



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



Bárbara Fernandes Gonçalves

**DIÁLOGOS DE SABERES ENTRE
A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO POPULAR**

Porto Alegre

2020



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



Bárbara Fernandes Gonçalves

**DIÁLOGOS DE SABERES ENTRE
A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO POPULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Educação do Campo.

Orientadora: Prof^ªDr^ª Valéria Labrea

Porto Alegre

2020



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, contatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 2013, p.30-31).



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 EDUCAÇÃO POPULAR: UMA LONGA TRAJETÓRIA	4
2 PAULO FREIRE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO POPULAR	6
2.1. Educação como Prática de Liberdade	8
2.2. Pedagogia do Oprimido	13
3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA SUA ESTRADA	17
3.1. A Educação Popular abre caminhos para a Educação do Campo	18
3.2. Educação do Campo: breve histórico e proposições	22
3.3. As Pedagogias em Movimento	27
4 DIÁLOGOS POSSÍVEIS: Educação do campo e a Educação Popular	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35



INTRODUÇÃO

“O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo”.

(Freire, 2000, p. 56)

Este estudo busca um diálogo entre a Educação do Campo (EdoC) e a Educação Popular (EP), a partir de leituras dos textos fundadores da EdoC e da EP. Acreditamos que em um contexto de perda de direitos e criminalização dos movimentos sociais do campo (e da cidade) e quando Paulo Freire pauta o debate educacional, tendo suas ideias e lutas reduzidas e mal-interpretadas, é necessário, mais uma vez, reler sua obra e reler a proposta pedagógica que vem dos movimentos sociais do campo, em particular, a do Movimento Sem Terra porque sua Pedagogia do Movimento (Caldart, 2000) e a Campanha Por uma Educação do Campo pautou o desenho da Política Nacional de Educação do Campo.

Isso porque, conforme Caldart (2012), o nome Educação do Campo identifica uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo. Essa é uma reflexão que reconhece o campo como um lugar que não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia, reflexão que desenha traços do que pode se constituir um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo. A educação “do” e “no” campo é um projeto vinculado a luta por uma educação em conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo.

A Educação do Campo nasce de outro olhar sobre o campo, que o projeta como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos da história e de direitos, como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos (Arroyo, 2011, p.11). Essa visão do campo como um espaço que tem as suas peculiaridades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades de novas relações entre os seres humanos ao fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento para o país e o papel do campo nesse projeto.

Nessa leitura, este projeto educativo reafirma e dialoga com a obra de Paulo Freire justamente na sua insistência de que os trabalhadores oprimidos devam ser os sujeitos da sua



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



própria educação, de sua própria libertação, e também na insistência da cultura como matriz de formação do ser humano. Estes fundamentos vão ao encontro da própria Educação Popular Freireana.

A partir daí, a importância da Educação do Campo como uma possível articuladora entre os conhecimentos acadêmicos, reproduzidos na escola, com a práxis dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Entendo que o trabalho e a vida na zona rural apresentam inúmeras possibilidades de aprendizagem e reflexão e, por isso, como defende a Educação Popular, devem pautar a organização curricular e serem tematizados na escola.

Os movimentos sociais do campo defendem estratégias de transformação social nos espaços institucionais e nos espaços de vida e busca entender e analisar, por meio de diversas publicações e pesquisas a eles vinculadas, as relações e as contradições existentes entre a sociedade, a cultura e o modo de reprodução de vida, baseado em um modelo de desenvolvimento que apequena e subjuga as populações do campo. Os movimentos sociais do campo, ao contrário, defendem um modelo de desenvolvimento para o país que passa pela reforma agrária, pela agricultura familiar, pela afirmação dos direitos da população do campo e dos povos e comunidades tradicionais de viveram e permaneceram no campo (ou nas Florestas, na Mata Atlântica, no Cerrado, no Pantanal, entre outros).

Esta pesquisa tem como **objetivo geral** mapear, através de pesquisa bibliográfica, os diálogos da Educação do Campo com a Educação Popular Freireana. E **especificamente**, descrever os fundamentos da Educação do Campo e da Educação Popular Freireana a fim de relacionar os diálogos possíveis entre elas.

Esta pesquisa, qualitativa e bibliográfica, foi desenvolvida a partir da revisão de alguns dos principais textos que conformam a Educação do Campo e a Educação Popular, a fim de compormos um arquivo, que *é um sistema de enunciados* (FOUCAULT, 2000, p.148-149) que nos permite analisar com alguma profundidade as relações entre essas duas áreas do conhecimento e os diálogos possíveis.

Essa opção metodológica e a estratégia de organização textual procura considerar o que era uma das grandes preocupações de Paulo Freire, a *intencionalidade de uma educação para*



a decisão, para a responsabilidade social e política, como bem colocou Weffort em suas reflexões sobre a pedagogia da Liberdade, em **Educação como Prática de Liberdade** (1979: p. 12).

As bases fundamentais dessa pesquisa estão na coleção **Por uma Educação do Campo**, organizado por Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina, e nos textos de Caldart onde ela apresenta a Pedagogia dos Movimentos (Caldart, 2004) que pauta a Educação do Campo. Para trazer os conceitos e propostas da Educação Popular Freiriana utilizei recortes dos livros *Educação como Prática de Liberdade* (1979) e *Pedagogia do Oprimido* (1987) que foram referências fundamentais para se pensar onde estão os pontos interseção. Estes materiais foram lidos e analisados criticamente para, a partir deles, fundamentar a interpretação e os diálogos possíveis.

Dessa forma, inicialmente falo sobre a Educação Popular, a partir de um breve histórico para contextualizar a época em que ela surge. Em um segundo momento, trago uma parte da trajetória de Paulo Freire e seus dois principais ensaios, *Educação Como Prática de Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*. Por meio dessas leituras, acredito que possa encontrar pistas do diálogo que há entre a Educação Popular e a Educação do Campo, pois essas obras são referências constantes ao longo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza e na literatura da Educação do Campo.

Depois, abordo os fundamentos da Educação do Campo, através da reconstrução de parte de sua história e da luta por direito à terra e à educação. Tento mostrar o quanto a Educação Popular está presente, desde o início, das práticas educativas propostas pelos Movimentos Sociais do Campo e do Movimento Por uma Educação Básica do Campo até sua transformação em política pública, a Política Nacional de Educação do Campo.

Por fim, pontuo três dos diálogos de saberes entre essas áreas do conhecimento. Possivelmente, encontraremos outros possíveis diálogos, mas me propus a trazer os recortes que interpelam a minha trajetória até este momento. Portanto, este estudo não tem como objetivo findar este assunto, mas sim iniciar uma discussão que deve se manter ainda por um longo tempo.



1 EDUCAÇÃO POPULAR: UMA LONGA TRAJETÓRIA

O processo de construção da concepção do que seria uma Educação Popular vem atravessando décadas. Por isso é importante destacar alguns momentos históricos no qual esse processo vai se construindo. Assim, coloca Paludo (2005):

A concepção de Educação Popular nasce da e na América Latina e firma-se como teoria e práticas educativas alternativas as pedagogias e práticas tradicionais e liberais, vigentes em nossos países, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se (futuramente) como “pedagogia do oprimido”, vinculada ao empoderamento, organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando a transformação social. Uma das mais relevantes contribuições para a Educação Popular possivelmente foi a estar inserido nos concretos Movimentos sociais de resistência da América Latina, como por exemplo Nicarágua, Cuba, Brasil e El Salvador. (PALUDO, 2005, p. 4)

Inicialmente, a constituição da Concepção de Educação Popular no Brasil, conforme Paludo (2005) acompanhou a formação de uma nova ordem econômica, política e cultural, o que também pôde ser compreendido como o Projeto da Modernidade brasileira. No entanto passando por três momentos distintos:

- A formação com ênfase na escolarização e na organização - Neste período conviviam a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia da Escola Nova, que vinha querendo se constituir e a prática educativa dos Socialistas, Anarquistas e Comunistas. Nas práticas destes últimos, pode ser identificada a gênese da concepção de Educação Popular. Estas práticas remetiam para processos formais e não formais de Educação, a partir de uma concepção educativa que tinha elementos de diferenciação, tanto da pedagogia Tradicional quanto da pedagogia da Escola Nova. É neste período que uma alternativa de projeto cultural e pedagógico, através da educação, ganha forma identitária, do que mais tarde viria a ser chamado de Educação Popular. O trabalho de educação realizado pelos anarquistas e, mais tarde, pelos comunistas e a luta pela escola pública são



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



elementos constitutivos e simbólicos da trajetória desta concepção de educação (PALUDO, 2005, p. 4-5).

- A valorização da cultura popular - A partir da década de 50 o Movimento de radicalização política começa a ganhar base e configura-se uma frente popular, como um Movimento de apoio às reformas de base do Governo João Goulart. As classes populares urbanas e rurais ganham força reivindicatória pelos seus direitos e por mudanças estruturais de base, como requisito para a sua integração. A estas tendências de pensamento socialista, liberal e a um cristianismo voltado para os pobres, soma-se a divulgação da Teoria de Paulo Freire. Criam-se Movimentos de Educação Popular e há um descrédito na educação formal. Três orientações pedagógicas confrontavam-se, estreitamente ligadas às forças políticas e às disputas pela direção do desenvolvimento: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia da Escola Nova e a Concepção de Educação Popular. Nos bastidores costurava-se a Concepção Tecnista, pautada pela Teoria do Capital Humano (custos da educação, planejamento e educação como investimento). Neste momento do processo histórico brasileiro, ela toma a forma do que ficou sendo conhecido como “a cultura popular dos anos 60”. Paulo Freire, que retorna do exílio no final dos anos sessenta, cumpre um importante papel nesta formulação. (PALUDO, 2005, p. 5-6).
- Formação voltada para a conscientização político-ideológica e para a organização - neste período, uma oposição entre escola Pública Estatal e Educação Popular. O Estado é visto como aparelho ideológico de reprodução da ordem capitalista e as Teorias Crítico-Reprodutivistas e de Descolarização tornam-se parâmetro de análise da escola e do seu papel social. Em 1978 ressurgem as lutas populares exigindo abertura política e retorno ao Estado de legalidade. É neste Período que se constituem os chamados "Novos Movimentos Sociais". A década de 1980 foi a década da retomada de consciência dos direitos, da relação entre educação e o protagonismo das classes populares, que se materializa na sua constituição em Movimentos, no desejo de sua participação efetiva na cena política e na construção de um novo projeto de sociedade. O movimento no interior da escola pública é perpassado pelas práticas educativas gestadas no interior da sociedade civil e há um esforço intelectual de formulação de um pensamento



pedagógico brasileiro próprio. A grande interpenetração de interesses e espaços pode ser constatado observando-se as mobilizações em função da constituinte; a Educação Popular é elevada à categoria de concepção de educação ou de pedagogia. E esse projeto é simbolizado pela educação dos e através dos Movimentos sociais populares. As expressões “povo sujeito de sua história” e “protagonismo popular” expressam a orientação das práticas da concepção de Educação Popular. (PALUDO, 2005, p. 6-7).

2 PAULO FREIRE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO POPULAR

Uma vida dedicada à educação, à dialogicidade, à práxis, à educação como emancipação dos sujeitos e como um ato político. Esse foi Paulo Reglus Neves Freire, nascido na cidade de Recife no dia 19 de setembro de 1921, que iniciou sua carreira como educador desde cedo, inicialmente lecionando Língua Portuguesa, no Colégio Oswaldo Cruz. Na Universidade de Recife, em 1944, Freire ingressa no curso de Direito, porém segue trabalhando como professor. Já em 1947 é nomeado Diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI. A partir de então nasce o trabalho com a alfabetização de jovens e adultos carentes e de trabalhadores da indústria, consolidado na experiência de Angicos – 1962/1963, quando passa a ser o Diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife. Época no qual os Movimentos de Cultura Popular estavam também se estruturando, final da década de cinquenta e início dos anos sessenta. (cfe. BRASIL ESCOLA¹, s/d).

O método alfabetização de jovens e adultos, desenvolvido por Paulo Freire, inspirou o Plano Nacional de Alfabetização, do governo João Goulart, e inspirou também uma greve de trabalhadores que reivindicavam seus direitos trabalhistas, que agora sabiam ler e interpretar melhor a situação no qual eles se encontravam. Por isso Freire acabou sendo preso e exilado, acusado de comunismo (cfe. BRASIL ESCOLA, s/d).

¹ <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>, acesso em 12/11/2020.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



No exílio, em 1969, Freire passa a lecionar na Universidade de Harvard. Em 1970 o professor torna-se consultor e coordenador emérito do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), com sede em Genebra, na Suíça. Isso o levou a mais de 30 países, prestando consultoria educacional e implementando projetos de educação voltados para a alfabetização, redução da desigualdade social e garantia de direitos. Freire volta para o Brasil em 1980 e passa a lecionar na PUC-SC (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e na Unicamp (Universidade de Campinas). De 1988 à 1991 o professor é nomeado Secretário de Educação do Município de São Paulo. No ano de 1992 é fundado oficialmente o Instituto Paulo Freire, que vinha sendo estruturado desde o ano anterior, com a ideia de reunir instituições para promover a inclusão social e reduzir a desigualdade econômica da sociedade. E desde então o IPF atua através de consultoria e elaboração de projetos voltados para a educação de jovens e adultos (cfe. BRASIL ESCOLA, s/d).

Aos 76 anos, em 02 de maio de 1997, Paulo Freire morre por graves problemas no sistema circulatório e sofre um ataque cardíaco. Finalmente, reconhecido no Brasil, foi anistiado em 2009 e declarado patrono da educação brasileira em 2012, depois do projeto de lei esperar sete anos para ser sancionado, por meio da Lei 12.612/12. Seu trabalho tem sido cada vez mais lido, estudado, relido e utilizado em numerosas inovações educacionais, marcando as transformações sociais, ressignificando a educação através da práxis, da experiência de vida que é o dá sentido à educação.

Paulo Freire é um patrimônio do Brasil, da América Latina e do mundo, que durante a sua vida e postumamente recebeu mais de 45 títulos honoríficos. Foram mais de 30 obras publicadas por Freire. Ensaio dele sozinho ou em diálogos, cartas e ensaios com outros professores e professoras. Neste estudo destaco duas obras no qual vejo como fundamentais para a educação, e aqui para esta reflexão: *Pedagogia do Oprimido e Educação como Prática de Liberdade*.

Portanto trago o que acredito serem as ideias-forças destes ensaios, com o intuito de fundamentar os diálogos possíveis entre a Educação do Campo e a Educação Popular, sabendo que são inúmeras as possibilidades de comunicação entre essas duas áreas.



2.1. Educação como Prática de Liberdade

Obra elaborada em 1967, também durante o exílio de Paulo Freire, baseada na tese *Educação e Atualidade Brasileira* de 1959, e publicada em 1979. Foi inspirada nas experiências que o professor vivenciou em Angicos e expõe seus pressupostos filosóficos e políticos.

Para isso o autor faz um passeio histórico da nossa sociedade contextualizada à educação que se construiu a partir dela. O livro está organizado em quatro capítulos: *A Sociedade Brasileira em Transição; Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática; Educação “versus” Massificação e Educação e Conscientização*.

No primeiro capítulo, Freire expressa o conceito de relações e os preceitos para chegar até essa ideia, pois há infinitas possibilidades de se interpretar as situações que nos levam a interagir ou não. Nesse contexto, entende-se portanto, que para o homem o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. E, estar *com* o mundo resulta de sua abertura para a realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1979, p. 39). Assim o autor define a sua filosofia de caráter existencial, por que é mais do que só estar no mundo, é transcender, discernir e dialogar, não se esgota em mera passividade, como afirma:

Não se reduzindo tão-somente a uma das dimensões em que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando destorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se as condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (FREIRE, 1979, p. 41).

Dessa forma, Freire acredita na integração do sujeito ao seu contexto, à sua própria realidade de vida, à sua história e cultura, possibilitando o enraizamento desse sujeito através do conhecimento de si mesmo e do todo no qual faz parte.

Não houvesse essa integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa a medida em que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser de acomodação ou de ajustamento, e a História e a Cultura, domínios



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



exclusivos seus, não teria sentido. Faltar-lhe-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora (FREIRE, 1979, p. 42).

No entanto o autor afirma que são as relações que o homem desenvolve a partir de sua realidade, no qual é resultante de estar *com* e *na* realidade vivida. Assim o sujeito vai dominando a realidade, humanizando-a. Dinamizando o seu mundo através dos atos de criação, recriação e decisão.

E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. E também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar dessas épocas (FREIRE, 1979, p. 43).

Contudo, Freire reconhece que dia-a-dia o que se sente é o homem simples sendo esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam, e que esses mesmos o voltando contra o homem, o destroem e aniquilam (1979, p. 45). Não bastasse isso, nessa época o Brasil passava por uma grande mudança. As elites estavam cada vez mais distantes do povo, superpostas a sua realidade. O povo estava mecanizado no processo de estar sempre sob, se seguir, de ser comandado pelos apetites da “elite”. Por isso a educação fez-se extremamente importante neste dado momento, pois foi através de uma educação de diálogo e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, chegariam a uma transição que pode ser vista como uma profundidade na interpretação dos problemas.

Este senso de responsabilidade de verdadeiros representantes das elites dirigentes, que cada vez mais se identificam com o povo, a comunicar-se com eles pelo seu testemunho e pela sua ação educativa, ajudará a sociedade a evitar possíveis distorções a que está a que está sujeita na marcha de seu desenvolvimento (FREIRE, 1979, p. 54).

Assim, na fase anterior o povo estava *imerso* no processo de massificação da sociedade e nessa nova etapa, o povo *emerge* desse coma. E a sua participação, que implica numa tomada



de consciência, que ameaça as elites detentoras de privilégios. Entra aí a matriz verdadeira da democracia e o desejo de Paulo Freire de não coisificar-se, mas humanizar-se.

No segundo capítulo, *Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática*, foram analisadas as linhas fundamentais da democratização brasileira. Essa, que nasce e cresce com experiências negativas, como o formato de colonização imposto ao Brasil, com base de exploração econômica, o trabalho escravo (nativo e africano) e a violência. Nessas condições referidas se encontram as raízes das nossas tão comuns soluções paternalistas e o “mutismo” brasileiro (1979, p. 69).

As sociedades a que se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente a inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcante crítico. (FREIRE, 1979, p. 96).

O que caracterizou esse período, segundo Paulo Freire, foi o poder exacerbado, a que foi se associando sempre a submissão. Submissão de que decorria *ajustamento, acomodação* e não *integração* (1979, p. 74). No ajustamento, o homem não dialoga, não participa. Pelo contrário, acomoda-se a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que se criaram nessas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias, acríticas. Essa foi a constante de toda a vida colonial. Os colonizados estavam esmagados pelo poder; poder dos senhores das terras, poder dos governadores - gerais, dos capitães-gerais, dos vice-reis, do capitão-mor.

Mas foi também neste período que o Brasil começou seu grande impulso, iniciou-se aí um desenvolvimento crescente da urbanização. O país começava a encontrar-se consigo mesmo e seu povo emerso iniciava as suas experiências de participação. Tudo isso estava envolvido nos embates entre os velhos e os novos temas; a superação da inexperiência democrática por uma nova experiência: a da participação (1979, p. 83).

O terceiro capítulo, *Educação “versus” Massificação*, traz uma crítica ao formato de educação que vinha sendo trabalhado na época, haveria de ser uma educação crítica e criticizadora. Uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



crítica. Na medida, porém, em que as classes populares emergem, descobrem e sentem esta visualização que delas fazem as elites, inclinam-se, sempre que podem, a respostas autenticamente agressivas. Essas elites tendem a silenciar as massas populares e travar o processo que decorre a emersão popular, com todas as suas conseqüências (1979, p. 86).

No último capítulo deste ensaio, *Educação e Conscientização*, é onde o autor vai expor minuciosamente o *Método de alfabetização de adultos*. Para isso cita vários exemplos no decorrer da história do país, explicitando como se deram os processos e enfatiza que:

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. (FREIRE, 1979, p. 104)

O autor ainda fundamenta os conceitos de consciência crítica, ingênua e mágica, para mostrar que uma sociedade em transição, como na época, quando inserida em um processo de democratização, com o povo em grande parte emergindo, necessitava de uma educação que fosse capaz de colaborar na organização reflexiva do pensamento. O que significa se comunicar com o próprio povo, para que pudessem assumir posições identificadas com processo de transição, integradas com as exigências da Democratização fundamental, e assim combatendo a inexperiência democrática. Portanto, uma educação:

Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito (FREIRE, 1979, p. 106).

Nas discussões sobre o conceito de cultura, o alfabetizando, afirma Paulo Freire, descobria que tanto ele como o letrado têm um ímpeto de criação e recriação, que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancionário popular, que cultura é toda criação humana. O autor ilustra a situação contando que em um dos debates, um dos alfabetizando disse: "Faço sapatos, e descubro agora que tenho o mesmo valor do doutor



que faz livros". "Sei que agora sou culto", afirmou um idoso camponês, "porque trabalho e trabalhando transformo o mundo".

Contudo, o fim do capítulo apresenta as fases de elaboração e de execução prática do *Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos*, que é dividido em cinco etapas (1979, p. 112-115):

1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalha;
2. Escola das palavras na qual serão tematizadas, para que contextualizadas a realidade possam ser compreendidas também de forma crítica, e existem alguns critérios a serem pensados: a) a riqueza fonêmica da palavra; b) a dificuldade fonética, para que haja uma sequência gradativa, inclusive para novas palavras; e c) o teor pragmático da palavra, que dê maior pluralidade no engajamento na dada realidade social, cultural, política, etc;
3. Criação de situações-problemas, típicas do grupo, para se trabalhar. São desafios, codificados, guardando em si elementos que serão descodificados pelo próprio grupo;
4. Elaboração de fichas-roteiro, para auxiliar no direcionamento do debate, mas sem ser uma prescrição rígida.
5. Produção de fichas com a decomposição das famílias fonéticas.

No entanto, Freire relata uma grande dificuldade encontrada, que está na atitude dialógica entre educadores (as) e estudantes, pois é necessário que não se confunda com uma educação domesticadora:

Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação *eu-tu*, é necessariamente uma relação de dois sujeitos (FREIRE, 1979, p. 115).

Por fim, no apêndice do livro, são apresentadas situações existências que possibilitam a apreensão do conceito de cultura, acompanhadas de comentários. O autor registra as 17 palavras geradoras escolhidas do "universo vocabular" que constituíram o currículo dos Círculos de Cultura do Estado do Rio de Janeiro e na Guanabara, junto de ilustrações que expressas essas situações.



2.2. Pedagogia do Oprimido

*“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho:
os homens se libertam em comunhão.”
(Paulo Freire, 1987, p. 29)*

Uma das suas principais obras, produzida em 1968, enquanto o autor estava exilado no Chile, porém publicado no Brasil somente em 1974, aborda como se constrói as relações entre opressor e oprimido. Mostrando o quando é necessário que ambos se reconheçam nesses lugares, para que a partir de um olhar crítico e emancipatório seja possível transformar tais contradições por meio de uma educação real, diretamente vinculada à práxis. Para Gadotti a *Pedagogia do Oprimido* é “fruto de um trabalho educativo exercido em situações concretas, e não de devaneios intelectuais ou simplesmente da leitura de livros” (GADOTTI, 2004, p. 59).

A apresentação, do professor Ernani Maria Fiori, era considerada por Paulo Freire como melhor que o livro, nos conta o professor emérito da Faculdade de Educação, Balduino Andreola. Torres (2008, p. 10 apud MEDEIROS, 2014) afirma em relação à *Pedagogia do Oprimido*: “Estou convencido de que existem dois livros que marcam importantes desenvolvimentos da filosofia da educação no século 20: um é *Educação e democracia*, de John Dewey, e outro é *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire”. Segundo Medeiros (2014) a *Pedagogia do Oprimido* traz à tona a questão da relação dialética (contradição) entre opressores *versus* oprimidos e de como é necessário uma práxis que possa orientar uma ação visando a superação dessas contradições.

Esta obra foi escrita em forma de ensaio, traz quatro capítulos. No primeiro, intitulado como *Justificativa da Pedagogia do Oprimido*, são colocados os conceitos de oprimido e opressor, mostrando como a sociedade nos coloca nessa situação a partir dos recortes de classe e por consequência, os envolvimento de poder. Por isso o autor desenvolve uma discussão em torno da oposição entre humanização e desumanização, e de luta para recuperar a humanidade dos oprimidos.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências (FREIRE, 1987, p. 24).

A Pedagogia do Oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação (MEDEIROS, 204), busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (FREIRE, 1987, p. 26).

Portanto, a ela tem dois momentos distintos, o primeiro em que os oprimidos conseguem se perceber neste lugar a passam a comprometer-se com a práxis como processo de transformação, e o segundo é que depois do sujeito desperto, compromete-se com um processo de libertação permanentemente. E o capítulo finaliza enfatizando que não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (1987, p. 35). Assim a presença dos oprimidos na busca por sua libertação para a ser engajamento, ato político, luta por direito.

O segundo capítulo aborda a educação bancária e como ela passa a ser um instrumento de manipulação de massas, de opressão. O autor trará esse conceito a partir de situações que ilustram como o papel de educadoras e educadores é minimizado a depositar conteúdos em outros sujeitos, ou seja, conduz aos estudantes à memorização mecânica do conteúdo narrado.

[...] a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1987, p 37).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



O terceiro capítulo traz o tema da dialogicidade como essência de uma educação para a prática da liberdade. Em oposição à educação bancária, enfatiza o quanto é importante o desenvolvimento do diálogo no processo educativo, principalmente através da práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 43). A luz disso, o autor fala sobre a educação problematizadora:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p 43).

Ao contrário da educação bancária, a educação problematizadora, é um ato cognoscente em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p 44).

A educação tem que ser pautada na conversa, na comunicação entre educadoras e educadores, educandas e educandos e entre colegas, assim a educação se tornará uma educação para a libertação onde todas e todos terão direito em expressar suas opiniões. Para que todas as leituras de mundo reconheçam a partir da importância de cada uma delas e da comunicação entre as pessoas.

E no último capítulo trata da Teoria da ação antidialógica, e é feita uma análise das teorias da ação cultural que se desenvolveram a partir da matriz antidialógica e da dialógica. Portanto, o autor afirma que na medida em que a liderança nega a práxis verdadeira aos oprimidos, se esvazia, conseqüentemente, na sua. Tende, desta forma, a impor sua palavra a eles, tornando-a, assim, uma palavra falsa, de caráter dominador. Instala-se, com este proceder,



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



uma contradição entre seu modo de atuar e os objetivos que pretende, ao não entender que, sem o diálogo com os oprimidos, não é possível práxis autêntica, nem para estes nem para ela (FREIRE, 1987, p. 77-78).

O seu que fazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação (FREIRE, 1987, p. 78).

Porém, o dominador não tem outro caminho para dominar, a não ser negar às massas populares a práxis verdadeira, tirando-os o direito de se expressar. Por isso, Freire afirma que

[...] as massas populares não têm que, autenticamente, “admirar” o mundo, denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador. O que fazer deste não pode, por isto mesmo, ser dialógico. Não pode ser um que fazer problematizante dos homens-mundo ou dos homens em suas relações com o mundo e com os homens. No momento em que se fizesse dialógico, problematizante, ou o dominador se haveria convertido aos dominados e já não seria dominador, ou se haveria equivocado. E se, equivocando-se, desenvolvesse um tal que fazer, pagaria caro por seu equívoco. Do mesmo modo, uma liderança revolucionária, que não seja dialógica com as massas, ou mantém a “sombra” do dominador “dentro” de si e não é revolucionária, ou está redondamente equivocada e, presa de uma sectarização indiscutivelmente mórbida, também não é revolucionária. Pode ser até que chegue ao poder, mas temos nossas dúvidas ao redor da revolução mesma que resulta deste que fazer antidialógico (FREIRE, 1987, p. 78).

Freire afirma que para que haja dialogicidade entre a liderança revolucionária e as massas oprimidas, no processo de busca por sua libertação, é preciso que se reconheçam na verdadeira superação da contradição em que se encontram: uma situação concreta de opressão. Portanto o autor nos mostra estar convencido de que o diálogo com as massas populares é uma exigência de uma revolução autêntica. E essa comunicação não pode ser obstaculizada, transformada em “coisa”, isso é objetivo de opressores. Afirma ainda que o diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização (1987, p. 85).



A Teoria antidualógica ou opressora é possível identificar quatro elementos que são utilizados para a dominação de massas. Inicialmente se *conquista* para obter poder e controle, depois se *divide para manter a opressão*, pois assim é possível controlar efetivamente uma sociedade. Esse movimento gera o terceiro elemento, a *manipulação* das elites dominadoras. E ao fim a *invasão cultural*, que é a consequência de todo esse processo, onde a minoria dominante impõe sua visão de mundo e a maioria se guia por essa visão distorcida da realidade.

Muito embora essas duas primeiras obras de Paulo Freire tenham sido considerada por muitos como uma ameaça às convenções sociais e políticas da época, foram elas que expressaram da melhor forma como era a relação entre as classes, pelos viés da educação. Nessas obras, pode-se ver como se dava o processo de desumanização das pessoas e a manipulação de massas para tornarem-se mão-de-obra barata.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA SUA ESTRADA

No debate entre educação do campo e da cidade, na maioria das vezes, vincula-se à simples transposição da educação da cidade para o campo, desconsiderando-se totalmente a realidade e as especificidades dos sujeitos que vivem no campo. Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aparecem elementos que tratam especificamente da Educação do Campo. O artigo 28 propõe adequações da escola à vida do campo, mas não traz grandes novidades e avanços. Sabemos que é nas estruturas capitalistas que se mantêm, a lógica é de manutenção e somente teremos mudanças radicais na educação se rompermos com esse sistema.

Tendo essa compreensão e entendendo que a educação não poderia mais estar a serviço de uma elite, é que alguns movimentos sociais do campo desenvolvem suas experiências educacionais, defendendo que os processos educativos devem ir além da educação escolar. Segundo Labrea et al:

A Educação do Campo surge tanto para denunciar a desigualdade econômica, social, cultural e cognitiva que estão sujeitas as famílias camponesas, desumanizando-as, quanto para propor uma mobilização por uma nova escola



no/do campo, necessária, vinculada e vinculante à realidade do viver camponês, enraizada nos territórios e comprometida com a mudança do atual modelo de desenvolvimento sócio-econômico (LABREA et al, 2018, p.153).

Nesse contexto é fundamental reafirmar alguns traços que vem desenhando a identidade do movimento *Por uma Educação do Campo*. As organizadoras e organizadores dos textos dos livros desta coleção, nos dizem sobre a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2005, p. 25).

É importante destacar que as práticas educativas que aconteciam dentro do MST - *que emergem também das pedagogias socialistas e das práticas que aconteciam no continente latino-americano, tanto quanto a Educação Popular* (PALUDO, 2005, p. 4) dão origem à Educação do Campo. Na Educação do Campo, as práticas educativas precedem tanto a sistematização quanto a teorização que vêm depois que essas práticas começam a se proliferar e caracterizar um projeto de educação diferenciado tanto das pedagogias convencionais, quanto da Educação Popular. Sendo assim, a prática precede a teoria, que por sua vez é incorporada na política pública, no momento em que os movimentos sociais conseguem pautar o governo para fazer a Política Nacional de Educação do Campo.

3.1. A Educação Popular abre caminhos para a Educação do Campo

Durante quase toda a história social da humanidade a prática pedagógica existiu, vinculadas a outras práticas sociais: no trabalho, durante atividades de caça, pesca e coleta as crianças e os jovens acompanham seus pais e parentes durante essas atividades a fim de aprender, observando o modo como os mais velhos agiam. Depois, na agricultura e no pastoreio, no artesanato e na construção, os mais velhos fazem e ensinam e os mais novos observam,



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



repetem e aprendem. Da mesma forma, nos rituais, tais como enterros, cerimônias de iniciação ou em celebrações coletivas o conhecimento era passado de uma geração para outra.

A partir do momento em que as comunidades se transformam em sociedade, organizadas a partir de um núcleo urbano e a burocracia se instala, surgem as escolas e nelas eram apresentados os conhecimentos considerados úteis para a sociedade de determinada época. Libâneo (2012), vai dizer que as escolas, desde seu surgimento, têm objetivos que dão sentido e orientam as ações educativas. Esses objetivos determinam o tipo de sujeito a ser educado, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, os valores a serem formados, as práticas de organização escolar, o perfil dos professores. Esses objetivos subordinam-se a pressões de forças sociais presentes na sociedade, envolvendo os interesses do mundo econômico e financeiro global, dos poderes político e econômico do país e aqueles que emergem dos contextos locais.

Historicamente, desde o descobrimento as populações do campo foram totalmente retiradas da equação educação e desenvolvimento, de uma lado porque se imaginava que o trabalhador do campo não precisava de muito estudo, não sendo considerado sujeito de políticas ou sujeito do conhecimento. E de outro, quando se passou a reconhecer que no campo haviam sujeitos, eles foram mal incorporados ao projeto geral de educação, em escolas precárias que tinham como modelo a escola urbana e como não conseguiam reproduzi-la no campo, as escolas rurais tinham e têm professores sem formação ou mal formados, classes multisseriadas, que ofertam apenas o Ensino Fundamental.

Isso não teve muita problematização desde o tempo do Brasil colônia até meados de 1950. Nessa época, em função de forte mobilização política, com destaque para as Reformas de Base e o crescimento das Ligas Camponesas, com bandeiras como a reforma agrária, o movimento social e sindical, este cenário foi sendo aos poucos modificado - até serem desmobilizados com o golpe militar de 1964.

No início do século XX, no Brasil, a expressão “educação popular” tinha o sentido de “instrução pública”, caracterizando-se, portanto, como uma educação elementar que se pretendia estender ao “povo” (SAVIANI, 2013). Iniciativas no sentido da difusão do ensino,



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



naquela época, partiam de uma preocupação quantitativa que visava o aumento do eleitorado, tendo em vista que o direito de voto estava condicionado à alfabetização.

Essa preocupação motivou a implantação dos sistemas educacionais, com a difusão das escolas primárias, bem como a organização de programas, campanhas e movimentos de alfabetização de adultos. É no início da década de 1960 que o termo “educação popular” assume outra significação, ligada à emergência de uma preocupação com a participação política das massas a partir da conscientização, passando a ser identificada como “uma educação do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIANI, 2013, p. 317) que pretendia superar o sentido anterior criticado como sendo uma educação das elites para o povo.

As experiências de educação no contexto rural, realizadas na década de 1960, que se distanciam da perspectiva de Educação Rural de até então, tem grande importância para a Educação do Campo. Destacando-se as práticas desenvolvidas por Paulo Freire e também aquelas desenvolvidas a partir da “Pedagogia da Alternância” pelas Escolas-Família Agrícolas (EFAs) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), que tinham como sujeitos centrais os filhos de pequenos produtores. Tal pedagogia é “caracterizada por um projeto pedagógico que reúne atividades escolares e outras planejadas para desenvolvimento na propriedade de origem do aluno”. Experiências como essas ecoaram nas práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, conseqüentemente, nas lutas pelas políticas públicas de Educação do Campo.

Portanto, olhar para o movimento pela educação do campo, é também olharmos para Paulo Freire e sua experiência, bem como sua contribuição teórica, que fez com que a educação fosse, e ainda seja revista e repensada até os dias atuais. Foi um símbolo do questionamento da teoria e da prática da educação popular e conseqüentemente de todo o contexto educacional. Em uma de suas obras mais conhecidas, *Educação como prática da liberdade*, primeira a ser lançada no Brasil, o autor diz que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2000. p 104).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



As experiências de Freire, nas décadas de 70 e 80, destacando o diálogo e os círculos de cultura, também contribuíram imensamente para fortalecer o campo da Educação Popular. Seu compromisso com a libertação dos oprimidos era um objetivo explícito. Portanto é possível destacar alguns conceitos freireanos que caracterizam o processo educativo popular no país. Um deles é o conceito de *consciência*, ou melhor, de *conscientização* que deve acompanhar o processo educativo.

A pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça. (FREIRE, 1994, p. 225).

Além disso, as *relações dialógicas* entre educando e educador, fazem parte de todo o processo educativo, bem como o *caráter político e transformador da educação*, questionando permanentemente a que interesses a educação está servindo: “Por isso é que eu dizia: a escola não é boa nem má em si. Depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende” (FREIRE, 2004, p. 38). Dessa forma, é possível perceber que o envolvimento e comprometimento pessoal de todos e todas é essencial para o desenvolvimento de uma educação emancipatória e transformadora.

A participação da população na Educação Popular não é acessória, mas essencial. Entenda-se participação como ‘assumir a parte que lhe toca por direito’, isto é, em termos concretos, ‘defender o trabalho’. Essa participação não pode dar-se somente em alguns momentos do processo de educação, mas em todos. [...] Não se trata, pois, de fazer com que a população (o povo) participe no projeto do Estado, orientado ao desenvolvimento do capital. Trata-se de que o povo assuma prioritariamente o controle do seu próprio projeto de desenvolvimento (PINTO, 1986, p. 105).

Pensar o legado de Paulo Freire aponta para a sua insistência na construção de uma educação do povo e para o povo, que permita uma leitura da realidade na ótica do oprimido. Uma educação que proporcione a conscientização e a libertação do oprimido valorizando a cultura popular. Este é o momento, um longo momento da história, em que a educação popular,



como saber da comunidade, torna-se a fração do saber daqueles que, presos ao trabalho, existem à margem do poder.

Resistem no interior de mundos sociais regidos agora pela desigualdade, e que dedicam uma boa parte do saber que produzem à consagração de sua própria desigualdade. Por isso, há hoje em dia, uma crescente tendência na articulação de movimentos sociais com vistas a somar esforços em favor da conquista imediata e crescente de mais direitos populares à educação escolar pública (como lugar social de trabalho profissional e como lugar profissional de trabalho social) e de mais deveres populares de participação popular no controle de sua educação escolar. Este me parece ser o sentido no qual se pode pensar a trajetória difícil da passagem de uma educação pública para uma educação popular, em todos os seus modos, em todos os seus níveis.

3.2. Educação do Campo: breve histórico e proposições

Em 1987, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) criou um Setor de Educação, logo no início da expansão do Movimento, e com isso incorporou a luta por uma escola do campo como parte integrante pela luta pela reforma agrária e por um novo modelo de desenvolvimento para o campo (CALDART, 2000).

Caldart (in ARROYO et al: 2004 apud LABREA, 2015) lembra que isso aconteceu porque muitas famílias mobilizaram-se pelo direito à escola nos assentamentos ou acampamentos. O MST toma pra si a tarefa de propor e organizar uma pedagogia específica para o movimento, a escola está "*em movimento*" pois ela tem que acompanhar os acampamentos e a "*escola é mais que escola*" porque para além de oferecer a educação básica de qualidade passa também pela formação de educadores do campo e da formação da militância e da base social Sem Terra.

A luta por uma Educação do Campo não apenas incorpora as demandas históricas por mais qualidade e inclusão, mas as amplia e vai além porque não é qualquer escola que atende as necessidades da família camponesa. As escolas urbanas têm suas especificidades e da mesma forma deve haver uma escola do campo, cuja estrutura acompanha os ciclos da terra e os



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



diferentes tempos educativos e um projeto político pedagógico comprometido com a permanência da mulher e do homem no campo. Isso não se dá de forma automática, é uma conquista do movimento e leva um certo tempo (LABREA, 2015).

Foi na defesa de seus direitos que alguns movimentos sociais do campo juntamente com outras entidades e organizações iniciaram um movimento nacional de luta e defesa da educação pública para os povos do campo e em 1997 foi realizado o *I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - Enera*, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o MST, representado pelo seu Setor de Educação, a Unicef, a Unesco e a CNBB.

Nesse encontro toma corpo o *Movimento Por uma Educação Básica do Campo*, o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro” e a experiência acumulada pelos movimentos sociais do campo com as escolas de assentamentos e dos acampamentos pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva este movimento. Em 1998 acontece o *I Congresso Nacional Por uma Educação Básica do Campo* em Luiziânia, Goiás, onde se percebe que já existe um acúmulo que permite pensar o desenho dessa pedagogia (Arroyo, Caldart e Molina 2004).

É importante destacar de onde nasce a Educação do Campo. O Enera – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado em 1997 foi a materialização das ideias que se encontraram a partir da criação do Setor de Educação na estrutura organizacional do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (FERNANDES, 2011, p. 135). As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo vem logo após a I Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”, realizada em 1998. Mas bem sabe o Movimento que a luta faz a lei e garante direitos, porém nenhuma conquista é garantida sem organização permanente.

A aprovação das Diretrizes, em 2001, representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência interna ou pela visão *urbanoide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo a cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências (FERNANDES, 2011, P. 137).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CNE nº 36/2001, constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo à medida que com base na legislação educacional estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, e Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2012).

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere as responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minhas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais que um perímetro urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001).

Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, insere-se o Parecer nº 3/2008, que define orientações para o atendimento da Educação do Campo, e estabelece uma discussão conceitual aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo. Desta forma, refere-se aos critérios para nucleação de escolas



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



e atendimento pelo transporte escolar, assim como subjaz, tanto quanto nos documentos antecedentes, a preocupação com a ampliação do atendimento de toda a educação básica o mais próximo possível à comunidade de moradia do (a) estudante, com qualidade e respeito às características de seu meio (BRASIL, 2012).

Em 2009, institui-se a Lei nº 11.947 que dispõe do atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da educação básica. Dentre os aspectos relevantes desta Lei, cabe destacar a relevância que tem a universalidade no atendimento aos estudantes matriculados na rede pública de educação básica e no incentivo para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos (BRASIL, 2012).

Ainda em 2009, constitui-se mais uma importante referencia na história da Educação do Campo. O Decreto nº 6.755 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2012).

Em 2010, outro marco na consolidação da Educação do Campo, o Decreto nº 7.352 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O Decreto destaca os princípios da Educação do Campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticopedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2012).

O MST, desde a abertura política até os nossos dias, tem como objetivo a luta para ter escolas nas áreas de Reforma Agrária, num processo dialético de construção envolvendo o debate teórico com as vivências. Esse processo foi ajudando a constituir uma pedagogia, a qual se denominou Pedagogia do Movimento.

O movimento inicial de Educação do Campo foi o de uma articulação política das organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no campo, e para mobilização popular em torno de um novo projeto



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência, constituindo a expressão e, aos poucos, o conceito de Educação do Campo (CALDART, 2004, p. 3).

Caldart então baseia-se nas ideias Freire (1987) percebendo que as desigualdades históricas e estruturantes foram reproduzidas em diferentes níveis, escalas e espaços, a partir de uma ‘invasão cultural’, que implicou numa dominação, e conseqüentemente numa ‘estrutura opressora’, com o acionamento de múltiplos mecanismos de subjugação pelo convencimento de que o certo, o justo, o verdadeiro é o que o dominador faz sua forma de ser, pensar e agir uma das formas de reproduzir este pensamento, ocorre pela educação.

Portanto, olhar para a educação do campo como um direito, tem outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*. Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita através de políticas públicas construídas com os próprios sujeitos de direitos que as exigem. Esses sujeitos são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos de uma realidade perversa, injusta, desigual e opressora, mas que não se conformam com ela.

O desenho das políticas públicas de educação no campo se estrutura a partir das experiências dos movimentos sociais do campo, no campo porque até então havia uma ausência do Estado, que mal olhava para as escolas no campo e quando olhava as via como a *prima pobre* da escola urbana, o modelo era sempre o *outro*, o urbano é que era valorizado como modelo de educação escolar. Os movimentos sociais do campo, ao revés, mostraram que há uma pedagogia própria do campo e do movimento e, desde o final da década de 1990, o Estado vai dialogar com essas experiências na formulação da política, como por exemplo o Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário, executado pelo Incra e a Política Nacional de Educação do Campo desenvolvida pelo Ministério da Educação (LABREA, 2015, p.2).

Esses sujeitos são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos de uma realidade perversa, injusta, desigual e opressora, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos de luta pela terra e pela



Reforma Agrária; sujeitos de luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos de resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria dessa herança; sujeitos de luta por continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas (Arroyo, Caldart e Molina 2011).

São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos de luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos de luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos de resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria dessa herança; sujeitos de luta por continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas. Isso porque o campo tem diferentes sujeitos (Arroyo, Caldart e Molina 2011). São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais (BRASIL, 2010).

Entre esses há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas. Mas essas diferenças não apagam a identidade que há em comum: todos são um povo só; são a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política e cultura.

3.3. As Pedagogias em Movimento

No processo de humanização dos sem-terra e da construção da identidade Sem Terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento. É do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito de intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do



Movimento, porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando (Caldart, 2011, p. 98).

A luz disso lê-se a *Pedagogia* como o jeito de conduzir a formação de um ser humano; *matrizes pedagógicas* são algumas práticas ou vivências fundamentais nesse processo de *humanização* das pessoas, que também é chamado de *educação*. Assim, o Movimento não inventa, mas produz uma educação do jeito do Movimento, criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade (CALDART, 2011).

Caldart (2004) afirma que a *Pedagogia do Movimento* tem sua concepção de escola naquilo que se insere na dinâmica do movimento social e dialoga principalmente com a Educação Popular, mas envolve e se relaciona com as diferentes matrizes pedagógicas, são elas:

- **Pedagogia da luta social:** o que educa os Sem Terra é a própria luta social para provocar as mudanças necessárias. Os processos de transformação são os que fazem história, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas. *Nada é impossível mudar* e quanto mais *inconformada* com o atual estado das coisas mais humana é a pessoa. É preciso que a escola se utilize das experiências de luta de estudantes e suas famílias como conteúdo de estudo, desafiando a pensar práticas que ajudem a educar ou a fortalecer as crianças, adolescentes e jovens à postura humana e os valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança... (Caldart, 2011, p. 98-99).
- **Pedagogia da organização coletiva:** o Sem Terra enraiza no acampamento, com a vivência da organização e as necessidades do movimento. É um desafio permanente de quebrar, pelas novas relações de trabalho, pelo jeito de dividir as tarefas e pensar no bem-estar do conjunto das famílias. Propondo uma escola através de novas relações sociais que produza e reproduza, problematizando e sugerindo valores, alterando comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes e ideias. Uma escola que possa funcionar como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



assume a corresponsabilidade de educar o coletivo, tornando-se em um espaço de aprendizagem não apenas de formas de cooperação, mas principalmente de uma visão de mundo, ou de cultura, onde o “natural” seja pensar no bem de todas e todos e não apenas de si mesmo (Caldart, 2011, p.100).

- **Pedagogia da terra:** que mostra que o cultivo da terra tem um tempo, tem um cuidado. É preciso aprender a sabedoria de trabalhar a terra, cuidar da vida: a vida da Terra (Gaia), nossa grande mãe, a nossa vida. A terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e de cultuar os mortos, especialmente os que a regaram com o seu sangue, para que ela retornasse aos que nela se reconhecem. A escola pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra – natureza – para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo (Caldart, 2011, p. 100-101).
- **Pedagogia do trabalho e da produção:** as pessoas se humanizam e se desumanizam, se educam e deseducam através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência. É talvez a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada sujeito. Pelo trabalho se produz conhecimento, cria-se habilidades e forma-se a consciência. Em si mesmo o trabalho tem potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo plenamente educativo à medida que ajuda as pessoas a perceber seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas... A escola precisa vincular-se ao mundo do trabalho e desafiar-se a educar também para o trabalhado e pelo trabalho (Caldart, 2011, p. 101-102).
- **Pedagogia da cultura:** modo de vida, os exemplos, os símbolos, o gesto, a mística, a arte, o jeito de produzir e reproduzir a vida. Essa pedagogia tem como uma de suas dimensões fortes a *pedagogia do gesto*, que é também *pedagogia do símbolo* e



pedagogia do exemplo. É a cultura material que *simboliza* a vida. Além das relações e diálogos, o ser humano aprende através do *exemplo*, aprende a fazer e aprende a ser, olhando como os outros fazem e o jeito como os outros são. Na escola, é preciso refletir muito mais sobre as várias dimensões da vida (Caldart, 2011, p. 102).

- **Pedagogia da escolha:** onde se assume a responsabilidade pelas próprias decisões. Somos um ser de escolhas permanentes e dela depende o rumo da nossa vida e do processo histórico em que estamos inseridos. Por isso, as escolhas não são apenas individuais nem podem ser apenas de um coletivo. Cada escolha é feita pela pessoa, movida por *valores* que são uma construção coletiva. As pessoas se educam, se humanizam mais quando exercitam a possibilidade de fazer escolhas e de refletir sobre elas. Ao ter que assumir a responsabilidade pelas próprias decisões, as pessoas aprendem a dominar impulsos, influências, e aprendem também que a coerência entre os valores que a gente defende com palavras e os valores que a gente efetivamente vive é um desafio sempre em construção. Na escola deve haver uma forma de que todos os sujeitos sejam estimulados ao exercício da escolha, nas pequenas e nas grandes coisas, de modo que assim aprendam a cultivar valores e a refletir sobre eles o tempo todo (Caldart, 2011, p. 103).
- **Pedagogia da história:** é o cultivo da memória que é celebrada na mística na qual se retoma e simboliza a história. A memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade. Na escola é preciso deixar de ver a história apenas como uma disciplina e passar a trabalhá-la como uma dimensão deveras importante de todo o processo educativo. (CALDART, 2011).
- **Pedagogia da alternância:** busca integrar a escola com a família e a comunidade aos estudantes, reconhecendo suas diferentes temporalidades, para isso existem dois momentos distintos o tempo-escola e o tempo-comunidade (CALDART, 2004).



Essas práticas educativas, ao serem sistematizadas, tornam-se a teoria das experiências vividas, das dinâmicas que acontecem no dia-a-dia e que são tão educativas quanto as que acontecem dentro de uma sala de aula de uma escola da cidade. Caldart consegue trazer os fundamentos no qual o MST inspirou a Educação do Campo, elaborando teorias pedagógicas e mostrando como e onde elas foram construídas. Isso, posteriormente, deu subsídios para a formulação da Política Nacional da Educação do Campo. Porém os movimentos sociais sabem que para se ter os direitos garantidos é necessário luta constante. E, portanto, não se pode acomodar, mas sim questionar e buscar alternativas para se ter um mundo mais justo para todas e todos.

4 DIÁLOGOS POSSÍVEIS: EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO POPULAR

Nessa pesquisa foi possível notar o quanto a Educação do Campo dialoga, desde sua fundação, com a Educação Popular Freiriana. Aqui aponto alguns diálogos possíveis, não afim de esgotá-los, pois os desdobramentos para estas áreas são inúmeros e certamente seguirão sendo debatidos para cada vez mais poder ser direcionados a população brasileira e toda a diversidade que ela apresenta.

Visto que a Educação Popular nasce da luta por uma educação mais humanizada, onde a realidade vivida tende a dar sentido à educação e possibilitar condições de criticidade para a libertação, ao juntar-se a luta dos movimentos sociais populares, se vincula diretamente aos princípios da Educação do Campo, quando esta levanta a sua bandeira de luta. Pois, conforme a coleção *Por uma Educação do Campo*, a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2005, p. 25).

Isso nos leva a compreender que a Educação do Campo como uma prática educativa se propõem a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas (PALUDO, 2001), neste caso, a classe trabalhadora que vive no campo, e



tem sofrido na pele as marcas da opressão, discriminação e exploração impostas pelo capital, também e inclusive, no que se refere ao seu não acesso à educação. Como citado anteriormente, Freire traz essa discussão na obra *Pedagogia do Oprimido*:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências (FREIRE, 1987, p. 24).

Sendo assim, é evidente o diálogo e o vínculo intrínseco entre a luta por uma Educação do Campo e a Educação Popular. Pois a Educação do Campo vem se concretizando como uma maneira de ocupar espaços de educação formal e não-formal. Tendo por base a concepção e o fazer educativo da Educação Popular, avançando e tensionando a esfera da política pública, tanto no aspecto político, assim como, no didático-pedagógico, e através disso, garantir de forma direta os processos educativos escolares, não escolares, formais e não-formais. Caldart (2001) faz essa reflexão da seguinte forma:

No processo de ocupação da escola o MST foi produzindo algumas reflexões que dizem respeito à concepção de escola e ao jeito de fazer educação numa escola inserida na dinâmica de um movimento social. Fez isto em diálogo especialmente com o movimento pedagógico da Educação Popular, e aprendendo também com as diversas experiências de escolas alternativas do campo e da cidade. Estas reflexões costumam ser socializadas com os educadores e as educadoras através dos materiais produzidos pelo MST como subsídio ao trabalho nas escolas dos assentamentos e acampamentos (CARDART, 2001, p. 28).

Portanto destaco os diálogos citados acima, no qual creio serem relevantes para essa pesquisa, que por si só já dialoga ao relacionar duas áreas da educação, a *luta dos movimentos sociais*, a *prática educativa comprometida com a emancipação do sujeito* e a *ocupação*,



fisicamente e/ou politicamente, dos espaços de educação formal e não-formal. E por isso reproduzo o que Cardart reflete sobre as experiências dos processos educativos das escolas do MTS, para que possamos também tornar cada vez mais uma realidade nas nossas escolas:

E também o que nosso mestre da Educação Popular, Paulo Freire, nos disse em suas reflexões sobre a pedagogia do oprimido: a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos... Se não conseguirmos envolver a escola no movimento de transformação do campo, ele certamente será incompleto, porque indicará que muitas pessoas ficaram fora dele (CARDART, 2001, p. 35).

Os diálogos aqui propostos, fundamentalmente, servem para fomentar o debate sobre a importância de se olhar o processo educativo desde o seu princípio. As relações históricas devem ser levadas em consideração. O povo brasileiro tem as suas peculiaridades, e as suas lutas por direitos são diversas. Que possamos seguir na elaboração e construção de uma educação que contemple à todas e todos, a partir de análises e reflexões como essa. Pois como disse FREIRE:

O novo da revolução nasce da sociedade velha, opressora, que foi superada. Daí que a chegada ao poder é que continua o processo. Por isto é que, numa visão dinâmica e não estática da revolução, ela não tenha um antes e um depois absolutos. Gerando-se nas condições objetivas, o que busca é a superação da situação opressora com a instauração de uma sociedade de homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1979, p.84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender a importância do diálogo, e perceber que podemos interpretá-lo de inúmeras formas, vi a necessidade de explorar mais essas possibilidades para propor outras reflexões. À luz disso está o conceito de diálogo para Paulo Freire, pois é nele que as pessoas aproximam-se uma das outras, desarmadas de qualquer preconceito. No diálogo as pessoas são livres de desejar, cultivar e estabelecer encontros, transitando na construção da sua trajetória.

[...] o diálogo é uma exigência existencial, [...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos, endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado (FREIRE, p. 79).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



Trouxe áreas da Educação extremamente ligadas as lutas de pessoas marginalizadas pela sociedade, Educação Popular e Educação do Campo, com o intuito de formar um campo de ideias e poder relacioná-las. Embora sabendo que muitos outros diálogos já foram e ainda serão feitos, quis trazer o meu ponto de vista diante estas leituras. Nesse contexto, utilizei recortes das obras de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática de Liberdade*, e a coleção *Por Uma Educação do Campo*, onde uma série de autoras e autores reúnem os principais debates e documentos oficiais sobre a trajetória da Educação do Campo, aliado a algumas outras leituras tão importantes quanto essas, compondo o meu arquivo, conforme a metodologia anunciada nesse estudo.

Ao transcrever os pontos relevantes da trajetória da Educação Popular, é impossível não a relacionar com as bandeiras de lutas dos movimentos sociais do campo, mais precisamente falando, as do MST por se tratar de Educação do Campo. Assim como, também pude perceber que nas experiências da minha trajetória como pessoa, cidadã, mulher e educadora, também houveram momentos no qual fui à luta, pelos meus direitos e também em outras lutas que me identifiquei e me inseri, com o passar dos anos.

Isso mostra que os diálogos que identifiquei serem relevantes para esse estudo, que foram a *luta dos movimentos sociais*, a *prática educativa comprometida com a emancipação do sujeito* e a *ocupação, fisicamente e/ou politicamente, dos espaços de educação formal e não-formal*, estão muito ou diretamente relacionados com o olhar que desenvolvi no percurso da minha história pessoal. Digo isso por que as três situações de diálogo são passíveis de se acontecer em qualquer ambiente de cunho educativo ou não, todos falam sobre as condições físicas e emocionais de sujeitos pertencentes ao mesmo lugar, este mundo.

No entanto, no nosso país ainda passamos por dificuldades de distribuição de renda e de terras, déficit escolar, desvalorização de educadoras e educadores, precarização dos direitos da classe trabalhadora, entre outros, que ao despertarmos para essas condições fica inegável se unir a luta, seja ela como for. A minha escolha foi estar na sala de aula ou fora dela, mas foi estar junto da educação, aquela que possibilite que cada vez mais as pessoas possam ter ferramentas para fazer suas próprias reflexões e libertação. Em diálogos freirianos é possível



dizer que busco praticar e proporcionar uma educação crítica e emancipatória. E em tempos como os que passamos em pleno século XXI, que o ato revolucionário de estudar e se instrumentalizar sigam sendo um ato político de luta e de direitos por uma educação pública e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica Do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 2.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação Popular*. São Paulo : Brasiliense, 2012.

BRASIL, 2010.

BRASIL, 2012.

GOHN, Maria da Gloria. *Movimentos Sociais e Educação*. 6a edição. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2007.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salette; BENJAMIN, César. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 3.

CALDART, R. S.; CERIOLI, Paulo Ricardo e KOLLING, Edgar Jorge (organizadores). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF. Articulação Nacional Por Uma Educação Básica Do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Peres Gráfica e Editora, 1999. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 1.



MOLINA, M. C.; e JESUS, S. M. S. A. de. *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (organizadora). *Educação do Campo: campo-políticas públicas*. INCRA ; MDA, 2008 (NEAD Especial ; 10) Brasília, DF. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 7.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *Pedagogia Oprimida*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Amor, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

LABREA, Valéria Viana; GONÇALVES, Sílvia; HALS, Leandro. *Carta da Terra para Crianças*. Porto Alegre: UNICEF, 2003.

LUSTOSA, Kelyana Da Silva. *Educação popular e pedagogia freireana: contribuições dos anos 60 para a atualidade*. Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão* – Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (organizadoras) - *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Coleção Por Uma Educação do Campo*, nº 5. Brasília, DF: 2004.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular e Movimentos Sociais*. 8º Seminário Internacional de Educação, FEEVALE, 2005, Novo Hamburgo, RS.

PAVAN, Ruth. *A contribuição de Paulo Freire para a Educação Popular: uma análise do GT de Educação Popular da ANPEd*. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande-MS, n. 31, 2011.

PERNANBUCCO, M.M C. A. *Educação e escola como movimento: do ensino de Ciências à transformação da escola pública*. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São paulo, 1994.

PORFÍRIO, Francisco. *"Paulo Freire"*. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>. Acesso em 21 de outubro de 2020.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA



VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. *Conceitos de educação em Paulo Freire : glossário*. Maria Lúcia Maecondes Carvalho Vasconcelos, Regina Helena Pires de Brito. 5 ed. – Petrópolis, RJ : Vozes : São Paulo, SP : Mark

VENDRAMINI, Celia R. *A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético*. In: COUTINHO, A. F. Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo. São Luis: Edufma, 2009.