

PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA INVASÃO À OCUPAÇÃO CULTURAL PARA A LIBERDADE

PAULO FREIRE AND FIELD EDUCATION: THROUGH INVASION TO THE CULTURAL OCCUPATION FOR FREEDOM

Rafael Rossi

Doutorando em Educação na UNESP/FCT de Presidente Prudente – SP
rafaelrossi6789@hotmail.com

Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi

Docente vinculado ao Departamento de Educação
da UNESP/FCT de Presidente Prudente – SP
digiorgi@fct.unesp.br

Resumo

Há um movimento mobilizador que na atualidade vem despertando a atenção de vários setores da sociedade, dentre eles a universidade, esse movimento se chama: Educação do Campo. No entanto, a partir da luta dos trabalhadores rurais, em muitos casos organizados em seus movimentos sociais e sindicais, há a necessária contextualização do conceito em construção da educação pensada a partir dos interesses dessa classe trabalhadora. É nesse intuito que o presente artigo e as reflexões que nele constam, a partir da tese de doutorado em Educação em andamento, o pensamento e a reflexão teórica contida nos escritos do educador Paulo Freire ajudam a desmistificar e distinguir projetos educacionais do campo e para o campo, rumo à garantia dos direitos sociais, dentre eles a educação, e o reconhecimento do campo enquanto território e não somente local da produção.

Palavras chave: Educação do Campo. Paulo Freire. Luta. Ocupação Cultural. Movimentos Sociais.

Abstract

There is a movement that mobilizes today is attracting the attention of various sectors of society, including the university, this movement is called: Field Education. However, from the struggles of rural workers, in many cases organized in its social and union movements, there is the necessary contextualization of the concept of education in construction thought of in the interests of this working class. It is this order that the present article and the reflections contained therein, from the doctoral thesis in Education in progress, thought and theoretical reflection contained in the writings of educator Paulo Freire help demystify and distinguish educational projects of the field and the field, towards the guarantee of social rights, including education, and recognition of the field as a territory and not only production site.

Key words: Field Education. Paulo Freire. Fight. Cultural Occupation. Social Movements.

Introdução

“Todos os povos, todas as sociedades, em todos os tempos tiraram da terra o seu sustento. Não importa se coberta de neve, areia ou densa e impenetrável floresta, a terra é a provedora não só das sociedades humanas mas de quantos animais, aves e plantas existam. Limitar a terra a mera produtora de mercadorias é coisa recente, localizada e injusta.”
Carlos Marés

Mick Jagger e Keith Richards: 69 anos; The Rolling Stones: 51 anos... Técnicas e instrumentos mais modernos, porém a mesma energia cativante desde 1962. O termo “Rolling Stones” significa em inglês: pedras rolantes, ou seja, pedras que rolam e não criam limo... O mesmo podemos refletir sobre a atualidade do pensamento freireano no campo educacional. Novas abordagens, novos questionamentos, porém o mesmo potencial de engajamento crítico sobre a realidade e de desvendamento da mesma. A educação do campo, desenvolvida na luta pela terra entre trabalhadores e trabalhadoras do campo, necessita ser pensada e refletida à luz das contribuições que o pensamento do educador Paulo Freire permite problematizar e avançar, já que a luta não se resume em um “pedaço de chão”, mas sim, a garantia dos direitos e dentre eles, o educacional, perante uma população historicamente excluída, mas que resiste e inova a valorização educativa na luta que desenvolvem.

Com o presente texto iremos problematizar mais um vínculo passível de ser discutido e pesquisado a respeito da contribuição do Educador Paulo Freire na Educação do Campo, fruto de nossas investigações e estudos a partir da tese em andamento intitulada: “Problematizando a Educação Popular na Educação do Campo: Análise a partir do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária no curso Pedagogia da Terra em São Carlos – SP”. O termo Educação do Campo vem sendo algo de disputas na atualidade entre agentes posicionados com interesses e ambições opostos, configurando a necessidade de entendimento e pesquisa nesse sentido a partir das

considerações antagônicas de grupos hegemônicos ligados ao modelo de desenvolvimento agrário do agronegócio e dos trabalhadores camponeses, organizados em seus movimentos sociais com a defesa da vida, da justiça e de um outro modo de produzir que efetivamente tenha perspectiva de futuro.

Nesse sentido para problematizar essa dinâmica encontrando elementos imprescindíveis que a reflexão freireana contribui nesse caminho, iremos dividir o artigo em mais três partes. Na primeira parte é preciso resgatar a histórica luta dos trabalhadores camponeses pela educação, como bandeira e reivindicação também presente na luta pela terra; percebendo o senso de coletividade presente nesse trajeto e explicitando as principais diferenças que orientam e estruturam a educação *do* campo e a educação *para* o campo. Já a segunda parte, nos serve de alicerce para compreender características presentes na educação do campo e que permitem a partir dos conceitos e discussões de Paulo Freire pensarmos nos desafios rumo à um cenário educacional e de pesquisa mais comprometido com a formação humana e não sua aniquilação alienadora inserida na dinâmica mercadológica. Por fim, a terceira parte se destina a nossas considerações finais com intuito de destacar os principais pontos no debate de uma educação do campo que seja compreendida como uma das realizações da Pedagogia do Oprimido, como já nos alerta Caldart (2012).

Dessa maneira, não pretendemos realizar uma síntese pormenorizada de todos os elementos passíveis de serem incorporados e problematizados na educação do campo a partir das obras de Paulo Freire. Nosso objetivo é apresentar e discutir características estruturantes nesse diálogo que em muito possui potencial de investigação e intervenção.

Educação do campo: questões de luta e pesquisa

Para iniciar o debate é importante perceber o aspecto mobilizador de engajamento que vários sujeitos coletivos do campo e comprometidos com ele desempenharam e desempenham no cenário nacional. São várias ações e mobilizações locais, regionais, estaduais e nacionais, que comprovam os valores e os resultados da ação conjunta pode obter rumo à garantia do direito educacional. Nesse aspecto, dentre todos os movimentos sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se destacou pela afirmação do processo educativo em suas lutas. É por isso que, por

exemplo, Caldart (2012) afirma que a percepção de que a educação cumpre um papel de destaque e relevância na transformação social não é uma ideia nova, no entanto, a sua valorização nas lutas populares é algo novo na realidade brasileira.

Entre 1979 a 1984 ocorreu o princípio de gestação do MST, já que reuniu as experiências pioneiras na área de ocupação de terras e encontros. Em 1984 ocorreu o Primeiro Encontro Nacional do MST em Cascavel no Paraná. Já em 1985 foi realizado seu primeiro Congresso dando início à expansão desse movimento pelo território nacional (FERNANDES, 1999). O tema da educação começou a despertar a atenção do movimento já que uma pesquisa realizada em 1994 e 1995 nos assentamentos e acampamentos do MST mostrou que 29% da população era analfabeta; 1,6% das crianças terminavam o ensino fundamental e 70% dos jovens e adultos não tinham condições acessíveis à escola. Em 1987 foi realizado o Primeiro Seminário Nacional de Educação, no Espírito Santo com o tema: “O que queremos com as escolas dos assentamentos”.

Caldart (2012) afirma que quando o MST cria em sua organização o Setor Educacional, abandona-se uma visão ingênua de que a luta pela Reforma Agrária se dá somente pela luta por um pedaço de terra. Na realidade o objetivo também é a garantia dos direitos sociais e dentre eles o direito à educação que fora negado historicamente à população do campo. Basta lembrarmos do “ruralismo pedagógico” em decorrência do forte crescimento migratório e de urbanização ocorridos durante as décadas de 1910 e 1920, em que a educação rural entendia que deveria abranger técnicas de leitura e de realizações matemáticas, sem reflexão do contexto do campo e de suas lutas.

Precisamos entender que a mudança em “rural” para “do campo” implica numa postura qualitativamente diferente, isto é, um posicionamento que se vincula à concepção de educação enquanto formação, práxis e reflexão. Esta compreensão dá-se a partir dos movimentos sociais do campo e não do Estado ou de outros entes.

Em meados dos anos noventa, o Setor de Educação conseguiu aumentar o número de cursos de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos e acampamentos. Também implantou cursos de formação de professores e realizou encontros locais e nacionais, espacializando e territorializando a *pedagogia do Movimento*. Essas experiências educacionais foram reforçadas já no começo dos anos 1990 com a criação do Curso de Magistério e do curso Técnico em Administração de Cooperativas – TAC, no Departamento de Educação Rural – DER - da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceieiro, no município de Braga – RS. (FERNANDES, 1999, p. 212)

O texto: “O que queremos com as escolas dos assentamentos” foi publicado em 1991, com objetivo de instigar o debate sobre o projeto educacional das escolas do campo e da formação dos Sem Terra:

Nas Escolas do MST não pode ter um professor qualquer [...] O professor deve participar da vida do assentamento. Só dar aula não chega. Deve participar das discussões e ações principais do assentamento como um todo. O professor só será professor de verdade quando assumir de corpo, mente e coração [além de certos princípios pedagógicos] os princípios do MST. Quando fizer sua luta pela terra, pela produção, como a luta pela educação. Quando participar das lutas do assentamento e dos trabalhadores em geral. (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2001, p. 34)

Nesse documento de 1991 fica nítido a necessidade do educador/a estar comprometido com a luta pela terra desenvolvida pelo MST, como modo para alicerçar sua prática de docência na reflexão e na prática de luta desse movimento socioterritorial. Em 1992 foi publicado o texto: “Caderno de Educação: como fazer a escola que queremos” com um esboço preliminar a respeito do currículo educacional, estruturado como fruto de um aprendizado a partir da realidade vivida ao longo do tempo e, também, da interação e diálogo com pesquisadores de várias universidades.

Em 1995, a Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA) e a Confederação de Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB) inauguram o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) em Veranópolis, no Rio Grande do Sul. Já em 1996, no ITERRA, o MST funda a Escola Josué de Castro em que acontecem o Ensino Supletivo de 1º e 2º graus. O ITERRA possui o objetivo de contribuir na formação e na pesquisa de acordo com as demandas de suas associadas, sem desprezar e/ou esquecer-se da educação do ser humano. Ainda em 1995, o MST recebeu o Prêmio Educação e Participação Itaú – UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo programa “Por uma escola pública de qualidade nas áreas de assentamentos” (FERNANDES, 1999).

Em 1997 o MST realizou o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) no campus da Universidade de Brasília com o apoio desta universidade e da UNICEF. Este evento recolocou o debate da Educação do Campo e, inclusive, surgiu a proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – (PRONERA). Em 1998 o PRONERA foi implantado pelo INCRA com a parceria do MST e de diversas universidades. Também em 1998 ocorreu o I Encontro Nacional de

Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos em Recife, onde os Sem Terra prestaram uma homenagem ao educador Paulo Freire (FERNANDES, 1999). De acordo com Hackbart (2008):

O Programa é uma política pública de educação dirigida a trabalhadores e trabalhadoras das áreas de reforma agrária, que se realiza por meio de parcerias com diferentes esferas governamentais, instituições de ensino médio e superior de caráter público ou civil sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais para qualificação educacional dos assentados e assentadas. Seu principal objetivo é o fortalecimento da educação dos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos, utilizando, para isso, metodologias voltadas à especificidade do campo. Além disso, o Pronera visa contribuir para a promoção do desenvolvimento, com base nos princípios da sustentabilidade econômica, social e ambiental dos homens e mulheres que ali vivem. (HACKBART, 2008, p. 12).

Ainda em 1998 em Luziânia (GO), aconteceu a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, contando com a organização do MST, da Universidade de Brasília, da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a UNICEF e a CNBB. Em torno de 1000 participantes estavam presentes de várias instituições, sendo que as experiências desenvolvidas em diversos locais do país foram discutidas, além das políticas públicas e projetos pedagógicos que ajudassem no processo de amadurecimento da Educação Básica do Campo (FERNANDES, 1999). Arroyo e Fernandes (1999) lembram que no dia seguinte dessa conferência, as cinco entidades se reuniram com objetivo de dar continuidade ao movimento desencadeado e fomentar a divulgação e criação de uma coleção de Cadernos da Educação Básica do Campo, constituindo dessa forma a “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”.

Quando dizemos Educação Básica do campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à escolarização e à educação no campo; e pela construção de uma escola que não apenas esteja no campo, mas que sendo do campo seja uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do movimento do campo” (Documento Síntese do Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, Cajamar/SP, novembro de 1999).

Já em 1999 acontece o Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo no Instituto Cajamar em São Paulo. Neste evento participaram: o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), o Movimento de

Atingidos por Barragens (MAB), organismos da Igreja Católica e outros sujeitos coletivos. Foram discutidos os princípios e as conquistas da caminhada, definindo linhas de ação e desafios a lidar. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 72).

No ano 2000 fora organizada uma Audiência Pública, no interior da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados em Brasília, sobre a situação da Educação do Campo no Brasil. Nesta audiência, estavam presentes: o MST, a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, a Universidade de Brasília, UNICEF, UNESCO e CNBB, de acordo com Molina (2003). A autora continua:

Esta Audiência Pública foi de grande importância para o impulso do tema junto ao parlamento, contribuindo para alguns incisos sobre Educação do Campo fossem inseridos no Plano Nacional de Educação. Além deste resultado mais prático este evento também foi significativo como uma estratégia de sensibilização dos parlamentares para o tema. Esta estratégia apresentou seus resultados, quando neste ano de 2000, frente ao contingenciamento de recursos do Pronera pelo governo de Fernando Henrique, conseguimos a inclusão de uma emenda parlamentar no Orçamento Geral da União para garantir recursos para o Programa, evitando assim sua interrupção. (MOLINA, 2003, p. 69).

No ano de 2002, foi então realizado o Seminário Nacional Por uma Educação Básica do Campo, com a participação de mais de 400 pessoas, envolvendo instituições de ensino superior, secretarias estaduais e municipais de educação, educadores do PRONERA, superintendências regionais do INCRA e vários movimentos sociais: MMRT, MAB, MST, ANMTR, PJR, CPT, FEAB, CONTAG, UNEFAB, CIMI e algumas ONGs. Neste evento reflete-se sobre as políticas educacionais em âmbito nacional e sobre o termo “educação do campo”.

Há no campo um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo. A educação escolar ultrapassa a fase "rural", da educação escolar "no" campo e passa a ser "do" campo. Está vinculada a um projeto democrático popular de Brasil e de campo. Realiza-se uma relação visceral entre as mudanças na educação e os ideais do Movimento Social. Vai-se, portanto, além da "escolinha de letras" (ler, escrever, contar) para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de Campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo. Há uma mobilização local, regional e nacional procurando garantir uma "educação básica do campo", portanto com novos conteúdos, novos processos pedagógicos, novo enfoque na tarefa dos professores, das professoras, das famílias, da comunidade e dos próprios educandos. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 6)

É importante afirmar que o MST é um movimento social de fundamental importância no Movimento de Educação do Campo. No entanto, também ocorre a parceria e companheirismo de luta a partir de outros movimentos como: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de outras organizações.

Uma particularidade do MST é que conjuga em sua organização diversos profissionais que apóiam a luta pela Reforma Agrária: o geógrafo, o advogado, o educador, o padre etc. Exemplo disso é a obra intitulada: “Dicionário da Educação do Campo” que se trata de um esforço coletivo, cuja elaboração contou com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, a Fundação Oswaldo Cruz do Rio de Janeiro e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Ao todo são 107 pesquisadores ligados à luta pela terra que contribuem em formar os 113 conceitos/verbetes relacionados à Educação do Campo. Os organizadores (Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto) afirmam que o objetivo deste livro é esclarecer algumas categorias e conceitos que permitem entender a Educação do Campo como um esforço dos movimentos sociais de luta pela terra como uma educação condizente com o território camponês que habitam e labutam. Esta obra é um referencial teórico importante no que se refere à análise que pretenda entender de maneira mais ampla a luta pela educação, inserida por sua vez, na luta pela terra. Esse processo inevitavelmente envolve a luta de classes que por meio da abordagem crítica do presente livro enriquece a leitura e instiga a reflexão preocupada com os interesses da classe trabalhadora camponesa, em seu cotidiano territorializado (ROSSI, 2012).

No ano de 2004 surge a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) vinculada ao Ministério de Educação e Cultura. Nesta secretaria há a Coordenação Geral da Educação do Campo, responsável pelo reconhecimento das demandas do campo e suas especificidades. No âmbito do governo federal, alguns projetos são exemplos da importância da mobilização desses sujeitos coletivos nas várias conferências e eventos:

- Programa de Apoio à Formação Superior: com a Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Este programa apóia a criação de cursos em instituições públicas do país voltados para a formação de educadores do campo;
- Programa Escola Ativa: Tem como objetivo contribuir na melhoria escolar em classes multisseriadas;
- ProJovem Campo – Saberes da Terra: Permite que jovens agricultores familiares tenham qualificação profissional. Participam os que não concluíram o ensino fundamental e possuem de 18 a 29 anos; com o objetivo, dessa maneira, de combater as desigualdades educacionais do campo;

Ainda em 2004 ocorreu a II Conferência Por uma Educação Básica do Campo em Luziânia (GO), com a participação das entidades diversas entidades. O tema deste evento foi “Por uma Política Pública de Educação do Campo” em que houve a defesa do caráter de políticas públicas universais que reafirmem a garantia dos direitos, ao invés, da disseminação de políticas compensatórias.

Somente com o artigo n. 10 das DOEPEC (Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo) que aparece o pensamento sobre a necessidade da escola criar mecanismos para que a comunidade local, órgãos de gestão educacionais, movimentos sociais e demais setores da sociedade possam participar na sua gestão escolar. Essa legislação e o decreto n. 7.352 que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária (PRONERA) ajudam a compreender a importância dos eventos, encontros, conferências e seminários, já que surgiram a partir de encaminhamentos e mobilizações dessas atividades coletivas de discussão. Não é surpreendente que Arroyo (2006) venha argumentando que a educação do campo problematiza a educação em sentido amplo, mais que a educação escolar formal. No ano de 2010 surge o Fórum Nacional de Educação do Campo, como importante espaço de socialização de experiências de lutas educacionais e organização política coletiva. Também podemos lembrar a Escola Feminista do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) em Luziânia (GO), que com o grito “mulher conscientizada, semente germinada, sociedade transformada” vem mobilizando em torno de 70 militantes de 15 estados brasileiros diferentes. Reafirma-se a luta contra o agronegócio e por uma sociedade com equidade de gênero.

A partir da existência de luta, na vida produtiva, os homens e mulheres se educam, no entanto, também precisam se articular a outras esferas, para que sua percepção crítica possa ser enriquecida e a ação transformadora possa congrega outros sujeitos e se territorializar em outros contextos. Daí a importância em percebermos as diferenças entre a educação que parte **do** campo e uma educação pensada **para** o campo. A seguir, sistematizamos alguns elementos chave para pensarmos nestas duas distinções.

a) Educação do campo

Interesses a partir dos: movimentos sociais, populações do campo, movimentos sindicais.

Campo enquanto: território, lugar de cultura, saberes, da diversidade e da vida.

Perspectiva educacional: Fundamenta-se na preocupação da formação humana, com a emancipação e a consciência crítica, coletiva e atuante, a partir da mobilização da Pedagogia do Oprimido, objetivando a libertação de toda sociedade. Tem por base a teoria da ação dialógica¹.

Modelo de desenvolvimento agrário: Agricultura camponesa, produção de vários gêneros alimentícios em pequenas propriedades, preocupa-se com o mercado interno, não utiliza agrotóxico nem sementes modificadas, trabalha com a ideia de “soberania alimentar”.

Paradigma da questão agrária²: acredita que o capitalismo em seu desenvolvimento desigual e contraditório cria, diferencia e recria o campesinato. Discute perspectivas de superação da insustentabilidade e das desigualdades geradas pelo agronegócio.

Gestão educacional e políticas públicas: tem como objetivo estimular a participação das populações do campo na elaboração de tais iniciativas, trabalha com o sentido grego clássico de *política* (CORTELLA; RIBEIRO, 2010). Reconhece e respeita o território

camponês, instiga a mobilização e resgata a visão da totalidade das injustiças presentes no modo de produção capitalista.

AGRI – CULTURA (FERNANDES, 2004).

b) Educação para o campo

Interesses a partir de: grupos privados ligados ao agronegócio, políticos que apóiam esse modelo de desenvolvimento agrário.

Campo enquanto: local e matriz para a produção para abastecer o mercado externo; paisagem homogênea; não há vida.

Perspectiva educacional: meio para capacitar tecnicamente os trabalhadores camponeses para atender as demandas do capital. Estimula a competição, o empreendedorismo, o individualismo e dissemina suas ações através de “marketing empresarial”. Trabalha na prática enquanto uma “educação bancária” como apontada pela crítica freireana, visando através deste tipo de educação manter a subordinação do campesinato. Se baseia na teoria da ação antidialógica.

Modelo de desenvolvimento agrário: agronegócio, produção de monocultura, dependência ao mercado internacional, alto nível de mecanização da produção, se utiliza de transgênicos e agrotóxicos, visa a maximização do lucro e a exploração da classe trabalhadora, trabalha com a ideia de “segurança alimentar”.

Paradigma do capitalismo agrário: não discute as desigualdades sociais e não apresenta soluções e/ou reflexões para sua superação. Estimula o ensino técnico-profissionalizante.

Gestão educacional e políticas públicas: exclui a participação das populações do campo, reforçando assim o conceito de *idiótes*. Estrutura-se na gestão empresarial da

educação, apóia a meritocracia e a privatização do ensino e não reconhece o campo como território.

AGRO - NEGÓCIO

A síntese anterior demonstra de modo sintético as principais diferenças entre os posicionamentos político-educacionais em disputa no campo. Atentarmos para essas divergências é fundamental para compreender intencionalidades, condicionantes, interesses e discursos de grupos que intentam a subordinação das populações do campo e os movimentos sociais que lutam pela emancipação e libertação rumo a uma sociedade com maior justiça social e que seja mais saudável. Cortella e Ribeiro (2010) nos explicam que no grego clássico o conceito de *idiótes* (que dá origem à palavra idiota) se refere ao indivíduo que só se preocupa com a vida privada e não participa da vida política na cidade. *Político*, por sua vez, é justamente o contrário, isto é, aquele que exercita essa vida pública de participação e engajamento. Trazemos essa reflexão neste debate, pois a educação **do** campo trabalha com preceitos de envolvimento e participação das populações do campo na elaboração e acompanhamento dos projetos políticos pedagógicos e das políticas públicas que envolvam o campo, resgatando o **político** dessa forma. Já a educação **para** o campo, não visa essa interação, já que possui de antemão um programa de iniciativas totalmente formatado, não se preocupando com a opinião e interesses dessa população, reforçando o caráter **idiota** de tais empreitadas.

É importante entendermos as visões e proposições paradigmáticas neste debate. Por isso, o Paradigma da Questão Agrária entende dialeticamente que o capital se expande e se desenvolve de maneira plural e heterogênea, neste aspecto, o estudo da territorialização do capitalismo no campo, a partir da ótica das lutas de classes, permite compreender os processos de perseguição e difamação dos movimentos sociais da classe trabalhadora camponesa, já que a concentração de renda se dá através da concentração de terras. Assim esse paradigma compreende perspectivas para a superação dessas desigualdades (FERNANDES, 2008)

Compreendendo essas diferenças e a história dos trabalhadores camponeses organizados na luta por uma educação que não massacre sua cultura, é preciso agora

explicitar os posicionamentos presentes no pensamento de Paulo Freire que contribuem nessa reflexão emancipatória e culturalmente libertadora.

Paulo Freire: cultura enquanto saber, cultura enquanto luta!

O pensamento através dos escritos e das práticas desenvolvidas do educador Paulo Freire em muito enriquecem o debate e nos abrem “janelas” a uma análise que verdadeiramente se comprometa com uma mudança social na valorização da educação do campo, em prol de um cenário com maior justiça social no campo. Três elementos primordiais são selecionados neste escrito que permitem o diálogo entre Freire e a educação do campo, a saber: a **dimensão política** da educabilidade, a **cultura popular** enquanto aspecto emancipatório e os **vínculos afetivos** como princípios que unem os trabalhadores camponeses organizados em seus movimentos sociais.

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a toma-lo como um que-fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica. Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (FREIRE, 1989, p. 15)

Esse alerta de Freire (1989) permite ser associado à discussão da educação no campo. Tentativas e ações pensados por grupos que não representam e não partem das necessidades das populações camponesas, constituem-se em práticas da educação para o campo, enquanto que aquelas nascidas das lutas em acampamentos, assentamentos e ocupações, forma-se em atitude crítica de “leitura do mundo”. Tarefa essa realizada de modo coletivo e contínuo entre os movimentos sociais, justamente porque compreenderam que: “não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.” (FREIRE, 1989, p. 16)

A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer políticopedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares par intervir na reinvenção da sociedade. (FREIRE, 2000, p. 21)

A dimensão política de entendimento do processo educacional se justifica a partir da consideração politicamente cultural dos saberes populares. Justamente por isso, supera-se, na perspectiva freireana, uma concepção etnocêntrica de cultura que a julga somente como algo de status ou associada a saberes enciclopédicos. Também se supera um julgamento muito presente entre pesquisadores de que a cultura popular trata-se somente de uma valorização infantil das práticas desenvolvidas pela classe trabalhadora que, rapidamente, se torna objeto de estudo para ser contabilizada, analisada de modo frio e desconectado das lutas e embates da questão social. A compreensão culturalmente politizada presente na discussão de Paulo Freire nos alerta para a investigação dos aspectos de resistência e de “inventividade”, de criatividade, daí o por quê se atentar aos saberes que, no caso da educação do campo, vêm da terra, de sua gente, capaz de produzir alimentos sem uso massivo de agrotóxicos através da agroecologia. Cultura popular é resistência porque aponta um outro caminho de organizar a sociedade, sem a opressão de uma classe sobre a outra, sem a destruição da vida, mascarada como “progresso”, como é o caso do período atual de globalização e radicalização do capitalismo pelo mundo.

Não é a cultura discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica a que o faz [...] Não se dão em estado puro e podem mudar de pessoa a pessoa. Por exemplo, posso ser homem, como sou, e nem por isso ser machista. Posso ser negro mas, em defesa de meus interesses econômicos, contemporizar com a discriminação branca. (FREIRE, 2001, p.18)

Esse embate de visões, através de projetos societários antagônicos aponta a necessidade de, na área educacional, pensarmos constantemente os pilares de nossa prática e discursos, não somente devido à não neutralidade da educação, mas precisamente por que: “ a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles.” (FREIRE, 1987, p. 30)

Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem tentar “enchê-los” com o que aos técnicos, lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante. Não queremos, contudo, com isto dizer que os camponeses devam permanecer no estado em que se encontram com relação a seu enfrentamento com o mundo natural e à sua posição em face da vida política do país. Queremos afirmar que eles não devem ser considerados como “vasilhas” vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação. Capacitação indispensável ao aumento da produção, cuja necessidade, demasiado óbvia, não necessita ser discutida. O que, porém, não apenas se pode, mas se deve discutir, é a forma de compreender e de buscar o aumento da produção. (FREIRE, 1981, p.26)

O trecho de Freire (1981) ajuda a entender as práticas desenvolvidas pela educação para o campo, que com suas propostas de “geração de emprego e renda” e “inclusão social”, se utilizam de “pacotes fechados” para a prática educacional perante a população camponesa, que não pode realmente dizer a sua palavra, nem ler efetivamente o mundo, já que isso contradiz a raiz da cultura do silêncio intentada pelos grupos dominantes. Por mais que a propaganda seja muito grande e massiva, tais grupos jamais intentariam a emancipação dos camponeses, já que isso contradiz seu projeto hegemônico de permanência enquanto classes dominantes. Exemplo disso é a empresa Aracruz localizada no norte do Estado do Rio Grande do Sul, que investe pesadamente em propagandas comerciais nos principais canais televisivos, disseminando a bandeira “emprego e renda”, enquanto na realidade a maior parte da população daquela área em que se cultivava eucalipto foi expulsa de suas terras e estão desempregadas. É por isso que: “esta “cultura do silêncio”, gerada nas condições objetivas de uma realidade opressora, não somente condiciona a forma de estar sendo dos camponeses enquanto se acha vigente a infra-estrutura que a cria, mas continua condicionando-os, por largo tempo, ainda quando sua infra-estrutura tenha sido modificada. (FREIRE, 1981, p.27)

Não se é antidialógico ou dialógico no “ar”, mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidialogo se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura. (FREIRE, 1987, p. 78)

A cultura, dessa forma, assume papel central na problematização educacional sobre a realidade em suas múltiplas abordagens. Ou caminha-se rumo à reflexão crítica e coletiva que intenta desvelar as contradições e desigualdades, apontando uma alternativa de gestão e organização societária; ou, por sua vez, a cultura pode servir de “invasão” que reforça as iniciativas e projetos antidialógicos, contrariando o sentido maior de conscientização argumentada por Freire (1979)

a conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p.15, grifos originais.)

No caso da questão agrária brasileira, é muito comum observarmos as classes dominantes se utilizando da cultura camponesa, a distorcendo nas festas juninas, celebrações do agronegócio, feiras temáticas, rodeios etc. Com isso garante-se o consentimento da opinião pública em geral que o campo é lugar do monocultivo para exportação, território do latifundiário e que a pequena propriedade com base na agricultura familiar é sinônima de obsoleto, constituindo dessa forma, um dos elementos que ajudam a explicar a visão preconceituosa da cidade e do urbano como sendo o “progresso” e o campo enquanto “atraso”. Justamente por isso, no item anterior associamos a ação antidialógica com a educação para o campo.

O que interessa ao poder opressor é enfraquecer as oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam. (FREIRE, p. 87, 1987)

A “invasão cultural” das classes dominantes na atualidade dá-se, sobretudo, despolitizando e descaracterizando a própria ideia de classe social, como se isso não fosse mais compatível com a conjuntura atual. Entretanto, se recusar a entender os interesses de classes não só economicamente opostas, mas também com projetos antagônicos, inclusive negando-as, não é só uma opinião, é algo perigoso. Negar a perspectiva de classe na atualidade, entendendo isso como coisa somente aplicável ao século XIX, é explicitamente rejeitar do debate os embates em todos os campos da questão social (já que quando analisados esses conflitos, nitidamente percebemos intencionalidades projetivas opostas) e assumir uma postura bem definida, do ponto de vista de classe... Não é somente a posse dos meios de produção e a venda da força de trabalho que define cada qual, mais do que nunca está em jogo aqueles que se opõem efetivamente à exploração, possuindo um projeto alternativo de produção e os que historicamente camuflam o mesmo aspecto explorador, preconizando o princípio de que “basta trabalhar muito e todos enriquecerão” defendendo o princípio de “liberdade individual”, mas não tendo a coragem de analisar de modo mais amplo o preço que tal “liberdade” custa a milhões de trabalhadores... É essa perspectiva de conflito, numa análise mais ampla, tendo como eixos de compreensão a exploração e os projetos de

sociedade divergentes entre as classes sociais, que permitem nos aproximar de uma compreensão de cultura enquanto aspecto emancipatório.

A cultura popular tem raízes na terra em que se vive, simboliza o homem e seu entorno, encarna a vontade de enfrentar o futuro sem romper com o lugar, e de ali obter a continuidade, através da mudança. Seu quadro e seu limite são as relações profundas que se estabelecem entre o homem e o seu meio, mas seu alcance é o mundo. Essa busca de caminhos é, também, visão iluminada do futuro e não apenas prisão em um presente subalternizado pela lógica instrumental ou aprisionado num cotidiano vivido como preconceito. (SANTOS, 2006, p. 327)

Essa compreensão de Santos (2006) em muito se aproxima ao entendimento de Freire (1987), já que aponta a cultura em seu potencial reflexivo, numa prerrogativa de futuro e história enquanto possibilidades.

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade. (FREIRE, 2001, p.20)

Se como afirmamos no início do texto a ideia de que não é nova a empreitada de entender a educação como elemento relevante na transformação social, no entanto, com a educação do campo há sim uma nova valorização dela nas lutas populares; igualmente é correto entender que a dimensão política, numa perspectiva que se estruture na conscientização através da “cultura do possível”, se concretize enquanto potencialidade de uma construção coletiva de outra história, já que: “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo.” (FREIRE, 2000, p. 27)

Considerações finais

“Observei e ouvi, buscando entender a história de meu próprio tempo... Não nos desarmemos, mesmo em tempos insatisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não vai melhorar sozinho”

Eric Hobsbawm

Nosso esforço neste artigo foi problematizar a pontencialidade do pensamento e das ideias presentes na obra de Paulo Freire junto à discussão de educação do campo, a partir da dimensão política do processo educacional, da cultura popular enquanto uma “cultura do possível” que, por sua vez, permite avançar para uma postura crítico-ativa da história enquanto possibilidade. Entendo que afirmar que Paulo Freire trabalhava com a ideia da luta por uma educação emancipatória, a partir de uma prática reflexiva e coletiva, eminentemente pedagógica, implica em assimilar efetivamente sua contribuição de modo coerente em seus elementos teóricos e como aportes problematizadores das várias dimensões imbricadas no desvelamento da realidade.

Assim como pensar que a Educação Popular é exclusiva a movimentos sociais, também é um erro ingênuo associar Paulo Freire à Educação de Jovens e Adultos, ou somente a uma “educação para os pobres e oprimidos”. Sua análise avança sobremaneira essas concepções, já que proporciona uma crítica à manipulação e exploração de uma classe sobre outra. Dessa forma, a perspectiva implica uma lógica educacional que realmente seja uma ação cultural que liberte, pois é nesse ponto que reside a grandiosidade do debate sobre a Pedagogia do Oprimido enquanto uma tarefa histórica que vem sendo desenvolvida, dentre tantos sujeitos, pelos trabalhadores camponeses organizados.

Também não basta saber-se oprimido é necessário também que ocorra o engajamento em um movimento conjunto maior de luta pela libertação. Se os “homens se educam mediatizados pelo mundo” e na relação entre eles, igualmente é verdade que tal acolhimento conjunto é que permite prosperar a esperança, a renovação da fé raciocinada num futuro qualitativamente diferente, possibilitando a materialização de uma consciência de classe crítica e humanamente ativa. Caso o trabalho pedagógico não se pautar na criação de laços afetivos entre um coletivo, todo empenho em desvelar as contradições da realidade e os discursos das classes dominantes, somente terá como resultado um desespero vazio e uma percepção dolorosa dessa realidade que não promove a disseminação da esperança.

Por fim, é importante apontar que a práxis freireana no debate da educação do campo, nos permite ir além da crítica da *invasão* (FREIRE, 1987) para a *ocupação cultural para liberdade*, isto é, para a ocupação conjunta dos espaços de reflexão, de crítica, de construção de conhecimentos, de resistência dos saberes populares,

colocando o educador/a, ou melhor, relembrando-o da dimensão humilde que está presente na tarefa coletiva educacional. É justamente por isso que o envolvimento em um movimento social, como o MST, permita se falar em “família Sem Terra” (CALDART, 2012), pois a percepção das desigualdades vigentes os impulsiona a se mobilizar e compartilhar sentimentos recíprocos em acampamentos, ocupações, assentamentos etc; aproximando os militantes e os fortalecendo em uma comunhão efetivamente amorosa e criticamente consciente.

¹ Freire (1987) nos esclarece: “enquanto na teoria da ação antidialógica a elite dominadora mitifica o mundo para melhor dominar, a teoria dialógica exige o desvelamento do mundo. Se, na mitificação do mundo e dos homens há um sujeito que mitifica e objetos que são mitificados, já não se dá o mesmo no desvelamento do mundo, que é sua desmistificação” (FREIRE, 1987, p. 167). Trazemos essa reflexão, pois entendemos que a Educação do Campo, desmistifica os discursos da realidade, criticando a exploração empreendida de modo material e ideológico das classes dominantes; para que a partir dessa consciência e premência da luta se faça atuante e reflexiva.

² Esses conhecimentos sobre o Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma do Capitalismo Agrário, são passíveis de aprofundamento em Fernandes (1999).

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Monica. Castagna. (Org.). Educação do campo e pesquisa: Questões para Reflexão. Brasília – DF: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006.

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

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.) Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CORTELLA, Mario Sergio; RIBEIRO, Renato Janine. **Política para não ser idiota**. São Paulo: Papirus, 2010. 139p.

FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**, Coleção Por uma Educação Básica do Campo, vol. 2. Brasília, 1999

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O Campo da Educação do Campo**. In: Molina, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). Por uma Educação Básica do Campo – vol. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização – teoria e prática da libertação**. São Paulo: Ed.Cortez & Moraes, 1979

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a Liberdade e outros Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 120p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987. 287p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora-Unesp, 2000

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001

GUHUR, Dominique, M. P.; SILVA, Irizelda, M. S. **Educação do campo: primeiras aproximações**. Roteiro, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, 2009

HACKBART, Rolf. **Apresentação**. In: SANTOS, C. A. (org.) Campo – Políticas Públicas – Educação, Coleção Por uma Educação Básica do Campo, vol. 7. Brasília, INCRA; MDA, 2008

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. **Nossa concepção de educação e de escola**. Dossiê MST-Escola, Setor de Educação do MST, 2001

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

ROSSI, Rafael. **Resenha – Dicionário da Educação do Campo**. Revista Pegada, vol.13, n. 02, p. 228-231, 2012

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: EdUsp, 2006.

Recebido em 23/08/2013 Aceito para publicação em 03/03/2014.
