

Estudos Pós-coloniais e Educação do Campo: Como foi Planejada a Subordinação dos Territórios Rurais e dos Povos Campesinos

Denise Xavier Torres – UFCG/UAEDUC¹

INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto da pesquisa de mestrado concluída e intitulada de “Concepções de Avaliação da Aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais”. Para este texto, partimos do questionamento de como se constituiu e se naturalizou o lugar subalterno onde foi colocada grande maioria dos povos que habitavam/habitam as áreas rurais do Brasil. Assim, a partir da pesquisa bibliográfica aqui apresentada, objetivamos compreender como essa lógica classificatória se reproduziu e marcou a trajetória de oferta de educação escolarizada em áreas rurais no nosso país.

No caso da América Latina, os Estudos Pós-Coloniais (ARAUJO, 2010; QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 1996; MIGNOLO, 2008) nos oferecem subsídios para questionarmos o processo de colonização ao qual fomos submetidos, questionando as bases que sustentaram/sustentam o processo de dominação política, econômica, cultural e epistêmica ocorrido desde o século XV.

Desta forma, este texto encontra-se dividido em duas partes: a) Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos: origem e conceitos balizadores; e b) Aproximações entre Educação do Campo e Educação Intercultural: processos de resistência e de ruptura paradigmática.

¹ Este capítulo é uma versão revisada do artigo publicado nos Anais do VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, realizado em João Pessoa – Paraíba em 2015.

ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANOS: ORIGEM E CONCEITOS BALIZADORES

As formas de sociedade que temos hoje se constituíram ao longo dos anos sob a influência de diversos fatores (econômicos, políticos, culturais, entre outros), fazendo com que a compreensão de suas atuais tessituras esteja intrinsecamente ligada à compreensão dos seus processos de formação.

Para além do questionamento das formas de dominação entre os povos, os Estudos Pós-Coloniais “põem em questão a metodologia da comparação e o tipo de narrativa histórica da sociologia moderna que coloca tudo o que está fora da Europa Ocidental, isto é, ‘o resto do mundo’, como um ‘ainda não existente’” (ARAÚJO, 2010, p. 225). Assim, “la modernidad es una máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas (CASTRO-GOMES, 2005, p. 145).

Desta forma, partimos do questionamento dos mecanismos que naturalizaram e tornaram possível a propagação dos ideários da modernidade, ideários estes responsáveis pela produção do imaginário subalterno e do silenciamento de vozes, de culturas, de conhecimentos etc. Faz-se necessário questionar ainda o lócus de enunciação das verdades que sustentam este imaginário e que posteriormente se traduzem na justificação da dominação.

Logo, a validação e a disseminação do que poderia ser considerado conhecimento útil e universal, ou seja, científico, pautava-se pela lógica da *geopolítica do conhecimento* (MIGNOLO, 1996), o que equivale à criação de um método universal de comprovação, de validação e de generalização de conhecimentos, método este centrado nas narrativas eurocêtricas, o que forjou padrões de validação de conhecimento científico e de verdades universais, descartando epistemologias que se situassem em outras formas, pessoas e lugares distintos da lógica estabelecida.

Com base nessas verdades, fundou-se e propagou-se a racionalidade científica europeia-patriarcal-branca-cristã-urbana-industrial, tornando

inúteis e improdutivas as epistemes situadas, pelo próprio sistema, à margem. Assim, a *geopolítica do conhecimento* nos ajuda a compreender como se sustentaram/sustentam os processos de distanciamento entre a educação escolarizada ofertada nas áreas rurais e as vivências e as reais necessidades educacionais dos povos que nelas habitam.

Esses distanciamentos ocorreram e ocorrem devido ao fato de que os saberes desses povos, assim como dos demais povos subalternizados pela lógica colonial, foram postos à margem das políticas educacionais. Os saberes e os costumes da vida no campo não poderiam estar presentes nos conhecimentos que circulavam nas escolas, já que o modelo hegemônico se sustentou na racionalidade científica europeia-patriarcal-branca-cristã-urbana-industrial, inviabilizando e negando outras epistemes. Da mesma forma, a cultura e as vivências desses povos ocupa lugar inferior diante da exacerbação dos benefícios da vida em centros urbanos.

Os reflexos dessa postura colonial e homogeneizante são diretamente notados na educação escolar ofertada aos povos do campo, corroborando para a manutenção dos mecanismos de silenciamento e de subalternização desses povos. Por esse motivo, a adoção dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos, como direcionamento teórico-epistêmico, possibilita-nos advogar pela produção de conhecimento por meio do lócus de enunciação outrora negado, neste caso, o território rural.

A justificação do processo de segregação se ancorou em duas pilastras, a racialização e a racionalização (QUIJANO, 2005). Estas pilastras sustentaram a sociedade colonial moderna, justificando a segregação dos povos a partir da raça e do trabalho intelectual. Essa divisão garantiu as bases sociopolíticas para a consolidação de um mercado mundial, culminando no sistema de capitalismo global². Logo, a formação da sociedade moderna teve como pauta principal o atendimento das demandas mercantis dos colonizadores.

Para garantir o sucesso das promessas da modernidade, leia-se ainda, do capitalismo, a racialização forja a representação de uma nação

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

masculina, branca, eurocêntrica, monocultural e urbana, supervalorizando esses padrões em detrimento das demais matizes culturais. Da mesma forma, a racionalização se traduziu na determinação das formas, pessoas e lugares ditos capazes de produzir cultura e conhecimento científico e desenvolver atividades econômicas reconhecidas. A estas pessoas reconhecidas se garantia não somente o direito à escola, mas a própria educação escolarizada tomava como referência a sua cultura.

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 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.

Aos povos do campo é imposto um trabalho desprovido de prestígio 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, toda essa relação passa a ser negada. 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, impunha uma cosmovisão urbanocêntrica que inferioriza o trabalho camponês, reduzindo-o a um trabalho braçal de pouca significação para a construção de conhecimentos científicos e de alguma validade social.

Outro aspecto que vale ser destacado é que a lógica colonial eurocentrada fica intacta pelo fato de que os povos inferiorizados são impedidos de produzir conhecimento válido por não se enquadrarem na *geopolítica do conhecimento* vigente, nem tão pouco serem considerados como produtores de algum tipo de episteme. Assim, justificou-se a eliminação da diferença cultural na reflexão epistemológica e na produção do conhecimento sistematizado (SANTOS; MENESES, 2010).

Esse processo perverso passou por várias atualizações ao longo dos anos, criando e retraduzindo mecanismos de aperfeiçoamento da organização dos povos ao redor do mundo, situando-os entre superiores/inferiores, centro/periferia, urbanos/rurais etc. A ideia de que, com o fim do processo de colonização e com a libertação das colônias de assentamento

profundo³, a dominação político-econômico e cultural também teria fim não considerou a plasticidade da lógica colonial, que para atender a uma nova configuração do sistema-mundo, aprimora o alcance de sua face, até então, oculta, a colonialidade, aqui definida

como 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 (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A colonialidade, ao condicionar as relações intersubjetivas entre os indivíduos, sustenta e aperfeiçoa a ideia de raças e a distinção valorativa entre elas. A sutileza da colonialidade se dá no seu poder de manipulação, justificação e naturalização de um padrão de poder hegemônico que perpassa desde a esfera do poder econômico até a das relações mais simples de convivência entre os povos. Assim,

essa velha história de negação, do direito à terra, ao trabalho, ao conhecimento, à justiça e à igualdade, à vida sempre tenta justificar-se nas representações sociais inferiorizantes que a partir da colonização pesam sobre os setores populares, os coletivos diferentes. Manter essas representações continua sendo uma condição para justificar a manutenção das desigualdades sociais, étnicas, raciais, do campo, regionais. Desiguais porque inferiores, subcidadãos, sub-humanos porque diferentes. Eles carregam as desigualdades porque como diferentes em etnia, raça, classe são inferiores. Nasceram desiguais, inferiores, sub-humanos. Uma condição de origem. Representações que as teorias pedagógicas tentam, mas não conseguem superar, porque se tornam estruturantes do sistema educacional e da autoidentidade de pensar e fazer a educação (ARROYO, 2012, p. 123).

3 Segundo Mignolo (1996), são as colônias criadas e mantidas através de processos brutais de ocupação dos territórios a serem colonizados.

Nesse sentido, compreender como a educação acentua essa inferiorização para os povos subalternizados, os impedindo de romper com a *colonialidade*, torna-se um imperativo, sobretudo, para compreendermos como essas hierarquias foram cristalizadas naturalizando a condição de inferioridade para esses coletivos silenciados e ajustando suas culturas e seu tempo às normas legitimadas pelo conhecimento (CASTRO-GOMES, 2005), logo, pela educação.

Para entender como a *colonialidade* perpetua a negação da diferença e o silenciamento das lutas desses coletivos inferiorizados, faz-se necessária a distinção entre suas principais formas de manifestação, uma vez que ela se expressa em quatro eixos principais. 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 à imposição de um sistema de classificação social, baseado em uma hierarquia racial e sexual, cuja função é manter os processos de dominação social e exploração do trabalho. Como exemplo da ação da *colonialidade do poder* podemos frisar a relação histórica de subordinação imposta aos povos das áreas rurais em relação aos povos urbanos e a redução da cultura campesina à mímica.

O segundo eixo, o da *colonialidade do saber*, se sustenta na negação de outras formas de conhecimento que não sejam científicas, ou seja, situadas na *geopolítica do conhecimento* eurocêntrica. A existência de um padrão de poder exige um padrão de saber (QUIJANO, 2005). Assim, se ergue um *modelo epistemológico planetário* (MIGNOLO, 2003), que determina as línguas, as formas, as pessoas e os lugares de produção de conhecimento como mecanismo de legitimação política, econômica e cultural, descartando outras formas, outros sujeitos e outros lugares epistêmicos.

Para Arroyo (2012), as pedagogias gestadas na e para a *colonialidade* se caracterizam pela brutalidade com que são negadas as condições humanas e epistêmicas dos que estão à margem do modelo hegemônico. Destacamos, no caso da educação para os povos do campo, a relação de subordinação e de controle mantida pelas *pedagogias de desenraizamento* (ARROYO, 2012), que negaram/negam os conhecimentos gestados na

relação com a terra e com a coletividade do campo, em nome da instrução e da exacerbação da cultura urbanocêntrica.

O terceiro eixo diz respeito à *colonialidade do ser*. Ao definir os padrões de poder e quem são os aptos a produzir conhecimento e operar no controle da subalternização, definem-se as condições, os preceitos e os caminhos para *ser*, para ocupar o lugar do *ser* que comanda e que controla. São propagadas as matrizes do *ser*, aceitas culturalmente e situadas no centro do imaginário dominante. Mais que isso, a *colonialidade do ser* denota também a negação das epistemes não-hegemônicas, portanto, a inexistência da condição humana. Por isso, frisamos que

la colonización del ser consiste nada menos que en generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de la categorías de seres humanos, de actores históricos y de entes racionales (MIGNOLO, 2005, p. 30).

Nesse sentido, a *colonialidade do ser* dissemina a ideia e a postura de que para alcançar os padrões estabelecidos, os sujeitos necessitam calar-se, distanciar-se de sua cultura, costumes, posturas e modos de vida, porque não, de sua própria existência, na busca por referências culturais que não são suas, mas que vão lhe garantir a aceitação dentro do padrão hegemônico. No caso dos povos do campo, a *colonialidade do ser* faz com que os sujeitos do campo sejam vistos como caipiras, matutos, Jeca Tatus, ou seja, como seres inferiores. Neste caso, a perversidade da *colonialidade* reside não somente na criação do estereótipo inferior, mas, sobretudo, no esforço de torná-lo natural para que haja sua aceitação passiva por aqueles e aquelas que pertencem ao território campesino.

Por fim, o quarto eixo trata da *colonialidade da natureza*, que se materializa na relação de dominação e exploração do homem sobre a natureza, extraíndo dela tudo que possa ser lucrativo em nome da satisfação de um bem comum. Segundo Walsh (2008, p. 138), a *colonialidade da natureza*

encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma.

A inferiorização do natural e a demonização da relação mística entre o ser humano e a natureza é um imperativo e, tanto a relação espiritual, quanto a relação de unidade entre a vida natural e a vida humana são descartadas, pois, essa relação não se enquadra nos padrões hegemônicos de lucratividade, muito menos de espiritualidade ou postura religiosa. Nessa lógica, se justifica a exploração do território campesino pelo agronegócio, exploração legitimada pela necessidade do desenvolvimento e do crescimento econômico dentro da antiga lógica da exploração colonial.

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

Assim, é pertinente pontuar que educação escolarizada disponibilizada para os povos do campo durante muito tempo esteve (e em muitos casos, ainda está) atrelada à lógica colonial, fazendo uso exacerbado da ideia de educação enquanto espaço de homogeneização cultural e privilegiando o ensino propedêutico e instrumentalista.

Mesmo com o grande investimento na manutenção desse modelo de sociedade, leia-se ainda, de educação formal, justificados pela *racionalização* e pela *racionalização* e posta em prática pela *colonialidade*, muitos grupos resistiram e fomentaram espaços de contestação e de luta dentro da lógica estabelecida (como o Movimento Negro e os Movimentos Feministas em âmbito mais global, e os movimentos de resistência dos Zapatistas no México, dos indígenas no Equador, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no Brasil, dentre tantos outros).

Para transgredir e propor outra forma de contar essas histórias, essas “minorias” lutam, primordialmente, para uma redistribuição/reorganização da geopolítica do conhecimento, pois se submetidas às leis estabelecidas pela geopolítica eurocentrada e colonial, correm o risco de serem submetidas aos mesmos processos de universalização que homogeneizaram o que hoje se conhece como história da humanidade,

con todo, la genealogía del pensamiento decolonial es pluriversal (no universal). Así, cada nudo de la red de esta genealogía es un punto de despegue y apertura que reintroduce lenguas, memorias, economías, organizaciones sociales, subjetividades, esplendores y miserias de los legados imperiales. La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas “otras” (MIGNOLO, 2005, p. 45).

Nesse sentido, os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos nos direcionam a essa aprendizagem, evidenciando formas outras de produzir conhecimento e relações humanas que não as que nos foram impostas pela modernidade colonial. Uma das possibilidades de aprendizagem é a compreensão dos posicionamentos dos coletivos que se engajaram 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.

As lutas engendradas pelas “minorias” passam a ser compreendidas como crítica à legitimidade do Estado, enfraquecendo o discurso de unidade do Estado-Nação⁴. 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.

No caso dos mecanismos legais para a Educação do Campo, conquistados pelas lutas dos movimentos sociais campestres, ao menos duas indagações são possíveis: a) como fazer com que essa conquista não se

4 Aqui compreendido na perspectiva de Quijano (2005) como estrutura de poder e produto do poder em busca da homogeneização de seus membros.

transforme numa nova forma de silenciar as reivindicações desses sujeitos coletivos e homogeneizar o currículo dessas escolas?; b) como, a partir desses mecanismos, validar os conhecimentos dos povos do campo para além da mímica?

Diante desses questionamentos, a próxima seção apresenta as discussões acerca da Interculturalidade, evidenciando como se erguem os dois principais debates sobre ela e como esses debates nos apontam lentes de análise para a constituição, em marcha, do paradigma da Educação do Campo.

APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: PROCESSOS DE RESISTÊNCIA E DE RUPTURA PARADIGMÁTICA

Em meio a um cenário mundial em que se propagam lutas das “minorias” pela tolerância às diferentes culturas e às mais distintas formas de manifestação cultural, a resposta do Estado se insere nas bases da manutenção do sistema-mundo europeu/euro-norteamericano/capitalista/patriarcal/moderno/colonial/cristão⁵ uma vez que, para a manutenção desse padrão de poder, são cedidos espaços para reconhecimento das diferenças que formam a sociedade.

O acolhimento das demandas reivindicatórias, além de possibilitar a criação de novos mecanismos de silenciamento através da concessão de pequenas quotas de poder pelo Estado para as “minorias” que reivindicam políticas de estado direcionadas às suas especificidades, acaba por dar outras direções à concepção de Interculturalidade enquanto luta Contra-Hegemônica em busca da coexistência respeitosa entre os povos. É pertinente observarmos que a propagação do discurso da inclusão tem se tornado lucrativo e, sobretudo, reforçador de posturas aceitáveis no cenário sócio-político-econômico-cultural.

5 Este postulado defendido por Castro-Gomes (2005) aponta a forma de sustentação do padrão de poder mundial, alimentado pela *colonialidade* e suas vertentes, na manutenção da divisão social entre aptos e não aptos, entre raças superiores e inferiores, entre sujeitos de favor e sujeitos de direitos.

Quando esse cenário aparentemente assinala mudanças ou concessões por parte do Estado, nem sempre essas ações obedecem a uma nova postura, pois

em nenhum momento o discurso hegemônico ignora a existência de diferentes culturas; o pensamento eurocêntrico reconhece a diferença, porém, como objeto de conhecimento: diversidade. Exclui do processo de produção do conhecimento o *Outro* ao qual se refere, mantendo a relação de dominação. A exclusão do *Outro* não o elimina. Subalternizado, negado, silenciado e invisibilizado, permanece através de signos apropriados, traduzidos, inseridos em outras tramas históricas e discursivas (ESTEBAN, 2010, p. 56).

O reconhecimento e a aceitação da diferença fazem parte da reorganização interna de um sistema de dominação em que as ações empreendidas seguem novos caminhos, porém uma mesma lógica, funcionando como espaços de reconhecimento e oficialização da existência de posturas distintas; todavia essas ações não chegam a representar mudanças potenciais nas estruturas consolidadas, apenas conformam os sujeitos em novos padrões de aceitação.

É nesse ponto que reside a diferença entre *identidade em política* e *política de identidade* (MIGNOLO, 2008). A *política de identidade* se justifica pela valorização de identidades culturais e pela criação de políticas para reforçar essas identidades, porém tende a homogeneizar tais lutas sob a ideia de identidade coletiva, por exemplo, ao disseminar a ideia de que todos os sujeitos que moram no campo são agricultores, se criam políticas de identidade que naturalizam essa ideia de distinção racial atrelada ao território geográfico, só que de forma mascarada, menos explícita e mais aceita.

Já a *identidade em política* é uma *opção decolonial*, ou seja, é uma postura política de enfrentamento à ideia de política racial. Constrói-se *identidade em política* à medida que se rompe com a ideia de política neutra e se avança no sentido de política plural. Ou ainda, como ressalta Arroyo (2012), a política deve aprender com os movimentos sociais a redefinir os marcos legitimadores de políticas, no sentido de romper com

os mecanismos de segregação, de forma que, por exemplo, a escola situada na área rural seja pensada a partir e para o rural.

Nesse sentido, compreender o papel da Interculturalidade é um imperativo para compreender como essas demandas vêm sendo traduzidas e ressignificadas, seja através de uma perspectiva Funcional ou de uma perspectiva Crítica, anunciando projetos de sociedade distintos. A *Interculturalidade Funcional* fundada na *colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza*. A *Interculturalidade Crítica* rompendo com os processos de silenciamento e de subalternização dos povos que sofreram processos de colonização, estando fundada na decolonialidade, uma vez que parte da *desobediência epistêmica* dentro de espaços da *diferença colonial*.

A *Interculturalidade Funcional* (SARTORELLO, 2009; WALSH, 2008) é assim nomeada para designar esse processo de incorporação do discurso das demandas subalternas em vistas à criação de artifícios de manutenção do poder de dominação do Estado. Suas bases estão fincadas na oficialização da Interculturalidade. Nesse cenário, o Estado lança mão de um posicionamento deliberadamente colonialista e

para luchar en contra de los riesgos de fragmentación social y política, restaurar su legitimidad y capacidad de acción, el Estado necesita entonces modificar su discurso y crear nuevas formas de articulación con la sociedad nacional y, en particular, con los pueblos indígenas. Es así como, en toda América Latina, se presentan propuestas de descentralización y democratización que pretenden aproximar el Estado a sus ciudadanos, restaurar su gobernabilidad y legitimidad (SARTORELLO, 2009, p. 80).

Sob essa ótica, a criação de uma proposta oficial de Interculturalidade é favorável principalmente à manutenção da legitimidade e do poder de controle social, se traduzindo como mais uma forma de *colonialidade do poder*. Na perspectiva da *Interculturalidade Funcional* a incorporação das reivindicações é meramente simbólica e não tem força política para contestar as estruturas da sociedade capitalista/colonial.

Um exemplo dessa face do discurso abrangente do Estado é trazido por Sartorello, ao analisar o cenário de lutas dos povos indígenas na

América Latina e concessões por parte do Estado nas políticas educacionais, apontando que

el proceso de oficialización y retorización de la interculturalidad, aunado a la concesión de pequeñas cuotas de poder y nuevos - pero limitados - derechos a los pueblos indígenas, serviría entonces para invisibilizar las crecientes asimetrías socio-económicas producto de las políticas neoliberales, resultando por lo tanto funcionales al modelo económico y político hegemónico (2009, p. 82).

Nesse sentido, a *Interculturalidade Funcional* se dispõe a realizar o acolhimento superficial da diferença, mas um dos reflexos dessas propostas é o enfraquecimento das lutas, como foi/é a questão da reforma agrária⁶ no Brasil, em que, como aponta Stedile (2005), os avanços e os retrocessos são reflexos de uma “quebra de braço” entre Estado e Movimentos Sociais. Isso se dá principalmente por um fator específico: as cotas de poder deliberadas às “minorias” nem sempre têm a representatividade necessária para a tomada de decisões e acabam por silenciar as reivindicações.

Desta forma, questionamos se a criação de uma política nacional que acolhe as reivindicações dos movimentos sociais camponeses, instituindo uma legislação específica para a Educação do Campo, não seria apenas um desdobramento da *Interculturalidade Funcional*, cujo objetivo maior seria silenciar um movimento popular cada vez mais representativo, apontando também a necessidade de se desenvolverem pesquisas que analisem essa relação.

Assim, incluindo as demandas silenciadas e ofertando-lhes pequenos espaços na lógica lucrativa do discurso inclusivo, são mantidas as estruturas de dominação, sem que se questionem os objetivos de um projeto político de raízes coloniais, de estruturas fincadas na homogeneização cultural. Em educação se traduz como acolhimento das diferenças inserindo conteúdos

6 Stedile (2005) vai conceituar a reforma agrária como movimento de luta pela democratização das terras públicas, que tem início com a crise que se instaura no período pós-escravidão (1888-1930) e com o fracasso do modelo agroexportador, ampliando o conceito, a partir das conquistas e retrocessos na distribuição de terras, até incluir a dimensão social que compreende a terra como um bem para atender às necessidades coletivas.

desconexos e descontextualizados que tratam superficialmente da história dos povos subalternizados.

Em contrapartida, a *Interculturalidade Crítica* (SARTORELLO, 2009; CANDAU; RUSSO, 2010; WALSH, 2010) se traduz enquanto luta Contra-Hegemônica pela igualdade de direitos e pela colaboração entre os povos, e assume outros delineamentos. Nesse sentido, é específico a esta proposta a criação de um posicionamento alternativo que possibilite formas justas e igualitárias de partilha, de complementaridade e de coexistência entre os povos e a natureza. Não é objetivo da Interculturalidade a apropriação do *status* de legitimidade de um povo sobre outro, ou ainda a mera descrição do imediato, reconhecendo a exclusão histórica sofrida por esses povos.

Por sua vez, a *Interculturalidade Crítica* possibilita a ruptura com a subalternização, ou ainda com as novas formas de silenciamento, considerando que ela

Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras (WALSH, 2008, p. 140).

A *Interculturalidade Crítica* ultrapassa as ações de absorção das demandas emergentes e do reconhecimento das formas violentas de silenciamento, pois reconhecer a importância desses aspectos não assegura que as formas de coexistência entre os povos serão mudadas; o desejo por um novo projeto societal em formas outras de conceber as relações entre sujeitos, bem como entre eles e a natureza. Esse posicionamento possibilita-nos conhecer e refletir sobre os sustentáculos de estruturas consolidadas ao longo do tempo, como é o caso da educação, mais especificamente, da educação ofertada para os povos camponeses.

É nesse sentido que Walsh (2007) chama atenção para a necessidade de olhar para a educação como espaço privilegiado de possibilidades de efetivação da *Interculturalidade Crítica*, uma vez que a educação se configurou, desde a colonização, como lócus privilegiado de detenção das formas de produção e de disseminação do conhecimento. Essas políticas e práticas sofrem ainda mais dos efeitos subalternizadores da *colonialidade* em determinados territórios, como é o caso das áreas rurais e das periferias urbanas.

A autora destaca que devemos “considerar cómo lá institución de la educación há contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras” (WALSH, 2007, p. 28), destaque esse que nos ajuda a compreender melhor a postura adotada e difundida durante muito tempo na oferta de educação para os povos do campo no Brasil, principalmente a partir da validação de alguns saberes/conhecimentos em detrimento de outros.

Nesse sentido, pensar um projeto de educação que rompa com essa lógica é um imperativo que passe do mero reconhecimento e celebração da diferença e proponha o diálogo horizontal e não linear entre esses diferentes. É nesse viés que a autora desenvolve o conceito de *Educação Intercultural* (WALSH, 2005, p. 23) em que a educação “intenta promover una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos, y también extender esa relación en la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas”.

Logo, pensar a educação sob o olhar da *Interculturalidade Crítica* representa um posicionamento crítico frente aos modelos sócio-culturais pré-estabelecidos, sobretudo, aos modelos neoliberais de expropriação dos direitos básicos de coexistência social, econômica, política e cultural, como os que foram impostos na oferta de uma educação escolar homogeneizadora e silenciadora dos povos do campo ao longo das últimas décadas.

Uma das prerrogativas da *Educação Intercultural* é a construção partilhada de espaços de diálogo intercultural e de novas geopolíticas do conhecimento. Nesse sentido, Candau e Russo (2010, p. 166) evidenciam que

a interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a *colonialidade* presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações.

Assim, a *Educação Intercultural* propõe que o processo educativo vá além da apreensão de conhecimentos. Logo, fazem-se necessárias uma discussão e uma desconstrução do papel que, historicamente, a educação tem assumido enquanto mecanismo que contribui para o controle de conduta, de seleção e de validação de conhecimentos e identidades.

Tomando como cerne os princípios que norteiam um projeto de educação, outro aspecto que acentua o distanciamento entre a *Interculturalidade Funcional* e a *Interculturalidade Crítica* são as pedagogias adotadas em cada um dos projetos. De acordo com os estudos de Arroyo (2012), grandes são os esforços para implementar *pedagogias de desenraizamento e de desterritorialização*, bem como para efetivar suas missões humanizadoras aos grupos subalternizados, pois esta é uma das formas mais eficazes de destituí-los de sua *condição epistêmica*. Essas pedagogias são reflexos da ação *Interculturalidade Funcional*, que reconhece a necessidade de ofertar educação para esses silenciados no intuito de descaracterizar suas matrizes culturais, bem como de enfraquecer suas lutas.

Nesse sentido, se foi possível disseminar violentas pedagogias de segregação, há que pleitear mudanças, há que se semear pedagogias *outras*, há que se aprender com as “pedagogías que esfuercen por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido, y es, estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Es decir, pedagogía(s) de-colonial(es)” (WALSH, 2009, p. 15). Há que se conhecer como os povos do campo, os povos indígenas, os negros, as mulheres, entre tantos outros coletivos desenraizados e desterritorializados, preservaram e ressignificaram suas *pedagogias decoloniais*.

Então, enfatizamos que a *pedagogia decolonial* é condição primordial para que se fortaleçam projetos de sociedade mais comprometidos com o

rico diálogo intercultural, do que com a homogeneização e silenciamento de sujeitos individuais e coletivos. Logo, pensar a *Educação Intercultural* nesse viés é considerar que ela

debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana (WALSH, 2010, p. 79).

Nessa perspectiva, a educação é espaço de formação social, cultural e política, bem como de crítica à realidade posta, assumindo o compromisso transformador de construir um novo posicionamento de enfrentamento às formas excludentes de organização social. No Brasil, as lutas por uma educação que atenda às especificidades dos povos do campo se inserem nesse contexto e nestas prerrogativas, pois esses povos lutam para construir um projeto outro de educação que conceba o campo como lugar de enunciado, como lugar de produção cultural, epistêmica, política.

Da mesma forma, a Educação do Campo se expressa na luta por espaços representativos de participação social, em vistas à adoção e à criação de outras *geopolíticas do conhecimento*, bem como na formação de modelos *outros* de sociedade, mais preocupados com o direito à diferença (*Interculturalidade Crítica*), distanciando-se das ideias e práticas voltadas à lucratividade da homogeneização e da segregação de grupos sociais (*Interculturalidade Funcional*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento produzido sob a alegação da objetividade e da neutralidade, durante muito tempo, serviu para reiterar as formas hegemônicas de produção de conhecimento e/ou para subalternizar outros conhecimentos e grupos sociais, como foi o caso da negação dos saberes camponeses na escola.

De sorte que esse processo de assepsia epistêmica não obteve êxito total, pois encontrou barreiras produzidas pelas lutas e reivindicações desses coletivos silenciados. No caso dos processos de escolarização ofertados aos povos do campo, a contestação ao modelo hegemônico se deu a partir das lutas pela retomada do lugar epistêmico, denunciando as falsas justificativas à subjugação do lugar do campo e dos povos camponeses.

Nesse sentido, seria possível pensar a Educação do Campo enquanto Educação intercultural? Ou ainda, como efetiva inserção crítica e propositiva dos povos camponeses nas políticas de Estado, transformando o próprio Estado uni-identitário em pluri-identitário?

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. M. S. Educação do Campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventude. Vol. 8, nº 1, enero-junio, 2010, PP. 221 – 242.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, vol. 10, núm. 29, enero-abril, 2010, pp. 151-169.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In. LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ESTEBAN, M. T. Diferenças, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. **Olhares e Interfaces** – reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MIGNOLO, W. **Herencias coloniales y teorías postcoloniales**. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales, 1996. Disponível em: <www.choconautas.edu.pe>. Acesso em: 25 abr. 2011.

MIGNOLO, W. D. Pensamiento fronterizo y diferencia colonial. In: MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/desenhos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento frinteriço**. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MIGNOLO, W. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidade imperial. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.3: 47-72, enero-diciembre de 2005.

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

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

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARTORELLO, S. C. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago do Chile, 2009 (p. 77 – 90).

STEDILE, J. P. História da questão agrária no Brasil. In. STEDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil: programas de reforma agrária 1946 – 2003**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad, Colonialidad y Educación. **Revista Educación y Pedagogía**. Bogotá, Vol. XIX, nº 48, mayo – agosto, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de insurgir, re-existir e re-vivir. **Educação on-line**. Departamento de Educação PUC-Rio, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In. VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz, Bolivia Instituto: Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello., 2010.