



MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE MATO GROSSO

Eliete Borges Lopes¹

RESUMO

Com o adensamento dos parâmetros educacionais que fomentam e estimulam a competição, endereçados mais para as exigências do mercado que para o desenvolvimento crítico-reflexivo do mundo, faz-se necessário compreender a resistência como possibilidade pedagógica para articular enfrentamentos aos desafios propostos pela disputa curricular. A partir disso, a questão que se lança concerne à disputa por projetos e recursos dentro de uma estrutura de Estado e suas políticas para a educação e, conseqüentemente, sobre como essa disputa pode gerar resistência ou contribuir para um processo de reificação do Estado. Para investigar os modos de desconstrução de um saber-poder que sustenta as bases cientificistas ocidentais como modelo central de produtor de conhecimento, autores como Maldonado-Torres, Grosfoguel e outros aqui presentes procuram descolonizar esse saber-poder, além de Freire e Arroyo.

Palavras-chave: Escola; Movimentos Sociais; Pedagogia; Descolonização do Saber

APRESENTAÇÃO

Ao mencionar o Estado de Mato Grosso figura-se imediatamente a assertiva de que o Estado se constitui por uma vocação essencialmente rural, agroindustrial e monocultor. Não obstante, existem esforços concentrados no sentido de manter resistências contra hegemônicas, cujas lutas têm no Campo um *locus* de organização tanto dos Movimentos Sociais quanto das comunidades camponesas. A escola, junto dos agentes de organização da luta dos Movimentos Sociais, repensa seu projeto e a natureza do seu fazer, consciente que as lutas históricas dos Movimentos Sociais não convergem para o projeto de poder do Estado, que tem na manutenção do *status quo* e na soberania do capital seus lemas fundantes

¹ Doutoranda PPGE – Educação - UFMT



enquanto que os termos da disputa dos Movimentos são os Direitos, seja pela Terra, Escola ou pela Dignidade no viver.

A luta por escolas, por exemplo, no interior do Movimento dos Sem Terra, força a educação escolar a aberturas epistemológicas mais amplas, pois, a partir da *práxis* do movimento se coloca em xeque o conhecimento eurocentrado, fixado nas bases científicas ocidentais que desconsidera os saberes dos povos originários. É este tipo de conhecimento que passa a ser mais que nunca objeto de crítica, no sentido de questionar suas bases e radicalizar o fazer dos movimentos, suficientemente para ampliar a ideia de Diversidades, posicionando-se frente às restrições ao aparecimento dessas Diversidades no âmbito educacional, pois a Diferença ou a Diversidade releva toda uma gama de **possibilidade existencial** que afirma os modos simbólico e material de produção e reprodução da Vida.

Isso nos redimensiona para compreender que a escola é mais que “a escola”. A escola do Movimento dos Sem Terra constrói-se a partir de muitas Pedagogias, como a Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da escolha, Pedagogia da história e Pedagogia da alternância entre outras. Essas novas pedagogias, enraizadas nas práticas das escolas do campo, além de politizar e repolitizar o currículo em seus fundamentos teóricos e por desdobramento em suas metodologias, fazeres e aprendizagens, buscam habitar os espaços escolares de maneira a **descolonizar o saber-poder**.

O saber-poder é uma expressão referência para a nova ciência social latino-americana, que na tríade contestatória modernidade/colonialidade/decolonialidade, proposta por autores como Grosfoguel, Maldonado-Torres e Dussel, procura contestar e radicalizar os projetos que apresentavam desde sua formulação uma fissura, qual seja, a de intentar a hegemonia do saber e do poder. A ideia deste texto é escavar estes subterrâneos entre a crítica latino-americana e a perspectiva contestatória do movimento de educação popular proposta por intelectuais brasileiros como Paulo Freire e Miguel Arroyo, que se aproximam de uma leitura do contexto da América Latina. Sobretudo, falaremos da perspectiva brasileira, já que a mesma nos proporciona pensar o currículo em termos de seu fazer metodológico.

A leitura de base para tecer as reflexões sobre a política de Estado para a Educação do Campo no interior Superintendência de Diversidades – Secretaria de Estado de Educação



– é foucaultiana, pois analisa como os processos de institucionalização ocorrem no interior do campo discursivo e que estes visam à produção e reprodução das relações e estruturas de poder.

LUGAR DE AFIRMAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO.

É preciso partir de algum lugar, e é justamente do lugar de afirmação das identidades subalternizadas e inferiorizadas no processo de agenciamento e controle dos indivíduos pelo governo e da ampliação da perspectiva de engajamento que nós partiremos. (A ideia de governo ou governamentalidade diz respeito às estratégias, artes, artimanhas e regimes envolvidos na produção de conhecimentos, práticas e tecnologias que se aplicam de maneira calculada e racionalizada ao direcionamento das condutas e à domesticação ou docilização dos corpos pelas instituições).

Os Movimentos Sociais se segmentam em lutas em virtude das frentes de atuação e militância de cada um de seus interlocutores. Em geral, isso ocorre por conta da formação e prática de cada liderança, no entanto, a base comum dos movimentos se constitui justamente do questionamento e da propositura de alternativas frente aos modelos, padrões, estigmas e processos nos quais a inferiorização, a subalternização e a exclusão, quando não são uma constante apresentam-se como uma premissa muito forte.

Desta maneira, é louvável que a escola não se furte a ouvir as resistências epistemológicas (resistência ao conhecimento) evidentes na constituição histórica do nosso país, principalmente na produção de uma escola elitista e seletiva, o que culminou e culmina na produção das taxas exorbitantes de analfabetismo nos anos iniciais e analfabetismo funcional nos anos subsequentes.

Muito temos avançado, isso é inegável. O crescente financiamento para a educação e a formação se constituem em um parâmetro razoável para tal afirmação, mas vemos o outro lado, que em igual medida a intensificação das lutas por direitos básicos, colocados na pauta do dia pelos Movimentos Sociais e pelas pessoas com suas vidas, deve no mínimo nos fazer relativizar o mesmo projeto de financiamento.



Não apenas a reivindicação do que é básico, mas a própria crise existencial vivida pel@s professor@s brasileir@s dá indício de que no plano estruturante da política estatal brasileira para a educação exista algo que ainda não consegue atingir todos os professores para a melhoria das condições do trabalho docente. Nos questionamos até que ponto se produz Diversidades sob tais condições, e qual o limite da produção de bases para a transformação social, esta questão é o fundo e o sentido vital do processo de formação com os principais agentes de mudança: @s professor@s, através principalmente da formação do Comitê Interinstitucional Permanente de Educação do Campo e da garantia de financiamento para os Encontros Formativos no interior da Secretaria de Estado de Educação. Aqui, daremos destaque aos processos formativos desenvolvidos no interior da Secretaria de Estado de Educação, procurando privilegiar as reflexões que perpassam todos os encontros formativos e, sobretudo, a discussão realizada a partir do Comitê Interinstitucional Permanente de Educação do Campo.

Deste modo, já que trabalharemos com a formação buscando propiciar um novo tipo de enfrentamento junto @s professor@s por um projeto de Diversidades, seria contraproducente passarmos a problematizar a resistência à *espistemes escolares* como um dos pontos relevantes sobre a natureza da escola? Por que @s educand@s resistem a aprender? Por que resistem aos conhecimentos estabelecidos pelo currículo escolar?

A indisciplina, que é uma representação universal para a categoria, tem sido raras vezes objeto de estudo dos mesmos justamente por atuar sobre as resistências de maneira a exasperá-las, provocando a “rebelião”, isto é, o rebelar-se; onde se insere a revolta, a indignação, a aversão, a hostilidade em forma do tumulto, os palavrões, as manifestações de insatisfação, o quebra-quebra, as brigas e a violência física... E, além disso, é preciso nos perguntarmos como @s professor@s têm lidado com sua própria condição de resistente frente a falta de respostas das pedagogias tradicionais? Como têm-se organizado em coletivos que passem de uma visão de educação escolar atrelada estritamente à instituição para uma visão mais ampla do território educativo?

Como professor@s e educand@s têm feito para criar linhas de fuga e alternativas que os possibilitem a convivência, dada as estruturas hierárquica e de poder impostas sob sua subjetividade de maneira a lhes frustrar sua individuação, sua subjetivação enquanto sujeitos de Direito? Como @s educador@s têm resistido aos apelos por continuidade de



um projeto que não os leva em consideração como autônomos para a inclusão e organização de conhecimentos diversos que considere a produção dos grupos humanos? Para a organização de formação d@s educand@s junto às comunidades para pensar a sua própria formação? Quais são os saberes que @s professor@s acumulam em suas vivências de docência e que os tornam uma identidade em formação? E por que esses saberes raramente recebem reconhecimento das instituições?

Tão funesto quanto o cerceamento da liberdade, a interdição da fala e o despojo das memórias é a prerrogativa de que tais ações se justifiquem sob a bem-aventurança da formação que muitas vezes finda em si mesma e não perspectiva qualquer projeto individual ou coletivo. Quais projetos de formação têm engendrado projetos coletivos? Quais têm a configuração do trabalho vivencial com as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos e suas comunidades?

Como compreender os anseios por identidade, pela constituição de um estilo de vida e de uma maneira própria de existir quando em oposição às *epistemes* e os poderes institucionais estas últimas atuam no agenciamento do tempo, no desenvolvimento e no destino das subjetividades implicadas nos processos que se querem educacionais?

Qual a maneira mais positiva, propositiva e espirituosa de articular os saberes e práticas sociais à educação formal para superar o que ela possui de fragmentária e alienante? Quais resistências e quais pedagogias são capazes de radicalizar os processos de individuação que garantam a todos e a cada um tornar-se o que É?

Estas formulações, as problemáticas locais e os desafios da auto-organização da comunidade, foram discutidas no I Encontro de Educação do Campo em Porto dos Gaúchos. Da mesma maneira, questões balizadas por estas reflexões também foram formuladas e debatidas no IV Encontro de Educação do Campo de Pontes e Lacerda, onde se discutiu em grande medida as alternativas curriculares para as escolas do Vale do Guaporé. As discussões fomentadas nestas comunidades foram levadas ao IV Encontro de Formação do CIPEC-MT (Comitê Interinstitucional Permanente de Educação do Campo) acontecido no Centro de Pesquisas e Estudos Olga Benário Prestes.

CURRÍCULO: TERRITÓRIO E IDENTIDADE



Diante da complexidade e vastidão dos conhecimentos disponíveis e do livre acesso a eles, características da contemporaneidade, faz-se necessário perceber que há saberes-poderes legitimados pelas instituições e estabelecimentos de ensino que fazem parte do rol de estratégias de governo e agenciamento das populações e que esses saberes concorrem com a perspectiva dos Movimentos Sociais por oposição.

No processo histórico de constituição da América, e portanto do Brasil, o controle e a exploração do trabalho na dimensão do capital-salário e suas relações com o mercado mundial se deu e ainda hoje se dá pela escravidão, servidão, pequena produção mercantil, reciprocidade e pelo salário, e ao buscar problematizar essas relações com as escolas do campo, por exemplo, como poderemos enredar professor@s e educand@s a transformar sua visão de mundo e por tabela as práticas às quais estão submetidas? Práticas que têm o trabalho como fundamento questionado, assim como a geração de renda, de economia e de subsistência.

De igual maneira é necessário problematizar as dimensões do conhecimento formal, isto é, nosso esclarecimento sobre a possibilidade de questionarmos o conhecimento como algo cristalizado e imutável.

Não existe uma prescrição absoluta quanto ao grau de hierarquia e a natureza do saber. Não existe palavra final sobre o que deve ser particionado e como deve ser segmentado e em que medida cada uma dessas “sequências” são fundantes do viver, da ética e da estética. Não podemos nos dar ao luxo de pensar de maneira essencialista e neutra em relação aos conhecimentos, o que quero dizer é que não há uma palavra final sobre a natureza do saber mais ou menos adequados à escola. Assim como esse “a escola” que não existe no tempo e no espaço, essa escola genérica, metafísica e abstrata ganha a tônica dos discursos de ordenamento e governo na tentativa de garantir os fundamentos da ordem burguesa e o a manutenção das representações do Outro como diferente sob o ponto de vista da desigualdade de Direitos.

É preciso compreender que esta “escola” solta no ar dos discursos, por assim dizer, recheados de estatística, serve a um projeto muito claro que trata as populações como grupos



de indivíduos homogeneizados, sob a classificação de escolarizados ou não escolarizados.

O que significa dizer escolarizados? Alfabetizados? Ou escolarizáveis?

Várias das tensões que as escolas vivem têm origem na relação entre o governo e a institucionalização da produção do conhecimento e não propriedade do saber-poder por aqueles que o reproduzem nas instituições de ensino.

As instituições produzem conhecimentos sobre os sujeitos docentes e sobre os educandos de maneira a legitimar um saber sobre o Outro que serve apenas à quantificação e qualificação da subjetividade mais adequada ao trabalho e ao consumo.

O discurso institucional sobre os agentes educacionais bem como o que se aprende nas escolas dão conta de apontar as necessidades e a maneira como elas devam ser supridas.

Mas, sob qual ponto de vista? Conservando a visão de uma escola de episteme eurocêntrica? Sob o entendimento de uma cultura escolar etnocêntrica, machista, racista e xenofóbica? A qual produz um verdadeiro epistemicídio, produzem o extermínio das maneiras como as comunidades compreendem a vida, o modo como organizam suas teorias do conhecimento e como lidam com um dos instintos mais combatidos pela filosofia, dos pré-socráticos a Nietzsche, e deste a Foucault. De que instinto estamos falando? De um instinto de conhecimento sem limites, muito próprio da Ciência e da Filosofia Ocidental, muito próprio às lógicas dos estabelecimentos de ensino contemporâneos, e muito apropriado por educadores em práticas ainda ingênuas ou demasiadamente cínicas.

Não será este o momento de pensarmos a respeito dos conhecimentos estruturados como sentidos de vida e de movimento ligados ao humano e sua existência no planeta. O sistema-mundo com suas cosmologias, sua historicidade, sua compreensão sobre a vida e a morte é constituído por processos, procedimentos e afetos que mobilizam e dispõem territórios, saberes, poderes.

Será que esta não é a hora propícia de nos rebelarmos contra os tempos engessados por políticas e instituições que, agindo no domínio de nosso corpo, nos pacifica a ponto de instalar dispositivos de controle aos quais ainda somos rigorosamente subservientes, até mesmo fiéis, assim como ocorre no sistema panóptico, quando o guarda se ausenta e agimos segundo a impressão de que ele permanece em seu local de vigilância?

Esses questionamentos e reflexões fazem parte do sistema de formação discutido em nosso grupo, gerado no interior da Gerência de Educação do Campo, e que levamos como embate



e problematização ao I Encontro das Diversidades no Município de Barra do Garças. O intuito do Encontro era o de fomentar a conexão entre os diversos movimentos dentro da Sude (Superintendência de Diversidades Educacionais da Seduc-MT)

CURRÍCULO E CONHECIMENTO FORMAL

Aposto na ideia de Corazza, que defende que sem ensaio não há inspiração, e, desse modo, nos colocamos a pensar, por um lado, no viés histórico e por outro, um viés culturalista para o currículo. Se pensarmos historicamente, numa espécie de “gênese” da educação no Brasil, teremos em mente justamente o modelo jesuíta, isso pode nos parecer demasiado distante para falarmos de currículo, no entanto, permitam-me ser arbitrária, segmentando sem o menor critério, vou falar de fragmentos, apenas fragmentos, com os quais gostaria de jogar compondo algumas ideias; e pergunto: não é exatamente assim que se constituiu e se constitui nosso currículo, nossas Diretrizes Curriculares, nossas Orientações?

Quando recortamos, seccionamos, segmentamos, dividimos, separamos, formando áreas e disciplinas e destinamos a elas cargas horárias, tempos, práticas, metodologias e didáticas, quando optamos por nomenclaturas como Eixos Articuladores, Capacidades e Descritores não estamos sendo arbitrários? Não estamos com estas arbitrariedades exercitando exatamente uma operação de poder, uma operação de poder-saber? É preciso pensar que essa operação de poder pode ou não estar legitimada, ser ou não prescritiva, estar mais ou menos implementada em nossas escolas, salas de aula, planos de trabalho, planejamentos diários, fazeres do cotidiano escolar, pode ainda estar em maior ou menor ênfase sob os olhos dos organismos e agências internacionais de avaliação, atendendo ou não as políticas mais ou menos homogeneizantes.

A operação de poder sobre o currículo, os olhos e os ouvidos das políticas e das instituições sobre os que aprendem e como aprendem, sobre quem ensina e o que ensinam estão situados histórica e ideologicamente, eles forjam políticas e estão comprometidos com determinadas relações de poder-saber. Esses olhos nunca são ingênuos e desinteressados, implicam sempre certas concepções, políticas de identidade e representações políticas e não outras.



O que pensar quando ao confrontar uma coleção como a “Coleção Girassol (Saberes e fazeres do Campo) com a Capacidade: Ler, compreender e construir diferentes textos, das Diretrizes Curriculares do Estado de Mato Grosso” e ver como pouquíssimo em termos de gêneros (gêneros textuais) são trabalhados na mesma?

Se nos atermos ao viés mencionado inicialmente, o viés histórico, podemos facilmente nos perguntar o que São Tomás de Aquino e Santo Agostinho tem a ver com Aimorés, Pataxós e Tupis? Refiro-me a tal pois, por exemplo, uma das preocupações dos jesuítas no Brasil era a de como instruir e garantir que os ensinamentos da Companhia de Jesus fossem conservados, incluindo sua base filosófica, ou seja, o conhecimento proposto por São Tomás de Aquino e Santo Agostinho.

Sabemos que os jesuítas foram expulsos e que a Educação em nosso país conquistou a natureza de Pública universal leiga apenas em 1932. Além do caráter público que reverbera sobre o currículo, como um “item” de política pública, a partir de então e sempre vinculado aos projetos governamentais, o currículo tende a ser normatizado. E por que o currículo se constitui num território cada vez mais normatizado? Não seria porque o currículo é também um território político? O currículo não é justamente o centro das discussões, das práticas e da fundação das subjetividades?

É preciso uma meditação profunda sobre a forma como nossos saberes, práticas e maneiras de ver e viver foram afetados e colonizados por uma pedagogia que nos desterrou de nossas raízes, que nos negou a possibilidade de afirmação de nossa identidade, de nossa língua, de nossa maneira de viver e de nos organizar individual e coletivamente.

Volto a outro questionamento: qual a anti-pedagogia mais eficaz na destruição dos saberes e dos poderes constituídos em nossa base sociocultural? Senão justamente aquela que colonizou e coloniza até hoje nossos currículos? Volto a perguntar: o que São Tomás de Aquino e Santo Agostinho tem a ver com Aimorés, Pataxós e Tupis?

Todos sabemos que uma maneira muito eficaz de negar e destruir saberes e identidades é a produção de um discurso sobre a alteridade, sobre o Outro. O Outro que somos, o Outro do discurso colonizador é um outro quando não invisível, visibilizado, inferiorizado ou tido como sub-humano.

Ao determinar o Outro como não-humano, sub-humano ou inferior, se produz um mecanismo brutal do pensamento hegemônico, que operou e opera o silenciamento de



produções de saberes, de vivências, e que negou e nega a alteridade a povos além-Europa. No Brasil, se mutilou e segregou-se a cultura dos povos indígenas, dos povos dos campos, das águas e das florestas, um mecanismo que atuou e atua sobre o currículo escolar e as práticas culturais, não necessariamente entendidos aqui em separados.

É preciso refletir até que ponto ainda assimilamos estas práticas aos nossos fazeres e ao nosso cotidiano. As pedagogias de subalternização, de criação de subalternos, subúrbios, periferias e latifúndios a partir da empreita colonizadora perpassaram as especificidades e as diversidades, as diferenças tão marcadas na forma de viver dos povos deste território, as anti-pedagogias colonialistas adentram cada vez mais as práticas de um currículo escolar e da cultura e se aprofundam em formas como a do capitalismo, da monocultura, do agronegócio e do latifúndio, que destroem as formas de produção material, de vida e de existência dos agricultores, dos indígenas, dos quilombolas, ribeirinhos, povos da florestas, dos campos e dos povos das águas.

A esses mesmos processos são submetidas as favelas, morros, periferias urbanas, em que as condições materiais de subsistência e de vida chegam muitas vezes ao limite.

Essas anti-pedagogias que destroçam a subjetividade, promovem o silenciamento, negam a alteridade e operam a ruína de modos de vida e conhecimento, marcam os processos de desumanização de tantas crianças, adolescentes, jovens, jovens adultos e adultos que chegam às escolas populares.

Essa anti-pedagogia, conteudista, enciclopedista, universalista, genérica e pasteurizada está cada vez mais presente no território do currículo, colonizando saberes e poderes, ditando regras quanto aos conhecimentos e suas hierarquias e escalonando status entre regiões, raças, etnias, sujeitos e modos de subjetivação, portanto, é preciso e urgente perguntar-se: como entendê-las e como se contrapor à sua força deformadora, à sua força destruidora e de subalternização? Elas são verdadeiras anti-pedagogias que,

Ao destruir a vida cotidiana e impor aos povos originários e aos escravos um modo único, homogêneo de sua produção, as outras formas de vida são submetidas ou destruídas. Homogeneizando, submetendo e destruindo toda outra forma de viver, tenta homogeneizar toda forma de pensar, de produção de conhecimentos, culturas, identidades. As pedagogias mais pedagógicas nesses processos de despojo de seus saberes e de seu lugar na produção cultural e intelectual passaram e continuam passando pelo despojo das formas ancestrais de fazer, produzir a vida em sua



materialidade. Por aí inferiorizam, despojam seu lugar de produção na cultura, saberes, valores, identidades. Os desenraizam de seu chão cultural, identitário e os segregam em territórios que pretendem sem lei, sem cultura, sem saberes e sem valores. Sem identidade própria” (ARROYO, 2012, p. 74).

É nosso dever como educadores pensar esta realidade e pensá-la requer olhar para as crianças, jovens e adultos que chegam às escolas com suas vidas precarizadas e colocá-las no centro do debate sobre os nossos currículos. Discutir as maneiras pelas quais se dão a construção histórica da desigualdade e da subalternização, colocar como foco o esclarecimento e a crítica são um dever de toda pedagogia comprometida com a libertação das condições de opressão. E como podemos ignorar isso em sala de aula? Como ignorar que, por vezes, os educadores se encontram em situações precarizadas do trabalho docente? A anti-pedagogia trazida e perpetuada pelos colonizadores por processos que envolveram e envolvem desde sempre a pilhagem, a invasão e a expropriação da terra, se cruza com a colonização do currículo, do saber-poder. O objetivo deste tipo de anti-pedagogia é o da invisibilidade, a homogeneização, a criação de estereótipos, a produção do Outro como não-humano ou sub-humano, mas como ignorar que estas populações por suas lutas históricas e por empurrar o campo do Direito e da Educação, forçando-os a ceder, conquistaram e conquistam dia a dia não só um lugar no banco escolar, como também um lugar social e cultural, reivindicando que sejam olhados, pensados, dialogados em seus anseios, suas lutas e conquistas e que sejam, sobretudo, reconhecidos como sujeitos de direito. “Só nos tornamos visíveis, existentes em espaços, terra, território” (ARROYO, 2012, p. 76).

E não é à toa que todas as batalhas se deem por um pedaço de chão, que é um pedaço de pão, que é um pedaço de vida. Como não olhar para esses sujeitos desterritorializados, desterrados, expropriados de seus modos de vida, de sua identidade e que chegam – não param de chegar – às escolas populares? Chegam como vítimas desses espaços de viver tão desumanizado. “Como trabalhar essas vivências tão desumanas e como fazer com que ao menos o tempo/espaço da escola seja um tempo/espaço de um digno e justo viver?” (Idem). Se a esses processos tão antipedagógicos de subversão, destruição das formas de produção da vida, da materialidade, do sobreviver contrapormos apenas pedagogias conscientizadoras, inculcadoras, não conseguiremos subverter essas virtualidades tão



eficazes que mostram carregar a subversão brutal da forma de viver. Haveria outras pedagogias mais radicais? Como descobri-las e incorporá-las ao fazer educativo?

CURRÍCULO, IDENTIDADE E CULTURA

A identidade não se configura a partir de uma superfície sem poros, de uma unidade fechada, inquebrantável e imune, ao contrário, a identidade deve ser levada em conta em sua formação híbrida e por vezes caótica e em desequilíbrio, como indicam autores do pensamento do contemporâneo. A identidade se forja em grande medida na interação social e na cultura, alguns falam mesmo em identidade-cultural. Um ambiente privilegiado da interação sociocultural é a escola e neste sentido, na relação educacional, se forja também a relação com a Cultura, como diz Tomaz Tadeu da Silva em seu livro “Documentos de Identidade”

Tal como a educação, as outras instancias culturais também são pedagógicas, também tem uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. Agora a equiparação está completa: através dessa perspectiva, ao mesmo tempo em que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural. É dessa perspectiva que os processos escolares se tornam comparáveis aos processos de sistemas culturais extra-escolares, como os programas de televisão ou as exposições de museus, por exemplo, para criar duas instâncias praticamente “opostas” (SILVA, 2007, p. 139).

Desta maneira, articular uma política de pensamento crítico sobre o currículo é pensar a ampliação de repertórios e saberes, logo, ampliar poderes. Os filhos da classe trabalhadora têm o direito de se apropriar deste saber-poder constituído pelas instâncias educacionais e culturais. Henri Giroux ao suscitar este aspecto, em seu livro “Os professores como Intelectuais”, assim se posiciona,

Um outro tema essencial para a construção da educação como política cultural é a relação das culturas populares e subordinadas com os modos dominantes de escolarização. Temos de enfrentar o fato de que a experiência escolar dos estudantes está entrelaçada com suas vidas em



casa e na rua. E assim ele ainda dirá: Que isto não representa um apelo simplista por relevância; é mais uma afirmação de nossa necessidade de compreender as tradições de mediação que os estudantes trazem para o seu encontro com o conhecimento institucionalmente legitimado. É uma tentativa de construir uma agenda teórica através da qual os educadores possam começar a considerar com seriedade as esperanças, ansiedades, experiências e histórias de grupos e classes subordinadas (...) (GIRAUX, 1977, p. 167)

O que tentamos aqui é contextualizar um trajeto formativo de uma equipe de Educação do Campo que aposta nas questões contestatórias para organizar seu trabalho, de maneira que, ao finalizar estes projetos, dele surja um novo planejamento, que conta agora com a organização de um documento relatando as experiências de Educação do Campo no Estado e uma série de Encontros para discutir planos municipais de Educação no Campo, Formação de Comitês Regionais e Municipais (CIPREC e CIPMEC), bem como o fomento a organização de currículos pautados na agroecologia, pedagogia da alternância e alternativas para as salas multisseriadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia é a de que @s professor@s, nós educador@s, temos de lidar com as tensões entre a herança cultural e intelectual do Ocidente, com nossa cultura mais geral e as maneiras pelas quais os coletivos e as comunidades se posicionam frente ao mundo, seus saberes, suas vivências, sua concepção de mundo, de homem, de educação. Sob este ponto de vista, é importante pensar que todo currículo é um recorte, um recorte que diz quais saberes estão no interior da pauta da escola, o que deve ser estudado ou não. Este procedimento é uma operação de poder, pois seleciona, corta, organiza, distribui tempo para esta e aquela disciplina, mais ou menos tempo para as práticas ou para os tratados filosóficos, denotando, deste modo, uma opção política.

Assim, a opção política pelo tipo de currículo que teremos, precisa sempre considerar a opção pela integridade da pessoa em formação, pela formação da pessoa completa, pelo direito a ser e se fazer este Outro: um Outro Radical deste Currículo-Outro, que tantas



pedagogias forjaram, entre as quais cito as pedagogias da autonomia, do oprimido, da esperança e da ousadia. É preciso ousar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_. **Outros sujeitos outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 31, p. 25-34, jan./jun. 2011. In <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/110/241>. Acesso em 12/01/2014.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

CASALLA, Mario. **America en el pensamiento de Hegel: admiración y rechazo**. Buenos Aires: Catálogos, 1992.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** – Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DUSSEL, Enrique D. **1492: o encobrimento do outro** (a origem do “mito da modernidade”).

Traduzido por Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

FOUCAULT, Gilles. **As Palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São

Paulo: Martins Fontes, 1995. (6ª edição)



- .. **O que é o autor?** Tradução Antonio F. Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1992.
- FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- .. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- .. **Educação e mudança**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- .. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- .. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 245 p.
- .. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- .. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- .. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 7ª edição, 2003
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GIRAUX, Henri. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. — Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Tradução de Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 80, março de 2008. In <http://rccs.revues.org/697>. Acesso em 23/12/2013.
- LANDER, Eduardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 1993.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas**. 4ª ed. Tradução Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



MALDONADO-TORRES, Nelson. **Com Fanon, ontem e hoje.** In <http://www.decolonialtranslation.com/portugues/com-fanon-ontem-e-hoje.html>. Acesso em 03/01/2014.



MIGNOLO, Walter. Disputar a Fanon: a propósito de un secuestro epistémico. Alejandro De Oto (comp.) **Tiempos de homenaje/tiempos descoloniales: Fanon y América Latina**. Buenos Aires: Ed. del Signo, 2011.

_. Os esplendores e as misérias da “ciência”: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica, in Boaventura de Sousa Santos (org.), **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências’ revistado**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Coleção Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo**. Por uma educação do Campo Nº 5. Brasília, 2004.

MOUJAN, Inés Fernández. **Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial**. In <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=224>. Acesso em 12/01/2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. In http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982010000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 10/01/2014.