

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: A LUTA DOS  
MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPELINOS POR  
UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECÍFICA  
E DIFERENCIADA**

**EDUCATION IN THE COUNTRYSIDE: THE  
STRUGGLE OF RURAL SOCIAL MOVEMENTS  
FOR A SPECIFIC AND DIFFERENTIATED  
EDUCATION**

Janssen Felipe da Silva\*  
Denise Xavier Torres\*\*  
Girleide Torres Lemos\*\*\*

**Resumo:** Este artigo apresenta o diálogo entre duas pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, que tratam da Educação do Campo. Para este trabalho tomamos como ponto de partida dois direcionamentos: a) a compreensão dos efeitos da *colonialidade* na constituição da realidade, especialmente da área rural; b) a importância da mobilização dos movimentos sociais campestres na constituição dos mecanismos legais vigentes que delineiam a política específica e diferenciada para a educação escolar ofertada em áreas rurais. As discussões foram tecidas a partir da abordagem dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 1996, 2008; WALSH, 2008; MALDONADO-TORRES, 2007). Concluímos que as lutas dos movimentos sociais campestres denunciam os mecanismos utilizados para forjar o silenciamento e a subalternização dos povos campestres. Nesse sentido, esses sujeitos epistêmicos propõem contar a história a partir do

rural e compreender o rural enquanto *locus* de enunciação, evidenciando práticas discursivas outras, logo, práticas pedagógicas outras, diferenciadas e específicas.

**Palavras-chave:** Estudos Pós-Coloniais. Educação do Campo. Movimentos Sociais Campesinos.

**Abstract:** This presents a dialogue between the two surveys, of the Graduate Program in Education, Federal University of Pernambuco, that study issues related to Current Rural Education. For this work we take as a starting point two directions: a) understanding the effects of colonialism in the constitution of reality, especially in rural area; b) the importance of the mobilization of social movements campesinos in the constitution of existing legal mechanisms that delineate the specific and differentiated policy for school education offered in rural areas. The discussions were woven from the approach of Post-Colonial Studies Latin American (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 1996; 2008; WALSH, 2008; MALDONADO-TORRES, 2007). We conclude that the struggles of social movements campesinos denounce the mechanisms used to forge the silencing and subordination of peasant peoples. In this sense, these individuals epistemic propose to tell the story since the rural place and understand the rural as locus of enunciation, showing other discursive practices, soon, other pedagogical practices, differentiated and specific.

**Keywords:** Post-Colonial Studies; Current Rural Education; Social Movements Campesinos.

## Introdução

Este artigo é o diálogo entre duas pesquisas que tratam da Educação do Campo do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Neste trabalho discutimos: a) os efeitos da *colonialidade* sobre a constituição da realidade, especialmente a área rural; b) o cenário de constituição dos mecanismos legais vigentes que delineiam a política específica e diferenciada para a educação escolar ofertada em áreas rurais, focando a importância da mobilização dos movimentos sociais camponeses.

Temos como ponto de partida a necessidade de superação da ideia, que perdurou e ainda perdura para certos setores da sociedade, de que a educação para os povos do campo tome como cerne apenas suas especificidades geográficas. Essa ideia de educação escolar rural acarreta a negação de uma educação de qualidade, sob a alegação de que é desnecessário e dispendioso investir recursos na manutenção de escolas distantes dos centros urbanos e com poucos alunos (BRASIL, 2007).

Para superar a ideia acima descrita, sentimos a necessidade de nos apoiar na discussão dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 1996; 2008; WALSH, 2008; MALDONADO-TORRES, 2007). Esta abordagem se inscreve no conjunto de teorias que, durante o século XX, resgataram a cultura como objeto de estudo, analisando a constituição da história colonial de sociedades formadas/construídas pela violência e pela negação da diferença, seja ela física, cultural, geográfica, entre tantas outras. Esses Estudos possibilitam o trato de questões silenciadas, revelando os mecanismos utilizados para forjar o silenciamento e a subalternização entre os povos, o que nos oferece elementos

para analisar as lutas dos povos camponeses pelo trato específico e diferenciado à educação escolar.

Diante do exposto e a título de organização deste artigo, sub-dividimo-lo da seguinte forma: a) os Estudos Pós-Coloniais como lente de análise da realidade camponesa; b) a importância da mobilização dos movimentos sociais na constituição dos principais mecanismos legais nacionais que normatizam a educação escolar ofertada em áreas rurais.

### **Abordagem dos Estudos Pós-Coloniais como lente de análise da realidade**

Os Estudos Pós-Coloniais nos oferecem subsídios para questionarmos o processo de colonização ao qual fomos submetidos, indagando as bases que sustentaram/sustentam o processo de dominação política, econômica, cultural e epistêmica ocorrido desde o século XV e tão latente nos dias atuais, principalmente sobre aqueles e aquelas pertencentes às periferias urbanas e às áreas rurais. Frisamos que a imposição dos modos de dominação colonial dos grupos hegemônicos sobre os demais grupos sociais não se deu de maneira passiva, ao contrário, ocorreram formas, as mais diversas, de reações propositivas, como podemos destacar: as lutas dos indígenas, dos negros, das mulheres e dos próprios povos camponeses, entre outros. Essas lutas se intensificam nas mobilizações realizadas pelos movimentos sociais, em especial os latino-americanos, mais especificamente em nosso caso, os camponeses.

Assim, por um lado, os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos nos permitem analisar a realidade latino-americana de maneira a evidenciar que a dominação colonial não teve fim com

a libertação das colônias. Os mecanismos de subalternização e de silenciamento foram aprimorados para manter a lógica de dominação entre povos, subjugando e excluindo aqueles e aquelas que não se enquadram no padrão político-econômico-sociocultural dominante. Por outro lado, afirmam que os povos historicamente silenciados e subalternizados produziram formas *outras* de organização social, política, econômica, cultural e epistêmica na resistência propositiva contra as forças hegemônicas.

Frisamos que os Estudos Pós-Coloniais possibilitam-nos advogar pela produção de conhecimento por meio de *lócus* de enunciação outrora negados, ou seja, compreender o território campestre como espaço-tempo material e imaterial epistêmico (FERNANDES, 2002). Estes Estudos nos permitem posicionamentos críticos frente às formas de negação do direito à diferença cultural e epistêmica ao questionar a constituição das metanarrativas da modernidade, evidenciando a supervalorização do *lócus* de enunciado eurocentrado em detrimento dos demais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 1996, 2008).

Nesse sentido, a disseminação de costumes que se assemelhassem aos moldes da vida europeia foi a tônica do processo de dominação da cultura, da economia, da política e da episteme das colônias (QUIJANO, 2005). Com o contínuo processo de expansão colonial, surge, então, a necessidade de criar um modelo de sociedade produtiva, pacífica e subalterna para estar a serviço das sociedades hegemônicas eurocêntricas.

A violência física foi uma das formas mais eficazes de silenciamento dos povos que foram resistentes ao colonialismo<sup>1</sup>; o extermínio dos povos indígenas durante o processo de colonização do Brasil é exemplo dessa violência. À parte a violência explícita, mui-

tos foram os fatores que serviram como parâmetro para a segregação dos povos que não se enquadravam no ideário de sociedade/sujeito eurocêntrico, como por exemplo, os negros, os ciganos e as mulheres.

A justificação desse processo se ancorou em duas pilastras principais, a *racialização* e a *racionalização* (QUIJANO, 2005). Estas pilastras sustentaram a sociedade colonial moderna, justificando a segregação dos povos a partir da ideia de raça e da distribuição racial do trabalho: aos brancos, trabalho intelectual e assalariado; aos índios, trabalho servil e aos negros, trabalho escravo. Essa divisão garantiu as bases sociopolíticas para a consolidação de um mercado mundial, culminando no sistema de capitalismo global<sup>2</sup>.

Ressaltamos que, com a finalidade de realizar a distinção entre inferiores e superiores, a *racialização* e a *racionalização* ditam as formas de organização do trabalho, justificando a separação entre os dignos do trabalho intelectual dos destinados ao trabalho braçal. Aos povos do campo é imposto um trabalho desprovido de reconhecimento social, mesmo que para esses povos o seu trabalho cotidiano tenha um valor, possua uma mística, uma relação com os modos de vida específicos da área rural. Em consonância com a racialização do trabalho, a educação escolar ofertada na área rural não considerava (não considera na maioria dos casos) o trabalho dos povos camponeses através de suas cosmovisões, mas, ao contrário, impõe uma cosmovisão urbanocêntrica<sup>3</sup> que inferioriza o trabalho camponês, reduzindo-o a um trabalho braçal desprovido de valor, de conhecimento e de validade social. Esse processo condicionou a formação da sociedade moderna, tendo em pauta o atendimento das demandas mercantis dos colonizadores que passaram o tempo ao se configurarem nas elites globais e locais na sociedade moderna.

Assim, a *racialização* forja a representação de uma nação masculina, branca, urbana, cristã, ocidental, eurocêntrica e monocultural moderna, supervalorizando essa representação em detrimento das demais matrizes culturais. Com isso, há um processo de localização dos sujeitos-povos na sociedade: os que são considerados sujeitos-povos de cultura reconhecida, representando o lugar-tempo de referência, assumindo papéis estratégicos na sociedade; e os sujeitos-povos de culturas não reconhecidas, marginalizadas, sendo o lugar-tempo da não referência, constituindo o *locus* da subalternidade.

Já a *racionalização* se traduziu na determinação dos modos de vida, dos sujeitos e dos lugares ditos capazes de produzir cultura e conhecimento científico e desenvolver atividades econômicas reconhecidas. A estes sujeitos reconhecidos epistemicamente, garantia-se não somente o direito à escola, mas a própria educação escolar tomava como referência a sua cultura. Por isso que os povos do campo quando chegam à escola se deparam com uma cultura urbana como referência.

A *racialização* e a *racionalização* como fundamentos do sistema de mundo capitalista se expressam refinadamente na *colonialidade*. Segundo Maldonado-Torres (2007, p. 131), a *colonialidade*

[...] se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.

Esta, por sua vez, passa a ser condicionante das relações intersubjetivas entre os indivíduos, ampliando seu poder de manipulação,

desde a esfera do poder econômico até a das relações mais simples de convivência entre os povos. A *colonialidade* é ferramenta útil ao capitalismo por seu poder de penetração tanto nas estruturas de poder da sociedade como na vida cotidiana dos sujeitos. Por isso, a *colonialidade* se expressa em quatro eixos, são eles: *colonialidade do poder*; *colonialidade do saber*; *colonialidade do ser* (QUIJANO, 2005); e *colonialidade da natureza* (WALSH, 2008).

A *colonialidade do poder* se refere aos processos de dominação por meio da inferiorização cultural de um povo frente a um padrão pré-estabelecido de organização social, como exemplo podemos frisar a relação imposta de subordinação histórica dos povos das áreas rurais em relação os povos urbanos.

A *colonialidade do saber* utiliza-se das formas de produção de conhecimento como *locus* de legitimação cultural, descartando formas, sujeitos e lugares *outros* de se conceber e de disseminar o conhecimento. Podemos observar esta *colonialidade* na desvalorização dos saberes dos povos camponeses, principalmente na constituição do currículo prescritivo da educação básica. E quando os saberes dos povos subalternizados aparecem no currículo, têm como lugar reservado o espaço do folclore, do artesanato e do senso comum; enquanto que os saberes dos povos subalternizadores possuem como lugar privilegiado: o espaço da cultura, da arte e da ciência.

A *colonialidade do ser* se expressa nas formas de inferiorização dos sujeitos, aproximando-os ou distanciando-os de um modelo cultural, econômico, social e comportamental ditado pelo poder hegemônico. Esta *colonialidade* ocorre quando, por exemplo, cria-se o estereótipo de que os sujeitos do campo são caipiras, matutos, Jeca Tatus, ou seja, seres inferiores. Frisamos que a *colonialidade do ser*, neste caso, não é somente a criação do estereótipo



inferior, mas o esforço é de torná-lo natural para que haja sua aceitação passiva por aqueles e aquelas que pertencem ao território campesino.

Por fim, a *colonialidade da natureza* se materializa nas relações de exploração do homem sobre a natureza, extraindo dela indiscriminadamente tudo que possa ser lucrativo. Nessa lógica, o território campesino é reduzido a um ambiente a ser explorado pelo agronegócio, exploração justificada pela necessidade do desenvolvimento e do crescimento econômico. Desta forma, há um processo de coisificação da natureza e a celebração do homem moderno como aquele que tem a prerrogativa, o direito natural de explorar ao máximo e sem reservas a natureza em função das necessidades imediatas do capitalismo local e global.

Nesse sentido, a *colonialidade* se configurou, e ainda se configura, como forma eficaz de manutenção da organização sociopolítica, econômica, epistêmica e cultural a partir das demandas do capitalismo mundial, interlocal e local. Desta forma, o controle exercido pelo capitalismo, através da *colonialidade*, reitera os processos de silenciamento e de subalternização dos povos inferiorizados-silenciados desde a colonização até os dias atuais, povos estes historicamente localizados, principalmente, nas áreas rurais e nas periferias urbanas.

Mesmo com o grande investimento na manutenção desse modelo de sociedade, justificados pela *racionalização* e pela *racionalização*, muitos grupos resistiram, principalmente via movimentos sociais<sup>4</sup>, como é o caso dos Movimentos Negros e dos Movimentos Feministas em âmbito mais global, e dos movimentos de resistência dos Zapatistas no México, dos indígenas no Equador, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no Brasil, dentre tantos outros.

Esses movimentos se engajam na luta pela promoção do diálogo e da coexistência respeitosa entre os povos, em que a *racIALIZAÇÃO* e a *racionalização* são contestadas na busca pelo direito à diferença e à igualdade, ou seja, é colocada em questão a colonialidade-sociedade-estado-moderno. Assim, o termo *Interculturalidade* (WALSH, 2008) passa a ser empregado para designar estas formas *outras*<sup>5</sup> de perceber as relações culturais, sociais, políticas, econômicas e epistêmicas, indo além do reconhecimento e da tolerância às diferenças, se configurando como um projeto de sociedade contra-hegemônico *outro*.

A discussão sobre a *Interculturalidade* versa sobre dois pontos principais: por um lado, as crescentes reivindicações dos movimentos sociais por direitos expropriados pelo processo colonizador, enfraquecendo o Estado no que diz respeito ao seu poder de manipulação e de controle sobre grupos reivindicatórios; por outro lado, há uma visualização das minorias como mercado potencial, para tanto, ocorre a apropriação pelos grupos hegemônicos de certos elementos discursivos das bandeiras de luta dos movimentos sociais.

As lutas engendradas pelas minorias através dos movimentos sociais passam a ser compreendidas como crítica à legitimidade do Estado uni-identitário, enfraquecendo o discurso de unidade do Estado-Nação<sup>6</sup>. Uma forma de neutralizar a crítica à natureza do Estado Moderno é realizar o aparente atendimento das demandas reivindicadas pelos movimentos sociais. Tais reivindicações passam a ser ponto de pauta das políticas estatais. Duas questões vêm à tona nesse cenário: a) para os grupos hegemônicos, como atender parte das demandas dos grupos subalternizados sem transformar a lógica da *colonialidade* do poder? b) e para os gru-

pos subalternizados, como transformar a *colonialidade do poder* através da inserção crítica e propositiva de suas reivindicações nas políticas de Estado, transformando o próprio Estado uni-identitário em pluri-identitário?

Diante desse quadro, erguem-se duas perspectivas de *Interculturalidade*: a *Funcional* e a *Crítica*, ambas alicerçadas em projetos de sociedade distintos. A *Interculturalidade Funcional* fundada na *colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza* e a serviço do Estado-Nação uni-identitário moderno capitalista. E a *Interculturalidade Crítica* fundada na decolonialidade propõe: a) romper com os processos de silenciamento e de subalternização dos povos que sofreram com a colonização e sofrem com a *colonialidade*; b) e questionar e transformar as estruturas de poder do Estado uni-identitário e monocultural.

Nesse sentido, a *Interculturalidade Funcional* se dispõe a realizar o acolhimento superficial das diferenças em duas direções. A primeira tratando a diferença como diversidade. Esta vê a diferença como se não fosse produzida socialmente, fosse natural, fizesse parte da natureza dos sujeitos, por exemplo, a diferença entre brancos e negros seria entendida como uma questão biológica e não cultural. Por isso não há a necessidade de transformar as estruturas de dominação constituídas sócio-historicamente, já que as diferenças, enquanto diversidade, são do campo natural e não político.

A segunda direção é a assimilação da diferença como estratégia disfarçada de silenciamento. Há um cuidado de liberar cotas de poder para as minorias, cotas essas que não têm o poder de mudar a estrutura da *colonialidade*, mas servem para silenciar as mobilizações dos movimentos sociais sob a alegação de que suas reivindicações foram atendidas.

Assim, a *Interculturalidade Funcional* tem em um de seus papéis amortecer as mobilizações dos movimentos sociais. É uma forma mais aprimorada, que tenta se passar por “democrática” de produzir novos silenciamentos. Um exemplo é a inclusão de certos temas no currículo como transversais ou a oferta de escola nas áreas rurais nos moldes da Educação Rural Hegemônica<sup>7</sup>. Ambas as ações não visam mudar as estruturas de poder, mas servem de quebra mola para as mobilizações dos movimentos sociais e a reafirmação da *colonialidade*.

À primeira vista parece ser um avanço introduzir questões de gênero, de raça e de etnia no currículo, aparentando um diálogo do Estado-Governo com as reivindicações dos movimentos sociais, em particular aqueles movimentos identitários. Contudo, a mera introdução dessas questões possui efeitos inversos nas lutas desses movimentos: além de, em tese, ter atendido as “reivindicações” e por isso não se justificar mais a pressão dos movimentos, a forma de trabalhar tais questões não mexe com as estruturas de poder, colaborando para sua consolidação. Ou, ainda, ofertar escola no meio rural com base na Educação Rural Hegemônica, aparenta uma dinâmica de democratização do acesso à escola (discurso moderno), mas, ao contrário, representa um movimento velado de validar identidades e conhecimentos estranhos aos territórios campestinos.

Em contrapartida, e em uma relação de dialogicidade ambivalente e assimétrica com a *Interculturalidade Funcional*, a *Interculturalidade Crítica* se traduz como projeto-luta contra-hegemônico pela igualdade de direitos e pela colaboração entre os povos. Nesse sentido, é específica a esta proposta a criação de um posicionamento *outro* que possibilite formas justas e igualitárias de partilha,

de solidariedade, de complementaridade e de coexistência entre os povos e a natureza. Walsh (2008) destaca que não é objetivo dessa *Interculturalidade* criar um novo padrão de poder universal, mas sim construir caminhos e atalhos para a pluri-versalidade, para o diálogo horizontal entre os povos.

Assim a *Interculturalidade Crítica* ultrapassa as ações de absorção das demandas emergentes e do reconhecimento das formas violentas de silenciamento, pois o reconhecimento desses aspectos não assegura que as formas subalternizantes de coexistência entre os povos sejam mudadas, muito menos as estruturas de poder da sociedade moderna. A *Interculturalidade Crítica* defende projetos sociais *outros* e por formas *outras* de conceber as relações entre sujeitos, bem como entre eles e a natureza e o Estado. Isto é, na perspectiva dessa *Interculturalidade*, não basta ofertar educação escolar aos povos camponeses e nem os reconhecer, mas sim uma educação do e no campo, tomando-os como sujeitos epistêmicos de direito, em pleno exercício de sua *condição epistêmica*<sup>8</sup>, protagonistas dessa educação.

### **Trajetória histórica das mobilizações dos povos camponeses pela constituição da política da educação do campo específica e diferenciada**

A população camponesa tem sofrido em sua história uma larga trajetória de violência, de exploração e de exclusão. Desde a colonização, na criação das capitânicas hereditárias, com a escravidão e o extermínio dos povos que aqui já habitavam, até a expansão da agroindústria e o recrutamento de mão de obra especializada para

lidar com a terra, o campo tem sido espaço disputado como *locus* de poder político e econômico para alguns e espaço de expropriação para muitos.

Esses aspectos de exploração e de subalternização são marcadamente refletidos na vida das populações que habitavam e habitam as áreas rurais desse país. A exploração e a subalternização impõem aos povos campestres somente o direito da subalternidade, de acatar as decisões que os conduzem ao estado de mão de obra a ser explorada. Assim, temos a *Colonialidade do Ser* bem evidente sobre os campestres como também a *Colonialidade da Natureza* na medida em que a área rural é compreendida apenas como terras a serem exploradas em função da lucratividade.

No Brasil, desde o início do século XX, os principais problemas relacionados à terra estão ligados à sua concentração-distribuição e à sua produtividade/lucratividade. Nesse cenário há, por um lado, a imposição da necessidade de expansão comercial e tecnológica das atividades econômicas na área rural, apregoando-se a falência das atividades agrícola-familiares e fortalecendo a política latifundiária; por outro lado, os movimentos sociais campestres lutam pela reforma agrária e por outra lógica de produção e de vida na área rural. O território rural é espaço-tempo dos dois projetos em disputa.

No enfretamento dos dois projetos societários na área rural e concomitantemente aos anseios pelo fortalecimento de uma política agrária, surge a preocupação com as escolas e com a instrução para os trabalhadores rurais. O fortalecimento da agricultura vem sendo pensado agregado à educação formal, pois se entendia que os avanços pretendidos seriam advindos do processo de modernização agrícola e os trabalhadores deveriam saber os conheci-

mentos básicos para lidar com as máquinas e as demais tecnologias. Atrrelada à necessidade de aperfeiçoamento da mão de obra, a educação assume ainda um papel equalizador das desigualdades sociais. Sob essa ótica,

[...] as experiências educacionais (escolas, programas e currículos especiais, campanhas nacionais, etc.) voltadas para a população rural – desde a década de 1920, quando a educação rural começou a ocupar espaço na problemática educacional – se pautam pela lógica da educação como mola propulsora do desenvolvimento social. (VENDRAMINI, 2007, p. 127).

Numa visão simplista dos problemas da área rural, a não oferta de educação, nesse contexto, apresenta-se como justificção para as desigualdades sociais. Assim, ter acesso à escola inscreve-se como única forma de superaço da condiço marginal para aquelas minorias criadas ao longo da história de nosso país, em destaque, na área rural. Desta forma, a educação ofertada para os povos do campo também assumia esse caráter, forçando-os a buscar a formação escolar, sendo a educação o meio de obter dignidade, de ter restituída a condiço humana.

Nessa ótica, o trabalhador rural que durante muito tempo foi visto como não merecedor da educação oferecida na cidade, vê-se obrigado a estudar. Passa, então, a frequentar classes improvisadas, mantidas pelos senhores da terra, sob a regência de uma pessoa que não necessariamente deveria ser professor(a). Além disso, o ensino ofertado na área rural sob os moldes da educação urbana apresentava-se distante e desconectado da vida cotidiana, negando os saberes e as culturas desses povos e toda forma de conhecimento que não fosse propedêutica.

Nesse cenário, as escolas do meio rural desenvolvem “[...] processos brutais de desenraizamento [...] opções pedagógicas escolhidas para destruição dos saberes, culturas, valores, identidades dos povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses, trabalhadores dos campos.” (ARROYO, 2012, p. 204).

A educação escolar ofertada aos povos do campo tem, assim, um caráter desumanizador, urbano e instrumental. Desumanizador por se configurar em práticas pedagógicas que negam os sujeitos-povos do campo como capazes de produzir cultura, história, saberes válidos, fragilizando a sua condição de ser humano. Urbano por ser pensada por sujeitos da cidade a se utilizar da lógica urbana. Instrumental porque objetiva o atendimento restrito das necessidades imediatas das atividades econômicas sob a lógica do capitalismo.

Esse modelo desumanizador-urbano-instrumental, assentado numa concepção utilitarista, denota a visão que se criou da educação ofertada para os povos do campo, e como nos aponta Arroyo (1999, p. 11), “[...] em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler.” Ou seja, o ensino ofertado deveria ser apenas instrumental e precário, o que já era de bom grado, uma vez que serviria unicamente para lidar com o trabalho. Este também concebido como meramente braçal.

Atreloadas a esta questão, a modernização e a tecnologia começam a ganhar destaque no cenário econômico, a agricultura comercial tem expansão considerável e a agricultura familiar perde cada vez mais espaço. O camponês, sem saída, começa a se deslocar para os centros urbanos em busca de empregos, educação, saúde, entre outros serviços.



Entre as décadas de 1960 a 1980, o êxodo rural tem seu ápice com a propagação dos ideários do capitalismo, que chega a expulsar do campo cerca de trinta milhões de camponeses. Mesmo a modernização da agricultura capitalista prometendo avanços econômicos substanciais, o desemprego torna-se a moeda de troca na busca pela produtividade.

Além de não prover uma educação contextualizada e preocupada com o campo e com as questões do campo, são disseminados os mecanismos de subalternização a partir da *racionalização* e da *racionalização*. A forma que a escola trabalha a relação urbano-rural faz com que o camponês não se reconheça como parte do campo e busque superar a posição que ele aprendeu “escolarmente” ser inferior: viver no campo. A superação pretendida se daria por meio do acesso à própria educação escolar.

Educação esta em que quanto mais se aprende, aprende-se que ser camponês significa não ser. E para se aproximar do ser de referência somente deixando o *éthos* rural para imitar o *éthos* urbano. Para se aproximar do *éthos* urbano somente consumindo os conhecimentos produzidos nas cidades por sujeitos urbanos. Como resultado, dissemina-se uma ideia comum: a incapacidade de produzir conhecimento válido nos contextos camponeses, ou melhor, a incapacidade do *éthos* rural de produzir algum conhecimento que possa ser validado. Essa ideia é alicerce da escola rural, fazendo com que o trabalhador rural creia na sua inferioridade e, sobretudo, justifique-a negando sua condição humana, reiterando mais uma vez a força da *colonialidade* do ser.

Assim, as escolas das periferias e das áreas rurais ensinam a seus habitantes a deixarem de ser para, no máximo, imitarem quem pode ser. Isto é:

Olham-se os estudantes, suas produções, suas perguntas, seus projetos sem neles reconhecer conhecimentos válidos. Os conhecimentos em sua diferença são postos à margem do processo de escolarização, cuja centralidade está no desempenho: produção passível de ser nomeada, localizada, hierarquizada e controlada. Os sujeitos são chamados à escola e nelas se encontram com práticas que frequentemente negam suas diferenças, reduzem a alteridade à mímica, enfatizam a normalização e celebram a diversidade, instituindo discursos em que o *outro* perde o direito de narrar-se. (ESTEBAN, 2010, p. 51).

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

É possível destacar ainda que essa oferta de educação pensada de fora para dentro do campo (onde os camponeses são sujeitados à educação e não sujeitos dela) é forma de expressão de, ao menos, três formas de *colonialidade*: a *colonialidade do poder* (impondo ao camponês o modo de existir e manipulando as suas tomadas de decisão), a *colonialidade do saber* (as formas de produção e de disseminação do conhecimento científico são validadas e exaltadas em detrimento das demais formas de conhecimento) e a *colonialidade do ser* (quando os povos subalternizados interiorizam a condição imposta de raça inferior).

Estes, dentre outros aspectos, revelam que a educação escolar ofertada tinha forte caráter de “educação domesticadora e estava atrelada a modelos econômicos perversos” (CALDART, 2002, p. 19). Esses aspectos são refletidos, sobretudo, na precarização das escolas, dos professores e do ensino em escolas rurais. A saída do camponês para buscar melhores condições de vida na cidade também é reflexo do descaso com a educação desses povos.

Dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicada em 2007 sob o título de “*Panorama da Educação do Campo*”, apontam quão sucateada encontra-se a educação ofertada em áreas rurais. Dentre os resultados, destacam-se: a precariedade das instalações físicas das salas de aula, a dificuldade de acesso às escolas, a falta de professores habilitados e efetivados, a ausência de assistência pedagógica, o currículo urbanocêntrico de caráter desenvolvimentista, o baixo desempenho dos estudantes, além da distorção idade/série (BRASIL, 2007).

A educação instrumental escolarizada, neste caso, intenciona consolidar uma identidade servil nos povos campesinos, desapropriando-os da *condição epistêmica*, conseqüentemente, desconsiderando e negando seus modos de vida e de produzir conhecimento. Por isso os saberes da terra não são considerados como conteúdos de ensino e de aprendizagem, ficando fora do currículo oficial.

Contudo, indo de encontro aos ideários do Estado capitalista uni-identitário urbanocêntrico, os povos campesinos, os movimentos sociais e outras organizações civis se unem na mobilização contra os modelos de educação escolar hegemônicos, tendo como pleito romper com: a) as formas violentas de dominação, de segregação e de homogeneização cultural promovidas historicamente

nos territórios campestinos e naturalizadas na escola; b) a precarização da escola no meio rural e de seu atrelamento aos interesses do agronegócio<sup>9</sup>.

Destacamos que a década de 1980 foi propícia à efervescência dessas lutas, uma vez que o fim da Ditadura Militar e o processo de redemocratização do Brasil assinalaram novas formas de diálogo entre o Estado e a sociedade. Nesse contexto, os movimentos sociais campestinos conquistam espaço e força na busca por uma educação pensada pelos sujeitos do campo, delineando, assim, o Paradigma da Educação do Campo.

Para Caldart (2009, p. 154), o surgimento da Educação do Campo no cenário nacional se dá por meio de

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

A reivindicação dos movimentos sociais pela redistribuição de terra para os trabalhadores rurais e pela qualidade da vida no campo, incluindo aqui o direito a uma educação do e no campo, é a tônica dessas lutas. As tensões entre o Estado e os povos campestinos, no que diz respeito à educação, ocorrem devido às mobilizações dos movimentos sociais reivindicarem a necessidade de promover uma educação voltada radicalmente aos interesses dos povos campestinos, atrelando a educação escolar à luta pela terra. Esta educação quer “[...] condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra,

o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho estão acima da mercadoria.” (FERNANDES, 2012, p. 15).

Como um dos resultados das mobilizações para a redemocratização do país é promulgada a Constituição Federal de 1988, cuja oferta de educação à população torna-se obrigatória e gratuita, como podemos comprovar nos seguintes artigos:

**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** [...] § 1.º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (BRASIL, 1998).

Nesse momento, o trato com a educação no Brasil reforça e normatiza, entre outros aspectos, a promoção de educação para todos. Logo, a oferta de escolarização para os povos das áreas rurais também passa a ser assegurada legalmente. Porém, não há menção de trato específico e diferenciado que garanta a esses povos uma educação escolar pautada no atendimento de suas singularidades.

Oito anos depois, em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1998). É nesse dispositivo legal que se aponta um avanço em relação à Constituição Federal de 1988, pois pela primeira vez a educação para os povos do campo é tratada com caráter específico. Em seu Artigo 28, a LDB, dentre outras indicações, determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural.

No ano seguinte à sanção da LDB/96, as discussões junto aos movimentos sociais ganham espaço ainda mais notório com a realização do *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (I ENERA), realizado em julho de 1997, na Uni-

versidade de Brasília. Historicamente, esse momento é concebido como início do Movimento de Educação do Campo no Brasil, pois é a partir dele que se estabelece a representatividade de um grupo forte e atuante nas discussões por uma educação escolar de qualidade para os povos do campo.

Uma das ideias postuladas no I ENERA foi a criação da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que veio a se materializar em julho de 1998, em Luziânia (GO). Nesse evento, é criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que passa a configurar como espaço de referência no trato das questões de educação do campo.

Diante do novo cenário constituído, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo está à frente das lutas por políticas públicas educacionais para atender às questões específicas dos povos do campo. Após entraves e discussões, consegue-se elaborar e aprovar o Parecer CNE/CEB n. 36/2001, que dispõe sobre a adequação necessária para garantir a educação dos povos campestres em seu caráter singular, crítico e emancipatório, tomando pela primeira vez as realidades e as especificidades do campo como cerne da organização educacional.

No ano seguinte, a Resolução CNE/CEB n. 1/2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, onde o poder público reconhece a necessidade de promover através da Educação do Campo a cidadania e a justiça social, compondo assim, o primeiro conjunto de disposições legais específicas para a Educação do Campo. No entanto, a implementação dessa legislação se tornou uma nova luta, pois mesmo aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, o Ministério da Educação (MEC) não a incorporou nas suas orientações para as escolas do campo. Nesse mesmo sentido, o espaço de decisões do MEC ainda

era espaço privilegiado de especialistas em educação, não havendo uma abertura para os estudiosos de Educação do Campo advindos dos movimentos sociais que durante a última década vinham discutindo Educação do Campo no Brasil.

Com a eleição e a troca de governo, os movimentos sociais representantes da população do campo intensificam a mobilização e conquistam novamente espaço nas discussões do cenário político. Isso é explícito em 2003, na criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Esse grupo passa a atuar junto ao MEC, espaço outrora intransitável aos militantes, que agora passa a ser compartilhado. Em 2004, é criada também a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>10</sup>, órgão vinculado ao MEC, que tem como uma de suas finalidades garantir o cumprimento de questões específicas à oferta de Educação do Campo.

Em 2008, a Resolução CNE/CEB n. 2/2008 estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, traçando as medidas legais para garantir o funcionamento, bem como a criação de escolas do campo.

Em 2010, é assinado o Decreto n. 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Constitui-se um importante avanço nas lutas por uma educação do campo de qualidade, tendo em vista que fortalece as conquistas dos últimos anos, bem como amplia a cobertura do governo na oferta de educação aos povos do campo.

Esse conjunto de mecanismos legais, que se forjou nas lutas dos povos camponeses e dos Movimentos Sociais do Campo, teve como uma de suas preocupações o enfrentamento da concepção

de educação ruralista. A educação reivindicada pelos povos do campo não é a educação propedêutica e enciclopedista, o campo luta por uma educação que valorize sua cultura, seus saberes, suas crenças. Ele luta para que a diferença que caracteriza o campo não desvalorize seus processos de produção de conhecimento e suas formas de organização da ação educativa.

Compreendendo o campo como um fértil espaço de produção de conhecimento, Caldart (2002, p. 22) vai afirmar que nele há um projeto de educação próprio que, dentre outros fatores, tem por objetivo na “[...] ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte.”

A criação de uma proposta diferenciada de educação para os povos do campo não renega a função das demais escolas, e sim, oportuniza o acesso às outras culturas. Mas, partir da cultura camponesa articulando-a a formas *outras* de pensar a educação, representa também um dos espaços de resistência à homogeneização cultural, o que aponta alguns delineamentos do paradigma da Educação *no e do* Campo. Segundo Caldart (2009, p. 149-150), “[...] no: o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.”

Assim, a Educação do Campo não preconiza somente a garantia do acesso ao conhecimento sistematizado, mas também a crítica às formas de produção do conhecimento impostas pela *colonialidade do saber*. Nesse sentido, é possível perceber que a concepção de Educação do Campo se sustenta em pilares pedagógicos e princípios políticos firmados no respeito e no diálogo entre as culturas na direção da construção de uma sociedade *outra*.



## Considerações

Diante do exposto e retomando a questão norteadora deste artigo, apontamos como pontos para reflexão ao menos dois elementos: a) o processo de silenciamento e de subalternização dos povos campestinos a partir da negação também da educação escolar específica e diferenciada; b) o papel dos movimentos sociais nas proposições que fomentaram/fomentam uma proposta *outra* de educação escolar para os povos campestinos.

Nesse sentido, para compreendermos como se constituiu o arcabouço legal que instituiu o trato específico e diferenciado à oferta de educação escolar para os povos campestinos, torna-se necessário analisar, primeiramente, os limites e as lacunas que deram origem às reivindicações desses povos. Estes limites e estas lacunas se expressam no processo de dominação cultural e de negação da diferença cultural, sobretudo na negação de sua *condição epistêmica*, por intermédio da manutenção de modelos retrógrados e discriminatórios de educação escolar.

Com uma história marcada por processos desumanos de escolarização, negação de direitos e renegados a um *status* “menor”, a imagem criada do *éthos* rural, bem como a educação escolar ofertada aos povos do campo é exemplo dos processos de silenciamento e subalternização, que impediram esses povos de contarem sua própria história e de legitimar seus conhecimentos. Nos processos educativos imperava a precarização e o descaso tanto com o espaço físico das escolas, quanto com o trato pedagógico.

Por muito tempo a educação para os povos campestinos retratou a materialização da *racialização* e da *racionalização* a que foram submetidos, expressando ainda a postura da política governamental disseminada em nosso país, em que a criação de identidades

hegemonicamente urbanas serviu para justificar o descaso com o meio rural e com os que nele habitam. As *pedagogias de desenraizamento e de desterritorialização* serviram não somente à homogeneização dos processos educacionais ditos válidos de serem ensinados, mas serviram, sobretudo, para a negação da condição humana desses sujeitos por meio da *colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza*.

Em segundo lugar, é imprescindível também compreender o papel dos povos camponeses e dos movimentos sociais do campo, dentre outros, na organização de um movimento nacional de caráter reivindicatório e propositivo. Foi/é através das vozes desses sujeitos que as questões relacionadas à educação escolar ofertada nas escolas situadas no meio rural têm *status* validado por uma recente legislação.

Há que se ressaltar ainda a resistência desses povos frente aos processos de limpeza e de homogeneização cultural, assumindo uma postura de luta e propondo outros contornos à educação, à política e à economia. Enquanto sujeitos epistêmicos, esses povos propõem contar a história a partir do rural e compreender o rural como *lócus* de enunciação, evidenciando práticas discursivas outras.

Assim, a questão da escolarização toma como ponto de partida o reconhecimento de que a educação é um espaço de reflexão e de luta contra a subalternização, o silenciamento e a negação da diferença cultural, sendo também espaço epistêmico de contestação das heranças coloniais manifestadas nas *colonialidades do poder, do saber, do ser e da natureza*.

## Referências

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em <<http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2011.

BRASIL. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, C. M. (Org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

ESTEBAN, M. T. Diferenças, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs.). **Olhares e Interfaces**: reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J. et al. **Educação do Campo**: identidades e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

\_\_\_\_\_. Territórios da Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 5. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sóciais**: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporâneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº. 34, p. 287-324, 2008.

\_\_\_\_\_. **Herencias coloniales y teorías postcoloniales**. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales, 1996. Disponível em: [www.choconautas.edu.pe](http://www.choconautas.edu.pe). Acesso em: 25 abr. 2011.

PIRES, A. M. **Educação do Campo como Direito Humano**. Coleção Educação em Direitos Humanos, v. 4. São Paulo: Cortez, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder: eurocentrismo e America Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, M. S. **As práticas pedagógicas das escolas do campo**: a escola na vida e a vida como escola. 2009. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos Movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 jan. 2011.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre 2008.

## Notas

\* Mestre e doutor em Educação pelo Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica da UFPE. Professor adjunto do Centro Acadêmico do Agreste no Núcleo de Formação Docente da UFPE e professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. E-mail: <janssenfelipe@hotmail.com>.

\*\* Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Mestranda pelo Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco e professora substituta do Centro Acadêmico do Agreste no Núcleo de Formação Docente da UFPE. E-mail: <dniseduca77@gmail.com>.

\*\*\* Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Mestranda pelo Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco e professora temporária do Centro Acadêmico do Agreste no Núcleo de Formação Docente da UFPE. E-mail: <girleidetorres@hotmail.com>.

<sup>1</sup> Segundo Maldonado-Torres (2007, p. 131): “Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio.”

<sup>2</sup> Quijano (2005) explicita como se forjou um padrão global de produção e divisão do trabalho, ancorados na ideia de raça e de produção de conhecimento.

<sup>3</sup> De acordo com Silva (2009), o modelo urbanocêntrico foi utilizado para se referir à concepção de educação e modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da área rural, que tinham a mesma estrutura das escolas da cidade. Este modelo estava atrelado ao processo de urbanização.

<sup>4</sup> Aqui compreendidos enquanto “[...] ações sociopolíticas construída por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais articuladas em certos cenários socioeconômicos e políticos de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil.” (GOHN, 1997, p. 151).

<sup>5</sup> O termo *outro/outra* é usado por Walsh (2008) para designar o posicionamento fronteiriço, que não significa contraposição ou alternativa, mas sim possibilidades distintas, com origens distintas marcadamente contra-hegemônicas.

<sup>6</sup> Aqui compreendido na perspectiva de Quijano (2005) como estrutura de poder e produto do poder em busca da homogeneização de seus membros.

<sup>7</sup> A Educação Rural é compreendida através de duas concepções de educação: a Hegemônica e a Contra-Hegemônica. Na primeira concepção, a Educação Rural está alicerçada numa visão dicotômica de sociedade (urbano/rural, indústria/agricultura, científico/popular, atrasado/moderno) no qual o modelo educacional a ser seguido era o urbanocêntrico. Na segunda concepção, a Educação Rural tem como base a perspectiva da Educação Popular, tomando como referência o modo de vida dos povos campesinos, sob o princípio de uma educação que transforma e concebe a vida humana para além das desigualdades.

<sup>8</sup> Entendida como situação ou condição de produção teórica e discursiva, que não tem como *locus* enunciador ou como referência discursiva as identidades fixas criadas pela modernidade, ou seja, pelo discurso moderno europeu (MIGNOLO, 1996, 2008).

<sup>9</sup> De acordo com Pires (2012, p. 24), o Agronegócio “[...] é a denominação do novo modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. A sua origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação e vem passando por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do(a) homem/mulher.”

<sup>10</sup> Em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Em 2011, passa a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), incorporando a Secretaria de Educação Especial (SEESP), extinta no mesmo ano.