

POR UMA EPISTEMOLOGIA CULTURAL DESCOLONIAL EM RE- CONSTRUÇÃO: DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Jair Reck

Universidade Brasília

REFLEXÃO INICIAL

O tema central do artigo traz no seu bojo um desafio atual de (re)-construção da educação do campo que se baseia numa "nova" epistemologia, ou quiçá mais propriamente, uma re-valorização das epistemologias esquecidas, silenciadas pelo poder hegemônico da chamada "civilização ocidental", e ou re-descoberta das culturas locais e pluri-versais que sofreram verdadeiros epistemicídios ao longo dos últimos cinco séculos, para se falar de Brasil, América Latina e tantos outros continentes vitimados pelos colonialismos. Consideramos que desta maneira poderá servir para uma prática educativa transformadora/libertadora.

Será nos rostos dos índios, dos escravos africanos, dos mestiços, dos *criollos*, dos camponeses, dos operários e dos marginalizados, que Dussel(1993) vê a constituição do povo latino-americano do bloco social dos oprimidos que irá criar sua própria cultura. Mas dificilmente - lembra o autor - esse povo pode realizar a modernidade da qual sempre foi a parte explorada, oprimida, a outra face que pagou com sua morte a acumulação do capital original, o desenvolvimento dos países centrais. Por isso, o projeto libertador nas nossas comunidades camponesas é uma tentativa de superação da modernidade, não no sentido pós-moderno, mas como um projeto no qual todos os seres humanos possam participar como iguais, mas ao mesmo tempo no respeito a sua alteridade, ao seu ser-outro.

Os colonialismos e neocolonialismos, foram e continuam sendo à aplicação da cultura dos colonizadores na região colonizada, no continente americano o processo de colonização, ocorreu pelos europeus, principalmente portugueses e espanhóis. Nas teorias tradicionais de currículo a cultura nativa é depreciada tendo seu valor atribuído apenas na cultura matriz que é a cultura colonizadora (européia), ou seja, os colonizados devem se enquadrar nessa cultura.

Na escola, em sua maioria, tradicional, nota-se que a maior ênfase esta voltada para: o ensino, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos

que mantêm as classes sociais, uma cultura de reprodução, não enfrentando as contradições tão presentes nas vidas dos camponeses que vivem sob a égide do capitalismo, que só sobrevive da usurpação da mais-valia, mantendo o rico cada vez mais rico e o pobre sempre mais pobre.

Neste sentido, ao trazermos ao debate a proposta de uma outra epistemologia por meio da educação do campo, nossa intenção é também potencializar a reflexão sobre um currículo mais amplo, que abarca além da escola, a própria sociedade por vezes ocultada em seus interesses. Uma perspectiva epistêmica pós-colonial, enquanto um instrumento de emancipação e libertação, onde as narrativas de resistência ao poder de dominação ainda hegemônico, a cultura nativa, local é enaltecida e a cultura do sujeito imperial europeu, das relações de poder capitalista, explorador é depreciada e transformada.

Assim, permite-nos focalizar os processos de dominação cultural e também os processos de resistência, bem como sua interação. Nesta direção, é exigido uma proposta educacional intercultural, não separando as questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação.

É necessário a mistura de todas as culturas, mostrar para estudantes a identidade de cada um, oportunizar cada um(a) saber a sua origem, valorizar e resgatar a sua cultura. Elevar a compreensão como preconiza Frigotto (2009), de que o modo de ser, de produzir e consumir, de pensar, de sentir, de relacionar-se com os outros e com a Terra que caracteriza a civilização moderna capitalista já não consegue ser fonte de realização humana; pelo contrário, coloca o ser humano na eminência de sua autodestruição física, mental, emocional e espiritual.

UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO SOBRE OS SUJEITOS DO CAMPO

A epistemologia que é a ciência que busca perceber como que o sujeito conhece, ou como que o conhecimento é produzido e significado. Neste sentido, desejamos contribuir com o estado da arte, na perspectiva que a educação do campo está nos desafiando.

Ao discutirmos sobre a imagem que nos foi legada sobre o campo, o povo do campo, do pequeno agricultor, do ribeirinho, do indígena, daquele que tira da terra apenas o necessário para o seu sustento e o sustento de seus familiares, algumas perguntas nos veem em mente:

↔ Qual a visão que foi construída do homem e da mulher do campo?

↔ Qual é a visão que nós temos, historicamente, do homem no campo?

↔ Como se dá a reprodução da visão de desqualificação dos povos, dos modos de produção, das culturas dos povos do campo?

Normalmente, os povos do campo são vistos e descritos como preguiçosos, ingênuos, matutos, a ideia do Jeca Tatu: o coitado, o atrasado, o caipira... Até um Presidente (Fernando Henrique Cardoso) do passado recente chamou o povo de caipira. Muitos ficaram indignados! Quer dizer, ninguém gosta de ser chamado de caipira, apesar de ser um tema recorrente. Muitas escolas fazem até o casamento caipira... Faz um folclore com o povo e depois dizem que está tudo errado na sala de aula, mas usam e abusam dessas imagens, ainda que algumas escolas tratem com respeito à cultura camponesa.

Essas e outras questões dizem respeito aos mecanismos culturais de promoção da discriminação de classes para, através da negação do outro, da cultura do outro, impor uma suposta igualdade cultural. Ou seja, é a relação de classes – dominante contra dominado – desvalorizando a cultura do campo, o modo camponês de ser e viver.

Para José de Souza Martins (1975, p. 15), as raízes da estereotipia do caipira, do povo do campo, têm origens mais profundas, próprias do processo de construção dos modos de produção brasileiro: *é no âmbito das relações entre a industrialização e a constituição da economia nacional e de suas repercussões na sociedade e na economia agrária que se pode entender a formação de estereótipos do homem rural.*

Enfim, de modo geral nos é passado essa visão do homem do campo, sempre como algo negativo. Temos a ideia de que o campo, da agricultura familiar, da pequena propriedade, é um lugar de atraso. Lá, na pequena propriedade, da reforma agrária, não vemos grandes plantações de cana-de-açúcar, de soja, de sorgo. Ao contrário, imaginamos que o

campo, da agricultura familiar, do assentamento, em nada contribui para aumentar a balança comercial brasileira. Por outro lado, nós temos outra ideia: do fazendeiro, do agronegócio, do seringalista, dos mineradores, dos antigos senhores de engenho(hoje usineiros), dos coronéis (hoje latifundiários). Quer dizer, existe outra classe que as pessoas gostam de se identificar, que gostam de destacar e ostentar o nome de produtor rural, de homens que negociam na bolsa de valores, que contribuem para o crescimento da balança comercial, que fazem agronegócios.

Então, o que demonstra é que no campo há conflito, há luta de classes presente no campo e também, é lógico, na cidade. Nós tivemos lutas sociais históricas e, na sua maioria, silenciadas, negadas, por não serem consideradas vitoriosas. Afinal, num País colonizado, nada de estranho que se tenha estudado apenas a história dos “vencedores”. Os demais é hora de lembrarmos, a título de exemplo: Canudos, Trombas e Formoso, Ligas Camponesas e, a Luta do Araguaia dos anos 60, do século passado, em Mato Grosso, que a maioria ainda desconhece. Dom Pedro Casaldáliga, felizmente para nós, ainda vive e continua sua missão profética pela libertação dos pobres da terra, lutando contra as infâmias e as perseguições, escandalosamente, que não o abandonam. A explicação às perseguições sofridas por Casaldáliga: ele não pactua com as injustiças praticadas contra os trabalhadores, contra os pobres da terra.

Casaldáliga é um exemplo de alguém que apostou sua vida na defesa dos excluídos pelo sistema capitalista e na denúncia contra os agentes que promovem a violência e a exclusão de muitos homens e mulheres. Outro exemplo de luta de resistência, de mobilização e de ocupação vem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, um dos maiores movimentos populares contra o latifúndio e em favor da reforma agrária. Portanto, o campo é um espaço que está em constante luta. Luta por projetos, projetos de sociedade, de (des) humanidade.

Neste contexto, temos outro componente, quase invisível, presente nas nossas casas, nas revistas, nos jornais, na internet. Estamos falando dos meios de comunicação de massa. E, ao falarmos deles, algumas perguntas nos vêm à mente:

- ↔ Qual é o papel da mídia?
- ↔ Qual sua versão dos fatos?
- ↔ Em favor de quem se posicionam?
- ↔ Há quem pertencem?

A mídia afirma que quem luta é vagabundo, é baderneiro; a luta e os movimentos sociais são tratados como doenças sociais que comprometem a *ordem e o progresso*. Quando na verdade *a ordem deve ser ninguém passar fome* e não este viver indignamente. Esse tipo de mídia, de meio de comunicação afirma que toda manifestação que se propõe a questionar o capital, as consequências do modo de produção, é tratado como algo negativo, que ameaça a paz, a família, a tradição, a propriedade, a individualidade.

As questões sociais, de acordo com este tipo de mídia, são tratadas com exterioridade, coercitividade e generalidade. Ou seja, seu início ou fim não dependem de mim. Os problemas existem por eles mesmos. E se existem problemas, conflitos são porque a “ordem” não foi preservada.

Desta forma, é possível compreender que a mídia tem projeto claro e ela irá defendê-lo. Vejamos, por exemplo, como as ocupações de terras pelos movimentos sociais são retratadas pelos meios de comunicação. É igualmente importante não nos esquecermos de que a ideologia dominante, a cultura padronizada é tida como única e verdadeira. Lembremo-nos do incidente envolvendo o MST e a empresa de suco de laranja - CUTRALE; ganharam a mídia os sete mil pés de laranjas atribuídos ao MST a sua derrubada. Essa mesma mídia silenciou diante das denúncias de que a fazenda ocupada para plantar laranja é terra grilada da União. Silencia-se e não se escandaliza com os milhares de trabalhadores escravizados em pleno século XXI, batendo recordes históricos, com os assassinatos de lideranças sindicais e de trabalhadores, apoiadores da causa social, em prol de uma sociedade mais justa. Como muito bem lembra o ex- ministro Carlos Bresser- Pereira (em sua coluna Folha SP: 19/10-09) quando traz a expressão de um dos líderes nacionais do MST: “transformaram suco de laranja em seres humanos, como se nós tivéssemos destruído uma geração; o que o MST quis demonstrar foi que somos contra a monocultura.”

É importante registrar que menos de dez famílias que manipulam a mídia no País. Mais do que nunca, temos que deixar claro que: mídia (radio, TV, jornal, internet) é concessão pública. Portanto, tem que ter uma função social. Porém, os meios de comunicação, a mídia, estão a serviço dos interesses dessas famílias, dos grupos econômicos e políticos que as mantêm. Ou seja, enquanto rede, a TV está nas mãos de poucas famílias. E quantas emissoras de TV, estão nas mãos de deputados, senadores, governadores, empresários, latifundiários.

Para tentar reverter à função social da mídia, mais do que nunca, a escola precisa trazer para o seu currículo, para gestão, o papel que os meios de comunicação desempenham contra os movimentos sociais e populares e envolver a sociedade na tomada de consciência e de

ações que visem transformar e romper com toda forma de monopólios/impérios, neste caso, o da comunicação e sua mãe economia-política. Ou seja, é chegado o momento de a escola romper com a cultura de dominação, de expulsar de seu currículo de modo pró-ativo os métodos do agente promotor e mantenedor da alienação psicossocial, econômica, política e cultural.

No entanto, não podemos esperar desta mídia inescrupulosa e parcial que ela vá ter um papel de construir uma ideia boa de quem luta, do homem e da mulher do campo, dos trabalhadores(as), mais uma vez, façamos nós.

Qual é a novidade que traz a Educação do Campo? Educação do Campo está trazendo na pauta do dia a vida, em primeiro lugar. A vida onde ela acontece. Tem que ser respeitada, valorizada, e acima de tudo resgatada das mãos do sanguinolento capitalismo que só sobrevive produzindo vítimas de toda sorte (não podemos esquecer que os últimos dados apontam que dois terços da HUMANIDADE vivem na linha de pobreza e miséria), sua alcunha máxima – exploração.

Abordo estas questões como panorama, porque compreendo que esta ou aquela prática educativa não se sustentará se não houver um projeto de sociedade e de vida das pessoas que fazem acontecer a tal sociedade. Assim sendo, é preciso pensar um projeto de escola identitária dos povos do campo, com vistas à consolidação de uma sociedade não excludente, afirmando o outro como sujeito.

Ou seja, será necessário reconstruir os conceitos de identidade social e cultural, bem como com as relações que estão envolvidas na formação dessas identidades. Ao assim proceder, a escola, a educação escolar, do campo e da cidade, estará rompendo com o aparelho ideológico de homogeneização social e cultural.

Vejamos de que forma essa realidade se traduz nas propostas políticas de reconstrução epistemológicas que orientam a construção da Educação do Campo.

QUAL É A RE-CONFIGURAÇÃO EPISTÊMICA QUE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS TRAZ? É A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL COMO VALOR.

O campo é diverso. Enquanto, cultura, modo de vida, etnia, relação com a natureza, com os fenômenos naturais que precisam ser respeitados. Será, pois, a partir do reconhecimento de que o campo é um lugar de vida, de gente, de saberes, de diversidade, que se construirá uma nova base epistemológica, que supere a dicotomia campo-cidade. Não é mais possível continuarmos com essa visão de que o campo é negativo. Que a cidade é o ideal é o modelo.

A visão de que desenvolvimento, cultura e identidade existem apenas na cidade precisa ser superada. Em seu lugar, o princípio da alteridade. Pois, através da alteridade vou apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, o respeito por sua diferença.

É importante destacar que dicotomia campo-cidade, cidade-campo, é uma mentira repetida (por isso muitos acabam absorvendo). É produto de um processo de alienação para negar o abandono daqueles(as) que vivem no campo e, com isso, justificar o esquecimento, a negação de políticas públicas afirmativas de tais singularidades e especificidades. Não tem como a cidade viver sem o campo e vice-versa. Essa integração é necessária, o respeito, então, a uma nova compreensão. Por quê? Nós vamos ver depois que os educadores também, ao atuarem nas Escolas do Campo, ajudam, às vezes, a colocar uma ideia negativa do homem do campo. Justamente ajudando os camponeses a evadirem do campo.

A reprodução do ensino da negação dos povos do campo, a exemplo da estrutura do ensino no Brasil, está fundada na concepção de negação da alteridade. Em virtude deste processo de negação do outro como sujeito, a nossa tendência é colonizar o outro, ou partir do princípio de que eu sei e ensino para ele. Ele não sabe. Eu sei melhor e sei mais do que ele.

E a dicotomia entre campo e cidade diminui a alteridade na medida em que algumas pessoas ou grupos de pessoas conseguem convencer os povos do campo, da agricultura familiar, da Reforma Agrária, que a vida urbana e o ensino urbano são melhores que a vida e o ensino escolar do campo. Ou seja, o campo é visto apenas como um espaço de produção econômica.

Conforme já afirmamos, e nunca é demais lembrar, a Educação do Campo é maior que a escola e está presente na vida e na organização do povo, envolvendo os Movimentos Sociais, cooperativas, associações, ONGs, pastorais, prefeituras e escolas de formação

sindical. Com isso, salientamos que muitas escolas (oficiais ou de movimento) estão redesenhando o papel que o ensino deve desempenhar no processo de inclusão das pessoas. Ou seja, estão transformando o espaço formativo da escola, da sala de aula, da vivência e da experiência comunitária em ferramentas estratégicas na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário (Diretrizes Operacionais Nacionais da Educação do Campo).

São inúmeras iniciativas de organizações, movimentos sociais que estão redesenhando este trabalho descolonial: Iniciativas camponesas; de economia solidária; as lutas das mulheres; dos remanescentes quilombolas; a emergência da consciência ecológica; os direitos humanos como um eixo articulador; as lutas pelo direito a cidade; a articulação continental; as contribuições dos povos tradicionais; as lutas e organizações dos povos indígenas do Brasil e da América Latina.

Conforme as Diretrizes da educação do Campo, a identidade da educação do campo se constrói pelos sujeitos sociais a quem ela se destina, o seu modo próprio de vida na utilização do espaço vivido. Assim, afirma-se que os conhecimentos dos agricultores, dos familiares, dos assalariados rurais, dos assentados, dos ribeirinhos, dos caiçaras, dos extrativistas, dos pescadores, dos remanescentes de quilombos, dos indígenas se constituem em identidades singulares e específicas. Se eles são singulares e específicos, a educação escolar que deverá chegar até ao campo deverá considerar as sabedorias, os conhecimentos, os modos e os jeitos de lidar com a natureza; ou seja, é preciso fazer uma educação que os reconheça enquanto produtores e promotores de ciências, de culturas.

Nossas escolas de modo geral, vêm como se fosse um sistema só, o mesmo currículo, o mesmo conteúdo, em qualquer lugar que você vá, é uma tabula rasa, como se os alunos fossem iguais, não tem nada para oferecer, verdadeiros depósitos daqueles conteúdos, são os nossos pequenos. Ou seja, ainda não reconhecem as especificidades próprias do campo, da educação do campo, ou da própria cidade. É preciso, pois que a educação seja vista-compreendida e praticada como direito social subjetivo dos povos do campo, como afirmação no campo dos direitos humanos e sociais e não como uma questão de mercado.

Educação/cultura como ações de comunidades e povos tradicionais que, frente a negação sofrida por parte da civilização dominante, apresentam seus valores, culturas e práticas sociopolíticas como elementos importantes na construção da nova humanidade.

Para que a educação do campo ganhe essa dimensão do direito social subjetivo, será necessária muita mobilização, muita luta e muito enfrentamento para que as Diretrizes

Operacionais da Educação Básica do Campo integrem os programas educacionais dos sistemas de ensino. Mais que integrar os programas educacionais é preciso que as diferenças socioculturais dos povos do campo sejam respeitadas, preservada sem, com isso, esvaziar os saberes escolares de ciência, de cultura. Portanto, educação é um direito, onde quer que eles estejam, tem que ser garantido conforme preceitua a Constituição Federal.

É NECESSÁRIO QUE NOS FAÇAMOS UMA PERGUNTA SOBRE QUE EPISTÊME ESTAMOS PRODUZINDO COM NOSSA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Importante analisar as concepções que historicamente se proclamam sobre os sujeitos do campo, que também se apresentam na literatura e no currículo, suas implicações na formação da subjetividade e identidade política dos sujeitos. As teorias que procuram justificar a escolha de determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros, considerados menos importantes.

Exageradamente, o que a escola faz é cumprir com os objetivos nem sempre revelados pelos quais foi criada e é mantida: gerar subordinação e exclusão, ensinar a obediência através da repetição e reprodução, sempre mantendo-se longe das contradições sociais (através de conteúdos abstratos e somente cognitivos). Portadora de um conjunto de valores por vezes “ocultados”: da competição, do individualismo, do egoísmo, do consumismo, da enganação, do jeitinho, do ocultamento da realidade, da negação do outro(a), da produção de pessoas alienadas.

Isso é o que faz em grande escala hoje nas escolas e uni-versidades. Precisa ser dito, com todas as palavras, o que é feito, porque essa é a realidade que denuncia todas as avaliações que estão aí sendo realizadas, que a escola não educa, que os alunos não aprendem e mesmo assim continuam usando, atrasando, gastando a vida das crianças e jovens com meras fórmulas vazias de sentido, com explicações abstratas, que não dizem nada para os pequenos. Que não tem sentido na e para a vida deles, porque se os ensinamentos escolares tivessem sentido eles aprenderiam; se eles compreendessem o significado, saberiam o que estavam aprendendo e as avaliações reproduziriam isso. Mas não é isso que acontece.

Estas denúncias de uma educação vazia de sentido, já acusada por Martí no final do século XIX nos EUA:

...aquí son las escuelas meros talleres de memorizar, donde languidecen los niños año atrás año en estériles deletreos, mapas y cuentas...; donde el tiempo se consume

en copiar palabras y enumerar montes y ríos; donde no se enseñan los elementos vivos del mundo en que se habita ...

Contar, sí, eso lo enseñan a torrentes.

Todavía los niños no saben leer una sílaba, cuando ya les han enseñado, a criaturas de cinco años! a contar de memoria hasta cien!

! De memoria! Así rapan los intelectos como las cabezas. Así sofocan la persona del niño, en vez de facilitar el movimiento y expresión de la originalidad que cada criatura trae en sí; así producen una uniformidad repugnante y estéril y una especie de librea de las inteligencias. (RECK: 2005, p.43).

Nós temos avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB no ano de 2011 para as escolas públicas, vamos aos dados, no ensino fundamental, séries finais, a média foi 3,9. Sabe quanto que se quer para 2021? 5,2. Quer dizer, 4,8 tem que ir para o ralo, ainda em 2021. O tempo e a vida desses estudantes (e educadores (as)) não contam. Na escola pública está dessa maneira projetado para 2021, quatro vírgula oito.

O ensino médio está com 3,4 e a expectativa é 4,9 em 2021. Vejam que nós temos expectativas sérias, não? Sérias para continuar a enganação, fazendo de conta que se educa. Fazendo de conta. E a nossa vida e a dos estudantes estão sendo jogadas fora, diuturnamente fora. E não é só na escola básica, na uni-versidade também. Eu tenho outro dado, de uma uni-versidade, que demonstra que duzentos e oitenta estudantes entraram nesta uni-versidade Pública, formação de professores, e saíram sessenta e seis. De duzentos e oitenta, ao longo desses anos, no final, sessenta e seis concluem, são aprovados. Para se ter uma idéia, em uma placa de formatura conta-se somente três estudantes, mas por ironia da educação oferecida, ao investigar, estes "excelentes", correspondiam a três turmas. Vejam que saldo!

Isto na linguagem de um agricultor, seria como uma plantação de milho, depois de uma seca enorme, ao final, apenas palha e alguns grãos retorcidos.

E nós ainda dizemos que isso é sério. Quanto de dinheiro público sendo jogado fora. Rios de dinheiro. O pior de tudo, a vida de professores (as), a vida da instituição, de estudantes, são diuturnamente desperdiçadas, porque se faz avaliação e a avaliação não é séria. E o nosso compromisso com a aprendizagem não é sério, por quê? Porque nós temos uma avaliação e a maioria tira dois em subtração, tira oito em adição, soma, dá dez, divide, dá cinco. Aquele dois, que não deu quase nada, empresta para outro. Quer dizer, tudo uma enganação. Isso tudo é uma engambelação e a nossa ficha de educadores não caiu, continuamos reproduzindo isso. Isso é uma fábrica de marionetes, o que faz a nossa escola e uni-versidade em demasiada parcela.

Em grande parte das escolas básicas no país, foi implantada a proposta da escola organizada em ciclos de formação humana. Essa concepção de ensino, centrada na aprendizagem, nos ciclos de desenvolvimento humano, tenta romper com esse simulacro. E muitas escolas, por uma série de motivos, mas dentre eles a não compreensão efetiva do processo de construção do conhecimento e das condições propícias para a criação de situações de aprendizagem, da pesquisa e de apoio pedagógico, querem voltar a ser seriada, porque a escola seriada é mais fácil de trabalhar, dizem alguns; é mais fácil classificar. No passado, não muito distante, era mais fácil expulsar o estudante que não aprendia, e a culpa sempre foi atribuída à própria vítima.

Agora, nesta proposta que não é tão nova assim, em alguns Estados a exemplo de Mato Grosso já se vem de modo paulatino experienciando e ampliando a implantação desde 1996 (com os ciclos de alfabetização; com o Projeto Terra; Inajá; Tucum... anterior a estes, projeto homem natureza...). O que ocorre, é que nesta nova abordagem teórico-metodológica - o aluno que antes cansado de reprovar e ser humilhado acabava por abandonar a escola, e assim longe das vistas da própria escola, ninguém se quer ficava com peso na consciência - agora, ele fica dentro do sistema, então gera um problema. Não está aprendendo, mas está aqui dentro. Não sabemos o que fazer. É isso? Se não sabemos, é importante primeiro admitir; depois buscar ajuda de modo coletivo, e não diante dos desafios que se nos apresentam retornarmos para dentro da caverna escura, ainda que as sombras nos sejam conhecidas e cômodas, e continuar na velha prática das séries excludentes. Então, tem que se rever com profundidade isso!

A mesma questão está colocada à educação do campo. Os indicadores de qualidade dizem respeito aos métodos de ensino ou aos processos e programas de formação inicial de professores? Mais que culpar o método de ensino ou formação inicial de professores, é preciso ficar claro a necessidade de rompermos com as amarras que nos prendem ao passado autoritário, ditatorial, que cerceou direitos, promoveu a exclusão e chegou a classificar pessoas em duas categorias: as que são capazes de aprender e as que não são capazes de aprender.

Diferentemente do raciocínio construído pela lógica da educação classificatória, não queremos navegar nas águas deste mesmo processo de exclusão, de negação, para qualificar educadores (as) em duas categorias: aptos e não aptos a ensinar, a dar aulas, a ministrar conteúdos. Defendemos, e essa é a pretensão dessa discussão, desta re-construção, e/ou redescoberta epistemológica descolonial, potencializar processos reflexivos que contribuam

no estímulo a constituição de educadores (as) rebeldes, indignados(as), revolucionários(as) e marcados(as), profundamente marcados(as), pelo inconformismo, pelo desejo de mudanças libertárias e solidárias.

Ou seja, educadores(as) comprometidos(as) com a vida, com as pessoas, como nos diz Mignolo(2008), da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram e continuam sendo usados como força de trabalho: reprodução de vida aqui é um conceito que emerge dos afros escravizados e dos indígenas na formação de uma economia capitalista, e que se estende à reprodução da morte através da expansão imperial do ocidente e do crescimento da economia capitalista. Essa é a opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir.

Não é por acaso que a educação do campo vem para dizer que a educação tem que ter sentido na vida dos educandos(as), e que todos (as) têm o direito de aprender e a escola é a responsável para propiciar uma significativa aprendizagem. Como muito bem disse Martí nos idos de 1884:

A educação tem um dever iniludível para com o ser humano, não cumprir é crime: conformar a seu tempo sem desviar da grandiosa e final tendência humana. Que o ser humano viva em analogia com o universo, e com sua época. [...] Desde que se nos é dado à vida, a educação há de preparar-nos para viver. [...] Homens vivos, homens direitos, homens independentes, homens amantes: isso deve fazer as escolas, que neste momento não fazem isso (RECK, 2005, p. 38; 44- 45).

Mais do que nunca, é preciso desfazer as cortinas de fumaça que mistificaram o ensino, a função social da escola. Isso já era denunciado também pelo filósofo Nietzsche, entre 1880 e 1900, quando afirmava que o Estado, o mercado e a universidade precisavam apenas de bons produtores e não de homens formados para a vida. Para este modelo, segundo ele, a educação torna-se domesticação, treinamento de habilidades e não formação. O ideal deste tipo de educação é formar o jovem para ser: erudito, comerciante ou funcionário do Estado. O que significa torná-lo em uma criatura dócil e frágil, indolente, obediente aos valores em curso- Nietzsche ironizava as universidades que empregavam o método acromático. Um método educativo onde predomina o ouvido: os alunos ouvem, o professor fala. Esta forma magistral de aula segundo ele inibe a participação dos alunos que se limitam a copiar, a

escutar; com o que o aluno está ligado à uni-versidade? Pelo ouvido, é um ouvinte, a liberdade que se dá a esta dupla anatomia: de um lado, uma boca autônoma, de outro, as orelhas autônomas, tal autonomia na é mais do que uma domesticação.

Para instigar, pergunto: nós desejamos produzir novas aprendizagens, colaborar decisivamente com a construção de uma nova humanidade? É isso que está em discussão. Nós queremos uma nova humanidade desalienada, ou queremos continuar fingindo de fazer educação, auto intitulado-se de apolíticos, de apenas estar na vida? Nós passamos pela vida, mas, não vivemos a vida, porque passamos como se estivéssemos dormindo sobre ela. E o desafio é, efetivamente, de assumir um compromisso com a construção de um mundo novo, de um ser humano novo, de uma humanidade nova, livre de todo tipo de alienação, de exploração. Esse é o compromisso descolonial da nova e re-construída educação do campo! Para isso não podemos nos contentar em continuar somente reprovando ou fazendo de conta que ensinamos e os alunos fazendo de conta que aprendem. Há a necessidade de mudarmos esse quadro.

Como bem nos alerta Boaventura de Sousa Santos(2000), o tempo da crise civilizacional é de “transição paradigmática”. Isto quer dizer que a humanidade que não se acomoda com o que está dado e é dominante, está “em trânsito” de um paradigma – o da modernidade capitalista neoliberal dominante – para “outro, ou outros paradigmas”. E os que teimam em continuar, teimosos, em fazer mais do mesmo, andam na direção do abismo.

É necessário, portanto, nessa reconstrução social um dos primeiros passos. Essa humanidade precisa ser sujeito da aprendizagem, através de uma educação com sentido e significado em suas vidas, potencializadora de novas criatividade para enfrentar os desafios e responder às possibilidades do tempo atual, do desenvolvimento para todos(as). A criança que precisa ser, porém, na grande maioria ainda não é, sujeito da aprendizagem. Ela é objeto/depósito de saberes pré-moldados. Elas, as crianças, na maior parte, continuam sendo sentadas em fila, uma atrás da outra; o professor diz o que está certo, o livro diz o que está certo e o aluno repete. Se não reproduzir cópias fiéis, a sentença: está errado, é reprovado e continua como se nada tivesse ocorrido.

No modelo generalizado, não é o estudante, apenas o educador é quem "pesquisa"; as verdades já vêm prontas, enlatadas; O que o educando (a) traz na sua história, sua bagagem cultural, não serve para a escola. Por isso, são feitos tabula rasa. A escola, através do professor (a), tem só que escrever na sua cabeça. Ele não tem respeitado os seus valores, a sua cultura. Todas as aprendizagens anteriores não são consideradas, o que passa a valer é

somente o livro importado, que chega à escola, é a cartilha que ele tem que digerir. E, com isso, vamos reproduzindo uma estrutura e sistema social e educacional defendido e difundido por exemplo, por Durkheim.

Tem-se que recuperar a criatividade. Nós somos seres da criatividade, mas a escola infelizmente ajuda a matar a criatividade, juntamente com a televisão, na medida em que não nos faz pensar e agir. A escola é uma fábrica de marionetes. A televisão/teleguiagem na sua vastíssima maioria só objetiva nos manipular e nos controlar. Nós temos que saber distinguir isso, porque a escola sozinha não consegue nos tornar sujeitos da práxis. Os pais, também, têm que entender isso quando, também, contribuem com esse modelo que nega o desabrochar da criação e da criatividade.

Mais do que nunca, é preciso resgatar antigos valores e torná-los novos: da solidariedade, da cooperação, da “fraternura”, da significação efetiva e afetiva. Como está essa discussão? As avaliações do Ministério da Educação - MEC estão erradas? Estão apontando problemas? Eles estão preocupados em melhorar. Pergunto, para quê? Melhorar o quê? Para esse modelo de sociedade, onde apenas alguns têm direito a trabalho, a terra, a saúde, a educação, a arte, a cultura. Repito: apenas alguns têm direitos. Se for para isso, eu diria que os indicadores demonstrados no IDEB estão corretos. Eles reproduzem, retratam, dão conta de dizer que tipo de sociedade e que tipo de gente está sendo fabricada nas escolas: poucos para dirigir, comandar, e muitos para serem dirigidos, comandados.

Portanto, se é para mudar a escola, efetivamente, tem que mudá-la no campo e na cidade. Mudá-la para quê? Para entender os processos históricos de desenvolvimento e formação humana, os processos civilizatórios e culturais, o progresso do conhecimento acumulado, mas também entender que esse movimento não é linear, cumulativo, é um processo truncado pelos brutais mecanismos de desumanização, nos lembra Arroyo (2000, p. 241). Ou seja, uma escola que retome a função humanizadora dos conhecimentos, das ciências e dos saberes. Uma escola que vê e compreende o humano como a medida e não as cifras econômicas.

Se de fato nós queremos fazer a diferença com nossa ação, tornando-a significativa, será preciso educar já no exercício da cidadania plena, da justiça social, do diálogo entre todos, da expressão de todos os setores, do espaço público de investigação, de estudos do mundo do trabalho, do desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável. Isso é o que preconiza também as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, em seus artigos 3º e 4º.

Nesta perspectiva de uma educação contextualizada, voltemos a Martí que já discutia isso, em 1894. Porém, até hoje, nós não conseguimos fazer com que as crianças sejam estimuladas para serem criadoras de conhecimento e investigativas, locus de onde provém o sentido, porque elas vivem na terra e precisam ter problematizado o seu cotidiano, donde brotará o conhecimento com significado. Essa é a grande temática da educação do campo ainda hoje, querendo que estudantes tenham a sua aprendizagem efetivada. Vejamos:

Criam-se, hoje, os carneiros, touros e cavalos com maior realidade e juízo que aos homens, porque aos cavalos, touros e carneiros lhes cuidam, afinam e desenvolvem as partes do corpo que vão necessitar para o ofício a que se lhes destinam; estrutura óssea para a carga, as fibras para o abate, os elementos do leite para a recria. Já para a criança que vai viver da terra, não se lhes ensinam a terra e nem da vida. Não é que todos os homens devam ser lavradores – diz ele - ou criadores de gado, ou mineiros, porém, a todos se deve colocar em condições de criar, e nos conhecimentos dos textos e faculdades que estimulam a criação. O verdadeiro objetivo da educação é preparar os homens para que possam viver por si dignamente, sem perder a graça e a generosidade do espírito e sem colocar em perigo, com seu egoísmo e servilismo, a dignidade e a força da pátria (lembrando que para Martí, Pátria significa Humanidade) (MARTÍ, 1884).

De modo pró-ativo, sigamos nas sendas Martinianas, vejamos outro libelo à educação de seu tempo, permanecendo incandescente para nossos dias:

Divorciar o homem da terra é um atentado monstruoso. E esse divórcio é meramente escolástico. Às aves, asas; aos peixes, nadadeiras; aos homens que vivem da natureza, o conhecimento da natureza. Essas são as suas asas... Que a educação elementar seja elementarmente científica, que ao invés da história de Josué, se ensine a da formação da terra (RECK, 2005p. 39).

Quer dizer, é preciso parar de sofismar. Vamos parar de contar apenas estórias para as nossas crianças. Vamos para os conhecimentos da natureza, da sociedade, da cultura, de modo descolonial. Desde pequenos e eles vão compreender isso! Nós ignoramos essas assertivas e

continuamos fazendo de conta que ensinamos e, ainda que inconsciente, nossos pequenos também fazendo de conta que aprendem. Nesse quadro patológico, todos somos vítimas. Eu e, certamente, você também fomos vítimas desse modelo de "educação", inculcação. E perdemos boa parte das nossas vidas, que infelizmente foi jogada fora, nos bancos escolares, ouvindo coisas que os professores (as) também não sabiam para que é que serviam. Eles diziam que um dia seria importante e esse dia, infelizmente, nunca chega e aqueles conhecimentos, saberes depositados em livros e guardados como que sagrados, ainda não resolveram os problemas da concentração fundiária, da segurança alimentar, da renda, da moradia, da violência no campo e na cidade, da desigualdade de classes, da exploração.

Eu pergunto aos estudantes com que trabalho logo na primeira aula, no diagnóstico, do que é que vocês gostam: De matemática? “Não”. De Português? “Não”. De Geografia? “Não”. De História? “Não”. De Química? “Não”. O não é geral, com três a cinco sim, apenas. O que representa? Uma turma de desgostosos. Mas por quê? Porque não gostam? Porque não aprenderam! Porque não teve sentido, não souberam utilizar tais conhecimentos e não os utilizaram porque eles tem significado? Não, estão vazios de sentido, de importância. É por isso, é que não serve para nada. É por essas e outras que precisamos urgentemente mudar o sentido dessa educação. É isso que a educação do campo está trazendo: essa necessidade de mudar o sentido daquilo que fazemos com os(as) pequenos(as) e com nas nossas vidas.

Para, de modo emblemático, refletir desde quando vem sendo anunciada a seriedade e a verdadeira responsabilidade com que devemos assumir o nosso fazer pedagógico, na construção epistêmica, voltemos outra vez a Martí (1889):

As crianças não se há de lhes dizer mais que a verdade, e nada se deve lhes dizer que não seja exatamente como o que está sendo dito, porque logo as crianças viverão crendo no que lhes disse o livro ou o professor, trabalharão e pensarão como se isso fosse à verdade, de maneira que se ocorrer de ser falso o que se lhes disse, já lhes sai à vida equivocada, e não podem ser felizes com esse modo de pensar, nem sabem como são as coisas verdadeiramente, nem podem voltar a ser crianças, e começar a aprender tudo novamente (RECK, 2005 p.47).

CONSIDERAÇÕES EM ABERTO

Para não concluir, ficaremos com as palavras do grande educador Paulo Freire (1989), nosso mestre brasileiro, que também vivenciou, denunciou e anunciou com sua vida a necessidade de uma educação transformadora/libertadora: *então, o camponês descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, também, é capaz de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas, como sujeito da história.*

Esse sujeito da história tem que ser cada um de nós, onde quer que nós estejamos. Sujeito da nossa história, da história que assumimos conscientemente colaborar na sua edificação. Assim, vamos captando o sentido daquilo que somos, da nossa existência para fazer a nossa parte. A educação do campo está nos convidando, nos desafiando para essa nova construção.

Neste sentido, é fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos. Evita-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados **mamíferos de luxo** – seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos (FRIGOTTO, 2009).

A verdadeira Educação do Campo cumpre o seu papel de abrir esse debate, de chamar a sociedade a participar e conseqüentemente assumindo a sua responsabilidade, é, porém necessário que cada um(a) de nós compreenda, e acima de tudo se engaje na luta para reconstruir um mundo onde a paz, a justiça, a cooperação e a solidariedade não sejam apenas uma tênue bandeira tremulando em face de atrocidades hodiernas, mas de fato uma constante por que estamos comprometidos na arte de sua aquilatação desde o chão de nossas vidas, escolas e uni-versidades.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

ARROYO, Miguel G. **ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DE MATO GROSSO. **Ata da Reunião Ordinária da Comissão de Educação em 27/06/2007**. Palestra: Retrospectiva Histórica sobre a Educação do Campo em Mato Grosso (palestrante, Jair Reck): Cuiabá – MT.

BOFF, Leonardo. **Ecologia, grito da terra, grito dos pobres**. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases – LDB- Lei Nº. 9.394/96**.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB Nº. 1, de 3 de Abril de 2002.

Ministério da Educação. **Diferenças mudando paradigmas**. SECAD. Caderno nº 02. Brasília, 2007.

CALDART, Rosely Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Pedagogia do Movimento Sem-Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, M.C. Isabel. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

DUARTE, P. Valdir. **As escolas do campo na relação com a construção do conhecimento – Histórias e Perspectivas**. In. Articulação Paranaense: Por uma Educação do Campo. Caderno 2. Porto Barreiro –PR, Assesoar:2000.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro. A origem do "mito da modernidade"**. Rio de Janeiro:Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. FRIGOTTO, Gaudencio . **A Polisssemia da Categoria Trabalho na batalha das idéias na sociedades de classe.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 168-194, 2009.

IBGE. Censo Agropecuário 2006. Brasília: MDA, 2009.

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e Tradicionalismo:** estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1996.

MARTÍ, José. **Obras Completas.** 1884. La Habana: Ciencias Sociales, 1991.

MATO GROSSO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino.** Resolução N°. 126/03 – CEE/MT.

MIGNOLO, D. Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em política.** Traduzido por: Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

PAESE, Mylene Wirgues. **Educação no campo:** discriminação e resistência. Brasília – DF: Edufmt, 2006.

PERIRA-BRESSER, L. Carlo. **Indignação com as laranjeiras.** Folha de São Paulo Folha, 19.09.2009.

RECK, Jair. **Por Uma Educação Libertadora:** o ideário político-pedagógico do educador cubano José Martí. Cuiabá – MT: EdUFMT, 2005.

_____. **Apresentação.** Consolidação das Políticas Educacionais do Campo. In. GARCIA, Rodney. Tangará da Serra: Gráfica e Ed. Sanches Ltda, 2008.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortês, 2000.

Sobre o autor: Jair Reck. Prof. Adjunto II. Faculdade UnB de Planaltina. Atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Membro do Centro Transdisciplinar em Educação do Campo.

Endereço para correspondência: reckjair@gmail.com

Artigo recebido em: 04/06/2012

Aceito em: 18/09/2012