

# DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPELINOS NA LUTA POR UMA ESCOLA DO CAMPO

**ISAIAS DA SILVA**

Mestre pelo Curso de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da  
Universidade Federal de Pernambuco- UFPE/CAA, [isaiassilva@hotmail.com](mailto:isaiassilva@hotmail.com)

## RESUMO

Este artigo apresenta uma interlocução entre os Movimentos Sociais Campesinos e Escola do Campo, evidenciando a desobediência epistêmica dos povos do campo no cenário das políticas públicas, tencionando as heranças coloniais que foram/são impostas aos povos campesinos e seus territórios. Assim, essa pesquisa objetiva compreender a(as) concepção(ões) de Escola do Campo presentes nos Dispositivos Legais da Educação do Campo. Metodologicamente este estudo centra-se em uma pesquisa documental, tomando como fonte de análise os dispositivos legais da Educação do Campo que tratam sobre Escola do Campo. Fizemos uso da Análise de Conteúdo, via Análise Temática. As análises evidenciam que os Dispositivos Legais concebem a Escola do Campo enquanto espaço-tempo que desobedece a lógica colonial apresentando as seguintes concepções: Escola do Campo específica e diferenciada, Escola do Campo na perspectiva da multisseriação, e Escola do Campo espaço-tempo de direito frente ao fechamento.

**Palavras-chave:** Movimentos Sociais Campesinos; Escola do Campo; Dispositivos Legais; Estudos Pós-Coloniais; Desobediência Epistêmica.

## 1. INTRODUÇÃO

**E**ste artigo constitui-se através de estudos que foram realizadas no contexto do mestrado em Educação Contemporânea, sobre Educação do Campo, no que se refere às lutas e resistências dos Movimentos Sociais Campesinos por uma escola do campo específica e diferenciada. Uma instituição que se seja sentida-pensada-vivida nos seus territórios e construída com/pelos povos do campo. Essa é uma demanda dos movimentos no cenário das políticas públicas ao reivindicarem o direito de se dizerem e protagonizarem suas histórias. As Políticas Públicas se constituem mediante as demandas de cada coletividade que se articulam e através das demandas que lhe surgem passam a reivindicar atenção pública, visando solucionar os problemas e/ou necessidade da comunidade. A Escola do Campo socialmente referenciada em seus territórios é uma pauta de reivindicações, protagonizadas pelos Movimentos Sociais Campesinos que reconhecem a importância da construção de uma escola específica e diferenciada, com as marcas identitárias de seus sujeitos.

Assim, partimos do seguinte questionamento: qual(is) a(as) concepção(ões) de Escola do Campo presentes nos Dispositivos Legais da Educação do Campo? Como objetivo geral, temos: compreender a(as) concepção(ões) de Escola do Campo presentes nos Dispositivos Legais da Educação do Campo; e como objetivos específicos: a) identificar e caracterizar a(as) concepção(ões) de Escola do Campo presentes nos Dispositivos Legais da Educação do Campo, e b) analisar a(as) concepção(ões) de Escola do Campo presentes nos Dispositivos Legais da Educação do Campo.

Teórico-metodologicamente aproximamo-nos dos Estudos Pós-Coloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008; WASLH, 2008) por nos possibilitarem refletir sobre as heranças coloniais impostas pela lógica moderna/colonial/capitalista/patriarcal/urbanocêntrica. Esses Estudos emergem dos processos de desobediência epistêmica dos povos que foram/são classificados e hierarquizados como inferiores, e que reivindicam sócio-politicamente o seu reconhecimento como sujeitos de direito e produtores de epistemes válidas.

No contexto de tensões e lutas, os sujeitos e os territórios campesinos vão conquistando sua visibilidade e a oportunidade de se dizer, desobedecendo à perspectiva urbanocêntrica que toma a cidade como referência e passa a ditar o modelo de território, de sujeito e de saber válido. Consideramos que os Movimentos Sociais Campesinos no

“decorrer da construção das práticas e do ideário da Educação do Campo, esse movimento conquista importantes marcos legais que contribuem para o fortalecimento das lutas pela democratização do direito à educação dos sujeitos camponeses” (MOLINA, 2012, p. 451).

A Educação do Campo é construída compreendendo o território campesino enquanto um espaço-tempo material e imaterial epistêmico (FERNANDES, 2004), rompendo a cosmovisão construída sobre esse território, como inferior, atrasado, sem epistemologias válidas. Concepções essas forjadas pela herança colonial, compreendida como tudo que herdamos do processo de colonização e colonialismo. Os Movimentos Sociais Campesinos passam a se organizarem buscando desobedecer à lógica imposta pela herança colonial e coletivamente vão resistindo as formas de exploração, dominação e opressão. Uma das formas de resistência é a conquista no cenário das políticas públicas, de dispositivos legais que garantam o direito dos povos do campo a terem uma escola que reconheçam suas diferenças. A construção de uma Educação do/no Campo em que os seus sujeitos sejam protagonistas de suas histórias, fomenta a ideia de uma escola que considera “os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 28). As reflexões sobre a(as) concepção(ões) de Escola do Campo, presente nos dispositivos legais da Escolas do Campo nos instigam a termos olhares outros para os povos e seus territórios, considerando-os enquanto sujeitos de direito civis e epistêmicos.

Este trabalho encontra-se organizado em três seções: a) Educação do Campo e Desobediência dos Movimentos Sociais Campesinos: reflexões Pós-Coloniais; b) Percurso Metodológico: o caminho se faz caminhando; c) Concepções de Escola do Campo presentes nos Dispositivos Legais: conquistas frutos da Desobediência Epistêmica dos Movimentos Sociais Campesinos; d) Considerações Finais: o início de perspectivas outras.

## **2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESOBEDIÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPESINOS: REFLEXÕES PÓS-COLONIAIS**

Nesta seção, refletimos sobre Educação do Campo e o protagonismo dos Movimentos Sociais Campesinos que consolidam suas ações na busca por processos educacionais que reconheçam suas especificidades, no cenário das políticas públicas em prol uma escola campesina centrada

em sua realidade. Essa discussão é alicerçada nos Estudos Pós-Coloniais, através dos conceitos de Colonialização/Colonialismo, Racialização, Racionalização, Colonialidade e seus eixos: Poder, Saber, Ser e Natureza, Desobediência Epistêmica, Política de Identidade, Identidade em Política e Decolonialidade (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2008; WALSH, 2008).

Os Estudos Pós-Coloniais nascem e se fortalecem mediante as lutas dos Movimentos Sociais da América Latina, formados em especial pelos Indígenas, Negros, Feministas e Campesinos, que foram/são subalternizados pelo processo do Colonialismo e da Colonialidade. Estes Estudos nos possibilitam questionar os processos de silenciamentos e negação dos povos e territórios por meio da lógica da Modernidade/Colonialidade. Afiliamo-nos a essa perspectiva que possibilita aos povos subjugados se dizerem, rompendo a visão eurocêntrica, pois nos possibilitam reflexões outras sobre/com a realidade.

A Abya Yala foi colonizada e invadida tendo como base os processos Racialização e a Racionalização. Essa lógica colonial constrói e implementa uma nova ordem de poder configurada entre o dominante-dominado, onde os povos superiores e produtores das epistemologias válidas (O europeu), e os povos inferiores, incapazes de produzir saberes (O não europeu) constituem a sociedade moderna/colonial. Nesse sentido a “América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera id-entidad de la modernidad” (MIGNOLO, 2005, p. 107).

O processo de Racialização se forja na construção da ideia de raça, como construção mental e social. Pautado em elementos biológicos se constrói o novo padrão mundial de poder, que se institui o modelo de sujeito superior, apresentando as seguintes características; homem, heterossexual, europeu, branco, cristão e urbano. Todos os demais sujeitos que não atendam esses elementos são hierarquizados e classificados como sujeitos inferiores (QUIJANO, 2005). Nessa lógica, os povos localizados nos territórios campesinos são considerados inferiores, por não pertencerem ao território urbano, lócus do avanço, do desenvolvimento, e da ascensão social.

O processo de Racionalização caminha nessa mesma perspectiva, objetivando consolidar o novo padrão de poder, passando a determinar uma única epistemologia válida. Os povos europeus, nessa direção, passam a serem os únicos detentores e legitimadores dos conhecimentos. No contexto da Racionalização, foram-se instituindo os territórios e

sujeitos, produtores de conhecimentos e dentro desta mesma orientação, “también, ya formalmente, naturalizadas las experiencias, identidades y relaciones históricas de la colonialidad y de la distribución geocultural del poder capitalista mundial” (QUIJANO, 2007, p. 343).

O território campesino e seus sujeitos não são considerados como referências, nem sujeitos produtores de epistemologias válidas e quando estes chegam a ter acesso à escola, se deparam com uma realidade que destoa da sua, por ter como matriz de referência à cultura urbana, que na lógica colonial, denominam-se superiores. Nessa direção, faz-se necessário considerarmos que o Colonialismo, cunhado nos pilares da Racialização e da Racionalização deixam suas heranças mesmo depois que as colônias ficaram independentes.

A lógica moderna/colonial é ressignificada e passa a se manifestar através da Colonialidade à medida que continua hierarquizando, subalternizando, ditando os valores tidos como únicos/ verdadeiros (europeu) e negando os demais povos, saberes e territórios. As formas de manipulação, controle, subordinação e negação se sustentam em nome da modernidade. A Colonialidade “se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetas, de la existencia social cotidiana y a escala societal” (QUIJANO, 2005, p. 342).

Dessa maneira, a herança do Colonialismo permanecida através da Colonialidade vai se configurando enquanto um processo de exploração e dominação que penetra na estrutura social na dimensão material e imaterial, quando dita lugares e papéis que os sujeitos irão ocupar e na dimensão subjetiva ao legitimar comportamentos e epistemologias válidos. Essa herança vai se manifestando e materializando em pelo menos em três eixos: Colonialidade do Poder, Colonialidade do Saber, Colonialidade do Ser (QUIJANO, 2005) e a Colonialidade da Natureza (WALSH, 2008).

Segundo Quijano (2005, p. 124), a Colonialidade do Poder estrutura-se “na imposição da idéia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, seja em menor medida como no caso estadunidense ou de modo decisivo como na América Latina”. A Colonialidade do Poder busca hierarquizar de forma racial os povos entre inferiores e superiores, impondo os povos-territórios do campo a não-lugar/ não-sujeito.

Arelado a esta hierarquização, que classifica os sujeitos superiores e inferiores, a Colonialidade do Saber manifesta-se legitimando uma razão hegemônica, única e eurocêntrica de se produzir e difundir conhecimento. Nessa lógica colonial é instituída uma relação assimétrica entre os saberes do território campesino, considerando como inválido não-saber, frente aos saberes produzidos no território urbano tidos como válido e de referência. A Escola do Campo nessa perspectiva é compreendida como o não-lugar, sem identidade e que se faz necessário tomar as escolas localizadas no território urbano, como modelo a ser seguido.

Na relação entre a Colonialidade do Poder e do Saber, constitui-se a do Ser, com a internalização da subalternidade do não europeu/superior/colonizador. Nessa vertente, “la colonialidad del ser apunta hacia el «exceso ontológico» que ocurre cuando seres particulares imponen sobre otros y, más allá de esto, la efectividad potencial o actual de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del Encuentro” (ESCOBAR, 2003, p. 62). Esta dimensão consolida a condição dos povos campesinos como sujeitos inferiores, não epistêmicos, o não-urbano, a não-referência para pensar uma escola.

A Colonialidade da Natureza coloca em evidencia a relação de exploração entre o homem e a natureza, essa lógica é centrada na concepção mercantil, contribuindo para o desenvolvimento do território do agrogócio. Em nome do desenvolvimento e da modernidade a Natureza é silenciada e compreendida como moeda de troca passiva a negociação. Segundo Walsh (2008, p. 138), a colonialidade da natureza “encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social [...]”.

A inferiorização e mercantilização da Natureza desconsideram a dimensão ancestral, espiritual, religiosa, cultural e identitária dos povos do campo para com a terra. Na direção da Colonialidade da Natureza a relação de pertencimento dos campesinos com a terra não se enquadra nos padrões coloniais capitalistas. Desta forma, a Natureza é violada constantemente, e através da lógica colonial é coisificada, justificando-se a sua exploração.

No tocante as forças que contrariam as heranças coloniais, manifestadas pela Colonialidade, considerarmos que os povos subalternizados, a exemplo, dos povos que foram/são silenciados, como os povos do campo, lutam e resistem a esse processo de controle e dominação, compreendida aqui como Decolonialidade. Mignolo (2008, p. 304), ao refletir sobre opções descoloniais, nos possibilita compreender que “descolonial

significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, elege um exterior a fim de assegurar sua interioridade”.

O território de disputa forjada na relação de dominado-dominador imposta pela Colonialidade, passa a ser questionada e coloca em evidência a necessidade de considerar territórios, sujeitos e saberes outros que foram sonogados e invalidados pela cultura eurocêntrica, moderna, colonial e urbanocêntrica. Nesse sentido, constitui-se a opção descolonial que é uma ação contrária aos processos de opressão/colonialidade. Os Movimentos Sociais Campesinos constituem-se em quanto uma força impulsionadora desse processo decolonial quando, por exemplo, reconhece a Educação do e no Campo como um território de pertencimento e reivindicam por uma escola do campo referenciada em seus sujeitos. Nessa direção, considera-se que os povos do campo protagonizam lutas por “políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo” (CALDART, 2012, p. 259).

As lutas protagonizadas pelos povos do campo na busca do lócus de enunciação na conquista de direitos no cenário das Políticas Públicas constituem-se enquanto uma desobediência epistêmica a lógica colonial. Compreendemos que “toda mudança de descolonização política (não-racistas, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica” (MIGNOLO, 2008, p. 287). Esse processo desafia as estruturas eurocêntricas de produção e validação de epistemologias.

É nesse contexto de tensões que se constituem e residem conflitivamente as diferenças entre Política de Identidade e Identidade em Política (MIGNOLO, 2008). Na Política de Identidade existe a valorização de identidades culturais e a criação de políticas que reforcem essas identidades, no entanto funciona na perspectiva de homogeneizar lutas e identidades. Mignolo (2008, p. 289) considera que “a política de identidade se baseia na suposição de que as identidades são aspectos essenciais dos indivíduos, que podem levar à intolerância, e de que nas políticas identitárias posições fundamentalistas são sempre um perigo”.

No que tange aos povos do campo, a Política de Identidade homogeneiza as identidades dos povos e dos territórios campesinos. Nesse sentido, criam-se políticas de identidade que naturalizam essa ideia, silenciando as diferenças que constituem os diversos povos. Desse modo, não se justifica a importância de pensar em Escolas do Campo que sejam



específicas e diferenciadas, pois nessa lógica os povos do campo são únicos.

Já na Identidade em Política que se constitui enquanto uma opção decolonial, se distancia da lógica que alicerça a Política de Identidade, pois se constrói a Identidade em Política à medida que se rompe com a ideia de política neutra e se avança no sentido de política plural. Mignolo (2008, p. 289) elucida que “identidade em política é relevante não somente porque a política de identidade permeia,[...] mas porque o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência “natural” do mundo”.

Os Movimentos Sociais Camponeses advogam por Políticas Públicas que reconheçam e sejam elaboradas com sua participação, tendo como referências suas marcas e diferenças identitárias e culturais. Compreendemos que a escola é um espaço-tempo em que pode contribuir no processo de formação crítico-refletivo e emancipatório, à medida que planeja e desenvolvem suas práticas com a participação dos próprios povos do campo.

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO**

Esta pesquisa que objetiva compreender a(as) concepção(ões) de Escola do Campo presentes nos Dispositivos Legais da Educação do Campo, configura-se enquanto uma Pesquisa Documental. Oliveira (2014, p. 69) considera que a Pesquisa Documental é bastante semelhante à Pesquisa Bibliográfica, no entanto, pontua que “documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. Assim, consideramos que os Dispositivos Legais da Educação são materiais passivos a análise, pois não passaram por nenhum tratamento científico.

No que se refere às fontes documentais dessa pesquisa, mapeamos os Dispositivos Legais que normatizam a Educação do Campo a nível nacional, apresentados na Tabela 1, a seguir.

**Tabela 1: Dispositivos Legais da Política Nacional para Educação do Campo de 1996 a 2014**

Legislação referente à Educação do Campo	Assunto
LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
PARECER CNE/CEB Nº 36 DE 4 DE 12 DE 2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
PARECER CNE/CEB Nº: 21/2002	Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
PARECER CNE/CEB Nº: 1/2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
PARECER CNE/CEB Nº 23, DE 12 DE SETEMBRO DE 2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
PARECER CNE/CEB Nº 3, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
RESOLUÇÃO CEE/PE Nº2 DE 31 DE MARÇO 2009	Institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de Ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco.
RESOLUÇÃO CEE-PE/ CEB Nº 2, DE 28 DE MAIO DE 2009	Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.
DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
PARECER CNE/CEB Nº 7, DE ABRIL DE 2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
LEI Nº 12.960, DE 27 DE MARÇO DE 2014	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

**Fonte: Dados obtidos no site: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 de agosto 2021.**

Para tratar os dados utilizaremos a Análise de Conteúdo, via Análise Temática (BARDIN, 2011; VALA, 1999) por nos possibilitar acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto. Nessa direção, compreendemos que

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 37).

Adotamos a técnica de Análise de Conteúdo por possibilitar que o(a) pesquisador(a) possa realizar inferências aos dados coletados, considerando a base teórica que esta alicerçada. A pesquisa configura-se enquanto um espaço-tempo de reflexões acerca dos documentos, que por sim mesmo, apresentam comunicações e são produzidos em um espaço-tempo histórico e socialmente referenciados. Segundo Vala (1999, p. 104), “o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção” a análise nessa direção considera as condições que as comunicações foram elaboradas e como foram analisadas.

Evidenciamos que a Análise do Conteúdo, via Análise Temática, segundo Bardin (2011), ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências. A pré-análise se materializa por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos e dos pressupostos iniciais da pesquisa. Nessa pesquisa temos como materiais os Dispositivos Legais da Educação do Campo. A exploração do material corresponde a codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão para deles inferirmos significados.

O tratamento e inferências se referem à construção de uma rede de sentidos e de significados em torno da temática em questão através de uma perspectiva teórica, considerando os contextos que os dados foram produzidos. Nessa pesquisa, o tratamento e inferências ocorreram com base na abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-coloniais, levando em consideração o contexto que os Dispositivos Legais da Educação do Campo foram produzidos.

#### 4. CONCEPÇÕES DE ESCOLA DO CAMPO PRESENTES NOS DISPOSITIVOS LEGAIS: CONQUISTAS FRUTOS DA DESOBEEDIÊNCIA EPISTÊMICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPESINOS

Nesta seção, evidenciamos os resultados e discussões frutos dessa pesquisa que objetivou especificamente; identificar, caracterizar e analisar a(as) concepção(ões) de Escola do Campo presentes nos Dispositivos Legais. Os referentes marcos normativos que fazem menção à Educação do Campo são frutos de lutas dos Movimentos Sociais do Campo, há muito tempo. No entanto, ganham destaques apenas a partir da década de 1990, período no qual a Educação do Campo passa a ser pauta nos debates nacionais. Dentre as reivindicações dos povos do campo, está à militância de uma Educação Escolar do Campo específica e diferenciada sentida-pensada-vivida curricularmente pelos os sujeitos dos camponeses em seus respectivos territórios.

No cenário de tensão que constitui a consolidação de um sistema nacional de educação, a Educação do Campo passa a configurar uma luta que reconhece as diferenças territoriais, culturais, políticas, identitárias, educacionais dentre outras que formam as comunidades camponesas. Em consonância com a heterogeneidade da sociedade como um todo, a Educação do Campo com a participação ativa dos povos do campo.

As políticas públicas reivindicadas pelos povos do campo representam os processos de desobediências, frente à lógica que homogeneizam as diferenças, à medida que passam a participar das tomadas de decisões. Neste cenário, advogar que a escola do campo e suas especificidades estejam presentes na legislação é, sobretudo evidenciar o protagonismo dos que Movimentos Sociais Camponeses na busca de direitos.

Desse modo, destacamos que os seguintes marcos normativos fazem menção a escola do campo e constituirão o *Corpus* Documental a ser analisado neste artigo: LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (BRASIL, 1996); PARECER CNE/CEB Nº 36 DE 4 DE 12 DE 2001 (BRASIL, 2001); RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002 (BRASIL, 2002); PARECER CNE/CEB Nº 23, DE 12 DE SETEMBRO DE 2007 (BRASIL, 2007); RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008 (BRASIL, 2008); RESOLUÇÃO CEE/PE Nº 2 DE 31 DE MARÇO 2009 (BRASIL, 2009); PARECER CNE/CEB Nº

7, DE ABRIL DE 2010 (BRASIL, 2010a); RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 (BRASIL, 2010b); DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010 (BRASIL, 2010c); LEI Nº 12.960, DE 27 DE MARÇO DE 2014 (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, identificamos e caracterizamos que a Educação e Escola do Campo nesses Dispositivos Legais assumem as seguintes concepções: a) **Escola do Campo específica e diferenciada**, b) **Escola do Campo na perspectiva da multisseriação**; e c) **Escola do Campo espaço-tempo de direito frente ao fechamento**.

A concepção de **“Escola do Campo específica e diferenciada”** é forjada considerando os elementos materiais e imateriais de cada realidade social, cultural e geográfica etc, que constituem os territórios camponeses em suas singularidades. A Lei nº 9.394/96-LDB apresenta especificamente no caput do Artigo 28, questões voltadas à oferta da educação básica para o território rural. Essa legislação evidencia que caberá aos sistemas de ensino organizar e planejar um currículo que respeite as diferenças e especificidades dos povos do campo. Frente à incumbência dos sistemas de ensino está a “organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (BRASIL, 1996, p.11). Desse modo, passa a alertar a importância de pensar a Escola do Campo considerando suas características.

Nessa mesma direção, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 é provocado pelo 28º artigo da LDB e propõe as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. As propostas pedagógicas das escolas do campo, nesse documento legal, “contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2001, p. 23). O presente Parecer evidencia que o projeto institucional das escolas do campo é constituído pelas relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade, por meio de uma gestão democrática. A desobediência epistêmica realizada pelos Movimentos Sociais Camponeses se acentua e ganha legitimidade à medida que os povos do campo passam a participar das tomadas de decisões, na elaboração das legislações que vão reger suas ações enquanto coletivos.

Mediante o parecer CNE/CEB nº36/2001 é elaborada a Resolução CNE/CEB nº1/2002 que passa a instituir Diretrizes Operacionais para

a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse marco normativo passa a considerar que

a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

A escola do campo traz em suas marcas identitárias as inter-relações forjadas pelos os sujeitos que lutam e resistem no cenário da Educação do Campo, buscando o direito de protagonizar suas experiências. Dessa forma, evidenciamos que “a educação do povo é bem maior do que a escola, mas a escola pode e deve ser um lugar muito importante de formação humana. [...] quem faz a escola do campo são os próprios sujeitos do campo, organizados e em movimento [...]” (CALDART, 2002, p. 91). Nestas legislações é reivindicado a Escola do Campo no contexto de uma Identidade em Política, onde os povos do campo tenham suas marcas culturais, identitárias referenciadas. Desse modo, “a identidade em política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização)” (MIGNOLO, 2008, p.290).

No contexto da Resolução nº 2/2008 o “apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo” (BRASIL, 2008, p. 2) é evidenciado como o indispensável oferecido pela Educação do Campo. Essa Resolução que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, nos possibilita considerar que “a Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais” (CALDART, 2004, p.23). A reivindicação por Educação Básica do Campo vai se configurando enquanto uma opção decolonial (MIGNOLO, 2008), à medida que vai confrontando os processos de negação do direito à escola e advogando propostas curriculares em que os saberes dos povos camponeses sejam evidenciados.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução nº 4/2010 que tratam das Diretrizes Nacionais Gerais para Educação Básica, reforçando a identidade da escola do campo referenciada nas peculiaridades dos povos e de seus saberes próprios (BRASIL, 2010a). Nessa direção, as legislações exigem que

Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, 2010b, p.12).

A Educação Básica do Campo vai ganhando espaço no cenário das políticas públicas, buscando repensar os processos pedagógicos que constituem a escola como um espaço-tempo de formação crítica-reflexiva. Tal compreensão é reafirmada pelo Decreto nº 7.352/2010, dispõe dos princípios da Educação do Campo que dentre eles está à importância da escola que tem como marcas identitárias, projetos pedagógicos “com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (BRASIL, 2010c, p. 2).

Essa proposta de escola é resultado das lutas e resistências dos povos do campo que reconhecem que a escola do campo é território que contribui na formação humana dos seus sujeitos respeitando suas especificidades. Os saberes que alicerçam a escola centram-se na perspectiva decolonial, por distanciar-se da Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber (QUIJANO, 2005), ao tomar como referência os povos do campo, seus territórios e as epistemes. A Escola do Campo, nessa direção, é um espaço de disputas e resistência ao reivindicar que suas práticas pedagógicas sejam realizadas considerando as marcas identitárias dos seus sujeitos.

A concepção da **“Escola do Campo na perspectiva da multisseriação”** é compreendida enquanto uma possibilidade organizacional das instituições camponesas considerando suas demandas. Dentre as

legislações aqui evidenciadas, o Parecer CNE/CEB nº23/2007 ao tratar sobre o planejamento das Escolas do Campo, faz referência às organizações dessas instituições, sejam multisseriadas ou não, em que deve ser assegurado aos discentes o direito de acesso. No tocante à questão da multisseriação, esse aporte legal nos instiga a refletir, apresentando a seguida dúvida: “qual é a visão pedagógica que nega às escolas multisseriadas a possibilidade de oferecerem ensino de boa qualidade?” (BRASIL, 2007, p.6). A partir dessa inquietação, advogamos por propostas curriculares outras que sejam pensadas considerando as especificidades da multissérie, como possibilidades de repensar a escola e os processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Quijano (2005, p.126), “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”. Desse modo, à medida que os povos do campo reivindicam que suas escolas reflitam seus valores identitários, buscam se libertar do espelho que toma a cidade como reflexo/modelo a ser seguido.

O projeto institucional das escolas do campo é reforçado na Resolução CEE/PE nº2/2009 referenciado nas diretrizes nacionais para educação básica e a gestão democrática, considerando que a escola necessita viabilizar uma política educacional que respeite a cultura dos povos do campo. O artigo 10 dessa resolução trata sobre as escolas multisseriadas no que tange aos níveis de aprendizagem, determina que

os níveis de aprendizagem conferidos nas escolas multisseriadas, através do sistema de avaliação, deverão assegurar diretrizes que contribuam para atingir, respeitadas as especificidades da vida das comunidades para atingir padrões de qualidade definidos nacionalmente, respeitadas as especificidades da vida das comunidades (BRASIL, 2009, p.3).

O reconhecimento das especificidades que constituem as escolas multisseriadas, no que concerne aos processos de avaliação, coloca em questão a importância de um projeto político-pedagógico em que a aprendizagem se torna significativa à medida que os povos do campo podem se reconhecer, frente ao que é ensinado e aprendido. Nessa direção, o artigo 11 dessa legislação delega aos sistemas de ensino que elejam princípios de políticas de formação e normatização em que o projeto de escola se constitua político-pedagogicamente atentando



para especificidades das comunidades camponesas. Segundo Hage e Reis (2018, p. 81), a perspectiva da multisseriação “propicia que os professores organizem o currículo de forma mais integrada e flexível, numa perspectiva inter e transdisciplinar, utilizando projetos, temas geradores, complexos temáticos ou outras formas alternativas de organização curricular”. A escola é mais que um local para que se ensinar e aprender a ler e a escrever, é um território onde acontecem os processos de descobertas, de socialização, de fortalecimento e ressignificação de valores.

Os Movimentos Sociais do Campo ao lutarem por Identidade em Política para construir suas escolas fomentam o pensamento decolonial que reivindicam por um Estado pluri-nacional. Para Mignolo (2008, p. 300), essa “é uma manifestação particular do maior horizonte de pluri-versalidade e o colapso de qualquer universal abstrato apresentado como bom para a humanidade inteira, sua própria similaridade”. É nesse sentido, que destacamos a importância de considerar as especificidades dos povos camponeses para sentir-pensar-viver as escolas do campo.

A concepção de **“Escola do Campo espaço-tempo de direito frente ao fechamento”** é centrada pelo reconhecimento que os (as) estudantes têm o direito de acessarem a escola em suas próprias comunidades. Nessa direção, destacamos a importância da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, que altera a Lei nº 9394/96-LDB e passa a determinar que

o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014, p. 1).

Esse dispositivo legal coloca em questão a problemática da política de fechamento das escolas do campo, considerando que esse procedimento não deve ocorrer sem uma análise/estudo específica e diferenciada junto aos sujeitos que constituem essas instituições, de como ocorrerá esse processo e seus impactos. Nas disputas de poder que perpassam os projetos de Educação do Campo, evidenciamos que o fechamento de escolas dos territórios camponeses está envolvido nessa tensão.

O fechamento das escolas do campo representa uma violação de direito dos povos do campo e nega sua condição de *bem viver* (WALSH, 2008), de pensar-actuar de forma outra na sociedade a partir de suas identidades. Desse modo, compreendemos que o não fechamento das escolas representa uma porta de acesso para que os povos do campo sigam resistindo e lutando para que seus saberes sejam validados.

Consideramos que “as políticas de estado/governo estão voltadas a atender os interesses de um projeto de campo que interessa ao projeto do capital: agronegócio, e não os interesses de quem tem a terra como um bem voltado à produção do sustento da família (terra de trabalho)” (PERIPOLLI; ZOIA, 2011, p. 194). Os movimentos que resistem aos processos de fechamento das escolas do campo seguem se contrapondo à lógica urbanocêntrica/colonial/capitalista advogando por espaços escolares referenciados em seus sujeitos. Com base nesses Dispositivos Legais, reiteramos a força política e epistêmica dos Movimentos Sociais Camponeses na conquista de uma Educação do Campo crítica e reflexiva.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O INÍCIO DE REFLEXÕES OUTRAS

Para finalizar esta discussão que consideramos ser um ponto de partida para realizarmos reflexões outras, nos importa a princípio destacar a luta dos Movimentos Sociais Camponeses, por uma Educação do/no Campo específica e diferenciada. Uma prova dessas lutas é a conquista das Legislações próprias dos/para os povos camponeses, principalmente as que se referem às lutas por escolas construídas por várias mãos e referenciadas em seus sujeitos-territórios.

Pontuamos que diante dos Dispositivos Legais sobre Educação do Campo das 16 (dezesesseis) legislações, 10 (dez) fazem menção à Escola do Campo e apontam para uma perspectiva de Escola do Campo sentida-pensada-vivida coletivamente com e pelos povos camponeses. Desse modo, objetivando compreender a(as) concepção(ões) de Escola do Campo, presentes nos Dispositivos Legais da Educação do Campo, identificamos e caracterizamos, as seguintes concepções: a) Escola do Campo específica e diferenciada, b) Escola do Campo na perspectiva da multisseriação; e c) Escola do Campo espaço-tempo de direito frente ao fechamento.

As análises dessas concepções possibilitam-nos evidenciar que a Educação do Campo vem se constituída no cenário das políticas

públicas enquanto espaço-tempo de tensão e discutas por direitos. Os Movimentos Sociais Campesinos seguem desobedecendo epistemicamente à lógica colonial, advogando pela existência de escolas do campo que tenham como referências suas identidades.

Nessa direção, a desobediência à lógica colonial provoca rachaduras nos projetos educacionais que negam e silenciam os povos do campo e suas identidades, e caminha na contramão da Colonialidade do Poder, do Ser e da Natureza, ao se alicerçar nas especificidades que constituem os territórios campesinos e seus sujeitos. Os Dispositivos Legais específicos para a Educação do Campo representam os frutos da opção decolonial dos campesinos, ao que se compreenderem, sujeitos de direito.

A Escola do Campo compreendida como uma opção decolonial, se aproxima de uma perspectiva outra de pensar e viver especificamente, a Educação Escolar do Campo, ao reconhecer a importância de um processo escolar que possibilite os povos do campo terem acesso ao conhecimento e a garantia do direito de uma escolarização que rompa com as amarras coloniais. Diante do exposto até aqui, considerando as conquistas dos Movimentos Sociais Campesinos, torna-se urgente seguirmos nos questionando e reivindicando ações político-pedagógicas que asseguram os direitos adquiridos e a sua continuidade. Essa pesquisa segue nos instigando a refletir sobre as desobediências epistêmicas que os povos do campo realizam para que suas escolas tenham suas marcas identitárias.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2011.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. - Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. 2004, p.10-31.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Rodrigo; CALDART, Roseli. (Org.). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas.

Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 4), 2002. p.18-25.

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

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.1: 51-86, enero-diciembre, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 133-145.

HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, 2008, pp. 287-324.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete Caldart *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012, p.451-457.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (org). Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, abr. n. 85, 2011, p. 1-177.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **ECS**, Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala –tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio ambiente**, n° 20, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org). **A Colonialidade de Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (Org.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, 1999.

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