

EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITÓRIO: uma proposta decolonial a partir de experiências camponesas no Brasil e em Portugal

RURAL EDUCATION AND TERRITORY: a decolonial proposal based on peasant experiences in Brazil and Portugal

EDUCACIÓN DEL CAMPO Y TERRITORIO: una propuesta decolonial a partir de experiencias campesinas en Brasil y Portugal

Angelita Zimmermann

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Território (GPET/UFSM).
angelitazd@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0003-3327-8917>

Ivanio Folmer

Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação e Território (GPET/UFSM).
ivaniofolmer@yahoo.com.br / <http://orcid.org/0000-0002-7433-6434>

Ane Carine Meurer

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Território (GPET/UFSM).
anemeurer@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0001-7377-1963>

Recebido: 04/03/2021; Aceito: 15/04/2021; Publicado: 06/10/2021.

RESUMO

A Educação do Campo é fundamental à produção e ampliação do território camponês e tem contribuído com a (re)existência dos camponeses na luta contra o agronegócio. Este texto é baseado em duas pesquisas realizadas entre 2016 e 2019, entendidas como epistemologias do Sul que compreendem Educação do Campo, território e campesinato na contemporaneidade. O objetivo do artigo é dar visibilidade ao conhecimento nascido das lutas e experiências de resistência camponesa, ampliando o espectro epistemológico contra o capitalismo, patriarcado e colonialismo. Esta pesquisa qualitativa se fundamenta em teóricos, documentos, vivências e entrevistas com egressos e agentes das territorialidades estudadas. As interculturalidades entre as pedagogias e os territórios da (re)produção da vida dos egressos de duas Casas Familiares Rurais, do Brasil e de Portugal, e do Assentamento Fazenda Annoni, no Rio Grande do Sul, Brasil, são creditadas como sociologias decoloniais que validam a união de saberes ancestrais e científicos e constituem o que denominamos *território epistemológico camponês*.

Palavras-chave: Território Epistemológico Camponês; Educação do Campo; Casa Familiar Rural; Assentamento.

ABSTRACT

Rural Education is fundamental to the production and expansion of peasant territory. It has contributed to the (re) existence of peasants in the fight against agribusiness. This text consists of two surveys carried out between 2016 and 2019, understood as epistemologies of the South that comprise Rural Education, territory, and peasantry in contemporary times. The article's objective is

to give visibility to the knowledge born from the struggles and experiences of peasant resistance, expanding the epistemological spectrum against capitalism, patriarchy, and colonialism. This qualitative research bases itself on theorists, documents, experiences, and interviews with graduates and agents of the studied territorialities. The interculturalities between the pedagogies and the territories of the (re) production of the life of the graduates of two Rural Family Houses, in Brazil and Portugal, and of the Fazenda Annoni Settlement, in the Rio Grande do Sul, Brazil, are credited as decolonial sociologies. They validate the union of ancestral and scientific knowledge and constitute what we call peasant epistemological territory

Keywords: Peasant Epistemological Territory; Rural Education; Rural Family House; Settlement.

RESUMEN

La Educación del campo es fundamental para la producción y expansión del territorio campesino y ha contribuido a la (re) existencia de los campesinos en la lucha contra la agroindustria. Este texto se basa en dos investigaciones realizadas entre 2016 y 2019, entendidas como epistemologías del Sur que comprenden la Educación del Campo, el territorio y el campesinado en la contemporaneidad. El objetivo del artículo es dar visibilidad al conocimiento nacido de las luchas y experiencias de la resistencia campesina, ampliando el espectro epistemológico contra el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo. Esta investigación cualitativa se basa en teóricos, documentos, experiencias y entrevistas con egresados y agentes de las territorialidades estudiadas. Las interculturalidades entre las pedagogías y los territorios de la (re) producción de la vida de los egresados de dos Casas Familiares Rurales, de Brasil y Portugal, y del Asentamiento Fazenda Annoni, en Rio Grande do Sul, Brasil, son acreditadas como sociologías decoloniales que validan la unión de saberes ancestrales y científicos y constituyen lo que llamamos territorio epistemológico campesino.

Palabras clave: Territorio Epistemológico Campesino; Educación Campesina; Casa Familiar Rural; Asentamiento.

INTRODUÇÃO

A produção territorial camponesa constitui-se de um conhecimento genuíno das lutas históricas, espacializadas em diversas partes do mundo. Compreendemos por lutas, os processos pelos quais os sujeitos subjugados aos capitalismo, patriarcado e colonialismo, transformam o mínimo de liberdade que têm num impulso de libertação (SANTOS B., 2018). A resistência por terra, educação, saúde e geração da vida, integra a necessidade de proteção dos bens da biodiversidade e abrange a questão agrária mundializada pelo agronegócio¹, em suas relações globais de produção.

Na contra-territorialização da cultura colonialista e patriarcal do capitalismo, deflagram-se movimentos contra as políticas do agronegócio, como a resistência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Marcha das Margaridas², no

¹ Para Achkar, Domínguez e Pesce (2008), o agronegócio constitui-se em um complexo de investimentos de capital transnacional envolvendo atividades e setores de produção, distribuição e comercialização de produtos agrícolas em escala global.

² Em 2000 reuniu mais de vinte mil agricultoras, quilombolas, indígenas, pescadoras e extrativistas de todo o Brasil. Acontece todo o dia 12 de agosto, pois a data rememora a morte da camponesa Margarida Maria Alves, assassinada em 1993, quando lutava pelos direitos trabalhistas na Paraíba.

Brasil, as manifestações de agricultores do AIKS³, na Índia, a greve dos trabalhadores, na Colômbia⁴, além das lutas do dia a dia e de inúmeras formas de resistência defendidas pela Via Campesina⁵.

A ciência do capital tem negado os conhecimentos dos sujeitos do campo e do campesinato e, nas disputas por território, muitas experiências têm materializado a conexão entre ancestralidade e cientificidade, por suas conquistas e (re)existência, aqui defendidas como Epistemologias do Sul (SANTOS B., 2018; CASTRO-GOMES; GROSFOGUEL, 2007; NUNES, 2008). É o caso, por exemplo, do movimento pela Educação do Campo, no Brasil (ARROYO et al., 2011).

A compreensão da (re)produção da vida dos camponeses deste estudo está ancorada nos conceitos de território, como manifestação socioespacial do poder (RAFFESTIN, 1993), logo, a produção em que se transformam o espaço e quem o produz, como processos no espaço-tempo contraditório e dialético dos grupos sociais; na concepção de campo, compreendido como território em disputas (FERNANDES, 2008); de camponês, como classe social e modo de vida (SHANIN, 2005); na perspectiva de que a hegemonia das relações capitalistas de produção está transversa por relações não capitalistas, como meios de resistência do camponês (OLIVEIRA, 2008; MARTINS, 2013); e de educação como emancipação dos sujeitos sociais em ação (FREIRE, 2005; CALDART, 2012).

Apresentamos pesquisas⁶ que ocorreram entre 2016 e 2019 e demonstraram que as Casas Familiares Rurais (CFR), assim como as escolas de assentamentos estudadas, têm contribuído com a territorialização de jovens camponeses e de suas famílias, em seus lugares de vida e de trabalho, além de efetivarem a ampliação do território camponês, por sistematizarem um novo conhecimento que parte da experiência de vida destes sujeitos. O propósito do estudo de doutorado (2019) foi compreender as transformações percebidas na (re)produção da vida dos egressos de uma Casa Familiar Rural de Catuípe/Rio Grande do Sul (RS), Brasil, e outra de Póvoa do Varzim, em Portugal, a partir da relação entre a formação e a produção do território vivido. Já o estudo de mestrado (2018) problematizou o processo de territorialização de dois Assentamentos no RS, analisando a organização social, conflitualidades socioterritoriais e as especificidades da escolarização. Em

³ Ocorreu em Déli, na Índia, com mais de 15 mil agricultores, em 2018. Abrange mais de 200 sindicatos e organizações de agricultores indianos, exige medidas concretas para resolver os problemas dos agricultores.

⁴ Em agosto de 2015, milhares de camponeses participaram da greve que durou 24 dias contra o Tratado de Livre Comércio (TLC) (UNIÃO POPULAR ANARQUISTA, 2015).

⁵ Organização internacional que desde 1990 coordena movimentos camponeses da África, Ásia, América e Europa (STEDILE; CARVALHO, 2012).

⁶ Este artigo se origina de duas pesquisas: (ZIMMERMANN, 2019) e (FOLMER, 2018).

abordagem qualitativa, os estudos se fundamentam em teóricos, documentos, vivências e entrevistas, envolvem sujeitos das comunidades de atuação destas escolas/CFR e fazem parte deste artigo.

Estes espaços, constituídos em relações não capitalistas de produção e modo de vida peculiar, são creditados e ampliam o que denominamos de território epistemológico camponês (ZIMMERMANN, 2019), compreendidos como instrumentos emancipatórios em uma interculturalidade capaz de ampliar a compreensão das contradições da questão agrária, deste início de século.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL ESTUDADAS NO BRASIL E EM PORTUGAL

As territorialidades aqui traduzidas por camponeses são concebidas como sociologias⁷ da ausência e da emergência, em cujo processo de construção do conhecimento estabeleceu-se uma relação dinâmica entre os sujeitos e o espaço geográfico, a partir do “[...] reconhecimento da luta dos contrários como fonte do conhecimento” (SOUSA, J., 2014, p. 02). A Educação do Campo tem se constituído neste processo de luta e resistência contra o agronegócio e mostra-se um movimento fundamental da produção do território camponês tanto na materialização de políticas públicas quanto na validação de conhecimentos camponeses. Isto é, a produção e validação de conhecimentos invisibilizados que são produzidos por sujeitos que têm sido vítimas da injustiça, opressão e destruição, causadas pelos processos de ampliação do capitalismo, aqui identificadas como Epistemologias do Sul, as quais intencionam “[...] que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas deste modo, serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações” (SANTOS, B., 2018, p. 19).

Identificar e validar os conhecimentos nascidos das lutas requer que tenhamos uma perspectiva de decolonialidade⁸, contrária à monocultura do saber eurocêntrico, à qual fomos historicamente levados a conceber como única. *Aprender-com* transforma o investigado em investigador, nesse caso, torna o camponês um sujeito tradutor de sua própria práxis, o que pode resultar uma nova ecologia de saberes. Nessa dialética, destacamos os espaços e percursos interculturais reconhecidos.

Portanto, o estudo não pretende ser comparativo entre países, mas constitui-se de

⁷ A teoria das Epistemologias do Sul pode ser aprofundada em Boaventura de S. Santos (2018, 2002).

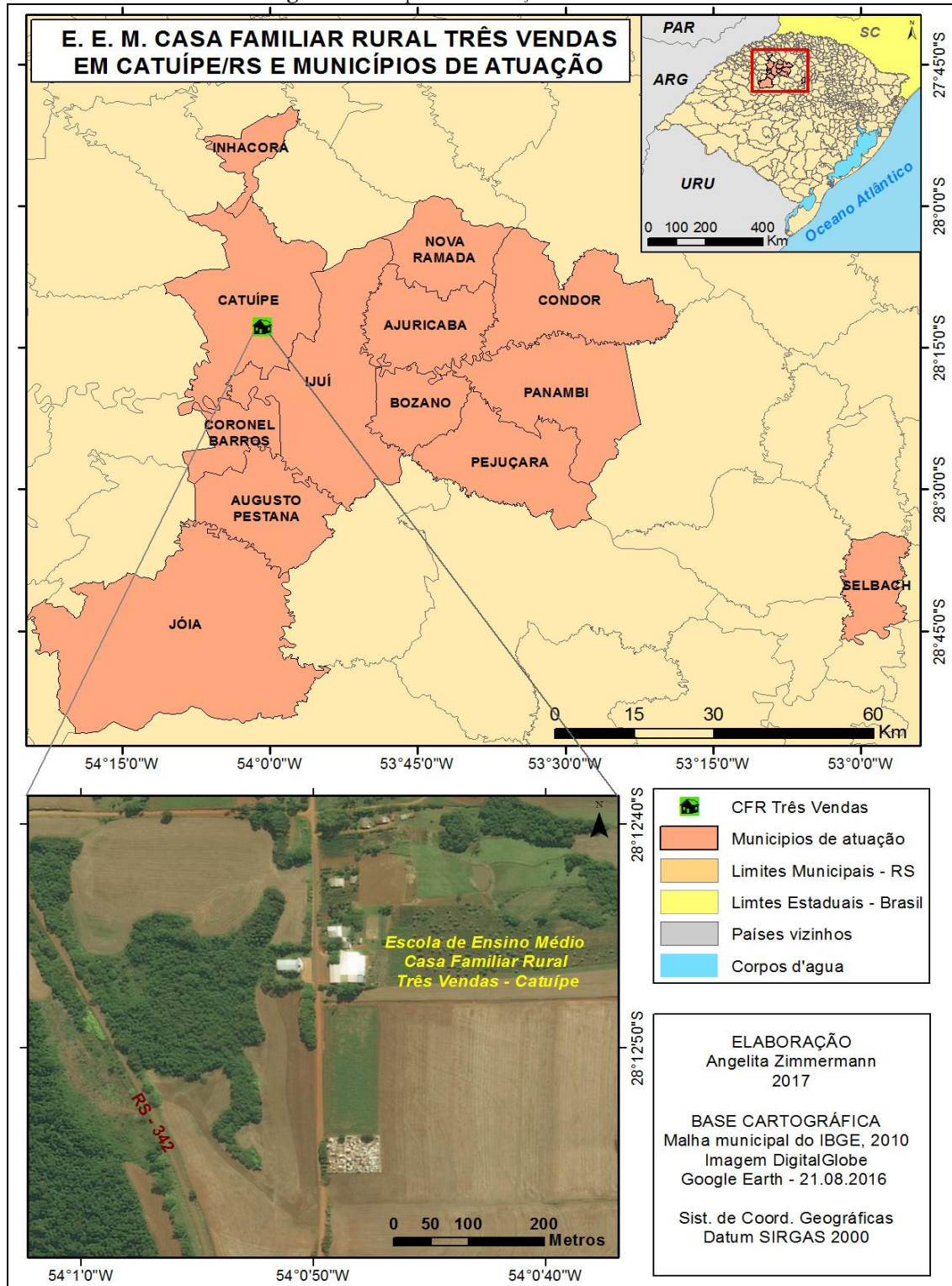
⁸ Em “El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

uma análise de experiências de Educação do Campo compreendidas à luz de uma proposta decolonial a partir da interculturalidade presente no território camponês que é produzido por sujeitos em suas lutas pela re(existência): uma Casa Familiar Rural e uma escola do MST no Brasil e uma Casa Escola Agrícola em Portugal.

A Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas (Brasil) e a Casa Escola Agrícola Campo Verde (Portugal)

A EEMCFRTV está localizada na Região Noroeste do Rio Grande do Sul, no município de Catuípe. Conforme a Figura 01, sua localização e região de abrangência, atualmente, compreende jovens agricultores/as dos seguintes municípios:

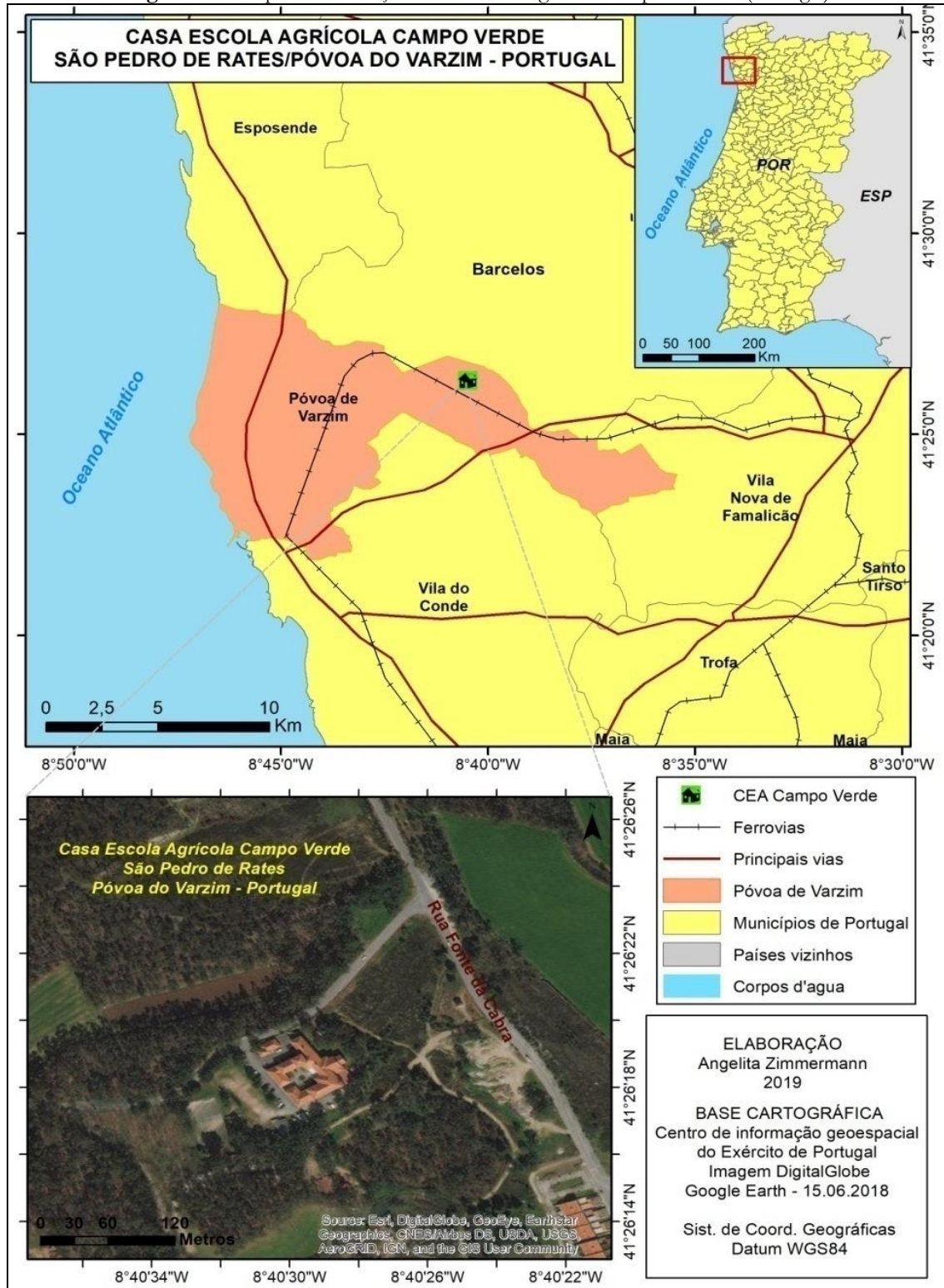
Figura 01 – Mapa de localização da EEMCFRTV



Fonte: Elaborado pela autora e Menezes, D. J. (15/06/2018), com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Imagem Digital Globe, Google Earth, 2019.

A Casa Escola Agrícola Campo Verde (CEACV) localiza-se em São Pedro de Rates, distrito de Póvoa do Varzim, ao norte de Portugal, como pode ser visualizada no mapa (Figura 02), a seguir:

Figura 02 – Mapa de localização Casa Escola Agrícola Campo Verde – (Portugal)



Fonte: Centro de informação geoespacial do Exército de Portugal, Imagem digital Globe, Google Earth (15/06/2018). Elaborado por Zimmermann, A. e Menezes, D. J., 2019.

A pesquisa de campo das Casas Familiares Rurais entrevistou mais de 90 pessoas. Destas, 70 envolvem o território da escola brasileira e 20 da portuguesa, tanto no ambiente escolar quanto domiciliar/comunitário. No noroeste gaúcho do Brasil, foram egressos de

12 municípios, e na região Norte de Portugal, foram visitadas algumas moradias, cooperativas, feiras que envolvem a escola e seus egressos.

Esses momentos de convivência, nas instituições e nas comunidades, oportunizaram o funcionamento teórico-metodológico, a organização do trabalho dos gestores, professores, monitores e demais integrantes do processo. Em Portugal, a apreensão da realidade ocorreu também por meio da participação em Congressos (Viseu e Coimbra), seminários e diálogos sobre o campo português e as transformações socioterritoriais que vêm ocorrendo na atualidade, especialmente no que se refere à transição de uma agricultura familiar para a biológica⁹. Nestes territórios, buscamos um conjunto de informações focando nos saberes considerados não-existentes, por não serem produtores de lucratividade em relação à ciência produzida para o mercado do agronegócio.

Na CFR brasileira, pernoitamos e participamos de diversas atividades¹⁰ da instituição (internato, em rodas de conversas ao redor do fogão à lenha, serões, comemorações festivas, entre outras). Na escola de Póvoa do Varzim, também houve a oportunidade de pernoite e, apesar de dispor de um espaço privilegiado em acomodações, a escola já não dispõe de internato, o que é reconhecido pelo coletivo como um espaço fundamental de aprendizagens, em que uns ajudam aos outros buscando soluções conjuntas.

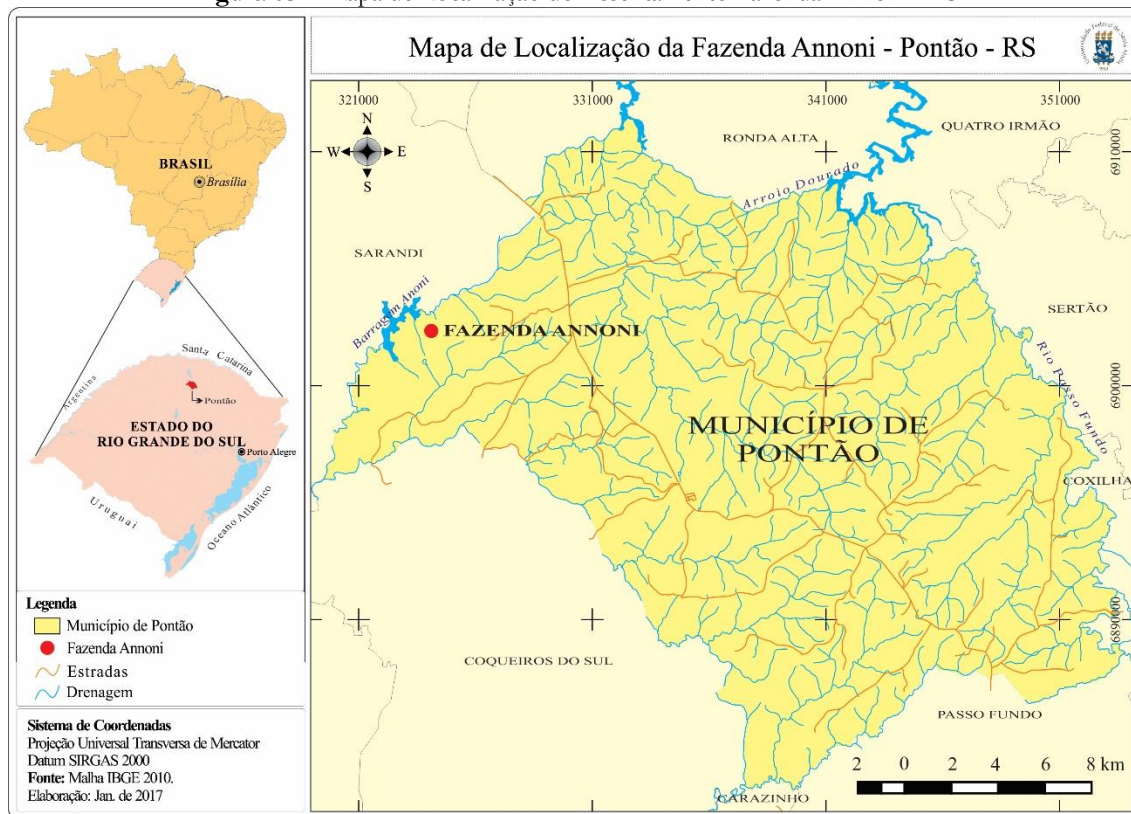
A pesquisa em territórios do MST no RS: o Assentamento Fazenda Annoni

O Assentamento Fazenda Annoni, em Pontão, está localizado no Rio Grande do Sul, como podemos visualizar no mapa (Figura 03).

⁹ Seminário “Agricultura familiar, agricultura biológica e desenvolvimento rural”. Disponível em: <<https://agriculturabiofamiliar.wordpress.com/seminario-agricultura-familiar-agricultura-biologica-e-desenvolvimento-rural/>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

¹⁰ Equipes em Tempo Escola: da Refeição, da Espiritualidade, da Limpeza Interna, e Externa (horta, pomar, agrofloresta).

Figura 03 – Mapa de Localização do Assentamento Fazenda Annoni - RS



Fonte: Elaborado por Folmer, I. e Menezes, D.J., 2017.

A pesquisa ocorreu entre os anos de 2016 e 2018, em dias de observações e convivências que possibilitaram uma compreensão sobre o processo de territorialização de dois¹¹ assentamentos (divisão do trabalho, o uso da terra, as práticas econômicas, a formalização na organização social, a escolarização), bem como evidenciar as principais conflitualidades existentes nestes territórios. Optou-se pela investigação dos grupos familiares, direcionada aos lotes, onde residem 35 famílias assentadas, totalizando cerca de 150 entrevistados.

Foram momentos de aprendizados, aproximando o pesquisador e colaboradores, em relações interculturais sobre a caminhada e o funcionamento deste espaço social, que tem características próprias de um território conquistado pelos camponeses sem-terra. A compreensão sobre as particularidades, biografias, necessidades, anseios, medos e lutas, nesse processo dialético de ser, sentir e (re)produzir, evidenciou peculiaridades do processo formativo materializado no movimento, da ocupação (nos acampamentos) à produção do espaço que se transforma em território camponês.

CONTRADIÇÕES DO CAMPO E A DIALÉTICA COM ESPAÇOS DE

¹¹ Neste artigo, trataremos somente sobre aspectos do Assentamento Fazenda Annoni, já que o assentamento Bela Vista não possui escola do próprio território.

EDUCAÇÃO – BRASIL E PORTUGAL: as Casas Familiares Rurais, a Pedagogia da Alternância e a agricultura global

Compreendemos ser na luta e na contradição que acontecem as possíveis transformações sociais, nas quais, a ampliação do território contra-hegemônico passa a ser condição de (re)existência. A produção territorial das CFR, a brasileira e a portuguesa, tiveram em sua origem a mesma formação das *Maisons Familiales Rurales* (MFR) francesas, em 1935, período entre as guerras mundiais, com a participação da comunidade de agricultores, da igreja católica, de lideranças políticas, de representantes de entidades públicas e privadas, de professores, intelectuais de diversas áreas (GIMONET, 2007). Esses coletivos tinham/têm interesse em pensar a educação/escolarização dos camponeses com vistas ao desenvolvimento do meio socioterritorial. Estas escolas têm uma pedagogia própria – a Pedagogia da Alternância – e seus processos formativos¹² partem da experiência e do trabalho camponês em reciprocidade com conhecimentos científicos, estabelecidos pela matriz curricular em andamento, em tempos, espaços e saberes complementares, articulados em Tempo Escola e Tempo Comunidade.

O território da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas, no noroeste do Rio Grande do Sul, Brasil, conta com 60 egressos do período 2008-2016. A escola foi fundada em 2005 e, nestes 15 anos vividos, trabalha com formação em Agricultura. Inicialmente oferecia curso de qualificação aos agricultores e, a partir de 2013, passou à certificação em Ensino Médio e Qualificação em Agricultura, objetivando uma educação que possa contribuir com a melhoria das condições de vida do jovem e da família do campo. As famílias têm cinco integrantes, em média, por estabelecimento familiar agrícola (propriedade¹³). O trabalho é exclusivamente familiar e possui uma característica reprodutiva baseada na diversificação de cultivos. Os egressos desenvolvem um Projeto Profissional de Vida¹⁴ iniciado desde a formação na CFR e que continua sendo essencial para a reprodução familiar. Noventa por cento (90%) dos jovens continua no campo.

A Casa Escola Agrícola Campo Verde, de Póvoa do Varzim, Portugal, tem em seu território 216 egressos no mesmo período. Desde sua fundação, em 1989, o foco foi a agricultura. No entanto, atualmente, oferece diversos cursos que se relacionam ao trabalho no campo, sem necessariamente, ser em agricultura. As famílias estão constituídas com

¹² Instrumentos: 1) Pesquisa participativa (seleção de temas geradores); Planos de Formação (áreas de conhecimento e Projeto Profissional de Vida) e Recursos Didáticos (planos de estudo, colocação em comum, cadernos da realidade, cadernos pedagógicos, visitas de estudo, experimentação, avaliação) (GIMONET, 2007).

¹³ Designação dada ao estabelecimento familiar agrícola, nesta região do Brasil.

¹⁴ Este projeto faz parte da formação/escolarização como prática a ser desenvolvida pelo jovem em sua propriedade.

quatro integrantes, em média. Os estabelecimentos contam com um trabalho familiar dedicado exclusivamente à produção leiteira¹⁵, e uma média de 150 vacas em cada exploração¹⁶. A produção territorial que envolve esta escola também tem em sua participação a permanência de 90% dos egressos no campo.

Conforme a pesquisa, a reprodução social dos egressos das CFR reflete a incorporação de processos de produção (bens materiais, força de trabalho e sistema de relações sociais) do campo e do campesinato contemporâneos. Ocorre conforme as mudanças estruturais de uma época histórica (dimensão diacrônica), mas também vivencia padrões da própria especificidade camponesa, ou seja, intrínsecos ao sistema estrutural e territorial das CFR/escolas com relação ao campo e à vida destes sujeitos (dimensão sincrônica): “um modo de produção tem, tanto uma dimensão sincrônica quanto diacrônica, isto é, representa não apenas um sistema especificamente estrutural, mas também uma época histórica” (SHANIN, 2005, p. 10).

Os camponeses do Brasil e de Portugal compartilham determinações econômico-políticas articuladas por acordos comerciais, a exemplo, o Bloco Mercosul e União Europeia¹⁷. Nestes acordos transversos por relações assimétricas, desiguais da economia mundial, e, no papel de parceiro subalternizado, o Brasil aprofunda desigualdades, sociais e ambientais, exportando *commodities*, principalmente o farelo de soja, e importando produtos industrializados (maquinários, tecnologias, etc.). Os impactos dessa relação econômico-comercial contraditória desencadeiam sérios problemas ambientais e de saúde a todo o território brasileiro, mais intensamente, aos trabalhadores do campo, pelo uso abusivo de produtos agroquímicos (agrotóxicos, sementes modificadas, etc.) que a produção destas mercadorias exige para serem exportadas à União Europeia, Estados Unidos e China (BOMBARDI, 2017).

A agricultura portuguesa caracteriza-se por unidades de produção familiar de pequena dimensão, pois 72,3% das explorações têm menos de 5 hectares; os agricultores são relativamente idosos, uma vez que apenas 2,5% têm menos de 35 anos. O país tem uma agricultura de produção diversificada, “[...] devido à diferente natureza dos solos e às suas características climáticas e paisagísticas, predominando as pequenas explorações” (PORTUGAL, 2016, p. 01). Produzem “Cereais 4,8%, culturas industriais 0,5%, culturas forrageiras 4,7%, produtos hortícolas 17,5%, batatas 2,2%, frutas 16,7%, vinho 12,2%,”

¹⁵ Portugal é um dos 28 países que atualmente fazem parte da Comunidade Europeia e, por isso, têm uma organização agrícola definida pela Política Agrícola Comum (PAC), conforme a vocação reprodutivo-ambiental de cada região do país, a leiteria é principal atividade da região Norte.

¹⁶ Exploração é a designação dada pelos portugueses ao estabelecimento familiar agrícola.

¹⁷ Acordo de livre (Mercosul e UE) comércio assinado em 28 de junho de 2019 (a ser ratificado). (<https://economia.estadao.com.br/blogs/radar-economico/wp-content/uploads/sites/60/2019/06/factsheet-acordo-mercossul-ue.pdf>). Acesso em 09 fev. 2021.

azeite 0,8%, bovinos 6,1%, suínos 8,7%, ovinos e caprinos 1,7%, aves de capoeira 7,7%, leite 10,1%, ovos 2,0%, outros setores 4,1%” (PORTUGAL, 2016, p. 06).

A agricultura brasileira é, desde a colonização, a base da economia do país. Historicamente, constituiu-se sob uma base de concentração fundiária e com extensas monoculturas. Contudo, a agricultura familiar produz 70% da alimentação e gera 77% dos empregos no setor. Tornou-se uma das principais atividades de trabalho e renda na América Latina, mesmo sendo somente 23% das terras agrícolas, da América Latina e do Caribe, de uso de agricultores familiares. “O tamanho médio das propriedades familiares na região é de 13 hectares”, e, se “[...] o Cone Sul for excluído, o tamanho médio é reduzido para 2,5 hectares” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2019, s./p.). O Brasil é o maior exportador do complexo da soja (farelo, óleo e grão). Além disso, é o principal exportador de café, açúcar, etanol (de cana-de-açúcar) e suco de laranja do mundo (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2019).

Concomitante ao modelo agrícola, nos últimos quinze anos, deixaram de existir mais de 32 mil escolas no campo brasileiro, aumentando a desterritorialização de instituições¹⁸ e de camponeses (GROFF, 2016). Conforme Santos, M. (2018, p. 186), “[...] torna-se preocupante o fechamento de escolas do campo, acirrado nos últimos 10 anos. [...] uma questão silenciada no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014–2024”. As previsões para a Educação do Campo têm piorado no país; o governo federal brasileiro atual extinguiu a secretaria¹⁹ que atuava pelos marcos da história da Educação do Campo.

Em políticas globalizadas pelo capital, os agricultores do território da escola portuguesa comungam problemas que se assemelham aos vividos pelos brasileiros. Autores portugueses constatarem que, embora seu país tenha sido predominantemente agrícola até os anos 1960, atualmente, “[...] os serviços empregam cerca de 60% da população e o sector primário apenas 5%” (GUERREIRO; ABRANTES, 2007, p. 05). No caso brasileiro, como apontam Fernandes e Molina (2017), entre os principais fatores em consideração, estão os problemas estruturais da concentração de terras; a desvalorização social da agricultura familiar, especialmente a tradicional; a entrada de outras atividades, desvinculadas da agricultura, que passaram a requerer um tipo de educação formal e a chamar à atenção dos jovens.

Brasil e Portugal tiveram a estrutura social agrária drasticamente modificada nos

¹⁸ Groff (2016, p. 13) ressalta que escolas do campo fechadas desencadeiam um processo de “desarticulação da comunidade” e o consequente desenvolvimento de políticas públicas desconectadas das necessidades da população trabalhadora.

¹⁹A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi extinta pelo Governo Brasileiro atual.

últimos anos e o agronegócio exige trabalhadores cada vez mais qualificados e capacitados às novas técnicas, às demandas da produção e ao capital financeiro transnacional, que coloca os camponeses como trabalhadores exclusivos da produção de *commodities* em tempo integral (OLIVEIRA, 2008). O modo de vida camponês se subjaz ao modo de produção de mercadorias exportáveis, por consequência, os espaços de convivência comunitária perdem a referência por falta de tempo para encontros da cultura e tradição camponesa.

O campo português, com uma história agrícola tradicional e diversificada, restrito em dimensões e em demografia, mas denso em cultura camponesa, foi perdendo os traços do campesinato. Tais transformações ocorreram em três etapas específicas: até os anos 1950, uma produção para a subsistência; nos anos 1960 até 1974, uma produção de sustentação da indústria; a partir dos anos 1980 até os dias atuais, foi evoluindo de acordo com as prerrogativas de produção da Política Agrícola Comum e, deste modo, uma agricultura consubstanciada ao espaço-tempo das *commodities* e da União Europeia (BAPTISTA, 2010).

O campo brasileiro, apesar das riquezas naturais e culturais e da vastidão de terras e rincões, intensifica a produtividade em larga escala (STEDILE; CARVALHO, 2012; FERNANDES et al., 2014). Em detrimento da produção de alimentos saudáveis e da sustentabilidade ambiental, esse processo de inserção na economia internacional tem expropriado, sistematicamente, aqueles que sobrevivem da terra, obrigando-os a deixarem o campo e buscarem subempregos nas cidades.

No projeto de desenvolvimento, o contexto agrário se relaciona diretamente ao sistema educacional de cada país. Santos, M. (2018) identifica três momentos priorizados na história da Educação Rural do Brasil: entre 1930 e 1940, defendia-se uma educação que contribuísse com a fixação do homem e da mulher no campo. Na década de 1950, no período “desenvolvimentista”, intensificou-se a industrialização, em um processo de supervalorização do mundo urbano. Nos anos 1960 e 1970, foram os programas educacionais de influência estadunidense, pautados na educação para o desenvolvimento comunitário, com investimento em assessoria técnica e financeira também na América Latina, já que o Brasil apresentava disparidades regionais pelo modelo agrícola latifundiário (SANTOS, M., 2018).

Educação do Campo e a produção de territórios de (re)existência

Este acirramento das contradições tem projetado ações formativas coletivas, como enfrentamento da classe trabalhadora do campo (FERNANDES, 2008). O movimento

pela Educação do Campo, iniciado nos anos 1990 (ARROYO et al., 2011), resultou em mudanças fundamentais para a reprodução dos camponeses, especialmente com relação às mudanças constitucionais que regulamentam a escolarização, observando o modo, os tempos e espaços de vida e de trabalho. Molina destaca a organização dos camponeses como principal contraponto a ser estabelecido em favor da resistência no campesinato contemporâneo.

Um dos maiores desafios postos à continuidade das lutas pelas políticas públicas de Educação do Campo são as lutas pela permanência do campo e de todas as suas contradições no centro dessas políticas, o que só se fará com a presença dos sujeitos que as protagonizam em suas vidas e lutas cotidianas se reproduzindo como sujeitos camponeses (MOLINA, 2010, p. 143).

Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 07), [...] “nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas [...]”. Juntam-se ao movimento, instituições de Educação Superior, entidades sindicais e comunitárias, de modo a fortalecer e a resistência por suas experiências de educação, seu território, sua identidade.

A escola do assentamento Fazenda Annoni e as CFR estudadas se inserem e intencionam uma educação dos sujeitos do campo, pensada e desenvolvida por seus movimentos próprios, em territorialidades fundadas na experiência e no trabalho vivenciado no campo.

No Brasil, as primeiras experiências de formação por alternância foram criadas nos anos 1960 no Espírito Santo, com a denominação Escolas Família Agrícola (EFAs). Posteriormente, nos anos 1980, em Alagoas, foram criadas as primeiras CFR, e, a partir de então, muitas outras surgiram (SILVA, 2000). Em Portugal, as cinco Casas Escolas Agrícolas (CEA) foram se constituindo ao longo dos anos 1980, com base na ideia francesa (1935) e espanhola (1968). Entretanto, após 30 anos, apenas a Casa Escola Agrícola Campo Verde, em Póvoa do Varzim, segue seu trabalho em território camponês (SOUSA, P., 2014).

Quanto ao campesinato, para Shanin (2008, p. 08), na transformação capitalista da agricultura, ocorrem tendências simultâneas em diferentes regiões e partes do mundo, dentro da mesma sociedade, “[...] processos de diferenciação, pauperização e marginalização”. Nestas circunstâncias, os camponeses “[...] nem desaparecerão completamente, nem permanecerão estruturalmente como antes, nem se tornarão proletários rurais” (SHANIN, 2005, p. 08). Costa et al. (2016, p. 163) afirmam que, “das

570 milhões de explorações agrícolas do mundo, mais de 500 milhões são explorações familiares. Em Portugal representam 96% das cerca de 280 mil explorações do continente”. Evidenciam ainda, que os modelos de desenvolvimento da agricultura familiar estão em processos que “incorporam a agricultura biológica como elemento chave, com impacto direto no aumento do rendimento das famílias [...] assente em princípios como alimentar o solo para nutrir a planta [...]” (COSTA et al., 2016, p. 164).

A transição para uma agricultura sustentável (biológica em Portugal ou agroecológica no Brasil tanto nas casas como no MST) vem sendo discutida na América Latina. Na “18ª Jornada de Agroecologia”, ocorrida em Curitiba, Caldart apontou aspectos críticos e urgentes envolvendo a “alienação e devastação da vida”, defendendo que a “Agroecologia identifica um esforço historicamente recente de elaborar como ciência, sistemas de conhecimento e concepções de mundo presentes em práticas ou formas tecnológicas ancestrais de agricultura [...] presentes em denúncias e lutas, antigas e novas e cada vez mais contundentes [...]” (CALDART, 2019, p. 01). Neste sentido, faz-se necessário reconhecermos a importância dos camponeses da agricultura familiar e de espaços formativos que objetivam manejos agroecológicos e potencialmente promotores da soberania alimentar.

Estas discussões se intensificam nas escolas/CFR, são recentes em relação ao tempo de atuação, porém, seguem o caminho, também recente, dos espaços sociais que têm como proposições fundamentais, refletir, intervir e praticar a agricultura a partir dos fundamentos ancestrais da agroecologia que possam intervir na soberania alimentar dos sujeitos.

A (re)produção do camponês do norte de Portugal

O aspecto principal constatado é a agência dos egressos portugueses no território que envolve a Casa Escola Agrícola Campo Verde. A diversidade de oferta de cursos pretende suprir as múltiplas necessidades do campo e do camponês europeu. Desta maneira, a relação trabalho, educação e território, e a própria Pedagogia da Alternância são condicionantes à continuidade das moradias/explorações.

Além do trabalho na agricultura, o egresso que também é diretor da escola, destaca: “Eu entrei na CEA em 1993 para fazer o nono ano, depois fiz Técnico de Produção Agrícola, Engenharia Agrônômica, o curso de Zootecnia [...] e acabei ficando” (J.N.N., entrevistado português, 2018). Outros entrevistados da Póvoa do Varzim expressaram seu trabalho e atuação em instituições do território. Houve a evidência de que há uma

unificação do espaço agrário no norte português, por meio da produção do leite, na região de abrangência da escola, originada pela formação socioterritorial da PAC. Esta atividade é ancestral na história familiar dos entrevistados.

Conforme estudiosos do campesinato, existe um modo de vida peculiar do camponês (SHANIN, 2008) e, na condição de classe subalternizada, configura-se uma economia que é familiar, capaz de possibilitar a reprodução dos sujeitos, visto que o processo de empobrecimento das famílias trabalhadoras rurais tem como causa principal a sujeição da renda da terra ao capital (FERNANDES, 2008). Conforme este autor, a decadência das unidades familiares de produção ocorre porque os camponeses não se apropriam da maior parte da riqueza produzida pelo seu trabalho, inclusive quando conseguem acessar políticas públicas. “Sim, é quase sempre um financiamento. [...] agora fizemos um, já estávamos a fazer agora um pra estufas [...]. Às vezes também fazemos para as despesas, mas os juros são altos [...]”. (J. M. L. M., entrevistado português, 2019). O enfrentamento destas políticas tem engendrado uma organização dos agricultores em associações e cooperativas populares de produção, pois “as contradições do capitalismo criam oportunidades de desenvolvimento de organizações econômicas cuja lógica é oposta a do modo de produção dominante” (SINGER, 2002, p. 21).

Nas famílias dos egressos portugueses há predominância de jovens que vivem e trabalham na própria exploração, mas complementam a renda com outras atribuições (empresas agrícolas, cooperativas, CEACV), também relacionadas à área, além das trocas de serviços entre estes camponeses. A média das porções de terra é de 25 hectares (entre 10 e 60) e é maior que a média do país que é de 15 hectares por família, alguns arrendam para aumentar o espaço da produção do leite. A produção é direcionada primeiro para a comercialização e, segundo, ao consumo familiar, com diversificação de cultivos reduzida (horta, pomar, outros cultivos), porque a ocupação do espaço é utilizada prioritariamente à produção do leite (em média cada família vende 6000 litros por dia).

Os principais problemas enfrentados são: a falta de mão de obra, os horários e tempo de trabalho, os custos altos de produção, preços baixos recebidos pelo produto, se submeter à exclusividade de empresas que compram, falta de organização dos agricultores. Os portugueses não têm a cultura do sindicalismo, alguns são cooperativados ou associados, e há uma consciência e responsabilidade da necessidade de uma produção sem venenos, processo em fase de transição. Outra preocupação demonstrada é com a diminuição progressiva da população camponesa. Os motivos apontados para a saída do campo são: falta de oportunidades, dificuldades de e no trabalho, pouca remuneração, falta de pessoas que queiram ficar no campo (pelo trabalho penoso/árduo). Ressaltaram que se

não houver reconhecimento por parte da sociedade não existirá mais o agricultor, poderá haver agricultura, mas não o camponês.

Reconhecemos a reciprocidade intercultural entre as territorialidades: as Casas Familiares Rurais de origem na Europa e a Educação do Campo proposta pelo MST, no Brasil. Assim, diferenciam-se enquanto suas especificidades culturais, porém têm um projeto comum, que é uma formação que possa ser mediadora da territorialização do camponês no seu lugar de vida (FERNANDES; MOLINA, 2017). Portanto, os espaços formativos estudados buscam e se apropriam de saberes da educação popular do campo e suas pedagogias (Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Movimento, Pedagogia histórico-crítica, Pedagogia Socialista) e, do mesmo modo, os territórios são mediadores de outras possibilidades e formas de resolver os desafios do dia a dia do campo.

A função social da terra, a vida do camponês brasileiro e as Casas Familiares Rurais

A terra é espaço-tempo de produção da vida e do próprio camponês, que aprende a “ser com ela”, e vai se constituindo produto e produtor nesta relação emancipadora. Mas, como pode ser possível a relação corpo-terra, se na sociedade que construímos, a terra virou cativa do capital? Neste cativeiro (MARTINS, 2013), a contradição fundamental está entre o caráter social da produção e a forma privada de apropriação dos meios dessa produção, pelas distintas classes sociais no espaço determinado pelo modo de produção capitalista.

Com relação à importância da terra como condição e produção da vida, os egressos da CFR brasileira afirmaram que suas famílias são proprietárias, em média, de doze (12) hectares (com uma variação entre 4 e 80 hectares), sendo que alguns arrendam partes de outros ou partes da sua terra para outros. A maioria foi recebida por herança, mas, do total de egressos, cinquenta por cento (50%) paga o financiamento da terra própria, tendo adquirido por políticas públicas como o Banco da Terra. Alguns não têm terra e trabalham e vivem na terra dos pais, tendo como perspectiva o recebimento por herança.

A produção tem como prioridade o consumo familiar, e o excedente se destina à comercialização, concentrada na produção do leite (em média 300 litros por dia), hortifruti e outros cultivos que são vendidos para cooperativas, merenda escolar, feiras, mercados, vizinhos, cidade. Cinquenta por cento (50%) dos egressos planta soja, sendo que, destes, dez por cento (10%) ainda o tem como atividade principal, conforme a vontade dos pais. Com uma produção para a manutenção da vida, incentivada pela escola, há uma

diversificação de culturas: hortaliças, galinha, carne, ovos, leite. “Não lidamos com grãos. Guardamos sementes de aveia pro pasto” (L. H. da C., entrevistada brasileira, 2018).

Os principais problemas relatados são os custos altos de produção, preços baixos na hora de vender, se submeter à exclusividade de empresas que compram o leite, a falta de políticas públicas aos pequenos produtores, a burocracia de acesso às políticas públicas, a falta de acesso à educação de qualidade, a perda de espaço para os grandes empresários agrícolas, os bancos e o Estado que dificultam a diversificação. “Fiquei com o nome sujo, porque o pai [...] acabou não pagando a dívida que fez em meu nome [...] então não posso acessar a bancos” (K. M. S., entrevistado brasileiro, 2018).

Além disso, a relação com o trabalho diário e contínuo, muitas vezes sem fim de semana e sem férias, com pouca mão de obra disponível, a falta de condições para a aquisição de terra para cultivar, são fatores causadores de fadiga e preocupação. Há a consciência de que as condições precárias de infraestrutura em estradas, serviços de internet, telefonia, saúde, lazer, educação são fatores agravantes para o abandono do campo. Há compreensão da importância do trabalho cooperado/associado sendo relatada a existência de três associações de maquinários com uso e gestão compartilhados.

A maioria faz parte do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), alguns da Pastoral da Juventude Rural, da Associação EEMCFRTV, outros se dedicam voluntariamente às questões de gênero, sementes crioulas, problemas ambientais no campo, formação de jovens, crianças e idosos, cooperativas, cursos e outras atividades que possibilitam a percepção de um jovem ativo na comunidade, mas também com questões sociais mais amplas e coletivas. Salientou-se o gosto pelo trabalho acompanhado da vontade de fazer a sucessão geracional como escolha e continuação da vida.

O valor de uso da terra se presencia no relato de suas atividades diárias, de seus modos de viver, de seus sonhos, de suas lutas e conquistas. “Sempre a família trabalhou com agricultura, desde meus avós, todas as gerações sentem amor pela terra” (M. K. S., entrevistado brasileiro, 2018).

O processo formativo de assentamentos do Rio Grande do Sul e a relação escola e território

Para a democratização e acesso à terra no Brasil, ocorreram processos que intencionaram uma Reforma Agrária. Segundo o INCRA²⁰, são medidas que buscam

²⁰ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pt/reforma-agraria.html>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

implementar uma distribuição menos desigual de terras, partindo de princípios já estabelecidos no Estatuto da Terra de 1964²¹.

Os assentamentos aqui referendados também vêm da luta e resistência dos sujeitos pelo acesso à terra, via processos de Reforma Agrária. “A luta pela terra é um dos principais elementos para compreendermos a questão agrária. A ocupação e a resistência na terra são formas dessa luta [...]” (FERNANDES, 2001, p. 01). Desse modo, por não ter ocorrido uma efetiva reforma agrária no Brasil, os camponeses, inseridos em um intenso processo de conflitualidade contra o capital, precisam se (re)organizar continuamente em movimentos de resistência.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) busca uma educação que possibilite a crítica ao sistema capitalista a partir da identidade de ser sem-terra, frente ao sistema que investe em dar fim à diversidade de cultivos e ao camponês, mediante a “subordinação da produção camponesa, pelo capital, que sujeita e expropria a renda da terra. E, mais que isso, expropria praticamente todo excedente produzido, reduzindo o rendimento do camponês ao mínimo necessário à sua reprodução física” (OLIVEIRA, 1991, p. 11).

No Assentamento Fazenda Annoni, em Pontão, residem 13 famílias que produzem coletivamente, entre outros alimentos, carne de gado e de porco, leite e derivados (queijo, iogurte e nata), hortifruti, em um espaço comunitário denominado por seus integrantes de “Vila”. Este grupo organizou uma cooperativa de Produção Agropecuária, a COOPTAR²². Nela, a divisão dos lucros é feita de forma igualitária por seus participantes. Outras 435 famílias residem neste assentamento, mas produzem de forma individual em seus lotes e se dedicam a produções diferentes (arroz, soja e feijão, além do cultivo para o consumo familiar). Após análise observou-se reflexivamente que, os assentados que não estão organizados coletivamente em cooperativa, dentro deste assentamento, demonstram maior dificuldade em se desenvolver economicamente, bem como apresentam uma configuração social em desvantagem já que não possuem atendimento e acesso à Educação e Saúde de fácil acesso.

Aqueles sujeitos sociais conectados pela ideologia do movimento, com interesses coletivos comuns, estes camponeses lutam por uma sociedade mais justa e igualitária, além de garantir a terra, precisam garantir seus lotes enquanto espaços para (re) produção da vida e de seus saberes. Desse modo, a terra é território de resistência materializado por meio da educação e da relação cotidiana estabelecida entre os sujeitos, e deles com o

²¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm>. Acesso em: 17 jul. 2020.

²² COOPTAR - Cooperativa de Produção Agropecuária Cascata LTDA. Disponível em <<http://www.website/cooptar-cooperativa-de-producao-agropecuaria-cascata>>. Acesso em: 14 set. 2020.

assentamento. A Escola 19 de Outubro torna-se um instrumento fundamental de territorialização do movimento, atendendo cerca de 100 alunos em turno integral, onde atuam cerca de 10 educadores, das diversas áreas do conhecimento. Os educandos permanecem o dia todo na escola, participam e contribuem com a ampliação do território camponês em uma perspectiva teórica e prática fundamental para a própria emancipação, no qual são discutidos temas transversais como: a história do MST, a formação territorial, as Políticas Públicas do Campo, Educação Ambiental, Agroecologia, Economia Solidária, entre outros.

O processo formativo da escola segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), integrada em metodologias e currículo que envolvem os filhos de camponeses em uma pedagogia que resgata memórias da comunidade e atividades que fomentam a participação dos envolvidos na escola e no assentamento. Neste território, há também a intervenção do Instituto EDUCAR²³ – conhecido como Escola Técnica do MST. Este instituto resulta da luta dos camponeses pelo direito à formação superior de assentados, que buscam uma formação/escolarização comprometida com o camponês e sua cultura, já que, o acesso à educação funciona de modo desigual no Brasil e, “[...] impedir o acesso ao saber enquanto totalidade é uma estratégia, por um lado, inerente ao próprio desenvolvimento da ciência no capitalismo, com a metodologia que lhe é peculiar, e por outro, uma estratégia de manutenção da hegemonia do capital” (KUENZER, 1991, p. 36).

Contrárias ao movimento de expropriação e desterritorialização do camponês imposto pelo agronegócio, as experiências educacionais deste assentamento, ao articularem educação e trabalho, possibilitam a territorialização do camponês e tornam-se espaços essenciais não apenas para a produção de bons alimentos, mas para uma relação de reciprocidade e de respeito à terra e à biodiversidade do planeta.

Com vistas ao processo de desterritorialização dos camponeses de seus territórios, inclusive de territórios oriundos da Reforma Agrária, tornou-se necessária à organização coletiva para a ampliação do desenvolvimento econômico e, nesse sentido, uma das alternativas foi a constituição de cooperativas dentro do assentamento, objetivando principalmente a permanência dos assentados neste território, já que, após a conquista da terra, a partir das mobilizações coletivas populares do MST, as famílias assentadas necessitavam permanecer e reproduzir seus modos de vida, sendo propósito a ampliação e emancipação socioeconômica para que conseguissem ampliar sua territorialização.

²³ O Instituto EDUCAR foi oficializado em 2005 com o apoio do MST e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Sertão (FOLMER, 2018).

INTERCULTURALIDADES E TERRITÓRIO EPISTEMOLÓGICO CAMPONÊS: da ausência à emergência

Embora possa parecer o contrário, o fim do colonialismo não pôs fim à herança colonial que carregamos até os dias atuais. A relação econômica e política de dominação, a priori encerrada com o fim da Guerra Fria²⁴, no século XX, não significou o fim da colonialidade como relação social, cultural e intelectual (QUIJANO, 2007). Mais que isso, a ideologia dominante segue presente socioespacialmente na América Latina e se materializa em nossas instituições políticas e acadêmicas, em nossas práticas sociais, em nossa memória e linguagem, em nossas subjetividades e, por conseguinte, na maneira como produzimos conhecimentos.

Descolonizar, deste modo, significa uma construção epistemológica relacional, horizontal, dialógica, crítica, intercultural, que credibilize a práxis de “outros” saberes e alargue a experiência presente como processo contínuo de transformação (GUILHERME; DIETZ, 2014). Neste contexto, “a natureza do discurso intercultural deve ser essencialmente ideológica, epistemológica e política” (GUILHERME, 2019, p. 01).

Para B. Santos (2002, 2018) e Nunes (2008), o conceito de epistemologia precisa ser resgatado, com vistas a uma transferência da soberania epistêmica para o “social” e propõe uma epistemologia das experiências do Sul global, que se constitui em “[...] construir conhecimento científico em cooperação com outros tipos de conhecimento, para que tanto o conhecimento científico como o conhecimento artesanal possam vir a se beneficiar desta cooperação” (SANTOS, B., 2018, p. 248). Portanto, o epistemológico é mais amplo que o cognitivo implícito nestas escolas/*Casas*, o território congrega a união entre o conhecimento científico e o conhecimento ancestral, em um processo de ação e de transformação conjunta.

Diante da intensificação da exploração, humana e ambiental, esses egressos e os assentados experienciam o “mundo do trabalho” contemporâneo, onde se sobressaem os efeitos do metabolismo do modo de produção hegemônico, e os desdobramentos em situações diversas: endividamento, perda de terra, perda de meios de produção, adoecimento, falta de tempo para o lazer, perda de identidade, etc. (THOMAZ JR., 2002). O enfrentamento das determinações do capital requer um modo de vida e uma economia que é familiar: “Todos os vizinhos se reuniram e fizeram a Cooperativa da Agricultura Familiar. Compartilhamos maquinários, [...] falta só três anos pra finalizar a dívida (C. R. R.,

²⁴ Estados Unidos e União Soviética disputaram superioridade mundial, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Após mais de 40 anos, venceu a liderança estadunidense, como sabemos.

entrevistada brasileira, 2017). Na vida destes camponeses, são planejadas e se materializam atividades de valor coletivo, exteriorizações de uma interculturalidade ancestral e política, apesar da colonialidade eurocêntrica que continua transversa nas realizações diárias. Conforme Mészáros (2008), o processo de doutrinação segue com os valores da ordem social do capital, como a ordem natural inalterável, sujeitando os indivíduos ao imperativo de ajustar suas aspirações e projetos à ordem estabelecida.

As principais aproximações interculturais são: trabalho e economia familiar, a forma de organização/associação nos territórios; a diversificação ou policultivos; a sucessão intergeracional; valores familiares e de convivência comunitária, solidariedade, cooperação, ancestralidade, aprendizagem, conhecimento/saberes; a educação/escolarização como fator fundamental do fazer dialógico educação-trabalho/escola-família/ancestral-científico; ação pela soberania alimentar e a transição para a agroecologia.

O reconhecimento de que a unidade entre educação e trabalho é um processo mediador de transformações das condições de opressão, coloca em destaque o “como” esse camponês tem produzido sua vida nas intervenções possíveis para uma experiência de libertação, o que definimos como território epistemológico camponês. Concebemos *Território Epistemológico Camponês* como a produção e apropriação do espaço que reconhece, valida e formaliza o conhecimento do camponês. Abrange uma área epistemo-política que compreende a possibilidade do conhecimento intrínseco à experiência de vida camponesa, uma vez que considera a origem (o conhecimento ancestral), a estrutura (características que fundamentam este saber/conhecimento), e o método (processo de produção do conhecimento originado da transformação da natureza e reprodução da vida) do saber/conhecimento que se constitui na luta e na resolução dos desafios vivenciados pelos sujeitos no e do campo (ZIMMERMANN, 2019).

Pudemos observar a ampliação deste conhecimento por meio da relação escola-território das escolas/CFR, apesar das imposições do modelo global de produção determinado pelo capitalismo, patriarcado e colonialismo vigentes.

A resistência e articulação popular em prol da conquista do território demonstram a necessidade urgente de uma organização dentro dos espaços territorializados pelo MST, neste caso, a Escola do Campo representa uma prática social-pedagógica essencial para a validação do conhecimento dos sujeitos e dos territórios de reforma agrária, fazendo-se necessária desde a produção e construção dos modos de vida, envolvendo práticas coletivas, como é o caso das cooperativas. Desse modo, juntas, representam um enfrentamento coletivo às ações hegemônicas do agronegócio, e, nesse processo, fica evidente a autonomia dos camponeses e dos territórios onde estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre as Casas Familiares Rurais, a escola do assentamento, a Educação do Campo (escolar-territorial) e a (re)produção da vida destes camponeses, reflete as contradições do espaço agrário contemporâneo do Brasil e de Portugal e chama à atenção sobre a importância da Educação do Campo na luta pela (re)existência dos sujeitos, já que, em sua concepção, está a produção coletiva do território. A interculturalidade destas epistemologias do Sul aponta para a necessidade de darmos visibilidade aos conhecimentos nascidos dos conflitos econômicos, educacionais, ideológico-políticos, estruturais, vividos pelo camponês em suas relações de educação e trabalho.

Compreendemos a ampliação do território epistemológico camponês, por meio da Educação do Campo, como possibilidade contra-hegemônica de se constituir outros modos de produzir e de viver. São essas ações decoloniais que continuarão engendrando políticas públicas capazes de fomentarem a agroecologia e a soberania alimentar da humanidade.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ACHKAR, M.; DOMÍNGUEZ, A.; PESCE, F. **Agronegocios Ltda.**: nuevas modalidades de colonialismo en el Cono Sur de América Latina. Montevideo: Editora Zonalibro, 2008.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Apresentação. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 07-18.

BAPTISTA, F. O. **O espaço rural**: declínio da agricultura. Lisboa: Celta, 2010.

BOMBARDI, L. M. **Geografia do uso de agrotóxicos no Brasil e conexões com a União Europeia**. São Paulo: FFLCH/USP, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 out. 2020.

CALDART, R. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-271.

_____. **Agroecologia, Educação e Projeto Social Emancipatório**. Texto para a exposição na Mesa “Agroecologia: cultura e ciência popular na resistência dos povos no território”, debate compartilhado com José Maria Tardin e Ana Chã, em 30 de agosto 2019, na 18ª Jornada de Agroecologia, Curitiba, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. Prólogo. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 09-23.

COSTA, C. A. et al. Criar pontes entre agricultura familiar e biológica através da formação no local de trabalho. In: COLÓQUIO NACIONAL DE HORTICULTURA BIOLÓGICA, 4., 2016, Faro. **Anais...** Faro: Universidade do Algarve, 2016. p. 164-170. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4562/1/actas-portuguesas-de-horticultura_25-ivcnhb-jul16.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

FERNANDES, B. M. Entrando nos Territórios do Território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

FERNANDES, B. M. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____; MOLINA, M. C. Análises de experiências brasileiras e latino-americanas de Educação do Campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 539-544, jul. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000300539&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jun. 2019.

FERNANDES, B. M.; WELCH, C. A.; GONÇALVES, E. C. **Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

FOLMER, I. **A educação do campo nos territórios assentados: o caso do assentamento Fazenda Annoni e o assentamento Bela Vista**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14099>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIMONET, J-C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUERREIRO, M. das D.; ABRANTES, P. **Transições Incertas: os jovens perante o trabalho e a família**. 2. ed. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2007.

GUILHERME, M. M. D. Intercultural. **Dicionário Alice**, [S.l.], 01 abr. 2019. Disponível em: <http://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24306>. Acesso em: 07 abr. 2019.

GUILHERME, M. M. D.; DIETZ, G. Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y transculturales. **Estudios sobre las Culturas**

Contemporâneas, Colima, v. 20, n. 40, p. 13-36, 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/316/31632785002.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

GROFF, A. **Desterritorialização das Escolas do Campo no município de Dona Francisca/RS**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

MARTINS, J. de S. **O Cativo da Terra**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, M. C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 137-149.

NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 45-70, mar. 2008. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/693>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

OLIVEIRA, A. U. de. Um geógrafo permanente a serviço de seu país: as contribuições de Orlando Valverde para a Geografia e para a sociedade. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Org.) **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008. p. 357-418.

_____. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. América Latina e Caribe se unem à Década da Agricultura Familiar. **Organização das Nações Unidas**, [S.l.], 26 ago. 2019. Disponível em: <<http://www.fao.org/brasil/noticias/detail-events/pt/c/1205814/>>. Acesso em: 29 set. 2019.

PORTUGAL. **A PAC no seu país**. Comissão Europeia, 2016. Disponível em: <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/food-farming-fisheries/by_country/documents/cap-in-your-country-pt_pt.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, p. 237-280, n. 63, out. 2002.

_____. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2018.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0185.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2019.

SHANIN, T. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 8, n. 7, p. 1-21, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1456/1432>>. Acesso em: 17 set. 2019.

_____. Lições camponesas. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Org.) **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008. p. 23-47.

SILVA, L. H. **A relação escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em Alternância**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SINGER, P. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOUSA, J. V. de. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V de; SILVA, M. A. da (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 01-14.

SOUSA, P. (Org.) **Formação em alternância e desenvolvimento local**: 25 anos da Casa-Escola Agrícola Campo Verde. Campo Verde: Casa-Escola Agrícola Campo Verde, 2014.

STEDILE, J. P.; CARVALHO, H. M. de. Soberania Alimentar. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 714-723.

THOMAZ JÚNIOR, A. Por uma Geografia do Trabalho. **Pegada**, Presidente Prudente, v. 3, n. 2, p. 01-24, 2002. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/786>>. Acesso em: 10 jan. 20.

UNIÃO POPULAR ANARQUISTA. **Mobilizações Camponesas na Colômbia e as Negociações de Paz em Havana**. [S.l.], 2015. Disponível em: <<https://uniaoanarquista.files.wordpress.com/2015/01/valderrama-1.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ZIMMERMANN, A. **“A gente tem muito pra contar!” O território epistemológico camponês por egressos de casas familiares rurais do Brasil e de Portugal**. 385 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19473/TES_PPGGEOGRAFIA_2019_ZIMMERMANN_ANGELITA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 abr. 2021.

Como citar:

ABNT

ZIMMERMANN, A.; FOLMER, I.; MEURER, A. C. Educação do Campo e território: uma proposta decolonial a partir de experiências camponesas no Brasil e em Portugal. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 7, e202125, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549.e202125>>. Acesso em: 06 out. 2021.

APA

Zimmermann, A., Folmer, I., & Meurer, A. C. Educação do Campo e território: uma proposta decolonial a partir de experiências camponesas no Brasil e em Portugal. *InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, v. 7, e202125. Recuperado em 06 outubro, 2021, de <http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549.e202125>



This is an open access article under the CC BY Creative Commons 4.0 license.

Copyright © 2021, Universidade Federal do Maranhão.

