossexual, rico e não rico, que por sua vez eram essencializados em superior e inferior e faziam do mundo colonial uma dicotomia.

A *naturalização* da ideia de inferioridade do colonizado gerava um sentimento de culpabilidade nos colonizados que, assim, viviam violentamente consigo mesmos. A inferioridade *naturalizada* levava os colonizados a entrarem em conflito com o próprio ser: um ser perseguido que sonhava permanentemente em ser perseguidor. O ser do colonizado era a reprodução do próprio mundo colonial, ou seja, o ser dividido por uma linha tênue entre duas realidades opostas. Essa dualidade do ser colonizado gerava uma violência reprimida nos colonizados que a exorcizavam em espaços rituais, momentos em que se reuniam com os seus, dançavam, cantavam e se entendiam como colonizados, violentados e subalternizados. Esse momento era quando os colonizados se reconheciam inocentes da violência colonial e, se assim se reconheciam, era sinal de que o ser do colonizado havia entrado num processo de decolonização, preparando-se para a luta decolonial.

O sentimento de culpabilidade resume bem o que os alunos da área rural sentiam quando em contato com o mundo urbano. Esses alunos pensavam ser os próprios culpados

pela situação de "inferioridade" a que estavam submetidos. Essa inferioridade era muitas vezes associada a um castigo de Deus, que era justificado pela culpabilidade do próprio ser. Esse sentimento de culpabilidade *naturalizava* nos alunos da área rural a ideia de um suposto destino manifesto de inferioridade do ser do campo, fazendo com que esses alunos, no encontro com a realidade urbana, se autoconformassem inferiores e subalternos. Isso era demonstrado pelo medo de falar, pela auto exclusão, pela vergonha das vestimentas e pela conformidade com os adjetivos pejorativos auferidos contra eles. E, nessa situação de inferioridade, o único jeito de se livrar dela era se igualar e se assemelhar à realidade da cidade. Tudo isso levava os alunos da área rural a uma conflitividade do próprio ser, que gerava um sentimento de violência reprimida. Toda essa violência reprimida era exorcizada quando esses alunos entravam em contato com a realidade daquilo que eles mesmos eram, através do trabalho na roça, das danças, das histórias, da cultura e dos saberes do campo.

Dentro das salas de aula, o ensino era totalmente voltado para a realidade e a vida urbanas. Estudava-se sobre os problemas sociais urbanos, a organização urbana, as indústrias, a cultura urbana, os estilos de vida urbanos, etc. Estudava-se muito pouco sobre a realidade do campo. Quando estudada, a realidade de sofrimento, de miséria e de desigualdade no campo era romantizada e a cultura e os saberes do homem e da mulher do campo retratados como folclore e fantasia.

O conteúdo da aula era direcionado pra vida na cidade... (Delma, 48)

Ah, os professor deixava a gente falar às vezes sobre as coisa da roça... porque nós já começamo a ter aula de história, né... então na aula de história sempre tinha... às vezes, fazia, tipo, aquele folclore... então a gente trazia os objeto, contava as história, e as coisa assim... (Silas, 50)

O preconceito e o estigma que envolviam as relações entre os alunos oriundos da cidade e os alunos oriundos da área rural eram reforçados pela abordagem dualista entre o campo e a cidade dentro da sala de aula. Nas aulas, campo e cidade eram abordados a partir da ideia de oposição, de realidades contrárias e nunca a partir da ideia de complementaridade, de dependência mútua. Esse dualismo entre campo e cidade se desenvolvia a partir da dicotomia superioridade-inferioridade, onde o campo era tido como o lugar inferior à cidade. Desse modo, as relações entre campo e cidade eram reconhecidas dentro da sala de aula pela inferioridade do campo e a superioridade da cidade. Tal situação levava os alunos da área rural a desenvolverem um complexo de inferioridade diante da realidade urbana. E o único modo de sair desse status de inferioridade era abandonar o campo e partir para a cidade, urbanizando-se. Sendo assim, de acordo com Silas, muitos alunos da área rural, inclusive ele, tinham como meta, depois de acabados os estudos, abandonar a roça e se mudar para a cidade.

Todo mundo que estudava na minha época... eu mesmo... eu queria estudar para ir embora pra cidade... acho que todo mundo pensava assim... estudar para sair da roça. Ninguém queria ficar na roça... porque a gente tinha a roça como serviço escravo... toda a vida, né... achava que na indústria, na cidade era outra coisa, né... era uma coisa melhor para a gente, né... (Silas, 50)

Entretanto, de acordo com Delma, uma vez que se mudavam para a cidade, essas pessoas oriundas da área rural sentiam saudade da vida no campo. Ainda conforme a entrevistada, esse sentimento de saudade era acompanhado pela frustração de constatar que a vida na cidade não era tudo aquilo de bom que imaginavam. Segundo ela, para muitos a vida na cidade tornou-se muito mais difícil do que aquela que levavam no campo.

Mas depois que saía da roça e ia pra cidade... às vezes a gente sentia saudade da roça... não era do jeito que a gente pensava, imaginava... (Delma, 48)

Muitas pessoas que residiam na área rural foram obrigadas a abandonar o campo e migrar para a cidade. De acordo com Silas, junto da intensa mecanização do campo veio o desemprego no campo. Segundo ele, com a mecanização das lavouras, o trabalho braçal do homem e da mulher do campo foi sendo substituído rapidamente pelas máquinas, fazendo com que o desemprego no campo aumentasse exponencialmente. Ele explica que a maioria das pessoas da área rural morava nas propriedades dos grandes fazendeiros e trabalhava nas lavouras de café, feijão e milho dessas propriedades, mas que com a intensa e rápida mecanização do campo, a mão-de-obra dessas pessoas foram sendo trocadas pelas máquinas.

Sem emprego e sem terra, essas pessoas eram obrigadas a abandonar o campo e migrar para a cidade atrás de emprego. Entretanto, segundo Silas, essas pessoas que eram obrigadas a deixar o campo, iam para a cidade para “biolar”, e muitos para trabalhar como bóias-frias nas enormes plantações de cana-de-açúcar, laranja e algodão. Por fim, ainda segundo ele, o salário era muito baixo para as despesas extras que a vida na cidade trazia, como o aluguel da casa.

Porque depois que mecanizou acabou aquele serviço... como que se diz... o serviço braçal, a agricultura...quando começou a mecanizar e o agro começou a entrar, ninguém quis mais empregado, ninguém quis mais... a agricultura familiar foi acabando... então as famílias eram obrigadas a irem para a cidade... no entanto, quem ia para a cidade ia para biolar mesmo... ia para pegar um caminhão de bóia-fria, ia panhar laranja, ia catar algodão, essas coisas... ia para biolar mesmo... bóia-fria mesmo... a maior parte que saiu do sítio foi para trabalhar de bóia-fria. (Silas, 50)

A educação rural, essa relatada pelos entrevistados, surge de um território que se desenvolve entranhado na colonialidade: o território do agronegócio. O território do agronegócio é um território que se organiza a partir das relações capitalistas que se produzem no entrelaçamento das colonialidades oriundas de uma agricultura capitalista colonial/racista/machista/latifundiária/eurocêntrica. É um território produzido a partir da classificação e

hierarquização das pessoas, do trabalho e dos papéis sociais com base nas mesmas categorias coloniais de raça, sexo e estrato social. Sendo assim, o território do agronegócio é um território que caracteriza-se pela exclusão daqueles que não lhe servem, ou melhor, daqueles que se mostram diferentes e distantes do “padrão agronegócio”, ou seja, do homem branco, rico, heterossexual, capitalista, latifundiário e urbanocentrado. Desse modo, o desenvolvimento e a expansão do território do agronegócio no campo são acompanhados pela exclusão dos povos camponeses, dos quilombolas, dos povos indígenas, dos ribeirinhos, dos caiçaras, dos assentados, das quebradeiras de coco, dos sitiantes, dos sertanejos, dos meeiros, e entre outros.

Mais do que acompanhados à exclusão, os processos de desenvolvimento e expansão do agronegócio no campo somente acontecem por meio dela. O agronegócio é uma reinvenção do capitalismo no campo e, portanto, seguindo sua lógica capitalista, o agronegócio necessita acumular poder infinitamente através da concentração de terras, de riquezas e de tecnologias para sobreviver. Esse acúmulo infinito de poder só pode acontecer por meio da exclusão de tudo aquilo que seja contrário e distante do padrão capitalista/colonial/racista/machista/heterossexual/latifundiário/monocultor/urbanocêntrico do agronegócio. E entende-se por exclusão a desterritorialização, e mesmo a aniquilação, daqueles que vivem um padrão de vida e produção divergente do “padrão agronegócio”. Em outras palavras, o desenvolvimento e a expansão do agronegócio no campo requer o apagamento de outros territórios, vidas e culturas.

Portanto, o projeto de desenvolvimento e expansão do agronegócio busca o esvaziamento do campo de seus sujeitos. A expulsão dos sujeitos do campo pelo projeto do agronegócio pode ocorrer de forma direta e/ou indireta. Por exemplo, o uso excessivo de agrotóxicos utilizados nas grandes plantações monocultoras acarretam diretamente no envenenamento do solo e das águas, e, conseqüentemente, dos animais e das gentes do campo e da floresta que necessitam do solo e da água e de todos os produtos derivados deles para sobreviver. Além disso, há o desmatamento proporcionado pela expansão do agronegócio que afeta diretamente os animais e os povos da floresta, e indiretamente toda a humanidade.

A educação rural também faz parte do projeto do agronegócio de expulsão dos sujeitos do campo do campo. Ao oferecer um ensino totalmente alienado à realidade do campo, a educação rural busca formar pessoas do campo completamente alienadas à própria realidade e aos seus direitos. Assim, a educação rural não é uma educação libertadora, mas uma educação dominadora dos homens e das mulheres do campo. Portanto, a educação rural torna o projeto do agronegócio de esvaziamento do campo mais fácil, uma vez que, ao formar

pessoas alienadas à própria realidade e à própria luta por direitos, enfraquece o movimento de resistência dos povos do campo contra o projeto do agronegócio de morte e destruição do campo e das florestas.

Essa educação alienadora reproduz a continuação da lógica colonial por causa das colonialidades que ela mesma é. Nos entrelaçamentos das colonialidades do poder, do saber e do ser, a educação rural reproduz a continuação das relações de dominação coloniais no campo, dada pela hierarquização de raças, sexo e origem social. É uma educação que se fundamenta em dualidades e centrismos que, submersos na dicotomia superior-inferior, classificam e hierarquizam vidas, corpos, saberes, culturas e almas. A dualidade entre cidade e campo e o urbanocentrismo nos quais ela se fundamenta, são continuidades da lógica colonial eurocêntrica ao passo que tem a cidade como superior ao campo e a história, a produção de conhecimento e a cultura urbanas como o “centro” de uma história universal, fazendo da história, da cultura, da produção de conhecimento e da existência dos povos do campo periféricas e subalternas.

A educação rural aloja a síndrome da inferioridade no mais íntimo das entranhas do ser camponês. A inferioridade é como balas de revólver que atravessam os corpos camponeses, rasgando a carne e perfurando a alma. Contudo, são balas de tiros que não têm a intenção de matar subitamente suas vítimas, mas de deixar que as balas se alojem no mais íntimo do ser camponês e que, com o passar do tempo, essas balas se incorporem à carne do corpo e se integrem à alma. As balas tornam-se a parte pelo todo da vida do camponês, assim como uma marca de nascença ou um nome de família. As balas já não são mais a marca de uma sociedade fundada na violência, mas o destino de pessoas que vêm à luz já marcadas para serem rasgadas e perfuradas.

Nessa mais infeliz e real analogia, a educação rural é um dos revólveres que diariamente dispara contra o ser camponês. Sendo um revólver, a educação rural é um instrumento perpetuador da violência em que um dia fomos submetidos pelo fato de sermos diferentes daqueles homens brancos, europeus, ricos, heterossexuais e capitalistas que, alimentados por um ego-centrismo, se disseram superiores e o “centro” da história. Esses homens, que ainda vivem assim como nós sobrevivemos à sua violência, são impiedosos quando levam a mão ao gatilho, mas nós não temos piedade da morte. Balas a todo momento rasgam nossa carne e perfuram nossa alma, mas nós não deixamo-las nos findar porque, por mais que nos marquem, não nos cessam. Nosso corpo é re-existência, nossa voz é resistência. E sobreviventes porque, no mais íntimo, ser quem somos é sobreviver e lutar para viver o que

realmente somos, sem marcas. Desse modo, nossa luta camponesa é descarregar revólveres para que balas nunca mais rasguem corpos e perfurem almas, que pessoas vivam sem precisar sobreviver.

Nossa luta é (re)inventar a realidade do mundo, trocando revólveres por flores, libertando o opressor e sua vítima. (Re)inventar a realidade do mundo começa por decolonizá-lo, e assim libertarmos-nos da lógica colonial da existência de um só mundo, de uma só realidade, de só um padrão de vida, de só um universal. O mundo decolonial é um mundo onde muitos mundos coexistem. É a partir dessa utopia que nós camponeses lutamos para (re)inventar a nossa educação, uma educação que reflita nossa luta: uma educação decolonial na qual muitos mundos coexistam. Uma Educação que seja do Campo, mas do mundo.

### ***3.4 O paradigma da Educação do Campo***

A educação do campo é um fenômeno da atualidade brasileira, protagonizado por trabalhadores e trabalhadoras do campo, que busca construir uma educação desde a realidade e os interesses dos povos do campo. A educação do campo representa um movimento de ruptura com a educação rural, ao passo que não é uma educação produzida *para* os povos do campo, mas sim uma educação feita *com e por* eles. Sendo assim, é uma educação *no* campo porque acontece no lugar onde os povos do campo vivem, mas também é uma educação *do* campo porque é uma educação pensada e construída desde o campo, por e com os povos do campo, comprometida com a cultura e as necessidades sociais e humanas desses povos.

O paradigma da educação do campo é um paradigma em construção que surge a partir das relações não capitalistas existentes no campo. Dentro do paradigma da educação do campo, o campo é concebido, segundo Fernando Mançano Fernandes e Mônica Castagna Molina, como “espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais” (FERNANDES, MOLINA, 2005, p.09). Desse modo, o paradigma da educação do campo, ao conceber o campo como lugar de vida e resistência, rompe com o produtivismo da educação rural, que tem o campo como lugar de produção de mercadorias. Na educação do campo, trabalho, terra e produção de alimentos são condições, primeiro, para a reprodução da vida e da família, e não para a produção de mercadorias.

A Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos. Predominantemente, a

Educação Rural pensa o campo apenas como espaço de produção, as pessoas são vistas como “recursos humanos”. (FERNANDES, MOLINA, 2005, p. 10)

A ideia de uma educação do campo surgiu durante o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em julho de 1997. De acordo com Roseli Salete Caldart (2012), a ideia surgiu depois que algumas entidades presentes no encontro como a Conferência de Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Universidade de Brasília (UnB) provocaram o MST a fazer uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. No encontro também foram lançadas as bases para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído pelo governo federal em abril de 1998.

Logo após o I ENERA, em agosto de 1997, deu-se início às discussões preparatórias para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Goiás em julho de 1998, que teve como objetivo central abrir uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural. Das discussões preparatórias, surgiu o documento base para a I Conferência, que já trazia em seu bojo aquilo que seria o embrião de uma educação que marcaria o contraponto em forma e conteúdo da educação rural.

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político... (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 26 apud CALDART, 2012, p. 260)

Como pode-se ver, foi durante as discussões que antecederam a I Conferência que surgiu o conceito de uma educação do campo, que primeiramente foi chamada de Educação Básica do Campo. De acordo com Roseli Salete Caldart (2012), Educação Básica do Campo passou a ser chamada de Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, em novembro de 2002, sendo o conceito consagrado e reafirmado durante a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em julho de 2004. Durante as discussões do Seminário Nacional em 2002, entendeu-se que o direito à educação não compreende somente a educação infantil, mas sim da educação infantil à universidade.

Portanto, a educação dos povos do campo devia ser uma educação que não se restringisse à educação infantil, mas que abrangesse da educação infantil à educação superior desses povos.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p. 19 apud CALDART, 2012, p. 260)

Em suma, o processo de constituição da educação do campo começou quando as lutas protagonizadas pelo MST pela transformação da realidade educacional das áreas de Reforma Agrária, partiu para lutas mais amplas pela transformação da educação do conjunto de povos que vivem *no* campo e *do* campo. Para que as lutas específicas pela transformação da realidade educacional do campo, como a do MST, se fizessem amplas, de acordo com Roseli Salette Caldart (2012), foi preciso articular as experiências históricas de lutas de resistência no campo, como as do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), as das organizações indígenas e quilombolas, das organizações sindicais de diversas comunidades rurais, etc. Segundo a autora, esse movimento de articulação tinha como objetivo criar a compreensão comum entre os diversos movimentos sociais e organizações do campo de que “a questão da educação não se resolve por si mesma e nem no âmbito local” (CALDART, 2012, p. 261).

Pode-se dizer então que as lutas de resistência que produzem a educação do campo não são novas, mas que desde o final da década de 1990 se produzem e se reproduzem em uma nova forma de enfrentamento à realidade da educação no meio rural. Essas lutas de resistência passaram a conceber a realidade da educação no campo de forma ampla e, portanto, a lutar por políticas públicas que garantam a todos os povos do campo o acesso à educação e à escola, especialmente à uma educação e à uma escola que sejam *no* campo e *do* campo.

A Educação do Campo é uma prática social e um paradigma em construção e em constituição histórica. Surge das lutas de resistência dos povos do campo, como a luta pela terra e pela reforma agrária e a luta pela demarcação de terras indígenas e quilombolas. Desse modo, a educação do campo é um projeto de educação que busca o desenvolvimento do campo do campesinato, sendo um contraponto à educação rural e ao modelo hegemônico da agricultura capitalista do qual ela emerge: o agronegócio. A educação do campo significa a ampliação da luta camponesa, indígena e quilombola para o campo da educação e das políticas públicas educacionais, fazendo da educação um campo também de resistência e

confronto à lógica capitalista de exploração do trabalho pelo capital, de expropriação e concentração de terra, tecnologia e produção pelo agronegócio.

A educação do campo como prática social dos povos do campo é uma prática diversa que se caracteriza pelas especificidades não só geográficas, mas também pelas especificidades identitárias, históricas e culturais de seus sujeitos. Sendo assim, a educação do campo é uma educação que se realiza nas diversidades e diferenças de seus sujeitos e territórios, mas que se completa, como uma totalidade, através da resistência e da luta pela terra que os unem em um único propósito: sua libertação. Diante disso, a educação do campo possui algumas características comuns que a torna o projeto de educação dos povos do campo, que serão desenvolvidas a seguir.

A Educação do Campo é a luta social dos povos do campo pelo acesso a uma educação feita *por* eles e não *em nome* deles. Não é uma educação feita *para* os povos do campo, mas sim uma educação feita *com* e, principalmente, *pelos* povos do campo. Diante disso, a educação do campo se desenvolve a partir do princípio de que os povos do campo devem ser sujeitos de sua própria educação. Desse modo, a Educação do Campo mostra ser a expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido.

Pedagogia do Oprimido é um conceito utilizado por Paulo Freire (1987) para designar uma concepção de educação e prática pedagógica produzidas *com* e *pelo* oprimido e não *para* ele, como o nome mesmo já diz: *do* oprimido. É uma educação e prática pedagógica que se fazem e se refazem, segundo Miguel Gonzalez Arroyo (2012, p. 556), “nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão”. Desse modo, é uma educação e prática pedagógica de libertação, de humanização dos oprimidos, porque surge do anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade ontologicamente e historicamente negada na injustiça, na exploração e na violência dos opressores (FREIRE, 1987). É, portanto, a práxis da busca do oprimido pela sua libertação, humanização, que se constrói e se reconstrói desde o reconhecimento do *locus* ontológico e histórico de sua opressão, desumanização.

[...] Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 16)

Outra característica que define a Educação do Campo é a pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes. Mesmo que a educação do campo se realize de diversas

formas e formatos, a partir das particularidades de cada local e situação dos grupos sociais existentes no campo, ela se faz totalidade conforme permite a construção de uma consciência coletiva desses grupos no que diz respeito à garantia do acesso à educação gratuita e de qualidade que leve em conta as especificidades do campo, de seus homens, mulheres e povos. Então, é por meio da construção de uma consciência coletiva entre os diversos sujeitos e povos do campo, que a Educação do Campo pode se definir como um projeto nacional de educação, capaz de entrar em embate com lógicas e projetos outros de educação através da pressão coletiva pela formulação e implantação de políticas públicas mais abrangentes por uma educação do campo.

A Educação do Campo é um projeto de desenvolvimento territorial que combina a luta pela educação com as lutas de resistência dos povos do campo. Desse modo, a Educação do Campo é a luta pela educação combinada com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao território, ao trabalho, à cultura e à soberania alimentar. Isso quer dizer que propõe uma educação que se faça e refaça do e no engajamento político com as lutas de resistência dos movimentos sociais camponeses, indígenas e quilombolas. Portanto, toda e qualquer política de Educação do Campo, por mais que se organize em torno da educação escolar, nunca será em si mesma somente sobre educação. (CALDART, 2012)

Outro ponto característico da Educação do Campo é que, embora defenda as especificidades da luta por uma educação do campo e das práticas que dela surgem, não cai em particularismos. Segundo Roseli Salete Caldart (2012, p. 264), isso é possível porque as questões que a Educação do Campo “coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos, não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem”. Contudo, essas contradições somente são entendidas e melhor enfrentadas a partir da análise das especificidades e particularidades que produzem e em que se reproduzem. Desse modo, pode-se dizer que uma característica da Educação do Campo é ser uma luta que nasce da especificidade das lutas e práticas locais para atuar num terreno mais amplo, como uma ponte de ligação entre o local e o mais amplo.

Uma das características mais importantes da Educação do Campo é que ela é uma educação que reconhece e trabalha com a diversidade social e humana dos seus sujeitos. Isso quer dizer que a Educação do Campo é uma educação que se constrói e se desenvolve a partir do reconhecimento da pluralidade de identidades, culturas, formas de trabalho, luta, resistência, organização política e de modos de vida existentes no campo. Mas é no reconhecimento dessa pluralidade que a Educação do Campo também assume a necessidade de reafirmar o diverso como unidade, através da construção de uma consciência coletiva de

superação das relações sociais capitalistas no campo e também na cidade. A Educação do Campo não busca construir uma unidade que seja homogênea, mas sim uma unidade que seja heterogênea, onde as diferenças não se tolerem, mas convivam para um propósito comum.

Outra característica importante é que a Educação do Campo não surgiu como uma teoria da educação, mas sim como uma prática educacional. A Educação do Campo nasceu como a práxis do homem, da mulher e dos povos do campo na busca pelo acesso à uma educação gratuita e de qualidade feita com e por eles, que representasse a realidade e respeitasse as especificidades do campo e seus sujeitos, fazendo contraponto à educação hegemônica da educação rural. Entretanto, de acordo com Roseli Salete Caldart (2012, p. 264), “exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis”. Dessa maneira, nas últimas décadas a Educação do Campo tem afirmado “uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo” (CALDART, 2012, p. 264).

A Educação do Campo tem como propósito garantir aos seus sujeitos o direito de pensar a pedagogia, ou seja, o jeito de conduzir sua formação, desde a especificidade de suas práticas e vivências. Contudo, os sujeitos da Educação do Campo ao pensarem a pedagogia desde sua realidade específica, não pensam pedagogias particulares para si mesmos, mas sim pedagogias que visem a totalidade mesma que é a Educação do Campo. Algumas dessas pedagogias são a Pedagogia da Luta Social, a Pedagogia da Terra, a Pedagogia do Trabalho e da Produção, a Pedagogia da Cultura, a Pedagogia da História e a Pedagogia da Alternância, por exemplo.

- **Pedagogia da Luta Social:** essa pedagogia brota das e nas lutas de resistência dos movimentos sociais. De acordo com Roseli Salete Caldart (2000, p. 30), a pedagogia da luta educa os educandos para que assumam a postura diante da vida de que “nada é impossível de mudar e que, quanto mais inconformados com o atual estado das coisas, mais humanos são”. Isso quer dizer que a educação quando propõe ser um processo de humanização só é se for uma educação transformadora, ou seja, uma educação vinculada às lutas pela transformação do mundo.
- **Pedagogia da Terra:** essa pedagogia surge do princípio de que terra é mais do que terra. Conforme Miguel Gonzalez Arroyo (2012, p. 560), isso significa que a pedagogia da terra é construída e reconstruída a partir do entendimento da terra como espaço-natureza, como força e como produtora de vida dos educandos. Em outras palavras, a pedagogia da terra brota da concepção da terra como produtora de vida e

não de mercadorias. A pedagogia da terra busca formar pessoas que concebam a terra e se relacionem com ela como uma extensão do próprio corpo, da própria vida.

- **Pedagogia do Trabalho:** é a pedagogia que brota da compreensão dos educandos sobre o valor fundamental do trabalho, ou seja, o trabalho como condição fundamental para a produção e a reprodução da vida deles. Nas palavras de Roseli Salete Caldart (2000, p. 32), “as pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência”. Ainda de acordo com a autora, o trabalho talvez seja “a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa” (CALDART, 2000, p. 32). A pedagogia do trabalho visa conceber o trabalho como uma potencialidade pedagógica, uma prática educativa conforme seu vínculo com as outras dimensões da vida humana é percebido.
- **Pedagogia da Cultura:** é uma pedagogia que nasce do *modo de vida* produzido e cultivado pelos educandos. Isso quer dizer que é uma pedagogia que brota dos jeitos de ser e viver, de produzir e reproduzir a vida, de produzir e cultivar a arte, a religiosidade, os gestos, a mística e os símbolos dos educandos (CALDART, 2000). A pedagogia da cultura são as práticas formativas que buscam construir uma educação que seja desde o *modo de vida* dos educandos, ou seja, uma educação que não seja alienada à realidade de seus próprios sujeitos.
- **Pedagogia da História:** essa pedagogia surge a partir do cultivo da memória e do entendimento de que a história não é somente o resgate de um passado apartado dos educandos, mas sim de que é algo deles e do qual fazem parte como seus produtores. De acordo com Roseli Salete Caldart (2000, p. 33), essa pedagogia mostra que cultivar a memória (a história) é mais do que somente conhecer o próprio passado, mas é “educar-se para sentir o passado como seu”, e, assim, usar esse cultivo como referência para fazer escolhas que continuarão a produzir a história. Em outras palavras, a pedagogia da história visa o despertar de um sentimento que tome a história como nossa e nós como parte dela, como seus produtores e sujeitos de sua transformação.
- **Pedagogia da Alternância:** é uma pedagogia que busca a integração da escola com a família e a comunidade dos educandos. Para isso, propõe fazer uma educação com dois momentos diferentes, mas complementares. Um é o *momento escola*, no qual os educandos têm as aulas teóricas e práticas, e o outro é o *momento comunidade*, onde os educandos realizam pesquisas sobre a sua realidade no campo, trocam

conhecimentos com a comunidade e registram sobre as suas experiências e vivências com a comunidade.

Uma outra característica importante tem sido o papel central da escola nas discussões pedagógica e educacional da Educação do Campo. A escola tornou-se o espaço de luta e resistência dos povos do campo por um projeto de educação contra-hegemônica que faça enfrentamento ao conhecimento hegemônico da ciência capitalista. Desse modo, a escola da Educação do Campo, busca principalmente desvincular o conhecimento do princípio hegemônico de neutralidade da ciência capitalista. Isso significa que a Escola do Campo é o espaço onde se propõe um conhecimento que seja produzido e usado sem neutralidade, ou seja, um conhecimento produzido e usado com intencionalidade que, segundo Mônica Castagna Molina e Laís Mourão Sá (2012, p. 327), dialogue com as contradições vividas na realidade dos povos do campo e que busque “alternativas para as condições materiais e ideológicas do trabalho alienado e para as dificuldades de reprodução social” desses povos.

Este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. Surge daí uma grande potencialidade de dimensões formativas que [...] propiciam a internalização da criticidade necessária à compreensão da inexistência da neutralidade científica, com a localização da historicidade dos diferentes conteúdos e dos contextos sócio-históricos nos quais foram produzidos. (MOLINA e SÁ, 2012, p. 331-332)

A luta por uma Educação do Campo reafirma a ideia de que o Estado não deve ser o educador do povo. De acordo com Roseli Salette Caldart (2012, p. 264), “a Educação do Campo [...] busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado”. Em outras palavras, a Educação do Campo é a luta dos povos do campo pelo acesso à uma educação pública, gratuita e de qualidade que, embora seja um dever do Estado, não deve estar sob a tutela do Estado. Isso porque, para a Educação do Campo, a educação torna-se um instrumento político e pedagógico de dominação do povo quando sob a tutela do Estado. Dessa maneira, a luta por uma Educação do Campo também é a luta para que o educador do povo seja o próprio povo e não o Estado, porque somente o povo liberta o povo.

Por fim, outra característica fundamental da luta por uma Educação do Campo é o papel exercido pelos educadores e educadoras. Nas palavras de Roseli Salette Caldart (2012, p. 264), “os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola”. Para que as educadoras e os educadores sejam sujeitos transformadores da educação do campo, a luta por uma Educação do Campo também é a luta

pela valorização e pela formação específica dos seus educadores e educadoras à realidade do campo e de seus povos. Os educadores e as educadoras da Educação do Campo devem ser sujeitos de direito à políticas de formação específica, que trabalhe, através de pedagogias como a Pedagogia da Terra, as reais contradições vividas pelos educandos e educandas do campo, e que juntos construam alternativas para um outro projeto de campo, um campo de vida.

Entretanto, os movimentos, ao defenderem a especificidade da formação, não defendem uma função genérica nem um currículo único com as devidas adaptações. E nem retornam à proposta do ruralismo pedagógico, mas superam a visão da escola rural e do professor rural ao politizarem a educação do campo em um outro projeto de campo. (ARROYO, 2012, p. 361-362)

Como se pode ver, o paradigma em construção da Educação do Campo busca ser um projeto de educação contra-hegemônico ao projeto da educação rural. A Educação do Campo assume a concepção de uma educação feita *com* e *pelos* povos do campo, uma educação que faça dos sujeitos do campo sujeitos de sua própria educação. Com isso, confronta a lógica alienadora da educação rural, que é uma educação feita *para* os povos do campo sem sua participação. A Educação do Campo ao propor uma educação feita *pelos* povos do campo *para* os povos do campo, assume a educação como dimensão fundamental para o projeto de um outro campo, um campo de vida, de campesinato, de resistência, de lutas. A Educação do Campo nasce da resistência, se faz na luta e se realiza no confronto com a lógica do capital no campo através da formação de homens e mulheres do campo engajados com a luta pela educação, pela terra e pela reforma agrária.

A seguir, parto para o último tópico deste trabalho, mas não para o seu fim. O decolonizar que é este trabalho não se finda por um ponto final, porque pontos finais são ponto e vírgula, na verdade. Este trabalho não tem começo e nem fim, porque a luta que o faz sempre existiu e sempre existirá. Ele pode ser uma gota no oceano, um grão de areia na praia, mas ainda assim ele é uma gota do oceano e um grão de areia da praia. Melhor, um grão de terra do campo, uma flor selvagem do campo. Como uma flor do campo, ele vive e sobrevive às quatro estações, assim como a luta de resistência que o faz a luta que é. Então, a seguir continuo a trilhar o caminho transformador que é o da decolonialidade.

## **Palavras (Finais) em Movimento - Educação do Campo: uma educação decolonial**

Para finalizar o trabalho, será realizada uma análise decolonial da Educação do Campo. O intuito da seguinte análise é verificar se o paradigma da Educação do Campo como uma proposta contra-hegemônica ao paradigma da Educação Rural, também é decolonial. A hipótese suscitada desde o começo da pesquisa é de que sim, a Educação do Campo também é uma educação decolonial à Educação Rural, porque é um projeto que busca desafiar e derrubar as estruturas da colonialidade em todas as dimensões da vida: social, cultural, política, epistêmica, etc. Portanto, através da seguinte análise, saber-se-á se a hipótese inicial suscitada será ou não comprovada.

Mas, antes, é preciso dizer que as palavras e as ideias deste trabalho não se fazem finais e nem concluídas, mas sim palavras e ideias em movimento. São palavras e ideias que surgem das resistências e das lutas dos povos oprimidos e subalternos do campo, para serem e construírem novas lutas e resistências, estando, portanto, sempre em movimento. Dessa maneira, mesmo que este trabalho possua um ponto final, as palavras aqui contidas e as ideias aqui desenvolvidas seguirão sempre em movimento junto à luta dos povos oprimidos do campo pela libertação de todos.

Para poder pensar a Educação do Campo como uma educação e pedagogias decoloniais é necessário, primeiramente, se decolonizar. Decolonizar-se é um parto lento e doloroso porque é revelador das relações de opressão e desumanização que circundam nosso ser, nossa vida e nossas relações com o mundo. É se des-pensar e se re-pensar autenticamente com o mundo, descobrir-se sujeito da história e, portanto, fazer-se sujeito transformador da história e do mundo. Decolonizar-se é se re-inventar na práxis da busca pela libertação, é re-existência, é luta, é negar a culpa do *ser menos* e reafirmar o *ser mais*. É humanização.

A decolonialidade é um processo que começa com o reconhecimento de homens e mulheres como oprimidos e oprimidas, subalternos e subalternas. Reconhecer-se enquanto oprimido e subalterno é se libertar do sentimento de culpa e descobrir-se a vítima de uma violência sistêmica e histórica. Uma violência própria da modernidade colonizadora europeia, a partir de 1492, responsável por aniquilar a alteridade do encontro com o Outro em todos os âmbitos e dimensões da vida. Violência essa que instituiu a estrutura responsável por configurar todas e quaisquer relações nas sociedades coloniais, do período colonial até os dias de hoje, através da colonialidade. Dessa maneira, reconhecer-se oprimido e subalterno é o desvelar da lógica colonial, violenta, opressiva e subalternizadora da estrutura que configura as relações sociais e humanas da modernidade até os dias de hoje, e o lutar para transformá-la.

Nesse sentido, a Educação do Campo surge a partir do desvelamento da estrutura violenta e colonial que oprime e subalterniza a vida de homens e mulheres do campo, constituindo-se como a luta pela transformação dessa estrutura. Em outras palavras, a Educação do Campo é a luta dos povos, do homem e da mulher do campo pelo acesso à educação, mas também a luta pelo des-pensar a educação dos povos do campo e repensá-la fora da estrutura violenta e colonial do mundo moderno. Sendo assim, a Educação do Campo é a práxis da busca do homem e da mulher do campo por uma educação transformadora do campo e das relações que o configuram em todas as suas dimensões.

A Educação do Campo ao propor uma educação transformadora, busca construir um paradigma contra-hegemônico à Educação Rural, uma educação que liberte os povos, o homem e a mulher do campo da opressão e da subalternização que permeiam suas relações com o mundo. Entretanto, para que a Educação do Campo seja uma educação libertadora é preciso que seja, primeiramente, uma educação decolonial. A educação decolonial é antes de tudo humanizadora porque busca a humanização de homens e mulheres historicamente desumanizados pela lógica da violência colonial. É uma educação que busca derrubar as estruturas da colonialidade em todas as dimensões da vida de seus sujeitos, seja a social, a cultural, a econômica, a política, ou a epistêmica.

A Educação do Campo já carrega em seu próprio nome a proposta de uma educação decolonial. A ênfase dada ao *do* campo, permite entender uma educação que surge desde um *locus* historicamente subalternizado e de opressão. Melhor dizendo, o *do* da Educação do Campo busca construir uma educação desde, por e com as vidas, corpos e mentes historicamente negados, desumanizados, inferiorizados e oprimidos pela violência colonial, produzida e reproduzida pela colonialidade no campo. Dessa maneira, a Educação do Campo visa construir uma educação que, porque localizada nas relações de desumanização, de inferiorização e de opressão no campo, seja uma educação que liberte seus sujeitos dessas relações através de sua decolonialidade que é humanização.

Como dito antes, a Educação do Campo busca a transformação do mundo e da vida dos povos, do homem e da mulher do campo em todas as suas dimensões. Portanto, é o projeto de uma educação decolonizadora das relações de poder, epistêmicas, sociais e culturais no campo.

Enquanto projeto decolonizador das relações de poder, a Educação do Campo busca construir uma educação que questione, des-pense e re-pense as relações de poder dominantes no campo. Isso acontece a partir do momento em que a Educação do Campo não é uma educação alienada à realidade de seus sujeitos e nem alienadora deles, e isso porque

surge desde o *locus* subalterno de seus sujeitos (o campo camponês) e de suas relações não-capitalistas. Portanto, a Educação do Campo busca formar pessoas que pensem a realidade do campo desde a sua subalternidade, des-pensando assim as relações de poder dominantes existentes no campo, responsáveis por manter o *status quo* de opressão, inferiorização e desigualdade no campo.

Na busca por decolonizar as relações de poder no campo, a Educação do Campo busca questionar principalmente as relações capitalistas que se configuram dominantes no campo. Ao questionar as relações capitalistas no campo, a Educação do Campo procura problematizar o modo de produção capitalista e o seu projeto de desenvolvimento para o campo, caracterizando-se dessa forma como um projeto contra-hegemônico (anticapitalista) e transformador do campo. Contudo, a Educação do Campo para ser um projeto anticapitalista e transformador do campo é necessário que seja primeiramente decolonial.

A Educação do Campo ao questionar as relações capitalistas no campo não se limita à questão da luta de classes, abordando-as também dentro das questões histórica e estrutural. Ao fazer isso, a Educação do Campo torna-se, além de uma educação contra-hegemônica, uma educação decolonial, porque compreende que as relações capitalistas no campo se configuram também historicamente e estruturalmente a partir da matriz do padrão de poder colonial, constitutiva da modernidade. Desse modo, a Educação do Campo propõe re-pensar as relações de poder dominantes no campo (as relações capitalistas) ao problematizar sua matriz colonial racista/sexista/machista/eurocêntrica e derrubar as estruturas da colonialidade que “*naturaliza*” a desumanização e a inferiorização de pessoas e povos.

Portanto, a Educação do Campo busca formar pessoas engajadas nas lutas de resistência decoloniais das relações de poder no campo. As lutas decoloniais no campo são as lutas dos povos, homens e mulheres do campo pelo acesso à terra e à reforma agrária, que se fazem desde as relações de opressão e subalternização e que visam transformar o campo, derrubando as estruturas da colonialidade do poder. Desse modo, são lutas anti-racistas, anti-sexistas e anticapitalistas pela terra, ou seja, são lutas libertárias da terra e de seus povos de qualquer tipo de violência e opressão. São lutas que procuram des-pensar o campo a partir de outros mundos, lógicas e concepções de poder, silenciadas pela violência eurocêntrica e colonial que marcam a modernidade. E a Educação do Campo é uma dessas lutas.

Além de ser uma luta decolonial das relações de poder no campo, a Educação do Campo é também, e principalmente, um projeto decolonial do conhecimento no campo. Produzir uma educação desde e pelo *locus* oprimido e subalterno do campo, significa que a

Educação do Campo busca fazer desse *lócus* o seu lugar de enunciação e produção do conhecimento. Ao fazer isso, a Educação do Campo reconhece e afirma os povos, o homem e a mulher do campo como sujeitos produtores de conhecimento. Com isso, a Educação do Campo procura derrubar as estruturas da colonialidade do saber que “*naturalizam*” a concepção de que o conhecimento válido é somente aquele produzido pela ciência de homens brancos, heterossexuais, intelectuais e urbanos.

Além do mais, a Educação do Campo ao assumir a subalternidade como o *lócus* de enunciação e produção do conhecimento, decoloniza a concepção de neutralidade da ciência hegemônica/capitalista/urbanocêntrica. A Educação do Campo assume que todo conhecimento é produzido sob a influência individual, cultural e social da pessoa que o produz, sendo, portanto, um conhecimento produzido sempre a partir de um lugar, de uma intenção e de um objetivo em particular. Desse modo, a Educação do Campo reconhece que a produção de conhecimento não é neutra e que o conhecimento não é universal, mas sim político e localizado.

A partir disso, a Educação do Campo visa a produção de um conhecimento desde, nas e pelas resistências e lutas dos povos, do homem e da mulher do campo pela terra. Ela busca produzir um conhecimento intencionado e político engajado na e com a luta dos(as) subalternos(as) e oprimidos(as) pela libertação da terra e de todos aqueles e todas aquelas que vivem nela e dela. Um conhecimento produzido pelas vidas e corpos oprimidos e subalternizados do campo desde o seu *lócus* de opressão, subalternidade e desigualdade: o campo do campesinato.

Portanto, a Educação do Campo é um projeto decolonial do conhecimento no campo porque reconhece sua produção como um processo e um ato político. É político porque surge das relações de poder que atravessam os corpos e as vidas daqueles que o produzem. Dessa maneira, o conhecimento da Educação do Campo surge da resistência dos corpos oprimidos e das vidas subalternizadas de homens e mulheres do campo, e também da luta pela libertação da terra e pela transformação do campo e do mundo. Em suma, um conhecimento que nasce da desobediência epistêmica de seus sujeitos desde a luta pela terra.

Como se viu até aqui, a Educação do Campo é um projeto de educação que busca decolonizar as relações de poder e epistêmicas no campo. Mas, além disso, a Educação do Campo também é uma educação que visa decolonizar o *ser* dos povos, do homem e da mulher do campo.

Decolonizar o *ser* é derrubar as estruturas da colonialidade responsáveis por “*naturalizar*” nos oprimidos e subalternos a sua desumanização, inferiorização, o *ser* menos.

Em outras palavras, a decolonização do *ser* é a busca pela humanização de povos, homens e mulheres que tiveram a sua humanidade negada pela modernidade eurocêntrica e a lógica de sua colonialidade. Portanto, a Educação do Campo é uma educação que busca a humanização dos povos, do homem e da mulher do campo, que tiveram a sua humanidade negada pelo urbanocentrismo da modernidade eurocêntrica e colonial.

A decolonização do *ser* e o processo de humanização dos povos, do homem e da mulher do campo começa quando a Educação do Campo propõe uma educação que respeite e valorize as especificidades e as diversidades existentes no campo. Com isso, a Educação do Campo torna o *ser* subalterno e oprimido do campo, em suas especificidades e diversidades, o eixo central de seu desenvolvimento. Ao fazer isso, a Educação do Campo busca fazer das culturas, das realidades e das vidas subalternizadas e oprimidas do campo o centro da educação de seus sujeitos. Dessa forma, a Educação do Campo ao realizar esse movimento de fazer do *ser* subalterno e oprimido do campo o *centro* da educação dos seus sujeitos, intenta fazer com que os povos, o homem e a mulher do campo se descubram, se reconheçam e se reafirmem enquanto *ser* do campo.

É através desse descobrimento, reconhecimento e reafirmação dos povos, do homem e da mulher do campo de seu próprio *ser* do campo, que acontece a sua humanização. Ao se humanizarem, os povos, o homem e a mulher do campo se descobrem sujeitos da história e de história e reconhecem que a sua desumanização e inferiorização não é um destino dado, mas um produto histórico e estrutural da modernidade colonial eurocêntrica. Desse modo, se a desumanização dos povos, do homem e da mulher do campo é um produto histórico e não um destino dado, logo, ela é passível de transformação. Portanto, é humanizando-se que os povos, o homem e a mulher do campo transformam o campo e o mundo.

Em resumo, a Educação do Campo ao fazer do *ser* subalterno e oprimido do campo o *centro* de sua educação, rompe com a lógica da colonialidade que essencializa as diferenças e hierarquiza pessoas, povos, culturas e conhecimentos a partir da lógica racista/eurocêntrica/machista/urbanocêntrica/capitalista da modernidade. Romper com a colonialidade do *ser* é se libertar do mundo categorizado da modernidade eurocêntrica, é desconstruir essencialismos e dualismos, é se humanizar e se libertar da lógica categórica e binária eurocêntrica entre superioridade e inferioridade de coisas, pessoas, povos, culturas e vidas. É se encontrar na própria humanidade que um dia foi negada e oprimida pela modernidade colonial eurocêntrica e urbano-centrada, descobrindo-se sujeito da história, de história e na história e, portanto, o sujeito transformador dela.

Como pode-se ver, a Educação do Campo também é um projeto que propõe a decolonização do campo em todas as suas dimensões. Decolonial porque busca produzir uma educação e pedagogias de enfrentamento às estruturas da colonialidade a partir do instante que assume a subalternidade do campo como o *centro* de seu desenvolvimento e produção. Isso quer dizer que a Educação do Campo busca formar pessoas capazes de se descobrirem sujeitos da história e transformadores dela e do mundo. Portanto, a Educação do Campo é um paradigma educacional e pedagógico que propõe o transformar e o re-inventar do campo desde a subalternidade que o constitui, derrubando, através da luta decolonial pela terra, as estruturas da colonialidade, responsáveis por produzir e manter as relações de desigualdade, inferioridade e violência no campo. E, diante de tudo o que foi analisado, pode-se concluir que sim, a Educação do Campo é um projeto de educação contra-hegemônico e também decolonial do campo.

### ***Um "até logo"***

Bem, suponho que aqui seja o meu "até logo". Como eu disse antes, essas palavras, este trabalho não têm um fim e nem uma conclusão final, porque eles são e estão em movimento. A decolonialidade aqui proposta é um parto lento e doloroso, um processo de conflito, angústia, violência, mas também libertador porque humanizador. Ao longo deste trabalho, vivi as maiores das minhas contradições, entrei em conflito comigo mesmo e com o mundo e, através da escrita, pude exorcizar toda a violência e angústia do meu ser colonizado, oprimido e subalterno, humanizando-me.

Nesse caminho doloroso, mas libertador, descobri, reconheci e aqui estou reafirmando o meu *ser* do campo. Sim, sou do campo, sou da roça. Eu somente sou trabalhando com a terra e lutando por terra. E, agora, na tardezinha, com meus pés descalços sobre a terra gelada e observando meus pais irrigando os pés de abóbora que crescem do dia para a noite, digo a você, amigo(a) leitor(a), que já não me vejo mais em frente ao espelho do colonizador porque, enfim, deixei de ser quem não sou. Enfim, me des-encobri e me in-surgi filho de Abya Yala.

## BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo. Estrutura Fundiária. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 355-360.

ALENTEJANO, Paulo. Terra. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 742-745.

ALMEIDA, Roberto Moreira de. **Sesmarias e terras devolutas**. Revista de Informação Legislativa: Brasília, a. 40, n. 158, 2003. Disponível em: <[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/865/RIL158\\_2\\_20.pdf%3Fsequence%3D4&ved=2ahUKEWij197gxsPuAhXIGbkGHVjzDmYQFjAJegQIBxAB&usg=AOvVaw1auhyEjnXTLVru2s-xqxnv](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/865/RIL158_2_20.pdf%3Fsequence%3D4&ved=2ahUKEWij197gxsPuAhXIGbkGHVjzDmYQFjAJegQIBxAB&usg=AOvVaw1auhyEjnXTLVru2s-xqxnv)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

ALVES, Eliseu; SOUZA, Geraldo da Silva e; MARRA, Renner. **Êxodo e sua contribuição à urbanização de 1960 a 2010**. Revista de Política Agrícola: Ano XX, nº 2, 2011. Disponível em: <<https://www.alice.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/910778/1/Exodoesuacontribuicao.pdf>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2.

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

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogia do Oprimido. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e

Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 555-563.

ARROYO, Miguel Gonzales. Formação de Educadores do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 361- 367.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o Giro Decolonial**. Brasília: Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: junho de 2020.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 3. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/projeto-popular-e-escolas-do-campo-colecao-por-uma.pdf>>. Acesso em: setembro de 2020.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf)>. Acesso em: agosto de 2020.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Brasília, DF: Presidência da República - Casa Civil, 1850. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.766, de 10 de outubro de 1985**. Brasília, DF: Presidência da República - Secretaria-Geral, 1985. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos/decretos/1985/D91766.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1985/D91766.html)> Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993**. Brasília, DF: Presidência da República - Casa Civil, 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8629.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8629.htm)>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Brasília, DF: Presidência da República - Casa Civil, 1964. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4504.htm)> Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Disponível em: <[Constituição24 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/Constituicao24)>. Acesso em: 17 de março de 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: <[Constituição91 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/Constituicao91)>. Acesso em: 17 de março de 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <[Constituição34 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/Constituicao34)>. Acesso em: 18 de março de 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <[Constituição37 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/Constituicao37)>. Acesso em: 18 de março de 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Disponível em: <[DEL9613-46 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/DEL9613-46)>. Acesso em: 18 de março de 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: <[Constituição46 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/Constituicao46)>. Acesso em: 20 de março de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <[Constituição67](http://planalto.gov.br/Constituicao67)>. Acesso em: 20 de março de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967: Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Disponível em: <[Constituição67emc69](http://planalto.gov.br/Constituicao67emc69)>. Acesso em: 21 de março de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[L9394](http://planalto.gov.br/L9394)>. Acesso em: 22 de março de 2021.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas Rurais, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 de março de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm)>. Acesso em: 24 de maio de 2021.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, 2003. p. 60-81. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em: julho de 2020.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67-86. Disponível em: <[https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/por\\_uma\\_educacao\\_do\\_campo.pdf](https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/por_uma_educacao_do_campo.pdf)>. Acesso em: julho de 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265. p. 548-555.

CARVALHO, Horácio Martins; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura camponesa. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 28-34.

CASANOVA, Pablo González. **Colonialismo Interno: Una Redefinición**. In Teoría Marxista Hoy. Problemas y Perspectivas, Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; González, Sabrina. 2007. p. 409-434.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins. Campesinato. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 115-122.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e Comunidades Tradicionais. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 596-601.

DE OLHO NOS PLANOS. **Negligenciadas nas políticas públicas, escolas do campo, indígenas e quilombolas não têm acesso a insumos básicos.** 2020. Disponível em: <<https://www.deolhonoplanos.org.br/mapeamento/>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

DELGADO, Guilherme. Capital. In: **Dicionário da Educação do Campo.** Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 123-127.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DUSSEL, Enrique. **1942: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade.** Conferências de Frankfurt, tradução Jaime A. Classen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Meditações anti-cartesianas: sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade.** Passo Fundo: Revista Filosofazer, n. 46, 2015. Disponível em: <[http://filosofazer.ifibe.edu.br/index.php/filosofazerimpressa/...](http://filosofazer.ifibe.edu.br/index.php/filosofazerimpressa/)>. Acesso em: junho de 2020.

ESCOBAR, Arturo. “Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano”. Tabula Rasa, n. 1, p. 58-86. 2003. Disponível em: <<http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968. Disponível em: <[https://www.academia.edu/13812223/FANON\\_Frantz\\_Os\\_condenados\\_da\\_Terra](https://www.academia.edu/13812223/FANON_Frantz_Os_condenados_da_Terra)>. Acesso em: agosto de 2020.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. **Movimento de Educação do Campo enquanto fenômeno decolonial: afirmando percursos de desobediência político-epistemológica.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, n. 39, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20180038>>. Acesso em: agosto de 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O Campo da Educação do Campo.** Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>. Acesso em: julho de 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação.** Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 39-68. Disponível em: <<https://educanp>>

[.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/por\\_uma\\_educacao\\_do\\_campo.pdf](http://weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/por_uma_educacao_do_campo.pdf)>. Acesso em: julho de 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

FLETCHER, John. **Historiografia dos Decolonialismos para o Ensino/Aprendizagem em Artes Visuais**. Arteris (revista do PPG em Artes da UFPA), n. 07. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/6942>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf)>. Acesso em: agosto de 2020.

FREITAS, Altieri Dias de. **Notas Sobre o Contexto de Trabalho do Grupo Modernidade/Colonialidade: Universidade, Horizontes Utópicos e Desafios Teóricos**. Realis, v. 08, n. 02. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/241453>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. **A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Revista Sociedade e Estado, volume 31, nº 1, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>>. Acesso em: junho de 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, 2008. p. 115-147. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/697>>. Acesso em: julho de 2020.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 217-224.

LANDER, Edgardo. **Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. In *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org.). Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso em: junho de 2020. p. 08-23.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez et. al. **A Educação como Prática de Liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola**. Belo Horizonte, MG: Educação em Revista; Dossiê Paulo Freire: o legado global, v. 35, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e214079.pdf>>. Acesso em: setembro de 2020.

LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. Agronegócio. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 81-87.

LIRA, Débora Amélia N.; MELO, Amilka Dayane Dias. **A Educação Brasileira no Meio Rural: recortes no tempo e no espaço**. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/cnpp/pgs/anais/Arquivos%20GTS%20-%20recebidos%20em%20PDF/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20NO%20MEIO%20RURAL%20RECORTES%20NO%20TEMPO%20E%20NO%20ESPA%C3%87O%20.pdf>>. Acesso em: setembro de 2020.

LOPES, Eliete Borges. Educação do Campo e resistência: o projeto decolonial e sua contribuição aos movimentos sociais. SEDUC. Disponível em: <[www2.seduc.mt.gov.br/-/educacao-do-campo-e-resistencia-o-projeto-decolonial-e-sua-contribuicao-aos-movimentos-socia-1](http://www2.seduc.mt.gov.br/-/educacao-do-campo-e-resistencia-o-projeto-decolonial-e-sua-contribuicao-aos-movimentos-socia-1)>. Acesso em: 23 jul. 2020.

MACHADO, Luane Cristina Tractz. **Da Educação Rural à Educação do Campo: conceituação e problematização**. Disponível em: <[educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113\\_12116.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf)>. Acesso em: julho de 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, p. 71-114, 2008. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/695>>. Acesso em: julho de 2020.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Pedagogia do Capital. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 540-547.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Latifúndio. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 447-453.

MENDES, Ubirajara Carlos. **Sesmarias - uma dádiva do Rei**. Semina, 9(1): 13-21, 1988. Disponível em: <<https://doaj.org/article/f848d7060179475c8d92d80632f7226f>>. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Rio de Janeiro, Caderno de Letras da UFF - Dossiê: literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <[http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf)>. Acesso em: junho de 2020.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Tradução de Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 32. n. 94, 2017. Disponível: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>>. Acesso em: julho de 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu (Org.). **Educação do Campo**. Revista Em Aberto, v. 24, n.85, p. 1-177. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/258>>. Acesso em: julho de 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação**. Brasília: Inera; MDA, 2008. p. 19-32. Disponível em: <[https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/por\\_uma\\_educacao\\_do\\_campo.pdf](https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/por_uma_educacao_do_campo.pdf)>. Acesso em: julho de 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 453-459.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento**. Goiânia: Fragmentos de Cultura, v. 16, n. 11/12, 2006. p. 867-883. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/educacao-e-cultura-as-escolas-do-campo-em.pdf>>. Acesso em: setembro de 2020.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura Familiar. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 34-42.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 282-287.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-118. Disponível em: <[http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias\\_do\\_sul\\_boaventura.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf)>. Acesso em: maio de 2020.

REDE BRASIL ATUAL. **Fechamento de vagas e escolas em zonas rurais preocupam famílias**. 07 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/sem-categoria/2020/01/fechamento-escolas-zonas-rurais-preocupam/>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

REGO, Noelia Rodrigues Pereira. **Educação Popular e Decolonialidade: pedagogias de resistência em Abya Yala**. 2020. Disponível em: <<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/353119>>. Acesso em: setembro de 2020.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

SANTOS, Edinéia Oliveira; NEVES, Márcia Luzia C. **Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial: reflexões e proposições**. Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação, n. 6, vol. 1, 2012. p. 1-10. Disponível em: <[www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/p...](http://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/p...)>. Acesso em: setembro de 2020.

SANTOS, Kátia Maria Limeira. **Educação Rural no Brasil: um olhar a partir do contexto histórico**. Aracaju, SE: IV Congresso Sergipano de História e IV Encontro Estadual de História da ANPUH/SE, 2014. Disponível em: <[http://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1424131440\\_ARQUIVO\\_KatiaMariaLimeiraSantos.pdf](http://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1424131440_ARQUIVO_KatiaMariaLimeiraSantos.pdf)>. Acesso em: setembro de 2020.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais**. Micropolítica, democracia e educação. Teias vol. 18, n. 51, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758>>. Acesso em: julho de 2020.

SILVA, Janssen Felipe et. al. **Educação do Campo: a luta dos Movimentos Sociais Camponeses por uma educação escolar específica e diferenciada**. Revista Pedagógica Unochapecó, ano-15, nº 08, vol. 01, jan/jun 2012. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1373>>. Acesso em: julho de 2020.

SILVA, Janssen Felipe et. al. **Paradigmas da Educação do Campo, um olhar a partir dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos**. Santa Cruz do Sul: Revista Reflexão e Ação, v. 22, n. 2, 2014. p. 09-38. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: julho de 2020.

SILVA, Lígia Osório. **Terras devolutas e latifúndio: efeitos da lei de 1850**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 571-578.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir**. Disponível em: <[https://documentop.com/interculturalidad-critica-y-pedagogia-de-colonial-antropologias\\_59fa24d71723dd79a535241f.html](https://documentop.com/interculturalidad-critica-y-pedagogia-de-colonial-antropologias_59fa24d71723dd79a535241f.html)>. Acesso em: julho de 2020.

WELCH, Clifford Andrew. Conflitos no Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 143-151.

ZAPATA, Francisco. **Rodolfo Stavenhagen, Sete teses equivocadas sobre América Latina (1965)**. Goiânia: Sociedade e Cultura, v. 17, n. 1, p. 171-182. 2012. Disponível em: <<https://www.bing.com/search?q=sete+teses+equivocadas+sobre+a+américa+latina&qs=n&form=QBRE&sp=-1&pq=sete+teses+equivocadas+sobre+a+américa+latina&sc=0-45&sk=&cvid=3334D15914144C12A7DC2A0797AE3F4F>>. Acesso em: 10 de abril de 2021.