

Educação popular e os movimentos sociais do campo: por uma Pedagogia Decolonial

Aline Praxedes de Araujo¹, Severino Bezerra da Silva²

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão acerca da educação popular presente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e no Movimento da Mulher Trabalhadora Rural – Nordeste (MMTR-NE) enquanto uma Pedagogia Decolonial. A questão orientadora de nossa pesquisa é: como a educação popular pode contribuir no MST e no MMTR-NE para o desenvolvimento de uma Pedagogia Decolonial? O estudo, de caráter ainda exploratório, adota uma metodologia de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico. Concluímos que o processo educativo existente no MST e no MMTR-NE deságua na desconstrução do projeto tradicional do uso e propriedade da terra no Brasil e dialoga com a construção de um pensar e fazer vinculados a uma Pedagogia Decolonial, tendo como perspectiva a construção de um projeto alinhado a uma sociabilidade alternativa para o campo agrário brasileiro e ao fortalecimento da identidade camponesa.

Palavras-chave

Educação Popular. Movimentos Sociais do Campo. Pedagogia Decolonial.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Brasil, bolsista CAPES. E-mail: alinepraxedes3@outlook.com.br.

² Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Brasil. E-mail: severinobsilva@uol.com.br.

Popular education and the social movements of the countryside: for a Decolonial pedagogy

Aline Praxedes de Araujo³, Severino Bezerra da Silva⁴

Abstract

This article presents a reflection on popular education present in the Movement of Landless Rural Workers (MST) and in the Movement of Rural Women Workers - Northeast (MMTR-NE) as a Decolonial Pedagogy. The guiding question of our research is: how can popular education contribute to the MST and MMTR-NE to the development of a Decolonial Pedagogy? The study, of an exploratory nature, adopts a methodology of qualitative approach and bibliographic review. We conclude that the educational process existing in the MST and MMTR-NE flows into the deconstruction of the traditional project of land use and property in Brazil and dialogues with the construction of a thinking and doing linked to a Decolonial Pedagogy, with the perspective of building a project aligned with an alternative sociability for the Brazilian agrarian field and the strengthening of peasant identity.

Keywords

Popular Education. Rural Social Movements. Decolonial pedagogy.

³ PhD student in Education, Federal University of Paraíba, Campus I, State of Paraíba, Brazil, CAPES scholarship holder. E-mail: alinepraxedes3@outlook.com.br.

⁴ PhD in Social Sciences, Pontifical Catholic University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil, full professor at the Education Center of the Federal University of Paraíba, Campus I, Brazil. E-mail: severinobsilva@uol.com.br.

Introdução

O artigo aborda questões epistemológicas da Educação Popular presente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e no Movimento da Mulher Trabalhadora Rural – Nordeste (MMTR-NE). Nosso escopo de estudo se restringe a dois movimentos que estão inclusos no âmbito dos Movimentos Sociais do Campo que atendem as lutas pela garantia da espacialidade do território camponês no Brasil. O motivo de escolher estes movimentos para o estudo é pela possibilidade de observarmos Movimentos Sociais do Campo que partem de questões centrais distintas, porém, permanecem em diálogo por meio de objetivos em comum, assim como trabalham com a Educação Popular em seu princípio educativo.

Outros Movimentos Sociais do Campo, tais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), o Movimento de Libertação dos Sem-terra (MLST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), entre outros, incluem em suas demandas a problemática acerca da estrutura latifundiária brasileira e o meio de produção agrícola que predomina nos latifúndios, a monocultura (CALADO, 2007). Todavia, reconhecemos as particularidades das lutas que cada movimento citado protagoniza, por isso, mediante tantos Movimentos Sociais do Campo, selecionamos apenas dois para não incorrerem no equívoco de generalizá-los.

Os Movimentos Sociais do Campo são formados a partir de grupos sociais vinculados ao campo e às florestas, como, por exemplo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e comunidades de agricultura familiar que lutam pelo direito ao acesso à terra em que vivem e trabalham. Os sujeitos que participam destas ações coletivas trilham um percurso educacional não formal, segundo a ideia de Maria da Glória Gohn (2015) de que os movimentos sociais também são espaços educativos. Segundo a autora, na educação não formal “existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos” (GOHN, 2011, p. 107). A educação não formal adota uma série de processos para promover a participação dos sujeitos nas ações coletivas através da valorização da cultura local, formação política, capacitação dos indivíduos para o trabalho em grupo e a aprendizagem de conteúdos da educação formal em espaços diferenciados (GOHN, 2011).

Dessa maneira, estabelecemos um diálogo com o pressuposto de Paulo Freire (2014) de que a educação é política por ser uma ação especificamente humana e poder remeter-se aos ideais, objetivos e utopias que devem ser forjados em projetos realizáveis. Salientamos que nosso entendimento está alinhado ao conceito de movimento social enquanto uma “expressão

de uma ação coletiva e decorrente de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural” (GOHN, 2014, p. 14). Para a consolidação dos movimentos sociais, alguns elementos são necessários, como: demandas que configuram sua identidade, lideranças, redes de mobilização, projetos ou visões de mundo que sustentam suas reivindicações e culturas próprias que articulam e encaminham suas reivindicações (GOHN, 2014).

As ações dos movimentos sociais visam promover a conscientização dos sujeitos das desigualdades presentes ao longo da construção da nação, em que muitos grupos sociais foram marginalizados, como é o caso dos povos do campo e das florestas (MARTINS, 1981). Assim, os sujeitos poderão compreender seus direitos enquanto cidadãos e cidadãs para cobrar o cumprimento da responsabilidade do Estado com a equidade social.

Metodologicamente, nossa pesquisa é fundamentada numa abordagem qualitativa por trabalharmos com a realidade social, que não pode ser mensurada apenas por dados quantitativos. “A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 1999, p. 79). De acordo com Minayo (1994), a pesquisa nas Ciências Sociais parte do dinamismo da vida social e coletiva, em que diversos aspectos integram o campo de análise, assim, alguns não podem ser quantificáveis, como as culturas, as identidades e as sociabilidades humanas.

Neste artigo, apresentamos os resultados da revisão bibliográfica que realizamos acerca da temática, pois entendemos que ao longo do processo investigativo nas Ciências Sociais é necessário desenvolvermos o quadro teórico de estudo, ou seja, conhecer as principais referências sobre o assunto trabalhado (MINAYO, 2013). Desse modo, elaboramos nosso argumento a partir do estudo do repertório teórico sobre movimentos sociais, no qual destacamos Gohn (1997; 2014; 2015) e Batista (2006; 2007); acerca de educação popular, citamos Brandão (2017) e Streck *et al.* (2014); e no que tange ao debate dos estudos decoloniais, mencionamos Quijano (2005) e Lugones (2008).

O presente artigo está organizado em três momentos: primeiro, apresentamos pontualmente o histórico de segregação e concentração de posses de terra no Brasil, uma maneira de introduzirmos a legitimidade das ações dos Movimentos Sociais do Campo ao compreendermos, historicamente, o desequilíbrio na distribuição de terras. Em seguida, contextualizamos o histórico de desenvolvimento da educação popular nos Movimentos Sociais e, posteriormente, refletimos como a educação popular presente no MST e no MMTR-NE é uma alternativa para uma Pedagogia Decolonial. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

As lutas pela terra: o histórico de segregação e concentração de posses

O campo é um espaço de sociabilidades, lutas, conflitos e resistências. No Brasil, a terra é palco de uma série de enfrentamentos por sua posse desde o projeto de colonização orquestrado pelos portugueses. A partir da invasão territorial na tentativa de escravização, expulsão e extermínio dos donos originários, a terra passa a ser um instrumento de *status* social, valorização econômica e poder político numa nova sociedade que começa a ser imposta como um modelo de modernização e cultura. A ideia de modernização é construída pelo modelo ocidental europeu ao longo do processo de exploração territorial e imposição de sua visão de mundo para as culturas e etnias que são estigmatizadas e dominadas por meio do conceito de *raça*, no qual novos papéis sociais e de trabalho são desenvolvidos (QUIJANO, 2005).

No território que hoje é o Brasil, não se sabe com precisão a origem do país e a quantidade exata de índios que residiam antes da chegada dos portugueses, mas através de estudos antropológicos presume-se que por volta de “3 milhões de pessoas compondo cerca de 170 etnias diferentes, que falavam aproximadamente 100 línguas diferentes foram eliminadas pelos colonizadores” portugueses (BATISTA, 2006, p. 132). O termo *índio* inicialmente foi destinado às comunidades nativas que residiam no território do Novo Mundo antes da chegada dos europeus. A justificativa para essa designação era que Cristóvão Colombo acreditava ter chegado às Índias; logo, os habitantes dessas terras seriam índios. O termo índio, que por muito tempo teve uma conotação pejorativa, após 1970, com a amplitude do Movimento Indigenista na América Latina e no Brasil, é oficialmente adotado e configurado enquanto ato político de integração e reconhecimento das etnias historicamente dizimadas, em detrimento a outros termos também utilizados como, por exemplo, nativos ou autóctones (ALMEIDA, 2010).

Jared Diamond (1998) destaca que, além do extermínio pelas armas, as doenças também serviram enquanto instrumento de eliminação étnica. Os índios perseguidos em suas terras seguiram empreitadas para se refugiarem e sobreviverem às constantes ameaças. Ainda hoje seus descendentes lutam para assegurar seus direitos de posse e preservação do território.⁵

⁵ Podemos citar o exemplo da etnia de matriz yanomami, uma sociedade de caçadores-agricultores que residem na floresta tropical entre os estados do Amazonas e Roraima, todavia, são encontrados remanescentes da etnia na Venezuela nas proximidades entre os rios Orinoco e Amazonas. A etnia alimenta o site www.hutukara.org para divulgar sua história, seus projetos sociais de educação e de radiofonia, além de comercializar seu artesanato e

Entretanto, infelizmente, os índios não compõem o único grupo social que teve dificuldade de acesso à terra e participação social, econômica e política durante a formação da nação brasileira. Não podemos esquecer os negros, os caboclos, as mulheres, os pobres, os agricultores, entre tantos grupos marginalizados ao longo do processo de modernização da sociedade.

José de Souza Martins (1981) em sua obra *Os camponeses e a política no Brasil* faz uma análise acerca dos camponeses na política brasileira. Inicialmente, o autor problematiza o protagonismo camponês na produção historiográfica, um mote para refletir a atuação dos movimentos sociais do campo e a luta pelo direito à terra e à participação política. O sociólogo faz uma análise sobre o processo que ordenou os distintos momentos das lutas camponesas, como foi o caso do messianismo, como aconteceu em Canudos (1896-1897) e no Contestado (1912-1916); posteriormente, o banditismo social, no início do século 20, ocorrido no Nordeste, protagonizado por personalidades como Antônio Silvino e Lampião; por fim, o associativismo e o sindicalismo, presentes nas Ligas Camponesas e nos sindicatos de trabalhadores rurais (MARTINS, 1981).

Essa obra é imprescindível para compreendermos as lutas pela terra protagonizadas por grupos com baixa visibilidade social que, desde o princípio, foram cerceados de participação política e garantia de acesso à terra. Podemos acompanhar a iminente luta de grupos sociais em busca por reconhecimento e garantia de melhores condições de sobrevivência. Podemos compreender que o campo sempre foi um lugar de conflitos, onde os sujeitos sociais diretamente envolvidos, como homens e mulheres camponesas, em várias conjunturas históricas, resistiram contra as condições de vida e de trabalho do grupo social.

A partir do trabalho de Batista (2006), compreendemos e concordamos que, ao longo da história do Brasil, a concentração de posse da terra e benefícios sociais, econômicos e políticos foram direcionados aos grupos abastados, enquanto os demais – a maioria da população, por sinal – passa por uma série de precarizações no que tange ao acesso à moradia, saúde, segurança e educação. Portanto, compreendemos a luta constante dos Movimentos Sociais do Campo para que os direitos da população sejam assegurados e mantidos.

Segundo Gohn (2015), a formação dos sujeitos nos movimentos sociais é um processo singular que permite a percepção de um diagnóstico social, em que os problemas são evidenciados e soluções são pensadas. Compreendemos que os sujeitos são agentes históricos

divulgar sua cultura. A plataforma também tem o objetivo de denunciar a exploração de seu território por mineradores e fazendeiros, casos de estupro de jovens e o caos da assistência à saúde da comunidade.

capazes de promover a transformação social mediante suas reivindicações, intervenções, lutas e resistências. Conforme a autora,

a categoria sujeito confere protagonismo e ativismo aos indivíduos e grupos sociais, transformam-nos de atores sociais, políticos e culturais em agentes conscientes de seu tempo, de sua história, de sua identidade, de seu papel como ser humano, político, social. O sujeito é reconhecido – objetivamente, e se reconhece – subjetivamente, como membro de uma classe, de uma etnia, parte de um gênero, uma nacionalidade e, muitas vezes, de uma religião, culto ou crença. Os sujeitos se constituem no processo de interação com outros sujeitos, em instituições, privadas e públicas, estatais ou não (GOHN, 2015, p. 37.705).

Assim, por meio das interações sociais em inúmeros suportes e/ou meios, tais como, na comunicação falada, na escrita, por sinais ou por imagens, possibilitam a troca de ideias e concepções que podem favorecer a transformação do sujeito e sua leitura de mundo. Para a formação dos sujeitos, a Educação Popular prioriza o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica por meio da promoção de projetos emancipatórios dentro dos movimentos sociais populares.

Segundo Gohn (1997), os movimentos sociais também são espaços educativos, exatamente por proporcionar o desenvolvimento e fortalecimento da identidade dos sujeitos em seu lugar social, por salientar suas demandas por meio da análise social dos problemas emergentes dos grupos historicamente marginalizados e por alicerçar-se teoricamente numa corrente epistemológica que oriente seus posicionamentos políticos e subsidie suas contestações aos órgãos responsáveis, seja federal, estadual ou municipal. Todavia, de acordo com a autora, a pedagogia que está presente nos movimentos sociais é a Educação Popular por sua natureza não normativa, que tem por objetivo trabalhar com as classes populares.

O indivíduo pode se identificar com as demandas de um movimento social como consequência dos problemas sociais vividos em seu contexto histórico. Dessa maneira, os movimentos sociais promovem a dinâmica da sociedade com objetivo de reivindicar os deveres do Estado acerca dos direitos fundamentais do ser humano. Assim, ao adentrar nos movimentos sociais, o sentimento de coletividade é a mola propulsora para a militância, pois o resultado das conquistas beneficia não apenas os membros do movimento, como também todos que pertencem ao dado grupo social.

Os processos construídos no seio dos Movimentos Sociais ganham dimensões educativas e de sociabilidades, resultando na formação da identidade coletiva. No caso dos Movimentos Sociais do Campo, a identidade coletiva para o camponês proporciona que os

sujeitos compreendam seu contexto social, suas perdas históricas, ao passo que recebem estímulos de valorização dos conhecimentos populares. Em confluência com o pensamento de Batista (2007), entendemos que a identidade camponesa surge da elaboração de um sentimento de pertencimento à categoria social vinculado ao movimento camponês. De um lado, torna-se desobediente às diversas opressões históricas sofridas pelas classes dominantes da sociedade contra os que ameaçam o grupo social e sua sobrevivência; por outro lado, são condicionados a integrar a luta através do exercício da militância nos Movimentos Sociais do Campo por políticas públicas, tais como: a educação do campo e a reforma agrária. Todavia, outros elementos compõem suas demandas.

Destacam-se, entre outros: a busca de uma identidade política de movimento e de classe pelo conceito de camponês, como elo entre os diversos sujeitos envolvidos na luta pela terra e no trabalho no campo; a terra como instrumento de vida, de cultura, de produção; o trabalho camponês como princípio educativo; a valorização da cultura camponesa, da experiência de vida dos sujeitos do campo; a educação como instrumento intrínseco ao projeto de sociedade e de desenvolvimento que defendem (BATISTA, 2007, p. 176).

Na citação acima, a autora faz referência às demandas mais abrangentes dos Movimentos Sociais do Campo. De maneira mais ampla, Batista elege alguns elementos construtivos para um paradigma da Educação do Campo que atenda as particularidades dos sujeitos do campo. Entre as conquistas para a educação, destacamos a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, com a finalidade de atender as trabalhadoras e os trabalhadores das áreas de reforma agrária. O PRONERA é executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O programa foi instituído pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que estabelece a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino para as comunidades no campo – aquelas que residem no território camponês e que tiram do campo as condições materiais para sua sobrevivência. Não podemos esquecer que a Educação do Campo foi consolidada por meio das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

O objetivo do reconhecimento da Educação do Campo enquanto modalidade de ensino é justamente atender às especificidades das comunidades do campo para que seja possível realizar um processo formativo com um currículo contextualizado, ou seja, que considere a realidade e as necessidades da comunidade. A Educação do Campo também prevê a formação inicial e continuada de profissionais da educação para trabalhar no campo na Educação

Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. A Educação do Campo estabelece o diálogo entre os saberes populares e os saberes científicos, o intuito é contribuir com a formação da identidade camponesa mediante a valorização da cultura e da história local. Portanto, sua natureza está alicerçada na Educação Popular.

A educação popular permite a consolidação da formação dos sujeitos coletivos vinculados aos movimentos sociais, mediando suas experiências, práticas e agendas, pois tem como base a formação de sujeitos históricos críticos e comprometidos com a transformação social. Seu paradigma abarca princípios como: a valorização da cultura popular, centralidade do diálogo no processo, compromisso ético com a justiça social, reconhecimento da realidade e estímulo à participação dos educandos em todas as fases do processo (CEDI, 1993 *apud* GOHN, 2013, p. 272). Para compreendermos melhor as discussões presentes na Educação Popular e seu vínculo com os Movimentos Sociais, o próximo tópico traz um breve histórico dela a partir de uma revisão bibliográfica⁶.

Breve histórico da educação popular

A educação popular é uma prática pedagógica que está diretamente atrelada a um projeto político que visa uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna. Ela parte da proposta educacional de Paulo Freire, na qual seu método não é fechado, mas direciona quem está à frente para organizar projetos que busquem atender as necessidades emergenciais da comunidade em que se está atuando para que os sujeitos desenvolvam a consciência coletiva e crítica.

Segundo José Francisco de Melo Neto (2004), diversos pesquisadores no campo da educação popular, como Carlos Rodrigues Brandão (2017) e Danilo R. Streck (*et al.*, 2014), sentem dificuldade em conceituar a educação popular devido à amplitude dos movimentos aos quais ela pode ser aplicada. Portanto, não temos a pretensão de conceituar, mas sim de apresentar uma leitura de algumas construções teóricas, metodológicas e práticas na educação popular a partir de uma revisão da literatura.

O histórico da educação popular está intrinsecamente vinculado aos movimentos sociais populares numa perene luta contra as práticas culturais e educativas colonialistas. Destacamos que compreendemos movimentos sociais populares como “aqueles cujas práticas político-educativas acenam para um compromisso mais efetivo com a construção de uma

⁶ CEDI-Centro Ecumênico de Documentação e Informação. **Tempo e Presença**, n. 272, 1993.

sociabilidade alternativa ao modelo dominante, ou seja: ao modo capitalista de organização social” (CALADO, 2007, p. 96). A educação popular presente nos movimentos sociais populares articula a proposta de uma nova ordem social, cultural, política e epistemológica (STRECK *et al.*, 2014).

Um momento de grande expressão na gênese da educação popular encontra-se no processo de formulação metodológica desenvolvida nos Círculos de Cultura para a alfabetização de trabalhadores das classes populares, principalmente, após a década de 1960, quando Paulo Freire coordenou a equipe que fundou e organizou o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP), que trabalhava com educação e valorização da cultura popular (HADDAD, 2019).

A experiência de Paulo Freire com a alfabetização de adultos teve início com o seu trabalho no Serviço Social da Indústria (SESI), em 1947, onde assumiu o cargo de diretor da Divisão de Educação e Cultura. Em 1954, Paulo Freire chegou ao cargo de diretor-superintendente regional do Sesi Pernambuco e voltou ao Departamento de Educação em 1956, quando assumiu diversas viagens para outros estados com a finalidade de assessorar educadores de outras sedes regionais. Em 1958, ocorreu o II Congresso de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, para a avaliação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), haja vista o alto índice de analfabetismo no país, especialmente em áreas rurais e de baixa distribuição de renda. Durante o período preparatório para a realização do II Congresso, ocorreu o Seminário Regional de Pernambuco para avaliação. Paulo Freire e sua esposa Elza foram os responsáveis pela construção do relatório final de uma das comissões, cujo texto foi intitulado *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*, que propõe um trabalho educativo com os educandos, ou seja, um processo construído em parceria com os sujeitos interessados (HADDAD, 2019).

Ao término do II Congresso, o relatório produzido por Freire e Elza foi resultado de muitos debates e ponderações acerca das experiências apresentadas ao longo do território nacional e um novo olhar foi lançado acerca da condição do analfabeto. O ponto central dizia respeito à configuração social do analfabeto, quando ele começa a ser pensado enquanto produtor de cultura; não estamos falando da cultura erudita que compunha a elite letrada, mas sim da cultura popular que preenche o cotidiano e história dos brasileiros, portanto, não menos importante que a primeira (HADDAD, 2019).

No início, a preocupação pedagógica de Paulo Freire para a alfabetização de adultos era construir com eles todo o processo, assim, tornando-os participantes. O diálogo é um dos alicerces para uma relação horizontal na qual a troca de experiências através dos saberes

adquiridos ao longo da vida é a maior conquista. Paulo Freire e sua equipe não adotaram cartilhas padronizadas, pois compreendiam a ineficiência delas nos grupos trabalhados. Portanto, o material para o processo de alfabetização dos adultos era confeccionado com cada grupo a partir de seu universo vocabular, no qual as palavras geradoras são de ordem objetiva, permitindo ao sujeito aprender a ler aquilo que já conhecia. A preocupação filosófica, psicológica e sociológica do método enfatizava o compromisso que o grupo de educadores tinha em estimular o amadurecimento dos sujeitos no processo de aprendizagem e assim garantir futuras ações conscientes, portanto, capazes de transformação.

Um dos princípios de Freire foi propor uma *educação para a liberdade*, em que os sujeitos pudessem reconhecer-se, perceber seu lugar social e as possibilidades que a educação oferece para melhorar a vida em sociedade, aumentar a autoestima e aprimorar sua visão crítica da conjuntura sócio-política em que está inserido. Paulo Freire buscou conscientizar e politizar os sujeitos por meio de seu método de alfabetização. Pautado na ação-reflexão-ação, o método objetivava que os sujeitos se tornassem conscientes de suas ações, portanto, aptos a uma práxis transformadora.

No que concerne ao contexto histórico, a década de 1960 foi marcada pelo início da Ditadura Civil Militar no Brasil (1964-1985), que resultou na interrupção de todo o movimento em prol da alfabetização de pessoas adultas com o objetivo de conscientização. Paulo Freire foi exilado e sua equipe perseguida e impedida de continuar o trabalho com as classes populares. Logo, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado em 1968, durante o governo de Emílio G. Médici, com o intuito de minimizar o índice de analfabetismo – que chegou a 39,7% da população, concentrado na região nordeste – e qualificar a mão de obra para atender as demandas das indústrias e centros comerciais, ao mesmo tempo em que reduziria a extensão rural. O MOBRAL, porém, não tinha por objetivo ofertar uma educação crítica, então, o modelo de *educação bancária* continuou a ser trabalhado com as classes populares enquanto uma educação compensatória (STRECK *et al.*, 2014).

No entanto, a educação popular se fez presente nos movimentos sociais populares e conquistou a participação de diversos grupos com objetivo de alfabetização e difusão da cultura popular. A educação popular começou a ser sistematizada a partir do posicionamento político de transformação social e o compromisso com a sociedade para atuar e refletir, tornando-se sujeitos de práxis. Ao romper com a *educação bancária*, os (as) educadores (as) e os (as) educandos (as) devem se compreender enquanto sujeitos inacabados, que, dessa forma, estão aptos a aprender sempre para *ser mais* e atingir a *consciência crítica* (FREIRE, 2014).

O escopo durante o ensino não é transferir conhecimento, mas instigar o (a) educando (a) a buscar o inteligível. A educação é capaz de promover mudanças radicais na sociedade e promover uma revolução para romper com o neoliberalismo que oprime, marginaliza e imobiliza a história para manter a ordem injusta da sociedade. Não é de interesse da elite hegemônica que as classes populares questionem, lutem por seus direitos e busquem melhores condições de vida e trabalho. De acordo com Freire (2018), é importante lutar contra a ideologia fatalista do discurso e da política neoliberal, haja vista que o distinto acesso às condições materiais na sociedade em seus diversos aspectos não é uma fatalidade, mas sim uma construção histórica de concentração de bens nas mãos de poucos.

A prática horizontal da educação popular cumpre o sentido da pedagogia ativa, já que concebe o educador como um interlocutor, pois é destinada à autopromoção individual ou coletiva para que os próprios sujeitos construam o desenvolvimento de suas capacidades. Dessa forma, não se limita ao recurso da aquisição de conhecimentos pré-formulados (LOVISOLO, 1990).

A educação popular nos Movimentos Sociais do Campo é um alicerce para o trabalho educativo, permite-lhes refletirem acerca de seu lugar social, da observação dos problemas estruturais que determinada comunidade pode estar enfrentando, além de ser um meio para a promoção da história local e do fortalecimento da identidade coletiva. Parte do diálogo com os saberes populares evoca a história de vida e as conquistas sociais e políticas do movimento.

A partir do exposto, daremos continuidade ao texto ao apresentarmos a educação popular no MST e no MMTR-NE. Assim, levaremos reflexões ao/à leitor/a para pensar no desenvolvimento de uma Pedagogia Decolonial, refletindo sobre a proposta de uma sociabilidade alternativa.

Educação popular no MST e no MMTR-NE: uma Pedagogia Decolonial

O objetivo inicial da educação popular consistia em ações e práticas de intervenção nas camadas populares mediante ações educativas de intelectuais que buscavam diminuir a distância entre as classes. Sua proposta prioriza a valorização dos saberes por ser também um instrumento de educação e capaz de mover a transformação pessoal e social. Na perspectiva de Ivandro da Costa Sales (1999), a educação popular pode ser um modo orgânico de promoção para realização dos direitos do povo, leia-se, dos excluídos da sociedade.

Os Movimentos Sociais do Campo edificam elementos estruturantes em sua filosofia para adotar pressupostos de ordem econômica e política para lutar por uma sociabilidade

alternativa, portanto, contra o sistema capitalista em sua ótica neoliberal, que atinge e domina diversos setores sociais.

Para Alder Júlio F. Calado (2007), as ações protagonizadas pelos movimentos sociais populares são imprescindíveis para a construção de uma sociabilidade alternativa. Dessa maneira, o autor explicita a importância da resistência nos movimentos sociais populares em busca de sua manutenção e renovação para que a utopia não seja perdida. Na visão de Paulo Freire (2019), a utopia jamais significou o irrealizável, mas sim enquanto uma ideia orientadora para traçar estratégias e chegar aos seus objetivos. Da mesma forma, a utopia deve continuar a alimentar a sustentabilidade dos movimentos sociais populares.

Os Movimentos Sociais do Campo emergem no Brasil a partir de 1950 em experiências como as Ligas Camponesas, com maior força no Nordeste, especialmente em Pernambuco, Paraíba e Alagoas, de 1954 a 1964, e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), no Rio Grande do Sul, de 1958 a 1964. Em 1964, com o início da ditadura militar, ambos os movimentos foram colocados na ilegalidade. A condição socioeconômica dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais tornou-se insustentável mediante o processo de mecanização da lavoura brasileira ao longo da década de 1970 (STEDILE; FERNANDES, 2012).

O avanço da mecanização na agricultura e o estímulo à pecuária são fatores que inseriram o capitalismo no território camponês e expulsaram muitas famílias das terras que viviam e trabalhavam; em paralelo, o acelerado processo de industrialização na década de 1970 fez com que essas famílias migrassem do campo para a cidade. Mediante tal contexto histórico, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nasceu em 1984, no sul do país, em decorrência de diversas lutas pela terra no país (STEDILE; FERNANDES, 2012).

O projeto de Reforma Agrária Popular é um marco central nas demandas do MST (MST, 2014). Contudo, a luta pela educação pública e de qualidade é tão importante quanto a ocupação de um latifúndio, afinal, “a nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital” (STEDILE; FERNANDES, p. 76, 2012).

Nesse sentido, o MST busca construir coletivamente um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras. A construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que torne o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo escolar, com a participação da comunidade e auto-organização dos educandos e educandas, e dos educadores e educadoras (MST, s/d.).

A compreensão de educação pautada na luta do MST não é restrita ao aspecto da alfabetização de pessoas, mas sim no sentido da democratização do conhecimento (STEDILE; FERNANDES, 2012). Assim, o MST promove uma série de ações coletivas com o intuito de valorizar a identidade camponesa Sem Terra, logo, a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade para as trabalhadoras e os trabalhadores do campo e da cidade, além de uma educação contextualizada para as comunidades dos Assentamentos e acampamentos do MST, de maneira que os sujeitos sejam os protagonistas de sua própria formação, portanto, a importância de uma educação pautada na Educação Popular (MST, 2014).

A militância nos movimentos sociais é um compromisso assumido pelo sujeito a partir do momento em que se identifica com a demanda de luta e integra as ações do movimento. Portanto, é indispensável a consolidação da identidade coletiva. A ideia de identidade coletiva compõe o conceito de identidade social, portanto, agrega uma série de símbolos e imagens que atendem a representação de um grupo social (BATISTA, 2007). Dessa maneira, a educação popular pode ser vista como uma pedagogia libertadora que luta contra os avanços do neoliberalismo por trabalhar com os saberes populares e sua realidade local, portanto, uma pedagogia em movimento que enfrenta a opressão histórica construída pela modernidade/colonialidade. De acordo com Mota Neto (2016, p. 117),:

Trata-se de uma ideia com potencialidade Decolonial, posto que a educação popular, ao invés de promover uma forma de educação que reproduza o que vem de fora (os valores das classes dominantes, a ideologia do capitalismo, a mentalidade colonial) e o que já está estabelecido, procura ao contrário, construir uma educação a partir do povo, de sua cultura, de seus interesses.

A Pedagogia Decolonial parte da reflexão oriunda das epistemologias do Sul, que tem por objetivo “permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos” (SANTOS, 2019, p. 17). Segundo Boaventura de Sousa Santos (2019), procede do que ele denomina de sociologia das ausências e sociologia das emergências; ou seja, os sujeitos que epistemologicamente foram silenciados e excluídos através do colonialismo histórico e de sua continuidade nos dias presentes são convidados a subverter o conhecimento produzido pelas epistemologias dominantes e contribuir para reivindicar sua emancipação social e cognitiva. Para além da ruptura epistemológica, as ações decorrentes das epistemologias do sul condicionam a promoção da autonomia dos oprimidos e sua integração em todos os setores sociais, com o objetivo de reequilibrar as relações de poder paulatinamente.

Para Aníbal Quijano (2005), o controle mundial através da relação capital-salário hierarquizou as (*id*)entidades sociais. O autor disserta acerca da colonialidade do poder, na qual problematiza a dominação dos países do Norte sobre a América Latina e como sua condição de inferioridade do poder, do saber e do ser foi construída historicamente através da ideia de *raça* como referência às diferenças de fenótipos que produziram novas identidades sociais, como: índio e mestiço. Essas identidades corresponderam a papéis sociais que determinaram as hierarquias sociais, em que o europeu acredita ser o mais moderno e condiciona as demais raças à exploração de meios de trabalho não assalariados, primeiramente, através da escravidão e, posteriormente, enquanto o centro do novo sistema-mundo, o capitalismo, pela precarização da remuneração para diversos setores de trabalho.

Acrescida a crítica realizada por Aníbal Quijano, o MST questiona a concentração de terras nos latifúndios que priorizam a monocultura com o objetivo de fornecer matéria-prima para o capital. Em contraponto, propõe uma Reforma Agrária Popular por meio da democratização ampliada da propriedade fundiária e uma sociedade mais justa (MST, 2014). A luta por escolas do campo que atendam as pessoas dos Assentamentos e dos acampamentos não é apenas para uma educação formal/sistematizada, mas visa, assim, garantir um direito social fundamental da pessoa humana de maneira que seja reconhecida e valorizada no caráter da diversidade social.

Além da questão classista, outras questões passam a dialogar e até mesmo a centralizar as demandas de alguns Movimentos Sociais do Campo. Nos estudos decoloniais, o avanço da modernidade/colonialidade permanece nas sociedades do Sul global mesmo após o fim do colonialismo histórico, que gerou intensa marginalização social. Assim, esse processo de dominação e hierarquização se estendeu a todas as interfaces sociais. Portanto, a necessidade da resistência intelectual e promoção de ações que lutem pelos “direitos políticos e civis, numa necessária redistribuição do poder, da qual a descolonização da sociedade é a pressuposição e ponto de partida” (QUIJANO, 2005, p. 138).

Maria Lugones (2008) estuda a formação do patriarcado ocidental a partir da ótica da colonialidade de gênero. Segundo a autora, a marginalização da condição feminina foi historicamente construída. Dessa maneira, a socióloga propõe uma luta feminista decolonial com o objetivo de romper os estigmas da colonialidade e do patriarcado para a emancipação das mulheres.

O Movimento da Mulher Trabalhadora Rural – Nordeste (MMTR-NE) foi criado após o diálogo entre mulheres trabalhadoras rurais da Paraíba e de Pernambuco ao reconhecerem suas lutas e desafios em comum. Assim, o 1º Encontro da Mulher Trabalhadora Rural do

Nordeste ocorreu em 1986. O movimento foi registrado oficialmente em 1993 e reconhecido juridicamente em 1995 (VIEIRA; SANTOS, 2014). O MMTR-NE luta para combater a mentalidade de submissão das mulheres e para a construção de políticas públicas para a agricultura familiar e para as mulheres. O movimento incide “no plano internacional com a construção de alianças para o reconhecimento da agricultura familiar na América Latina e em defesa da soberania alimentar, da agroecologia e da autonomia dos povos” (MMTR-NE, 2016, p. 1). O movimento é um movimento feminista, agroecologista, anticapitalista e antirracista que organiza em seu princípio educativo a Escola de Educadoras Feministas, que tem como objetivo promover uma educação política para as mulheres trabalhadoras rurais.

A pedagogia do MMTR-NE surge enquanto uma crítica propositiva ao sistema formal de ensino, tendo como base a educação popular, a inclusão social e a partilha de saberes que se originam na experiência: Não existe separação entre quem educa e quem é educada (MMTR-NE, s/d, p. 5).

A escolha para o termo “escola” faz referência ao espaço escolar do qual muitas mulheres camponesas foram expulsas por não haver um sistema de educação formal que ofereça meios para que elas possam concluir seus estudos. Com base na educação popular, a Escola de Educadoras Feministas busca promover a valorização da emancipação pessoal e financeira das mulheres do campo. Na prática educativa, o compartilhamento de experiências das mulheres e suas histórias são o escopo dos debates (MMTR-NE, s/d.).

A educação popular prioriza o autoconhecimento do sujeito, com a finalidade de conscientizá-lo no mundo, pois essa subjetividade pode ser construída num espaço coletivo, como é o caso do MST e do MMTR-NE. Uma pedagogia Decolonial consiste num princípio educativo não formal que promova a emancipação das classes populares por meio da conscientização e contra as ideias difundidas no saber imposto pelo avanço da modernidade/colonialidade (MOTA NETO, 2016; QUIJANO, 2005).

Desse modo, a Pedagogia Decolonial deve estar vinculada a um projeto de sociedade que priorize a equidade e a justiça social, o mesmo elemento que observamos no MST e no MMTR-NE, o que nos leva a refletir que a educação popular presente nesses movimentos pode ser o alicerce para a Pedagogia Decolonial.

Considerações finais

A educação popular ampliou sua área de atuação ao longo do tempo e acrescentou novas perspectivas ao campo das demandas, das ações, dos sujeitos e dos territórios. O que atendeu como uma teoria contextualizada historicamente as mudanças da sociedade e conseqüentemente a participação de novos sujeitos. Todavia, sua base alicerçada no compromisso com as classes populares não foi perdida.

Buscamos compreender o contexto histórico que levou à criação dos Movimentos Sociais do Campo enquanto ações coletivas que se organizaram em torno de demandas em comum a partir de problemas acerca do acesso à terra no Brasil enquanto um espaço físico para trabalhar e viver. Construimos brevemente o histórico de desenvolvimento da educação popular e como ela está presente nos Movimentos Sociais do Campo. Citamos o MST e o MMTR-NE como movimentos que, apesar de adotarem escopos distintos, assumem a Educação Popular enquanto seu princípio educativo para promover a conscientização dos sujeitos envolvidos em busca de um projeto de sociedade que priorize a equidade e a justiça social.

A educação popular pode ser um caminho para o desenvolvimento de uma Pedagogia Decolonial dentro dos Movimentos Sociais do Campo, especialmente, no caso do MST e do MMTR-NE, justamente por assumirem-na como uma alternativa para romper com o pensamento neoliberal em prol da construção de uma sociabilidade alternativa. Muitas reflexões a partir da temática podem orientar estudos posteriores.

Ao fim das reflexões apresentadas, pretendemos ofertar ao/à leitor/a o desafio de pensar a educação popular nos Movimentos Sociais do Campo como uma possibilidade para uma Pedagogia Decolonial. Haja vista que, conforme assumimos o compromisso com o processo de humanização dos sujeitos e de um projeto de transformação social, propostos pela educação popular, devemos permanecer seres críticos e reflexivos para que possamos refundar nossas lutas ao percebermos as mudanças sociais de cada tempo. Portanto, reconhecemos o legítimo fortalecimento de um pensamento eminentemente latino americano exercido e enraizado na luta e conquista de uma Pedagogia Decolonial.

Referências

ALMEIDA, M. R. C. de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BATISTA, M. S. X. Movimentos sociais e educação popular do campo (re)constituindo território e a identidade camponesa. *In*: ALMEIDA, M. de L. P. de; JEZINE, E. (org.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 169-189.

BATISTA, M. S. X. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. *In*: SCOCUGLIA, A. C.; JEZINE, E. (org.). **Educação popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006, p. 123-166.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2017. [versão kindle].

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 dez. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2020.

CALADO, A. J. Movimentos sociais por uma sociabilidade alternativa: enfrentamentos e apostas. *In*: ALMEIDA, M. de L. P. de; JEZINE, E. (org.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. São Paulo: Alínea, 2007, p. 93-122.

DIAMOND, J. **Armas, germes e aço**: os destinos das sociedades humanas. São Paulo: Record, 1998.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Prefácio de Moacir Gadotti. Tradução de Lilian Lopes Martin. 36. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Prefácio de Leonardo Boff. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOHN, M. da G. A relação entre educação popular e os movimentos sociais na construção dos sujeitos coletivos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 22., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 33.704-33.719.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, M. da G. Educação popular e movimentos sociais. *In*: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 33-48.

GOHN, M. da G. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GOHN, M. da G. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GRUZINSKI, S. **A passagem do século**: 1480-1520: as origens da globalização. Tradução de Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HADDAD, S. **O educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

LOVISOLO, H. **Educação popular**: maioria e conciliação. Salvador: UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dic., 2008. Doi: 10.25058/20112742.340. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero09/colonialidad-y-genero/>. Acesso em: 15 maio 2021.

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

MELO NETO, J. F. de. **Extensão universitária, autogestão e educação popular**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2004.

MINAYO, M. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, M. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOTA NETO, J. C. da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MMRT-NE. **Carta política dos 30 anos do MMRT-NE**. 2016. Disponível em: <http://www.mmtrne.org.br/quem-somos.php>. Acesso em: 14 maio 2021.

MMRT-NE. **Escola de educadoras feministas**. Disponível em: <http://www.mmtrne.org.br/escola-feminista.php>. Acesso em: 15 maio 2021.

MST. **Educação MST**. Disponível em: <https://mst.org.br/educacao>. Acesso em: 13 maio 2021.

MST. Secretaria Nacional do MST. **Cartilha Programa Agrário do MST**. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://mstbrasilien.de/wp-content/uploads/2014/02/Cartilha-Programa-agr%C3%A1rio-do-MST-FINAL.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIjano.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SALES, I. da C. Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar. *In*: SCOCUGLIA, A. C.; MELO NETO, J. F. de. (org.) **Educação popular**: outros caminhos. João Pessoa: Editora da UFPB, 1999. p. 111-122.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STRECK, D. R. *et al.* **Educação popular e docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

VIEIRA, I. de A.; SANTOS, V. S. dos. Produções agroecológicas de mulheres no Nordeste do Brasil: a experiência do Movimento da Mulher Trabalhadora do Nordeste. *In*: REDOR, 18, 2014, Recife. **Anais**. [...]. Recife: UFRPE, 2014, p. 3.870-3.882.

Submetido em 14 de fevereiro de 2021.

Aprovado em 19 de junho de 2021.