

**A contribuição de Paulo Freire para uma educação decolonial em Assentamentos da Reforma Agrária****Paulo Freire's contribution to decolonial education in Agrarian Reform Settlements**Elisângela Santos de Amorim<sup>1</sup>**Resumo**

Este artigo aborda a contribuição do pensamento de Paulo Freire para uma educação contra hegemônica, decolonial, partindo das influências de outros pensadores latino-americanos que passaram por suas obras. Tem como objetivo analisar sua contribuição para uma educação popular, do campo e mais especificamente dos assentamentos da Reforma agrária, pautada num viés emancipatório e que rompa com a matriz colonial de poder. Aborda ainda, a constituição dos assentamentos da Reforma agrária no Brasil e o processo de institucionalização da Educação nesses territórios, demarcando um novo momento na história da educação desse país. A pesquisa se caracteriza por ser qualitativa e interdisciplinar e fundamentou-se na perspectiva histórica. Os resultados evidenciam que a contribuição de Paulo Freire na formação inicial das/dos professoras/es traz uma concepção emancipatória da educação, mas que embora suas ações sejam motivadas por um viés emancipatório, dado pelos movimentos sociais, algumas reproduzem em suas práticas a lógica da matriz colonial do poder.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; Decolonial; Assentamentos da Reforma Agrária**Abstract:**

This article discusses the contribution of Paulo Freire's thought to a counter-hegemonic, decolonial education, based on the influences of other Latin American thinkers who permeated his works. It aims to analyze its contribution to a popular education, from the countryside and more specifically from the Agrarian Reform settlements, based on an emancipatory bias and that breaks with the colonial matrix of power. It also addresses the constitution of agrarian reform settlements in Brazil and the process of institutionalizing education in these territories, marking a new moment in the history of education in that country. The research is characterized by being qualitative and interdisciplinary and based on the historical perspective. The results show that Paulo Freire's contribution in the initial training of teachers brings an emancipatory conception of education, but that although his actions are motivated by an emancipatory bias, given by social movements, some reproduce in their practices the logic of colonial matrix of power.

**Keywords:** Paulo Freire; Decolonial; Agrarian Reform Settlements

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta IV do Departamento de Educação – I da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Educação Básica – PPGEEB/UFMA. Líder do grupo de estudos e pesquisa em Feminismo decolonial, Formação de professoras e Campesinato. E-mail: es.amorim@ufma.br

## **Introdução**

As principais contribuições da epistemologia latino-americana são identificadas na teologia da libertação e na filosofia da libertação (Dussel, 1988) bem como nas obras de Orlando Fals Borda (1959, 1978), Paulo Freire (1967, 1970), e Alejandro Moreno (1995). Partimos do princípio de que, no Brasil, foram principalmente as obras de Paulo Freire que influenciaram a educação, particularmente a educação popular, trazendo elementos que as aproximam dos cânones da teoria decolonial. Este artigo resulta de um recorte da investigação realizada no doutoramento e está centrada na contribuição dos fundamentos teóricos e metodológicos de Paulo Freire para uma educação que hoje podemos nomear de uma educação contra hegemônica e por isso, decolonial. Tem como ponto de partida as teorizações do Projeto de Investigação Modernidade/Colonialidade e os estudos sobre a Educação em Assentamentos na Reforma agrária.

## **1. PAULO FREIRE UM PENSADOR DE FRONTEIRA**

Paulo Freire é um dos pensadores brasileiros mais reconhecidos, nacional e internacionalmente, por todo o conjunto de sua obra e pelo que significou e realizou durante sua vida. Ele representa uma ruptura com uma forma de educação conservadora e, como ele mesmo definia, “bancária” (Freire, 1970). Sua produção científica, seus questionamentos filosóficos sobre o ato de ensinar e aprender e o significado do conhecimento demarcam seu pensamento como um crítico da escola tradicional. Freire denominou de educação “bancária” o modelo de educação tradicional que vê o aluno como objeto e não como sujeito do processo. O educando seria depositário do conhecimento que seria transmitido do “banco” do saber: o professor. Freire propôs uma “educação questionadora”, des-constructora e re-constructora do conhecimento (FREIRE, 1984b; MANZKE, 2009).

Na década de 1960, Freire escreveu duas obras que exerceram grande influência no pensamento pedagógico brasileiro e mundial: *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1970). Estas obras resultaram de duas décadas de atividade como educador popular: no Brasil dos anos 1950 até o golpe militar de 1964 que o exilou no Chile. Nos anos 1970 atuou na África, a partir das ações do Conselho Mundial da Igreja, retornando ao Brasil, com a Anistia, em 1979 (MANZKE, 2009).

Suas obras se tornaram leitura obrigatória nos cursos de formação de professores. No entanto, a partir da minha experiência como professora, percebo que tais obras vêm perdendo espaço nas discussões sobre a prática pedagógica, pois embora Freire seja sempre lembrado, tem sido pouco lido pelos estudantes dos cursos de licenciaturas nas últimas décadas.

Por outro lado, na pesquisa realizada por Ivanilde de Oliveira, João Colares Mota Neto e Salomão Hage (2011) sobre grupos de pesquisa cadastrados no Diretório do CNPq que realizavam pesquisas sobre Paulo Freire, foi constatado que a liderança daqueles grupos era majoritariamente de professoras/es que obtiveram seus títulos de mestrado e doutorado em Programas de Pós-Graduação em Educação. Além destes, pesquisadores de outras áreas como Filosofia, Ecologia e Recursos Naturais, Desenvolvimento Internacional, Ciências Sociais, Física, Administração, Linguística, Medicina, Ciências da Comunicação e Educação em Ciências e Matemática também se dedicam à pedagogia de Freire. Tal interesse demonstra que seu pensamento ultrapassa as fronteiras disciplinares, tornando-se eminentemente transdisciplinar; prova disso está em suas mais diversas influências de correntes teóricas.

Seu pensamento assimilou várias influências da esquerda cristã, principalmente francesa, que adquiriu atitude militante desde a convivência com socialistas e comunistas na resistência ao nazismo da Segunda Guerra Mundial. Foi ainda influenciado pela filosofia hegeliana, estando esta influência presente na *Pedagogia do Oprimido*, quando realiza uma analogia entre a dialética do senhor e do servo, e ao processo de dominação da sociedade capitalista. Sofreu também influência do jovem Marx a partir da leitura de Erich Fromm, em seu esforço de relacionar marxismo e psicanálise (MANZKE, 2003).

Nas nossas primeiras aproximações com a teoria crítica decolonial ficou evidente a influência de Paulo Freire na epistemologia latino-americana. Suas obras têm sido citadas por vários autores e autoras, dentre eles: Walter Mignolo (2008), Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010), Eduardo Lander (2005) e Walsh (2009b). A teoria crítica decolonial é herdeira da tradição do pensamento filosófico e político do continente, dentre eles, a pedagogia do oprimido. Recentemente vem ocorrendo uma releitura de Paulo Freire e suas influências, devido à abrangência teórica do conjunto de sua obra. Scocuglia (1999), no final dos anos 1990, já apontava a necessidade de se realizar o que há muito o próprio Freire esperava, que ele e sua obra fossem reinventadas, sem perder a substantividade de suas ideias. Significa dizer, sem distorcê-lo, sem descaracterizá-lo, sem ignorar os núcleos centrais de seu pensamento. Nas próprias palavras de Freire, reinventá-lo significa

[...] aceitar minha proposta de encarar a história como uma possibilidade. Desse modo, o assim chamado educador freireano, que se recusa a reinventar-me, está simultaneamente negando a história como uma possibilidade e procurando pela prova professoral, certeza de aplicações técnicas. (FREIRE, 2014, p. 94). (FERNANDES, 2013).

Os trabalhos desenvolvidos recentemente por Pablo Martins (2012), Camila Penna (2014) e João Colares Mota Neto (2015) traduzem os esforços bem sucedidos destes pesquisadores em demonstrar que há uma convergência no pensamento de Paulo Freire com algumas das principais matrizes do pensamento latino-americano e mundial das últimas décadas como atestam os trabalhos de Frantz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi, Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo e Catherine Walsh.

A partir das constatações destes autores, podemos concluir que as obras de Freire, *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1970) trazem em si as fontes e as marcas de uma concepção decolonial. Freire, como afirma Mota Neto (2015), nunca utilizou este conceito, mas a concepção decolonial está presente em toda sua obra, nas questões e temáticas político-pedagógicas que analisou, nas categorias utilizadas, nas suas fontes teóricas, na proposta educacional que vivenciou e defendeu e no seu horizonte utópico. Segundo o autor,

[...] a concepção decolonial se assenta em Paulo Freire em face de sua posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de enunciação é o ocupado pelos oprimidos do sistema-mundo; posição que o leva, em toda sua obra, a denunciar o colonialismo e a colonialidade, e a criar, experimentando, uma proposta político-pedagógica descolonizadora, fundamentada em uma utopia ético-política de libertação da opressão via construção do socialismo democrático. (MOTA NETO, 2015, p. 148).

Segundo Martins (2012), a influência de Frantz Fanon na obra de Freire, até então pouco discutida, é confirmada na nota de rodapé nº 14 da obra *Educação como prática da liberdade*. Embora não ocupe uma posição central, demonstra o nível de leitura de Freire sobre a obra de Fanon, *Os Condenados da Terra*, de 1961. Freire fala sobre as atitudes do “homem radical” ao reagir à violência dos que lhe pretendem impor silêncio:

Toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não. [...] De modo geral, porém, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. [...] Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. Com ele, desde cedo, como salienta Fanon, é que o oprimido aprende a torturar. Com uma sutil diferença neste aprendizado – o opressor aprende a torturar, torturando o oprimido. O oprimido, sendo torturado pelo opressor. (FREIRE, 1967, p. 49-50).

De acordo com Martins (2012), este excerto se refere ao exercício da violência como forma de recuperação da humanidade e como devolução daquela exercida pelo opressor, tema

que remeteria à obra de Fanon. O pressuposto desses elementos por Freire se dá a partir do estabelecimento de uma equivalência entre os conceitos de colonizador e opressor, por uma parte, e colonizado e oprimido, por outro. É possível vislumbrar sua tentativa de pensar a *situação colonial* nos termos de *situação de opressão*. Tais elementos aparecem como projeto em *Educação como prática da Liberdade* e ganham força e maior clareza em *Pedagogia do Oprimido*, quando Freire já se encontrava “andarilho” do mundo, revelando, nesse ponto, o aprofundamento de uma postura crítica a uma situação de opressão em vias para sua superação.

Reforçando esta afirmação, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2008) ressalta que talvez a *Pedagogia do Oprimido* tenha sido a primeira obra na qual um brasileiro incorporou a crítica realizada por Fanon. Outros autores demonstraram a relevância e influência de Fanon nas obras de Freire, como Lewis Gordon (2008), ao afirmar que nos anos 1990 era possível estudar Fanon e Freire nos cursos de “Teologia Política, Filosofia da Libertação e Pensamento Social Político”. Da mesma forma, Walsh (2009b), recorrentemente, busca referências para uma pedagogia decolonial na América Latina, num diálogo entre Freire e Fanon, a partir das categorias de humanização e libertação.

Neste sentido Henry Giroux (1998) afirma em seu artigo *Paulo Freire e a Política de Pós-colonialismo* que a natureza profunda e radical da teoria e prática de Freire, caracterizada como um discurso anticolonial e pós-colonial, tem se perdido numa apropriação norte-americana e ocidental do seu trabalho. Sobre esse aspecto, o autor assim se expressa:

Como um intelectual de fronteira, Freire quebra o relacionamento entre identidade individual e subjetividade coletiva. Ele faz visível uma política que liga o sofrimento humano a um projeto de esperança, não como um mergulho estático na textualidade sem as lutas humanas, mas como uma política de alfabetização forjada nos deslocamentos políticos e materiais de regimes que exploram, oprimem, excluem, destroem e arruinam a vida humana. (GIROUX, 1998, p. 194).

Diante deste posicionamento, percebemos a complexidade do trânsito do trabalho de Paulo Freire que extrapola as concepções filosóficas que adotou como referenciais, realizando apropriações, desconstruções e ressignificando categorias de pensamento vindas da modernidade, como a de *pós-modernidade progressiva* (Santos, 2010), evitando o racismo epistemológico, reafirmando, assim, a natureza iminentemente política de sua práxis. Concordamos com Mota Neto (2015) quando ele afirma que Freire aprendeu de sua andanças pelo mundo, iniciando seu périplo no Nordeste brasileiro, viajando depois pela América Latina, Estados Unidos, Europa, África, Ásia e Oceania, a captar a geopolítica do

conhecimento, nos termos de Mignolo (2003), ou seja, usando a fronteira como perspectiva epistêmica subalterna.

O próprio Paulo Freire afirma que aprendeu muito porque viveu “numa fase histórica cheia de intensa inquietação”, como os movimentos de libertação na África, a independência das ex-colônias portuguesas, a luta na Namíbia, por exemplo, conforme exemplifica:

[...] foi palmilhando este contexto enorme que o Conselho Mundial me oferecia que me fui tornando um andarilho do óbvio. E foi andarilhando pelo mundo [...], foi caminhando por esses pedaços de mundo, como exilado, que pude compreender melhor o meu próprio país. Foi vendo-o de longe, foi tomando distância dele que eu entendi melhor a mim mesmo. Foi me confrontando com o diferente de mim que descobri mais facilmente a minha própria identidade (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 22).

Com base em Paulo Freire e Antonio Faundez (1985), podemos afirmar que Paulo Freire elaborou pensamentos e construiu pedagogias a partir do seu próprio lugar de enunciação. Questão central da teoria decolonial, o lugar de enunciação, produz teoria e críticas às formas de subordinação herdadas do colonialismo, da colonialidade em suas variadas faces (do poder, do saber, do ser). Freire emergiu de um lugar marcado pela *exterioridade* de sujeitos, grupos e populações periféricos que evidenciam o outro lado da modernidade, seu lado escuro, a colonialidade. Esses sujeitos subalternizados, ocultados, negados, oprimidos, condenados por estarem em uma posição exterior, podem revelar a colonialidade escondida pela retórica salvacionista da modernidade e mobilizar a articulação de práticas decoloniais (MIGNOLO, 2010; MOTA NETO, 2015).

A partir desse lugar de subalterno (nordestino, brasileiro, latino-americano) da dominação vivenciada, mas também da resistência empreendida pelos oprimidos, ou pelos condenados da terra, Paulo Freire experienciou como terceiro-mundista, por todos os lugares onde andou, tanto a corpo-política quanto a geopolítica do conhecimento como mecanismos para aprofundar e ampliar a quebra decolonial. Com isso, ousa-se situar Paulo Freire, ao lado de Glória Anzaldúa, Frantz Fanon e Guamán Poma, através de seu desprendimento epistêmico, introduzindo uma nova gramática à educação popular e contribuindo na construção de outros mundos possíveis.

“A África ampliou a visão de libertação” de Paulo Freire, diz Danilo Streck (2001, p. 33). Ao mesmo tempo, Freire redescobriu seu próprio país nessas viagens pela África, conforme complementa seu parceiro Antonio Faundez, numa obra conjunta, *Por uma Pedagogia da Pergunta*: “A África fez com que ele redescobrisse seu próprio país, mas não só: foi importante para ‘descobrir sua identidade’ e também para consolidar sua obra intelectual” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 90). O próprio Freire afirmava que, “se temos

maior consciência da necessidade de respeitar a cultura-outra na América Latina, é porque o aprendemos na África”. Para Gadotti (2012) a estada de Freire pelas ex-colônias portuguesas, dialogando em torno de sua própria luta, marcou sua trajetória pessoal e também sua pedagogia, fruto de seus encontros com educadores de diferentes países da África e seus dirigentes. Referido período foi decisivo na sua trajetória pessoal e profissional. Freire defendia uma ruptura radical com o passado colonial e a sua superação por meio de uma nova educação, radicalmente democrática e comprometida com a emancipação social.

Segundo Mota Neto (2015), nas obras de Paulo Freire, escritas durante e após seu exílio, é possível encontrar visivelmente o lugar de onde ele fala, marcado pela exterioridade. Em *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire (1978, p. 91) se assume como um “homem do terceiro mundo, como educador comprometido com este mundo”. Em *Pedagogia da Autonomia* afirma que seu ponto de vista é o dos condenados da terra, dos excluídos (FREIRE, 1996, p. 9). Outra passagem consta do livro *A África ensinando a gente*, em diálogo com Sérgio Guimarães onde diz se sentir densamente latino-americano, brasileiro, recifense (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 41). Portanto, Freire situa a força de sua localidade, de sua regionalidade e de sua nacionalidade, afirmando que uma das coisas que aprendeu foi reconhecer que “você não se universaliza, a não ser a partir do local” (2008, p. 38). Com esta afirmação deixa claro seu conhecimento acerca da crítica ao universalismo eurocêntrico, à arrogância epistêmica e à *hybrys do ponto zero* (CASTRO-GOMEZ, 2005).

De acordo com Walsh (2009b), este Paulo Freire é mais visível de ser enxergar a partir de 1970, provavelmente como resultado de sua experiência na África, quando incorporou em seu pensamento o poder exercido desde a racialização e a colonização. A autora esclarece que essa perspectiva é mais perceptível em um dos últimos livros que escreveu, *A Pedagogia da Esperança*, no qual repensa *A Pedagogia do Oprimido*, fazendo uma autocrítica a si mesmo por suas próprias limitações em ver e compreender a complexidade da opressão e da libertação. Paulo Freire, num movimento de autocrítica, ao repensar-se e repensar o mundo, demonstra a práxis crítica não como algo fixo, mas como uma prática e um processo contínuos de reflexão, ação e reflexão.

Os vários autores aqui citados destacam a amplitude das obras de Paulo Freire e as influências que recebeu principalmente durante seu exílio. Como bem descreve Scocuglia (2008), “a África radicalizou e impactou o pensamento de Freire, através das experiências de libertação vivenciadas pelos seus povos que remodelaram sua pedagogia”. O processo de reconstrução nacional ocorridos nesses países fez com que Freire realizasse a simbiose entre

educação e forças produtivas e incorporou o trabalho como princípio educativo. Sua pedagogia continuou humanista, mas depois destas experiências parece ter entendido melhor, na prática, como o sistema econômico era desumanizador.

### **1.1 Assentamentos da Reforma Agrária**

A existência de milhares de assentamentos atualmente no Brasil é muito mais fruto da luta pela terra construída através da luta de trabalhadores e trabalhadoras rurais do que propriamente de uma política de Reforma Agrária (FERNANDES, 2013). A conquista da terra é a primeira etapa de uma luta permanente para manter-se nela. De acordo com Horácio Martins de Carvalho (1999), o assentamento é um espaço geograficamente delimitado que congrega um grupo de famílias beneficiadas pela Reforma Agrária. Sua constituição é resultado de um decreto administrativo do governo federal que estabelece condições legais de posse e uso da terra. Por isso, o assentamento é fruto de um ato administrativo que delimita um território, constituindo e construindo artificialmente um novo ambiente geográfico e uma nova organização social.

Por outro lado, a constituição de um assentamento é, na sua maioria, fruto de ocupações, acampamentos permeados de conflitos e de lutas populares pelo direito à terra. Suas organizações sociais introduzem novos elementos e agentes que modificam as relações de poder locais e iniciam os processos por novas demandas cruciais para a permanência na terra: infraestrutura; assistência técnica; custeio/capital; educação; saúde; transporte e outras. Para Medeiros (2004) são considerados assentados rurais diversos tipos de beneficiários: posseiros, filhos de produtores rurais pauperizados, parceiros em busca de terra própria, pequenos produtores atingidos pela construção de barragens, seringueiros, assalariados rurais, população de periferia urbana, aposentados, entre outras categorias.

A partir das visões de Carvalho (1999) e Medeiros (2004) sobre a constituição do assentado enquanto agente social, Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante (2004) complementa que este elemento surge, num primeiro momento, como um produto direto da ação do Estado, muitas vezes sendo pensado por esta instância que lhe molda uma identidade através de projetos quase sempre alheios a sua vontade. Diante desse quadro, há uma resistência dos trabalhadores e de sua família às imposições estatais que querem impor uma identidade para essa nova categoria de trabalhadores. Estes, por sua vez, fazem uso de estratégias que mesclam traços do camponês tradicional com outras características peculiares que a vida de cada um e de seus familiares vai construindo e reconstruindo na labuta do dia a dia e da

realidade difícil na vida de um trabalhador rural. Os conflitos externos e internos são compensados pelos ares de cooperação e reciprocidade que se somam para a transformação de um assentamento rural num território da esperança, como definido por Emília Moreira (2007, p. 5):

O ‘território de esperança’ é aquele conquistado e construído: pela luta de resistência camponesa para permanecer na terra; pela luta de ocupação de terra, promovida pelos trabalhadores sem terra pela luta de consolidação de diferentes formas de agricultura camponesa; [...] Na verdade, trata-se de um território novo baseado na utopia e na esperança, ‘Território de Esperança’, ‘Território de Solidariedade’ e também, parafraseando Félix Guatarri, ‘Território de Desejo’, carregado de contradições, mas também de sinalizações de uma forma experienciada de organização social diferente daquela marcada pela subordinação, pela dominação e pela bestialidade da exploração. Desse modo, ‘Território de Esperança’ representa a superação do ‘Território de Exploração’, gestado no semiárido, desde o período colonial e que tinham como marcas maiores a concentração fundiária, a subordinação do trabalho [...]. Território em movimento, vivo, e que experiencia um processo contínuo de (re)criação, (re)definição, (re)delimitação. Território inacabado, por conseguinte, cheio de contradições [...].

Cabe ainda acrescentar o entendimento de Carvalho (1999) de que o assentamento deve ser compreendido, para além de uma visão técnica, como uma “encruzilhada social”, como o lugar onde diferentes biografias se encontram, onde se ampliam os encontros iniciados nos acampamentos e iniciam novos processos de interação e identidades sociais gerando novos atores sociais e políticos. Sérgio Leite *et al.* (2004) corroboram esse pensamento ao afirmar que, com a criação dos assentamentos, a vida dos assentados assume uma nova dinâmica, surgem novos espaços e rede de sociabilidade, refazem-se e reconstróem-se os antigos, e estabelece-se uma nova dinâmica na relação “para fora” do assentamento, na interação com as cidades e com o poder público municipal e uma nova inserção na dinâmica política local.

Atualmente os assentamentos fazem parte da realidade do campo brasileiro e possuem uma significação econômica e social que vai além dos processos políticos diante de sua efetivação, que está na configuração interna e envolve o trabalho familiar, produtivo, e as relações com as diversas instâncias econômicas e políticas que afetam esses assentamentos, direta ou indiretamente, relações que estão em constante processo de construção e reconstrução.

Nesse sentido, Sergio Sauer (2005, p. 62) acrescenta que essas interações sociais são mediadas por processos organizativos internos aos assentamentos, através da criação de “mecanismos produtivos” como associações, cooperativas, grupos de produção, roças ou investimentos comunitários etc. E tão importante quanto a organização social e produtiva são os mecanismos e instituições “não produtivas”. Entram nessa categoria as igrejas, as escolas,

os centros comunitários e de lazer. Estas instituições possuem um peso significativo na organização e sustentabilidade dos assentamentos da Reforma Agrária, como na interação dos grupos sociais; isso favorece a aglutinação e a articulação de uma força social e política que torna o assentamento ator e interlocutor local e regional.

### **1.2 A educação camponesa nos assentamentos da Reforma Agrária**

Os movimentos sociais, representados principalmente pelo MST e pela Contag, passaram a lutar por um lugar social no País, construindo alternativas de resistência econômica, política e cultural, incluindo iniciativas no campo da educação e em torno de reconhecimento da identidade dos povos do campo. Surgiram no sentido de reagir ao processo de exclusão, forçar políticas públicas que garantissem o acesso à educação, como possibilidade de construir uma identidade própria das escolas do campo.

As iniciativas em torno da educação do campo como política pública nasceram em julho de 1997, quando foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera) no campus da Universidade de Brasília, como resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UNB), o MST, representado pelo seu Setor de Educação, e o Unicef (BRASIL, 2004). O resultado desse encontro foi a criação em 16 de abril de 1998 do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera.

A criação do Pronera teve como objetivo o atendimento educacional de jovens e de adultos em Projetos de Assentamentos (PAs) da Reforma Agrária. Representou um avanço para milhões de pessoas analfabetas e semianalfabetas abandonadas pelas políticas públicas oficiais. Inovou em sua gestão ao estabelecer um modelo tripartite, com a participação do governo federal do Brasil, através do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e este, por sua agência, o Incra como financiador dos movimentos sociais representados pela CPT, ligada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Igreja Católica; Contag, representando os STRs, dos municípios brasileiros); MST e outros movimentos de camponeses sem terra, como demandantes das ações educacionais; e pelas universidades, Instituições de Ensino Superior (IES), como executoras pedagógicas (MANZKE, 2005).

O Pronera, embora tenha priorizado a alfabetização de jovens e adultos camponeses, por ser este um problema secular, teve uma expansão desses atendimentos em alguns estados brasileiros para o ensino fundamental completo, médio, profissionalizante, superior e de Pós-Graduação *lato sensu* em parceria dos movimentos sociais do campo com as universidades públicas e comunitárias. A pesquisa de Débora Lerrer (2012) reúne dados animadores cedidos

pelo Incra: até 2010, o Pronera, em suas várias modalidades, alcançou um público de 346.629 camponeses em todo o país.

Nas últimas décadas, os debates sobre a educação do campo possibilitaram aglutinar um conjunto representativo de movimentos sociais e sindicais; de pesquisadores e pesquisadoras de órgãos de governo, nas três esferas de poder. As experiências construídas pelos movimentos e, especialmente por meio do Pronera, dimensionaram a ideia e o conceito de educação do campo, interagindo com as outras dimensões da vida do campo. Esse processo aconteceu com a participação do MST, da Contag, da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar) como protagonistas do desenvolvimento de projetos de educação em todos os níveis e outros<sup>2</sup> não menos importantes.

Segundo Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina (2004), as experiências construídas pelos movimentos camponeses e organizações sociais dimensionaram o processo de construção de um novo paradigma para a educação do campo. A demarcação desse novo jeito de pensar e fazer educação se deu no ano de 1998, com a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, definida por Roseli Caldart (2004) como o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no campo.

Assim, a nomenclatura Educação do Campo surgiu num eferescente processo de ressignificação conceitual e política em torno das condições educacionais precárias e históricas das escolas do meio rural brasileiro, fruto do tratamento marginal e discriminatório com os camponeses. Por isso mesmo, Fernandes (2005, p.1) esclarece que, para “[...]”

---

<sup>2</sup> Os movimentos sociais que têm participado do movimento por uma educação do campo são os seguintes: MST; Movimento de Organização Comunitária (MOC); Contag; Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB); Unefab; MPA; MMC; Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (Feab); Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf); CPT; Unefab; Conselho Indigenista Missionário (Cimi); MEB; Pastoral da Juventude Rural (PJR); Rede da Igreja Católica de Atuação Social - Cáritas; Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais (Ceris); Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab); Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta) - organização não governamental; Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (Irapaa); Associação Caatinga, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Caatinga); Arcafar Sul/Norte; Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assesoar); FÓRUM – Comunidades Quilombolas (Quilombola). Conta com apoio de entidades sindicais e científicas como Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Além disso, as seguintes instituições integram e apoiam esse movimento: Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB); Ministério do Meio Ambiente (MMA); Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – Frente Parlamentar; Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa's); CNBB; UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), MDA/Incrá/Pronera – MEC – Ministério da Cultura (MinC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de Reforma Agrária”.

Este novo paradigma, assinado por acadêmicos e militantes da educação, foi incorporado nos novos projetos e propostas educacionais para a educação camponesa. Seu diferencial consiste em pensar a partir dos próprios camponeses, de seu lugar. Assim, o “campo”, como bem definido por Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante e Maria do Socorro Xavier Batista (2014, p. 5), é um espaço rural de vida e potencial de rebeldia construído na labuta das resistências, da organização social e coletiva dos seus sujeitos.

Em 2001, foi aprovado o Parecer nº 36 e, em 2002, a Resolução nº 1, de 03 de abril, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Em 2004, ocorreu a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em Luziânia - GO com o objetivo de demarcar a educação do campo como política pública com o apoio das Secretarias Municipais de Educação.

Concordamos com Cavalcante e Batista (2014) quando afirmam que estes acontecimentos foram desafiadores para a efetivação das políticas e a concretização das lutas dos povos do campo. E um dos principais desafios concentra-se no cuidado em não deixar que se perca o sentido da luta pela educação atrelada à questão agrária, à diversidade dos sujeitos e dos movimentos sociais do campo. Há de se considerar também que, nos últimos quinze anos, houve avanços no que diz respeito ao ordenamento jurídico que regulamenta as definições de políticas de Educação do Campo<sup>3</sup>.

Ao longo dos últimos anos, foram implementados Programas em parcerias com o Governo Federal, Incra, Universidades e movimentos sociais, concretizando novas experiências e debates sobre a educação camponesa. Destacamos os Programas: Saberes (2005); Projovem Campo – Saberes da Terra e o Programa de Apoio à formação superior em Licenciaturas em Educação do Campo; o Procampo (2008) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) (2010). De acordo com o estudo realizado por Cavalcante (2014), a licenciatura em Educação do Campo foi desenvolvida em 30 universidades,

---

<sup>3</sup> Citamos, por exemplo, a Resolução nº 2, de 28/04/2008, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008); Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que trata-se de dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Ceffas (BRASIL, 2006); o Decreto nº 7.352, de 4/11/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera (BRASIL, 2010a); e a Resolução CNE/CEB 4/2010, que reconhece, na Seção IV, a Educação Básica do Campo como uma modalidade e com a criação de diversos programas (BRASIL, 2010b).

inclusive na Ufma. Merece ressaltar que a reformulação dos currículos das licenciaturas das universidades públicas permitiu a inserção de disciplinas obrigatórias ou optativas com temas relacionados à educação camponesa, como nos cursos de pedagogia da Ufma.

A presença de jovens camponeses, filhos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, no debate, quer física ou intelectualmente, dentro da dinâmica universitária, deu outro tom à discussão no meio acadêmico. Conseqüentemente, grupos de estudos e pesquisas foram criados ampliando a temática e possibilitando a produção de novos conhecimentos acerca da realidade local, pesquisas estas que, embora em números pouco expressivos, tiveram atenção e financiamentos de agências de fomento.

A II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pnera traz o quantitativo dos cursos realizados nos assentamentos da Reforma Agrária, por meio do Pronera. No período de 1998 a 2011, foram realizados 320 cursos do Pronera por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental (52,2%), 99 de nível médio (30,9%) e 54 de nível superior (16,9%). A maior parte dos cursos compreendeu a alfabetização e a escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental. No nível médio, destaca-se a modalidade técnico concomitante e técnico integrado. No ensino superior, a graduação aparece com 42 cursos e a pós-graduação com doze nas modalidades especialização e residência agrária. A pesquisa apresenta um panorama quantitativo da distribuição do número de educandos ingressantes nos cursos do Pronera. Cinco Estados se destacaram pelo volume de estudantes que se matricularam nos cursos ofertados: Maranhão 26.048 ou 15,8%; Bahia 21.767 ou 13,2%; Minas Gerais 12.396 ou 7,5%; Piauí 8.570 ou 5,2%; e Pará 19.345 ou 11,7%, referente as três SR (Superintendência Regional do Incra) (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015).

A pesquisa mostra ainda o número de educandos por modalidade de ensino. As turmas de alfabetização e escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental eram as mais numerosas. O nível do ensino fundamental contou com 154.192, ou 93,5% de todos os educandos matriculados nos três níveis; ensino médio, com 7.379 matrículas, ou 4,5%; ensino superior com 3.323 matrículas, ou 2, 0%. Os Estados do Maranhão, Bahia, Pará, Piauí e Minas Gerais concentram o maior número de educandos, somando 88.126, ou seja 53% nos três níveis de ensino. Foram analisados também os Estados que tiveram maior número de educandos ingressantes por nível de ensino. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamental, o Estado do Maranhão se destaca, com 24.946 ingressantes. No ensino médio, Maranhão com 1.102 e Rio Grande do Sul com 1.029 somam a maior quantidade de ingressantes, superando mil educandos cada um. No ensino superior, estão à frente Paraíba e

Paraná, que totalizam 280 e 266 ingressantes, respectivamente. Os Estados de Alagoas, Amapá, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Piauí, Rio de Janeiro, Tocantins e a superintendência de Santarém não registraram educandos no nível superior. Destacamos que, no Maranhão, neste período da pesquisa, muitos campesinos foram enviados para outros Estados para ingressarem em cursos superiores pelo PRONERA, por exemplo, no Pará e em Santa Catarina (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015).

Outro dado importante para efeito de comparações e resultados são os números referentes aos educandos/concluintes. O estado do Maranhão teve o maior número de matrículas, mas também um dos menores percentuais de concluintes, evidenciando um número muito alto de evasão. Dos 26.048 ingressantes nos cursos de EJA fundamental e ensino médio, apenas 8.558 concluíram seus respectivos cursos, sendo 7.604 da EJA fundamental e 954 do ensino médio (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015).

A pesquisa também caracteriza os educadores que atuaram em cursos do Pronera, analisados em três dimensões: a) quantitativo de educadores por Superintendências Regionais do Incra (STs); b) quantitativo de educadores por modalidade de curso e por nível de ensino; e 3) número de educadores homens e mulheres nos cursos do Pronera (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015).

Referente à primeira dimensão, os Estados da Bahia e do Maranhão se destacam pelo grande número de participações docentes: Bahia (1.560 ou 11,8%) e Maranhão (1.313 ou 9,9%), resultado justificado pelo fato de estas superintendências estarem entre as que tiveram maior número de cursos oferecidos. Esses cursos, na maioria, foram de alfabetização e escolarização. O grande número de educandos desses cursos demandou, conseqüentemente, um maior número de docentes. A participação ou quantitativos de educadores nos cursos do Pronera, por nível de ensino ficou assim representada: EJA fundamental 8.232, que corresponde a 62,0%; ensino médio 3.114, equivalente a 23,5% e ensino superior 1.930, que corresponde a 14,5% (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015).

A segunda dimensão abordada diz respeito ao grau de formação dos educadores dos cursos do Pronera. A análise da pesquisa despreza o quantitativo de professores que não declararam sua formação (30,6%), expressa na Tabela 15 e, a partir das demais informações, afirma que a maioria dos educadores possuía formação em nível médio completo e acima, totalizando 50,02% de educadores com formação desejável à função docente.

Tabela 01 - Escolaridade/titulação dos educadores que atuaram em cursos do Pronera (1998-2011)

<b>Escolaridade/Titulação</b>	<b>Percentual</b>
Ensino fundamental incompleto	8,3 %
Ensino fundamental completo	6,9%
Ensino médio incompleto	3,9%
Ensino médio completo	13,6%
Graduado(a)	11,1%
Especialista	7,5%
Mestre(a)	10,4%
Doutor(a)	7, 6%
Não informado	30,6%

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2015)

A terceira dimensão apresentada na pesquisa revela a porcentagem de homens e mulheres como educadores(as) por modalidade, conforme Tabela 16. Evidencia-se maior presença feminina docente nos cursos de alfabetização, educação fundamental, ensino médio/magistério e graduação. Já os homens constituem maior presença nos cursos de ensino médio técnico e pós-graduação *lato sensu*.

Tabela 02 - Percentual de educadoras (mulheres) que participaram de cursos do Pronera por modalidade (1998-2011)

<b>CURSOS</b>	<b>Percentual</b>
EJA alfabetização	66,2%
EJA anos iniciais	68,2%
EJA anos finais	64,4%
EJA nível médio (magistério/formal)	63, 9%
EJA nível médio (normal)	64, 6%
Nível médio/técnico (concomitante)	45,4%
Nível médio/técnico (integrado)	41,5%
Nível médio profissional (pós-médio)	42,6%
Graduação	60,7%
Especialização	44, %

O Pronera e a educação do campo foram gestados no seio dos movimentos sociais do campo como políticas emancipatórias, na contramão das políticas compensatórias neoliberais no Brasil. Por isso mesmo não há como dissociar a educação do campo da Reforma Agrária. Para Bernardo Mançano Fernandes (2013) a educação do campo é fruto da compreensão da Reforma Agrária como política autônoma de desenvolvimento territorial. Conforme o autor, educação do campo e Reforma Agrária ajudam a entender melhor como a terra se transforma em território camponês:

Quando se ultrapassa a compreensão da terra como superfície unidimensional e se começa a pensá-la a partir das dimensões do desenvolvimento, das relações sociais que produzem o território como espaço de vida e propriedade da existência da classe camponesa, a terra é transformada em território camponês (FERNANDES, 2013, p. 746).

Nesse sentido, o Pronera, a educação do campo e outras políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos territórios camponeses enfrentam o desafio de construir, numa perspectiva autônoma, políticas públicas que qualifiquem o potencial econômico desses territórios. A emancipação e a autonomia estão na base dos princípios dos movimentos sociais do campo como condição de superação da subalternidade. A educação é a principal aliada para esta conquista. Por isso mesmo, o Pronera e a educação do campo foram criados no sentido de fortalecer os assentamentos de Reforma Agrária e suas organizações para o desenvolvimento humano.

O Maranhão possui 1.025 assentamentos da Reforma Agrária e 131.605 famílias assentadas, segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (2015), o que projeta uma população assentada de 658.025 pessoas, ou seja, praticamente 10% da população do Estado – 6.574.789 habitantes, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Da mesma forma, o Estado apresenta o maior percentual de população rural do País (37%)

Apesar da melhora na formação docente nas escolas dos assentamentos da Reforma Agrária no Maranhão, a maioria dos/as professores/as cursaram o Magistério no Ensino Médio. Dos 4.825 professores atuantes nos assentamentos, 35 (menos de 1%) estudaram o Ensino Fundamental; 2.837 (59%) realizaram o Ensino Médio em suas diversas formas; e 1.953 (40%) concluíram ou estão cursando o Ensino Superior. As diferentes políticas públicas

implantadas no País, particularmente no Maranhão, determinaram um crescimento significativo da formação inicial do corpo docente. No entanto, há muito o que fazer, visto que 60% das professoras e professores do meio rural possuem apenas formação média. Além da baixa formação inicial dos professores dos assentamentos rurais, a formação continuada promovida por determinados municípios é extremamente deficiente, ocorrendo na forma de planejamento de atividades, antes do período letivo. Há que destacar-se aqui, entretanto, o trabalho realizado pelos movimentos sociais para a qualificação dos professores e a melhoria das atividades docentes.

Outro aspecto importante na constituição do magistério dos assentamentos rurais do Maranhão é a falta de oportunidades profissionais que ali reina. Além do trabalho agrícola, desenvolvido principalmente pelos homens, as ofertas de trabalho que surgem (vaqueiros em fazendas circunvizinhas para os homens e empregadas domésticas para as mulheres) retiram os trabalhadores do assentamento. O magistério surge nesse contexto como uma excelente oportunidade de trabalho para as mulheres, principalmente, e para os homens jovens que não possuem lote no assentamento.

Constatamos em estudos anteriores (AMORIM, 2009, 2010) que as famílias enfrentam muitos problemas: por um lado o campo vem se tornando alternativa para homens e mulheres adultos do campo; por outro, vem se constituindo numa rota de saída dos mais jovens, especialmente as mulheres. Optam por sair para os centros urbanos em busca de trabalhos mais qualificados e estudos, porque não veem perspectiva de sucesso e sobrevivência no trabalho do campo.

No entanto, temos observado mais recentemente um novo fenômeno: a permanência de homens e mulheres jovens no assentamento. Nas últimas décadas, tem havido uma regularidade na oferta escolar para crianças e jovens, e estes vêm permanecendo no assentamento até o Ensino Médio. Uma das causas dessa permanência é a decisão de mulheres jovens e adultas que abraçam o magistério como profissão. Muitas já exerciam o trabalho educacional como leigas e voluntárias e, dado seu envolvimento, optaram pelo magistério, por cursar pedagogia ou outras licenciaturas e serem professoras nos locais que residem, ou seja, nos assentamentos da Reforma Agrária. No entanto, esta não é uma situação comum em todos os assentamentos. Temos comprovado que, somente onde há uma organização social firme e ligada a movimentos sociais do campo, como o MST, isto se torna uma prática frequente; outro indício diz respeito à relação do poder público local com o próprio assentamento.

## **2. Metodologia**

A metodologia se fundamentou numa criteriosa revisão bibliográfica sobre o tema. As principais contribuições a esta *episteme* latino-americana são identificadas na teologia da libertação e na filosofia da libertação (DUSSEL, 1988) bem como nas obras de Orlando Fals Borda (1959, 1978), Freire (1967, 1970), e Alejandro Moreno (1995). Partimos do princípio de que, no Brasil, foram principalmente as obras de Paulo Freire que influenciaram a educação, particularmente a educação popular, trazendo elementos que as aproximam dos cânones da teoria decolonial. É nesse sentido que resgataremos suas contribuições à educação popular no nosso país. A discussão se apoia nas contribuições das teorias crítica decolonial e a pesquisa se caracteriza pelo seu caráter qualitativo e interdisciplinar. A escolha metodológica está diretamente ligada às opções epistemológicas do trabalho, pois subjacente aos métodos e as técnicas de pesquisa estão sempre as opções políticas da pesquisadora. Por isso, recorreremos à autora Linda T. Smith (apud DAMAZIO, 2011) uma antropóloga Maori, da Nova Zelândia, que desenvolve a ideia de “descolonização de metodologias”.

## **Resultados**

Como parte de uma análise parcial da Educação do Campo em que pesem seus fundamentos críticos, baseados em teorias emancipatórias, críticas da dominação econômica, social e política, o materialismo dialético e de uma concepção crítica da educação, com base na filosofia de Paulo Freire, continua operando dentro da matriz colonial do poder. O referencial crítico contribui para a afirmação da identidade camponesa e o fornecimento de equipamento teórico para os embates políticos e sociais com as instituições públicas e os interesses privados. No entanto, a institucionalização da educação do campo e seus processos ainda opera nos marcos inclusivos da modernidade/colonialidade. Não existe redenção social dentro do modelo excludente do capitalismo, nem mesmo no modelo de Reforma Agrária praticada no Brasil. Justamente por conta do caráter excludente das sociedades capitalistas.

### **Considerações finais**

O grupo de investigação Modernidade/Colonialidade nos trouxe de volta a Paulo Freire. E foi surpreendente perceber o quanto suas obras foram influenciadas por autores considerados precursores do pensamento decolonial, principalmente Frantz Fanon. Percebemos que só recentemente novas leituras de suas obras têm revelado Paulo Freire como um pensador de fronteira, alguém que demarcou seu lugar de enunciação.

A educação descolonizadora surge como necessidade para abandonar o pensamento colonizador que corresponde à matriz colonial de poder. Parte do princípio de que não se pode fazer ação política transformadora de estruturas acadêmicas, sociais, econômicas, sem antes descolonizar a mente. Descolonizar é colocar-se contra as diferentes formas de dominação que existiram e existem e que nos impõem uma lógica de pensar. Cabe às teorias e práticas pedagógicas repensarem essa história, e isso pode ser realizado a partir do momento que deem visibilidade às tentativas de desconstrução das representações inferiorizantes que se contrapõem ao padrão de poder/saber. Tais tentativas são geradas pela resistência dos camponeses: resistência na luta pela terra e pelas demandas sociais para o campo; resistência dos indígenas na defesa de seus territórios, de suas culturas e identidades ancestrais; e ainda resistência dos coletivos negros que se organizam em quilombos e em ações por liberdade (ARROYO, 2014).

A educação descolonizadora pretende suprimir as discriminações étnica, racial, social, cultural, política etc., defendendo o acesso e permanência de todos ao sistema educativo, na igualdade de oportunidades e condições através do conhecimento da história dos povos, processos de mudança e superação de estruturas mentais coloniais, mediante o reconhecimento, revalorização e fortalecimento de identidades próprias para a construção de uma nova sociedade. A educação camponesa, protagonizada pelos movimentos sociais e por iniciativas pessoais e de organizações não governamentais, tem sido um dos espaços de resistências às representações inferiorizantes dos grupos populares, provocando outros modos de pensar e de educar onde se afirmam sujeitos de produção de conhecimentos, de outras epistemologias e outras Pedagogias.

A educação do campo questiona a lógica do capitalismo e o tratamento reservado historicamente à sua realização. E ela possui muitos desafios, dentre eles, enfrentar a reprodução dessa lógica que se dá por meio da educação bancária, a escola tradicional criticada fundamentalmente por Paulo Freire. Ao mesmo tempo, esta escola do campo

enfrenta o desafio de questionar, desconstruir e reconstruir esses princípios e de se inserir num movimento de construção social da educação, da escola e da aula, por meio de uma educação que propõe Freire, que seja transformadora, revolucionária e que liberte o educando da miséria cultural e o afirme como agente histórico de transformação da dominação material.

A educação do campo faz parte da construção de políticas emancipatórias que promovem e fortalecem a compreensão de luta contra hegemônica, a favor de outro projeto de sociedade, de campo e de escola. É uma forma de resistência na luta anticapitalista e um território para avançar na constituição de uma sociedade democrática e menos desigual. É, nesse sentido, que a educação do campo hoje se contrapõe à educação rural que historicamente foi oferecida aos camponeses pelo “estado oligárquico hegemônico pelos interesses do latifúndio, o qual tem se caracterizado pela negação ao direito de estudar, pela precariedade, pela desvalorização da cultura, da produção do modo camponês de viver e produzir” (CAVALCANTE, 2014, p. 18). Por outro lado, a educação do campo como prática social e educativa afirma-se como projeto constituição dos camponeses que lutam pela emancipação e libertação dos povos do campo.

### **Referências bibliográficas**

AMORIM, Elisângela Santos de. **Trajetória educacional de mulheres em assentamentos da reforma agrária na região Tocantina-MA**. Florianópolis: Mulheres; São Luís: Edufma, 2009.

AMORIM, Elisângela Santos. **Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de Reforma Agrária na região Tocantina – MA**. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 221-242, ene./jun. 2010.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORDA, Fals Orlando. **Acción comunal: una vereda colombiana**. Bogotá: Universidad Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla.** Bogotá, 1978. Disponível em: <<http://pridena.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000411.pdf>>. Acesso em: 10 maio  
CARVALHO, Horácio Martins de. **Interação social e as possibilidades de coesão e de identidade sociais no cotidiano da vida social dos trabalhadores rurais nas áreas oficiais de reforma agrária no Brasil.** Curitiba: NEAD, 1999.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. A produção e a socialização da pesquisa sobre educação do campo a partir dos Encontros de Pesquisa e Pós Graduação do Norte e Nordeste: período 2007-2011. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Pesquisas em educação nas regiões norte e nordeste: balanço e perspectivas.** Recife: Editora da UFPE, 2014. v. 1. p. 83-109

CALDART, Roseli Salette. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Contribuição para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: MDA, 2004.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, Antônio Márcio (Org.). **Luta pela terra: reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil.** Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico.** Presidente Prudente: [s.n], 2013.

\_\_\_\_\_. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. **Revista Nera**, ano 8, n. 6, p. 24-34, jan./jun. 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Porto: Afrontamento, 1970.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. Estado da população. **Anuário Estatístico do Brasil**, Rio de Janeiro, ano 11, p. 23, 1951. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb\\_1950.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1950.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Hay que reinventar la universidad como tenemos que reinventar las ciencias sociales. **Gaceta**, México, n. 91/93, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.uv.mx/gaceta/Gaceta91/91/mar/Mar2.htm>>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007.