

FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO: O FORTALECIMENTO DA CULTURA POPULAR

Monalisa Porto Araújo¹
Severino Bezerra da Silva²
Israel Soares de Sousa³

Resumo

O texto em questão visa discutir as relações entre o pensamento de Freire e a proposta de Educação Popular do Campo que ganha maior visibilidade através das lutas dos Movimentos Sociais do Campo, em fins da década de 1990 (CALDART, 2004), mas que tem início com as primeiras experiências de Educação Popular com pessoas jovens e adultas e camponeses da década de 1960. Essa reflexão terá como eixo norteador as relações entre educação e cultura, entendendo que ambos são processos políticos, em que há o confronto entre diferentes interesses sociais, caracterizando o caráter dialético que constitui o processo de construção do contexto social em que vivemos (KOSIK, 2002) pela ação humana consciente que produz a história, no mesmo movimento em que cria a cultura, e que é, simultaneamente, pedagógico e político (FREIRE, 2007. BRANDÃO, 1985). Nesse sentido, a Educação Popular do Campo, enquanto projeto cultural para superação das desigualdades vividas por esses grupos sociais, apropria-se das ideias de Freire pela afirmação do caráter político da educação, pela necessidade de fortalecimento da cultura popular, através de uma nova relação a ser estabelecida com o conhecimento, para que ocorra a conscientização desses grupos na tomada de posição e luta por condições sociais mais humanas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Cultura. Conhecimento.

Introdução

O contexto social não é algo pré-estabelecido e determinado, como uma realidade dada, mas é um processo de construção em que os seres humanos, como sujeitos “sócio-históricos”, convivem com condicionamentos da realidade que é em si mesma produção e produto dos próprios seres humanos, “o mundo real não é, portanto, um mundo de objetos ‘reais’ fixados [...]; ao invés, é um mundo em que as coisas, as

¹ Pedagoga. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba;

² Historiador e Sociólogo. Professor da Universidade Federal da Paraíba.

³ Historiador. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba;

relações e os significados são considerados como *produtos* do homem social” (KOSIK, 2002, p.23).

Os homens e mulheres são condicionados e não determinados pelo seu contexto social, que não é predeterminado, mas produzido, produção realizada através da atividade humana, que ao se fazer, constrói a História e nesse mesmo movimento cria a cultura, num processo de transformação do mundo da natureza em mundo da cultura,

a cultura é histórica no sentido de que a atividade humana que *cria* a história é aquela que *faz* a cultura. Assim, a própria história humana não é outra coisa senão a trajetória do processo por meio do qual o trabalho social do homem opera a dialética da transformação da natureza em cultura. (BRANDÃO, 1985, p. 22)

A atividade humana, como um modo de ação consciente de transformação da natureza em cultura e que constrói a história, pode ser uma experiência de legitimação da cultura de determinados grupos sociais em detrimento de outros, mediante imposição simbólica, ou de libertação e humanização, fazendo com que esses domínios, da História e Cultura, sejam convertidos em possibilidade. Assim, a ação humana é perpassada pelo conflito e pela contradição, constituindo o caráter dialético da realidade, enquanto produção e produto de um conjunto específico de relações sociais (KOSIK, 2002).

Tanto a História como a Cultura são produções dos seres humanos, numa escala espaço-temporal, sendo um movimento consciente e dialético, de transformação da natureza, que existe no conflito entre diversos interesses de grupos sociais diferentes. Esse movimento gera processos educativos em que há o confronto entre propostas de reprodução de desigualdades e superação das mesmas, na qual os homens são condicionados a irem se desumanizando ou se humanizando, dependendo dos condicionamentos e de suas reações aos mesmos. Sua reação provoca aprendizagem e, conseqüentemente, o processo de educação.

Por ser uma prática e construção humana, a educação é condicionada por elementos culturais, econômicos, políticos e pedagógicos do contexto histórico no qual se concretiza. É um processo em que não há neutralidade. Mesmo quando se nomeia apolítico e seus realizadores desconheçam sua finalidade, fez a opção por ocultar seu verdadeiro objetivo. A educação é em si pedagógica e política, buscando construir um

determinado projeto formativo, que visa conservar ou romper com certo modelo de sociedade.

As visões acima apresentadas têm influência das ideias de Freire, que concebe o ser humano em suas relações com a realidade social, a história, a cultura e a educação, esta última, entendida como uma ação cultural que tanto pode ser domesticadora e conservar determinadas estruturas sociais, como também forjar as possibilidades de libertação dos sujeitos na construção de outra sociedade.

Por isto, a educação para a “domesticação” é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade. (FREIRE, 2007, p. 105)

Essa é uma das grandes contribuições de Freire para o pensamento crítico-dialético na educação, que aprofunda as discussões dos autores críticos, tais como Bourdieu e Althusser, que entenderam o processo educativo como uma estratégia para a reprodução dos valores, ideologias e cultura das classes dominantes para controle e manutenção das relações sociais e a escola como a agência reprodutora da desigualdade social (GADOTTI, 1995).

Freire avança e aprofunda as discussões de autores crítico-reprodutivistas, ao conceber a História, a Cultura, a Educação e a Escola, enquanto espaço de possibilidades, reconhecendo que a dimensão do conflito perpassa esses domínios, mas que não existe pré-determinação em nenhum deles por serem construções sociais (SCOCUGLIA, 2006). Como afirma Freire, o “domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (2007, p. 78).

Dessa constatação e percepção dialética da realidade, vislumbramos vários projetos educativos, que buscam a manutenção das relações presentes na sociedade ou a sua transformação, através de uma ação cultural, que é em si pedagógica e política. Partindo desse pressuposto podemos evidenciar formas diferentes de educação e respectivos interesses envolvidos, sendo um processo multifacetado.

Uma dessas perspectivas é a proposta de Educação Popular do Campo, fruto das discussões e lutas dos Movimentos Sociais enquanto processo de reinvenção social e fortalecimento cultural dos grupos que constituem esse espaço, partindo do reconhecimento da diversidade da vida do campo e das relações sociais e culturais nele

estabelecidas, entendendo que sua maior especificidade está caracterizada não geograficamente, mas pelos seus sujeitos, além de ser mais uma vertente de luta de atualização da Educação Popular, que tem suas raízes pautadas em Freire.

Essa proposta se configura enquanto uma materialização dos pressupostos da Educação Popular no nosso contexto, que tem no aporte freiriano da humanização, educação libertadora, educação enquanto processo político e pedagógico, relação entre cultura e educação, uma forma de conceber a construção do conhecimento em outras bases, que não sob uma vertente da desigualdade. E é a partir de movimentos em defesa da Educação do Campo, Educação Cidadã, Educação Indígena, entre outros, que a Educação Popular encontra-se renascida num movimento de valorização da diversidade, da cultura popular e da participação política de grupos sociais populares (BRANDÃO, 2002).

O Movimento em defesa da Educação Popular do Campo se fortalece a partir de fins da década de 1990, principalmente com a realização da 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo em 1998, que se tornou um marco para uma nova forma de pensar o campo e a educação nesse espaço social, superando as iniciativas do Estado, chamada até então de Educação Rural (CALDART, In: MOLINA. JESUS, 2004).

A proposta de Educação do Campo visa superar o modelo de educação rural construído historicamente, que recebeu influência das tendências de urbanização de fins do século XIX e início do século XX.

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002).

A educação para os povos do campo foi propositalmente tratada como menos importante ao longo da história de nosso país, tanto pelo descaso legal, carência de políticas públicas, financiamento, formação docente, propostas educativas, infraestrutura das escolas, escassez de material didático, bem como pela negação da historicidade do campo, pois se pautava na lógica sócio-política e econômica da cidade, privilegiando modelos urbanos, enquanto representação de progresso em detrimento do campo, entendido como representação do atraso.

O conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos [...]. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles (FERNANDES. MOLINA, 2004, p. 61).

O movimento Por Uma Educação do Campo nasce a partir das condições de “desumanização” no modo de vida desse espaço, em que “em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era (é) mais ‘coisa’ que homem mesmo” (FREIRE, 1999, p. 43).

Essa proposta de educação vislumbra a valorização dos sujeitos e de suas culturas por ser uma proposta que transcende a questão da localização geográfica, pois de acordo com Fernandes (In: ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009), é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico e prático de defesa do direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do seu lugar, de suas práticas e de suas relações, reconhecendo suas especificidades. É uma proposta de educação pensada desde o ponto de vista dos camponeses, enquanto processo universal de formação humana, na particularidade, mediante a realidade de sujeitos específicos, em tempo e espaço definidos, uma educação construída mediante a realidade objetiva e simbólica de seus agentes.

Os fundamentos do pensamento de Freire na proposta de uma Educação Popular do Campo: a relação entre cultura e educação

Uma das principais matrizes formadoras na Educação do Campo é a cultura, conforme Arroyo, por isso é necessário “reconhecer que os processos educativos, ou melhor, a educação básica tem de prestar atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo” (2009, p.78). Também para Freire, a relação entre processos educativos e culturais é orgânica e antes do debate específico sobre a Educação do Campo, enfatizando a necessidade do processo educativo enquanto ação cultural, estar vinculado à realidade dos camponeses. O referido autor já ressaltava que os mesmos “não devem ser considerados como ‘vasilhas’ nas quais se vá depositando o

conhecimento dos especialistas, mas pelo contrário, sujeitos também do processo de capacitação” (FREIRE, 2007, p.36).

A proposta de educação deve ser *dos* grupos sociais que vivem no campo, como sujeitos da proposta e não apenas *para* eles. No livro citado, que teve sua primeira edição publicada na década de 1970, no Brasil, é nítida a preocupação com uma proposta educativa dos camponeses, elaborada com a sua participação e mediante sua realidade sócio-cultural.

Essa defesa aumenta com as reivindicações dos movimentos sociais do campo, que incluíram em suas lutas o direito a uma educação que respeite e valorize as culturas dos diferentes grupos sociais que estão no campo. Assim, a proposta de Educação Popular do Campo considera não apenas o espaço geográfico, mas os seus sujeitos e suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo, e toda a carga de significados que são construídos a partir dessas relações, constituindo o universo simbólico que forma a dimensão subjetiva da cultura.

A Educação Popular do campo se apropria de uma visão crítica de ser humano, de história, de cultura e de educação, que tem em Freire uma de suas principais referências, se opondo à uma suposta visão “neutra” da educação rural, que minimiza o potencial dos sujeitos. O ser humano é entendido como um ser em constante transformação, que constrói socialmente seu mundo em interação com a natureza e com os outros, e que não está fadado à permanência, mas movido pela curiosidade e necessidade, busca as formas mais adequadas para viver, não estando apenas no mundo, mas construindo-o,

uma visão totalmente diversa daquela que tem dominado o olhar político e pedagógico sobre a educação rural. Onde este olhar apenas vê um povo ignorante e atrasado a ser civilizado e modernizado por políticas vindas de fora, a pesquisa encontra sujeitos sociais e culturais constituindo-se em sujeitos políticos (CALDART, 2004, p. 12).

Essa noção, apresentada pela autora, apropria-se das ideias de Freire, que entende o ser humano como “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (1999, p. 47). Estar no mundo implica reconhecer o caráter transitório, dialético, histórico, cultural dos homens e mulheres, e não apenas o biológico, o ser humano como ser de relações e não apenas de contatos. Essa é uma das bandeiras de luta da educação pensada para os grupos que constituem o campo,

ênfatizando o caráter dialético que constitui o ser humano, “o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire” (FREIRE, 2001, p. 10).

Ao envolver uma pluralidade de relações ao construir a realidade social de que faz parte, os homens e mulheres constroem a história e criam a cultura. A perspectiva de Educação Popular do Campo entende que o homem estabelece uma multiplicidade de relações com o mundo e através delas ele cria e recria seu espaço, transformando-o; ao passo que também vai sendo transformado, esse processo é inerente à natureza humana. O homem é um ser “no mundo e com o mundo”, um ser que altera a realidade mediante ao seu trabalho e, de acordo com a visão freiriana, é dessa forma que o homem produz a cultura, pois “cultura é toda criação humana” (1999, p. 117), a cultura é o resultado do trabalho dos sujeitos no seu esforço criador e recriador da realidade. Daí que cultura não compreende apenas a dimensão concreta do fazer, aspecto objetivo da cultura, mas também a dimensão do sentir e os significados que constitui o fazer, universo simbólico.

A cultura apresenta-se como universo objetivo e subjetivo construído pelos seres humanos. Para Brandão, a dimensão objetiva diz respeito “a própria trajetória de transformações do mundo através do trabalho humano [...]. A dimensão subjetiva é o processo de transformações e desenvolvimento do sujeito da cultura” (1985, p.25).

Nesse processo de transformação objetiva e subjetiva da realidade pela ação humana consciente, a história, a cultura e a educação são domínios de disputas entre diversos interesses políticos, que podem servir para a dominação ou para libertação dos sujeitos, na interação entre os diversos interesses, se considerarmos o caráter dialético das relações sociais.

Para Brandão (1985), há uma visão tradicional, influenciada pelo positivismo, e uma visão crítica de cultura, influenciada pelas teorias críticas. Na visão tradicional, a cultura é considerada como produto da ação humana, ênfatizando o produto da ação e não o processo de criação, separando a cultura da história, e entendendo que a educação é responsável pela transmissão do conhecimento acumulado, que é o produto cultural da humanidade e, portanto, a ser “doador” aos que não possuem esse saber.

Ao ser um processo de “doação” a ação cultural visa à domesticação, a manipulação e sobreposição de saberes, impondo um determinado tipo de conhecimento em detrimento de outros. A esse processo, Freire (2005; 2006) denominou de invasão cultural, que se utiliza da educação “bancária” para impor valores e padrões de

comportamento que não apenas são diferentes, mas que negam os valores, os símbolos e todo universo cultural existente.

Esses padrões de comportamento refletem os condicionamentos que orientam as nossas concepções sobre a vida em sociedade e, muitos desses comportamentos baseiam-se na visão “introjetada” de uma classe dominante e opressora que entende o campo como lugar de atraso e representante de um passado de retrocesso, empecilho ao do progresso da nação, ideal que se intensificou com as transformações ocorridas na modernidade, principalmente a partir da Revolução Industrial, que modificaram sistemática e tecnicamente os espaços e suas dinâmicas em suas dimensões materiais e simbólicas, instaurando novas relações entre os homens e a natureza, em suas diversas espacialidades e temporalidades, o que distanciou ainda mais as relações entre cidade e campo.

Em torno das comunidades existentes, historicamente bastante variadas, cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a idéia de centro das realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso e, ignorância e limitação. (WILLIAMS, 1989, p. 11)

A educação para o espaço rural começou a receber atenção em função do desenvolvimento da nação, principalmente, com o 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, realizado em 1923, no qual foi discutida a importância dos Patronatos, instituições “salvacionistas” destinadas a menores pobres das regiões rurais. Essas instituições foram pensadas pelas elites urbanas para controlar os trabalhadores diante de duas ameaças: a queda da ordem nas cidades e a baixa produtividade do campo, aliando a educação ao trabalho como elemento purificador e disciplinador, formando cidadãos submissos e aptos ao trabalho. (MEC/CNE, 2001).

A Constituição de 1934 incorpora a educação enquanto integrante do ideário desenvolvimentista, corroborando com os interesses do “ruralismo” dos agroexportadores, aumento da produtividade no campo, e das elites urbanas, contenção dos fluxos migratórios do campo à cidade que contribuía para a sua favelização, “o ruralismo contou também com o apoio de alguns segmentos das elites urbanas, que viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas

sociais nos centros citadinos” (LEITE, 2002, p. 29). Mediante tais interesses, a educação rural, como iniciativa do Estado, aprofundou ainda mais a distância entre o campo e a cidade, dicotomizando esses espaços e subordinando o primeiro ao segundo.

Nesse processo de educação rural, foram difundidos valores urbanos como superiores ao universo cultural dos sujeitos que formam o campo, vivenciando o que Freire denominou de “invasão cultural”. O autor citado (2005, p. 173) concebe a invasão cultural como “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freia a criatividade, inibe sua expansão”; uma invasão como forma de controle, desenvolvendo-se de maneira tão natural que os “invadidos” não percebem a adesão à prática do “invasor”, e vão, paulatinamente, introjetando, assimilando e assumindo a cultura do outro, da classe dominante, e desprezando a sua, vendo-a como inferior, reconhecendo e reafirmando a superioridade do outro.

Em oposição a essa educação que coisifica os homens e mulheres do campo, que os “invade” culturalmente, que os domestica, torna-se imprescindível uma educação para libertação dos “invadidos”, que auxilie na extrojeção da ideologia do invasor, que dê um novo significado a sua cultura e modifique suas práticas. Uma “ação cultural” que auxilie na introjeção da cultura camponesa pelos seus sujeitos, que valorize a terra, o seu modo de viver, as suas místicas, seus valores.

O importante, por isso mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se Homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem os termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar nos pólos da contradição (2005, p. 48).

A superação da contradição pela humanização dos homens e mulheres do campo ocorre a partir de uma ação cultural que considere as situações concretas de seus sujeitos e enfatize a cultura como uma das matrizes de formação do ser humano, de modo a enraizar seus agentes em sua cultura, que está intrinsecamente relacionada à valorização do seu lugar, da terra onde se vive. A escola do campo precisa retratar a relação dos trabalhadores e trabalhadoras com a terra, percebendo como eles a entendem para lutar contra a visão da terra enquanto mercadoria.

Essa perspectiva associa-se a visão crítica de cultura (BRANDÃO, 1985), na qual a mesma é entendida enquanto ação política consciente e o ser humano como sujeito da história e agente criador da cultura. Nesse sentido, a cultura é conjuntural, pois é fruto de seu tempo e de seu contexto, e deve servir a plena realização do homem, como caráter universal da cultura, processo de caráter dialético em que há conflitos entre as necessidades humanas e sua liberdade de ação consciente, na qual são construídas sua trajetória de humanização ou desumanização.

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independe dele, possível de ser reconhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1999, p. 47)

Se os domínios da história, da cultura e da educação são construções humanas, então os seres humanos podem ser mais do que o que vem se tornando, podem ser mais humanos. Essa é a maior finalidade da educação para Freire, tornar os sujeitos mais humanos, lutando contra os processos de opressão e desumanização. Também na proposta de Educação Popular do Campo são fundamentais os processos de humanização, buscando reconstruir os vínculos entre a educação e a cultura local, e enfatizando a cultura em sua dimensão sociocultural: “cultura enquanto uma dimensão dos processos de formação de novos sujeitos sociais e como parte de determinadas formas históricas de luta de classes” (CALDART 2004, p. 30).

Dessa forma, a cultura está intimamente ligada aos “modos cotidianos de vida” de um determinado grupo social, intrinsecamente ligada à realidade social do campo. Para o projeto de Educação Popular do Campo, não se concebe a “invasão cultural” de valores urbanos, nem tão pouco, o isolamento das culturas camponesas, pois assim só se alternariam os pólos da dicotomia, mas a compreensão de que a cultura é construída através da interação entre os diversos sujeitos, valores, “modos de vida” e a realidade social. Portanto, não há uma dicotomia entre cidade-campo, mas uma relação de complementaridade, na qual são reconhecidos modos rurais no urbano e modos urbanos no rural (BRASIL/MEC, 2004).

Podemos associar essa visão de complementaridade e de interação na construção das culturas camponesas ao conceito de “síntese cultural” de Freire, que entende que a “síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá a outra” (2005, p. 210).

Nesse sentido, para entendermos melhor a relação entre a cultura e os processos educativos, necessitamos compreender o campo associativo de significação que se constrói nessa interação, ou seja, a aproximação entre os conceitos envolvidos na relação entre educação e cultura, entendidas como principais nesse estudo, tais como: a construção do conhecimento visando o desvelamento das mentalidades para conscientização e organização dos grupos sociais na busca incessante pela humanização.

Educação e cultura: a construção dos conhecimentos

Podemos encontrar, tanto no pensamento de Freire como na proposta de Educação Popular do Campo, a necessidade da educação se vincular às culturas de seus agentes, cultura entendida no sentido antropológico como “modos de vida” que constroem a realidade social concreta e simbólica de cada grupo. Partir da realidade é uma das premissas básicas para uma educação libertadora, para que a partir dela os aprendentes possam perceber as situações de negação a que estão subjugados. Para Freire, a educação é em uma ação cultural, processo responsável pela humanização dos sujeitos, oprimidos e opressores, por isso não pode estar desvinculada da realidade dos seus sujeitos, tendo como fundamental tarefa “possibilitar a estas a compreensão crítica da realidade” (FREIRE, 2007, p. 95).

Para que a educação possa ser instrumento de mudança é necessário que esse processo ocorra na permanente invenção e reinvenção social e cultural, tendo na construção do conhecimento um dos elementos de desvelamento da realidade, em que ocorre a transição de uma visão ingênua da realidade para uma crítica, o que necessita uma mudança nos conteúdos da aprendizagem.

A educação do campo trabalha com a mudança do conteúdo e a forma de a escola funcionar para qualificar o processo educativo. Isso sem perder de vista o ser humano como sujeito envolvido no processo de formação e tipo de sociedade que se quer construir. (MORIGI, 2003, p 24)

Essa perspectiva de educação vinculada à mudança estratégica da relação com os conteúdos e conhecimentos implica uma visão de mundo, de homens e de relação homem-mundo, na produção da cultura. Uma das idéias centrais em Freire é o reconhecimento de que os sujeitos são seres de aprendizagens e de construção do conhecimento, como produção cultural, e, em sendo produção, traduz os interesses e valores de determinados grupos.

Nesse sentido, o próprio conhecimento é uma das expressões da cultura e a construção do mesmo ocorre de forma circular, na qual o sujeito cognoscente parte da realidade, em suas dimensões materiais e simbólicas, relacionando com o conhecimento sistematizado, que é fruto das reflexões sobre a própria realidade, para conhecê-la e atuar sobre a mesma. A esse processo Freire (2006) denomina de ciclo gnosiológico. Além disso, o ato de conhecer é constituído por esse momento inicial de produção do conhecimento e outro de conhecer o conhecimento existente, e para que esse segundo momento seja privilegiado no processo de ensino/aprendizagem são necessárias aos sujeitos cognoscentes: “a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza.” (FREIRE. SHOR, 2008).

Portanto, são indispensáveis para a construção do conhecimento, a práxis, o diálogo, a curiosidade, a dimensão da coletividade, que são elementos que fundamentam a proposta da educação popular do campo, buscando dimensão solidária dessa construção, considerando o caráter multidimensional do campo pela existência de diversos grupos e relações sociais.

É importante partimos do entendimento de que a construção do conhecimento se dá forma processual e envolve aspectos subjetivos e objetivos, portanto práxis, não cabendo polarização entre teoria e prática, entre a reflexão e a ação, a “unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto” (FREIRE, 1978, p. 21).

A escola, como um dos espaços em que se constroem conhecimentos, não pode estar distanciada da realidade na qual se insere, mas por ser parte integrante dessa realidade, deve considerar a cultura de seus agentes. A cultura produzida pelos camponeses tem um jeito próprio e diverso, porque constituído de diversos grupos sociais, tem uma linguagem, um “modo de vida”, que não pode ser entendido sem

considerarmos suas relações com os modos de vida urbanos e nem a interação entre os vários símbolos e formas de produção do campo. Entretanto, como nos alerta Freire, não “queremos dizer, contudo, que não haja debilidades neste universo cultural, que deve ser compreendido em sua relação dialética com o dominante e não simétrica. Debilidades que devem igualmente ser problematizadas” (FREIRE, 2007, p. 68).

Para que essa realidade social seja problematizada e entendida em sua práxis, a unidade dialética das relações humanas, o diálogo apresenta-se como fundante do processo de “síntese cultural” nos processos educativos, fazendo interagir as concepções de mundo dos sujeitos, construídas a partir do seu contexto e experiência com os saberes científicos.

Conhecimento é muito mais do que a busca ou a transmissão de informações. Estas estão disponíveis nos diferentes sites da internet e na mídia em geral. Conhecimento requer compromisso, planejamento, reflexão e indagação especialmente. Surge do encontro (estabelecimento de relações) entre saberes cientificamente reconhecidos e aqueles saberes do cotidiano, da experiência (SOUZA, 2006, p. 24).

A construção do conhecimento parte de uma relação dialógica, mediatizada pelo objeto cognoscível, valorizando os saberes dos agentes envolvidos, já que para a perspectiva crítica da educação, não há saberes superiores nem inferiores, como propõe as formas de educação mais tradicionais, mas sim “saberes de naturezas diferentes e, por isso mesmo, um tão importante quanto o outro” (SCOCUGLIA, 2005, p. 83), são saberes complementares, por isso com a mesma importância.

A interação entre os diversos saberes e a realidade vivenciada pelos sujeitos que participam dos processos educativos não ocorre sem o diálogo “este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (2005, p.78), pronunciar o mundo a partir da palavra verdadeira, da práxis, superando a dicotomia estabelecida entre verbalismo e ativismo e buscando a interação entre ação e reflexão, “através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (FREIRE, 2006 p. 33).

A proposta de educação popular do campo, fruto das reivindicações dos Movimentos Sociais, corrobora com a perspectiva freiriana que entende o diálogo como uma dos princípios e fins da educação libertadora, sendo responsável pela denúncia e

anúncio de uma nova forma de relações sociais, por fazer emergir as “consciências” sobre a realidade, que não pode silenciar diante da injustiça e da negação da capacidade humana de ser mais.

Nesse sentido, é importante que o conhecimento construído tenha relação com a comunidade, relacionando as necessidades locais com as demandas gerais, extrapolando as discussões oferecidas pelo livro, guia ou outro material didático, se opondo a uma visão tradicional de educação que centra suas ações nos conteúdos oferecidos por esses materiais, ofuscando a capacidade dos educandos de enxergarem seu contexto social.

Finalmente, a ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão de mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente, de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que se coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida na realidade em transformação (FREIRE, 2007, p. 41).

Uma educação de caráter assistencialista, que doa conteúdos distantes da realidade dos camponeses, comete o equívoco gnosiológico, transfere conteúdos estáticos, subestima os educandos e não tem compromisso com a transformação social, mas com a reprodução das condições de desigualdade e com a manipulação dos seres humanos para que seus próprios valores sejam um sinal negativo em suas vidas.

O docente é o agente responsável por fazer a mediação entre os educandos e a realidade social, que aprende ao ensinar e ensina ao aprender, que reflete uma cultura não apenas pelo conhecimento construído, mas pela relação que estabelece com os educandos, pelos símbolos e gestos, pelo exemplo, promovendo transição de uma visão ingênua da realidade, que leva ao conformismo, a uma visão crítica, que permite a tomada de consciência para a mobilização e organização dos sujeitos para a construção de outra realidade possível. E é dessa forma que educador e educandos podem expulsar a sombra de opressão, através da conscientização.

A cultura por fazer parte do universo objetivo e simbólico tem força no processo de transformação da realidade por seus sujeitos, alterando suas mentalidades para que possam atuar criticamente sobre a realidade. Assim, a educação, em sendo uma ação cultural para a “extrojeção” de valores impostos, que negam a historicidade dos homens e mulheres do campo não deve ser uma prática verticalizada, como uma “invasão cultural” (FREIRE, 2005) que cria uma “cultura de dependência” que não é outra coisa

senão uma cultura imposta com valores e símbolos externos reproduzindo, em grande parte, os “modos de vida” e significados que não foram produzidos nas cotidianidades dos sujeitos.

Considerações Finais

Diante das considerações apresentadas no decorrer do texto, vemos o quão atual é o pensamento de Freire e sua importância para as reflexões da proposta de Educação Popular do Campo. A percepção da educação enquanto um processo político e pedagógico, como ação cultural para a constante humanização dos sujeitos envolvidos no processo, considerando as suas situações existenciais concretas e simbólicas, continua sendo uma balizador das ações e propostas educativas.

Há que se esclarecer que considerar as dimensões suas situações de existência não significa desconsiderar o conhecimento sistematizado, produto cultural e memória humana, mas relacionar a própria realidade vivenciada com os conhecimentos existentes e que é direito dos aprendizes terem acesso. O que a proposta de Educação Popular do Campo reivindica é que a formação geral ocorra partindo das relações específicas e diversificadas presentes no espaço rural. Que seus saberes não sejam negados, nem seus “modos de vida” sejam visto como inferiores e retrógrados, mas que sejam devidamente respeitados, fortalecendo a cultura popular e problematizando seus aspectos desafiadores.

O presente estudo buscou também discutir a relação entre educação e cultura, entendida como dimensão essencial para o processo de transformação social, para a proposta de Educação Popular do Campo, já que o principal para essa proposta são os sujeitos, suas relações e práticas sociais, e não apenas a dimensão da espacialidade.

Como síntese da discussão, a relação entre educação e cultura a partir da perspectiva de educação popular, temos como conceito primordial o de “humanização”, devido às condições de desumanização aos quais os sujeitos do campo foram historicamente submetidos e condicionados por processos de expropriação social. A educação, como instrumento de “invasão” cultural dos sujeitos do campo e, assim, de expropriação cultural, pelo que foi denominado como educação rural, necessita ser superada por uma nova relação com os diversos saberes na construção do conhecimento, que reconsidere as situações existenciais dos camponeses em seus aspectos subjetivos e objetivos (práxis), para o desvelamento da realidade e da transição

de uma consciência ingênua para uma crítica e realizando a “síntese” cultural, partindo da multidimensionalidade do campo, nas interações estabelecidas entre os valores urbanos e rurais e as diversas formas de produção campestinas.

Um dos principais desafios para o debate é aprofundar a reflexão sobre as relações entre educação e cultura na educação popular do campo, centrando a discussão sobre a prática docente. Como a prática docente se relaciona com a realidade e os “modos de vida” do campo? Como relaciona as culturas do campo com os saberes sistematizados? Como valorizar a cultura do campo sem inverter os pólos da dicotomia existente entre o rural e o urbano? Como considerar a diversidade de relações presentes nesse espaço? Essas são questões fundamentais para entendermos a prática docente em suas relações com a perspectiva de educação defendida ao longo do texto, buscando a materialização crescente da proposta.

Referências

ARROYO, Miguel. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação Do Campo** – 4ª ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

BRASIL/MEC/CNE. **Parecer das Diretrizes Operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2001.

BRASIL/MEC/CNE. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: caderno de subsídios/coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra** – 3ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, nº 5, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos

Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo** - 2ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação como prática de liberdade** - 23ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Política e Educação** – 5ª ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido** – 48ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Extensão ou Comunicação** – 13ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Ação Cultural para Liberdade: e outros escritos** – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor** – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas** – 3ª ed. – São Paulo: Ática, 1995.

KOSIK, Karel. **A Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio – 7ª Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais** – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002

MORIGI, Valter. **Escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. In: **Revista Lusófona de Educação**, n 006. 2005. p. 81-92.

_____. **A História das Idéias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas** – 5ª Ed. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade: na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.