

Volume II



Educação Popular



epistemologias, diálogos e saberes

Organizadores:

Paulo Alfredo Schönardie - Claudete Beise Ulrich - Liria Ângela Andrioli

Organizadores

Paulo Alfredo Schönardie

Claudete Beise Ulrich

Liria Ângela Andrioli

Educação Popular: epistemologias, diálogos e saberes

Volume II



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2022

© 2022, CLAECE

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Gloriana Solís Alpizar

Revisão: Os autores

ISBN 978-65-89284-32-1

Disponível em: <https://doi.org/10.23899/9786589284321>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S371 Schönardie, Paulo Alfredo
Educação Popular: epistemologias, diálogos e saberes (Volume II) /
Paulo Alfredo Schönardie, Claudete Beise Ulrich, Liria Ângela Andrioli
(Organizadores). 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAECE e-Books, 2022. 132 p.

PDF – EBOOK

Inclui Bibliografia.

ISBN 978-65-89284-32-1

DOI: 10.23899/9786589284321

1. Educação Popular. 2. Pedagogia. 3. Saberes. I. Título.

CDU: 37

CDD: 37

Observação: Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC
Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Me. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Me. Weldy Saint-Fleur Castillo
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Ma. Édina de Fatima de Almeida
Editora-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Me. Fernando Vieira Cruz
Editor-Assistente

Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha
Kuklinski Pereira
Editor-Assistente

Bela. Laura Valerio Sena
Editora-Assistente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Me. Ronaldo Silva
Editor-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Faculdade Integrada de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Prefácio	5
<i>Valéria Oliveira de Vasconcelos</i>	
Apresentação	10
<i>Paulo Alfredo Schönardie, Claudete Beise Ulrich, Liria Ângela Andrioli</i>	
Educação popular e sua relação com a formação humana integrada à vida material: elementos ontológicos e epistemológicos	18
<i>Joaquim Gonçalves da Costa</i>	
A pedagogia freiriana: uma reflexão materialista sobre a realidade vivida como ponto de partida das ações pedagógicas	31
<i>Jóyce Nürnberg</i>	
A mística na experiência de vida das mulheres agricultoras	41
<i>Liria Ângela Andrioli, Walter Frantz</i>	
A presença indígena na universidade sob a perspectiva da educação popular	48
<i>Cristiano Augusto Durat, Marciane Maria Mendes, Solange Todero Von Onçay</i>	
A epistemologia da educação popular em diálogo com a educação ambiental	64
<i>Antônio Inácio Andrioli</i>	
Etnomatemática e educação libertadora: um possível diálogo	74
<i>Emilly Vicente de Freitas, Janine Moreira</i>	
Os meandros do cooperativismo e da educação popular: divisando o Programa de Cooperativismo nas Escolas (PCE) nas Regiões Fronteira Noroeste e Missões do Estado do Rio Grande do Sul	86
<i>Celso Gabatz, Rosângela Angelin</i>	
A educação popular do campo como essência de uma extensão rural dialógica	100
<i>Paulo Alfredo Schönardie</i>	
Educações e dilemas na terra dos mil povos	119
<i>Arlete M. Pinheiro Schubert, Carlos Rodrigues Brandão</i>	
Posfácio	130
<i>Coletivo da ASSESOAR</i>	

Prefácio

O povo é como um ancião que fala muito manso, muito suave e para poder escutá-lo, tem que chegar muito, muito perto¹...

Como integrante do Grupo de Trabalho – GT de Educação Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped) há mais de 20 anos, tenho tido a oportunidade de escutar, ler e partilhar muitas experiências que têm essa *práxis* como sendeiro, alicerce e horizonte.

Optei por trazer, nesse breve texto, três experiências que fizeram parte de minhas vivências em que epistemologias, diálogos e saberes se escondem e se revelam, para juntar minha voz às vozes das autoras e autores dessa belíssima obra que tenho o privilégio de prefaciá-la.

1. Uma jovem professora, após contar uma história indígena para crianças com idades entre cinco e seis anos, em uma escola do interior do Estado de São Paulo, decidiu fazer uma inusual pergunta: “Então criança, vocês acham que índio é gente?” A estarrecedora resposta das crianças foi um retumbante e quase uníssono “não”! A jovem professora ficou muito incomodada e socializou o ocorrido. Igualmente incomodada, decidi partilhar sua história entre graduandas de um curso de Pedagogia, do qual era docente. Nesse momento, tive a oportunidade de problematizar a situação, uma vez que uma criança de seis anos, irmã de uma das alunas, estava presente em sala de aula. Reproduzo de memória o diálogo que se seguiu:

- Raíssa, índio é gente?
- Não! [Respondeu a criança, com muita naturalidade e doçura – o que causou um choque nas alunas presentes]
- Porque não?
- Porque eles andam pelados?
- É? Que mais?
- Porque eles não comem o mesmo que a gente.
- É? Que mais?
- Porque eles não falam como a gente.
- É? Que mais?

¹ Trecho retirado do texto de Raul Leis – As palavras são noivas que esperam – reportando-se à fala de um camponês quando lhe perguntavam das razões da derrota do sandinismo nas eleições nicaraguenses em 1990. (In: Pontual, Pedro; Ireland, Timothy (org.). Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006).

- Ah, acho que é só...
- Então, eu, quando vou tomar banho, fico pelada. Você também?
- Sim! [Assentiu com certo rubor nas faces]
- E nós deixamos de ser gente por causa disso?
- Não!
- Então, eu gosto de bacalhau, você gosta?
- Bléh! Não!
- Nós gostamos de comer coisas diferentes, não é? E deixamos de ser gente por causa disso?
- Não!
- Então, tem um pessoal aí que fala: “I am Valéria, you are Raíssa”, não tem? [A menina ficou um tanto em dúvida e foi ajudada pela irmã – “os americanos”]
- Ah, tem sim!
- Nós falamos diferente deles, não é? E deixamos de ser gente por causa disso?
- Não! [Depois de um breve silêncio completou] - É, eu acho que me enganei...

O conteúdo da fecunda conversa nos leva a questionar porque crianças tão pequenas reproduzem pensamentos coloniais de maneira tão enfática e natural? Como e onde aprendem/aprenderam isso? Apesar de não ser possível aqui uma reflexão mais aprofundada, minha hipótese é que, por conta de a invisibilização dos nossos povos originários ser tão presente no cotidiano de nossas escolas, de nossos livros, de nossos filmes e programas de televisão, de nossos lares, de nossas vidas – principalmente daqueles e daquelas que vivem em ambientes urbanos e mais distanciados dos territórios populações nativas – as crianças acabam por reproduzir uma das maiores falácias inventadas pelos invasores/colonizadores: que os indígenas não têm alma, não são gente²!

E esses não são os únicos valores coloniais que são impostos e ficam impregnados em grande parte das pessoas, nos mais ínfimos gestos, desde a mais tenra idade. Mas a realidade é dialética e, felizmente, encontramos brechas. É o que nos ensina a sabedoria do camponês da citação acima: para poder entender nossa realidade, para escutar nossas crianças, jovens, adultos e idosos, para compreender a nossa História, devemos chegar perto, muito perto.

E acercar-se, acercar, estar perto, fazer-se presente, aproximar, aproximar-se, afetar-se, afetar, são ações que atravessam profundamente as *práxis* da Educação Popular, reproduzidas na boniteza e amorosidade do cuidado. Como nos ensina Carlos Brandão, a Educação Popular nos move “em direção à” para contribuir para que, solidária e coletivamente, possamos ir “além de”. E chegar perto é condição incontestável.

² Como contraponto sugiro a leitura de um precioso livro intitulado “Vocês brancos não tem alma – histórias de fronteiras”, de autoria de Jorge Pozzobon, publicado pela editora do Instituto Socioambiental (ISA), originalmente no ano de 2002.

2. Na Reserva Extrativista Riozinho do Anfrísio/PA, ouvi coincidentemente outra Raíssa (também com seis anos à época), contando sobre um diálogo entre Xandoca (sua irmã, de 12 anos) que cotidianamente auxiliava o pai nas mais diversas tarefas, mesmo naquelas muitas vezes destinadas a meninos. Para expressar sua gratidão, o pai resolveu presentear-lá e pediu que ela escolhesse algo para comprar do Regatão que visitava a comunidade - com seu barco lotado de inutilidades somadas a algumas utilidades. Xandoca contestou:

- Não preciso de nada - tenho suficiente creme para os cabelos e minha sandália ainda está boa, nunca se rompeu...

Essa fala desvela epistemologias outras que subjazem os territórios ocupados por populações tradicionais. Quando Xandoca afirma que "não precisa de nada", ela subverte a lógica do capitalismo - essa máquina mortífera, necrófila, movida à frustração e que transforma necessidades em desejo. Ou em outras palavras, que transforma mercadorias em fetiche. A menina interpela a racionalidade capitalista e revela outra construção de seu ser no mundo, na qual o consumo é dispensável.

Atualmente, talvez mais do que nunca, estas populações encontram-se ameaçadas pela voracidade predatória do capital e do Estado, e uma das estratégias dessa necropolítica é silenciar suas vozes e ocultar suas práticas de conservação, de preservação da natureza, de reciprocidades de saberes, e também de vidas e de afetos.

3. Dois estudantes de Mestrado em Educação, pesquisadores em formação, buscaram perscrutar "os saberes que emanam da morte" ao entrevistarem dois coveiros e uma coveira sobre o que aprendiam e ensinavam em sua profissão. Findo o exercício de investigação, a explanação dos resultados foi realizada entre colegas da disciplina sob minha responsabilidade, partindo de questionamentos sobre de quem eram as frases trazidas para o debate. Cinco referenciais teóricos foram indicados em tarjetas coloridas; a tarjeta de cor branca se reportaria à/aos coveira/os. Com um painel multicolor desvelou-se de onde emergiram, majoritariamente, as epistemes que nos auxiliam a apreender formas de lidar com os problemas mais cotidianos: das próprias falas das pessoas entrevistadas.

Isso não significa que a teoria é científica, é desimportante. Pelo contrário, revela que é da própria concretude da vida que ela se constrói e para ela retorna. Com vistas a refletir pontualmente sobre esses aprendizados, tomo empresto as palavras de Clarice Lispector: "Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando

eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada”³.

Ao ter contato com essa obra organizada por Paulo Alfredo Schönardie - companheiro do GT06 - e pelas colegas Claudete Beise Ulrich e Liria Ângela Andrioli, fui tomada por uma incontida emoção. As rigorosas produções científicas, elaboradas por tantos diferentes sujeitos (muitos deles também parceiros de longa data no GT06 da ANPEd), emergidas de pesquisas e ações emancipatórias pautadas em distintas dimensões e direções, são prova cabal de que a Educação Popular está viva e pulsante em nosso país e na América Latina.

E é essa Educação Popular que se renova a partir de novos dilemas, novos desafios e, sobretudo, de novos atores, trazidos ao diálogo e convidados a partilhar saberes e epistemologias. Desse substrato vêm nascendo práticas as mais plurais de luta contra o que está posto, contra as mazelas sociais que estamos enfrentando nos momentos atuais e contra as quais precisamos somar mais e mais esforços.

À Universidade, às escolas, aos movimentos sociais, à sociedade em movimento, urge a continuidade e ampliação na construção de alternativas para o enfrentamento e luta contra toda a forma de opressão. E os autores e autoras dessa obra, com suas vozes e interações, com suas parcerias e investigações, com suas descobertas, denúncias e anúncios junto às pessoas oprimidas, marginalizadas e subalternizadas, com as populações indígenas, as populações tradicionais, na escola ou fora dela, trazem luz e esperança nesses tempos e espaços em que a justiça social está em profundo risco.

Essa importante publicação demonstra que não estamos sós, e que não são poucas as pessoas que se mobilizam em torno da garantia de respeito e valorização das mais distintas epistemologias que, rizomaticamente, insurgem no solo do Sul global. E, para espriaiá-las, nossas práticas se assentam incondicionalmente no diálogo e na partilha de saberes.

Não estamos sozinhas, não estamos sozinhos! Que nossas canetas, escrevendo livros, nos sirvam de arma potente de contraposição, e que juntas e juntos teçamos novas e esperançosas manhãs, como nos sugere João Cabral de Melo Neto⁴:

“Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo

³ Lispector, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

⁴ “Tecendo a manhã”. In: MELO, João Cabral de. *A educação pela pedra*. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos”.

Valéria Oliveira de Vasconcelos⁵
São Carlos/SP
Inverno de 2022

⁵ Educadora Popular, Doutora em Educação, Professora Colaboradora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e Coordenadora do GT de Educação Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped).

Apresentação

Um caminho introdutório pela educação popular: epistemologias, diálogos e saberes

A educação popular é uma concepção de educação. Sua pedagogia tem como ponto de partida e chegada os sujeitos dos processos educativos, que participam dela como protagonistas históricos e coletivos e que constroem autonomia em processo. A efetiva vivência da educação popular traz consigo a “re-construção” da teoria, dos sujeitos, do coletivo e, como consequência, da vida. Esta coletânea, em *dois volumes*, tem por objetivo apresentar reflexões teóricas e práticas com base na educação popular que, com suas epistemologias, dialoga com os saberes e as múltiplas lutas sociais.

Como concepção de educação, como proposta pedagógica e metodológica, a educação popular traz consigo uma epistemologia, que é construída e reconstruída organicamente. Uma epistemologia aberta ao diálogo, às múltiplas relações e manifestações sociais. Pode-se e deve-se, em sua organicidade, concebê-la, assim, em uma multiplicidade dialogal de epistemologias. A educação popular é uma concepção de educação, possuindo, assim, linhas teóricas gerais, que são dadas pela participação da humanidade como protagonista, como construtora individual e coletiva de autonomia em processo. Por esse seu viés central, se percebe que ela está solidamente embasada. E esta solidez demarca a educação popular também como integrante de uma concepção de mundo, de sociedade e não por último de um modo de produção; se apresenta como um paradigma emancipatório comprometido com o mundo da vida e suas múltiplas interfaces. Está assim intimamente ligada às e é proveniente das realidades sociais de uma maioria da população excluída. A educação, pela via da concepção e práxis pedagógica da educação popular passa a se transformar organicamente em processo de construção de subjetividades individuais e coletivas pela via da autonomia em processo, consequentemente de caminho para a inclusão econômica, social, ambiental e nos campos mais diversos do mundo vivencial. Propõe ainda a superação do bancarismo pedagógico, seja na escola, seja fora dos muros escolares, percepção do trabalho para além da produção de mais valia e, consequentemente, a superação da exploração do ser humano pelo homem, da injustiça de gênero, da exploração da natureza, busca pelo bem viver, enfim, pela vida em todas as suas formas que são, assim, constituintes e integrantes dos processos de educação popular.

O ser humano passa a ser constantemente um desafiador pelo caminho da educação popular. Ele é sempre discente e docente simultaneamente, seja na escola, seja no cotidiano vivencial. Mulheres e homens são, assim, aprendentes e ensinantes, mas, atentos à rigurosidade epistemológica que exige o protagonismo orgânico de todos/as os/as participantes dos processos educativos, em todos os momentos da vida, em um ambiente pedagógico em que a autonomia individual e coletiva seja construída em processo.

O diálogo é elemento fundamental na educação popular. O diálogo com o 'igual' e com o diferente. Nesse diálogo que a concepção pedagógica da educação popular é construída e reconstruída. Pelo diálogo com o diferente, a educação popular procura interfaces com outras concepções de mundo, com outros modos de produção e reprodução da vida, mas não como enfrentamento e, sim, fiel à sua concepção pedagógica e teórica, com amorosidade, aberta ao acolhimento ético. O diálogo com o 'igual', pode se dar com concepções pedagógicas e lutas sociais que possuem arcabouço epistemológico comum com a educação popular e que, por vezes, se reconstroem pelo arcabouço teórico da educação popular, assim como contribuem com a epistemologia da educação popular. No diálogo com o 'igual' que não deixa de ser diferente, com suas individualidades e coletividades. que procuramos agregar os esforços aqui apresentados.

Acreditamos que uma das contribuições desta coletânea pode estar no diálogo construtivo, que dá voz protagonista às lutas coletivas de resistência e de reconstrução da sociedade em um caminho que protagoniza os/as participantes como sujeitos de sua história em construção. Assim, os capítulos procuram dar voz aos diferentes matizes da educação popular, em uma sintonia dialogal que, por sua vez, "re-constrói" as epistemologias da educação popular e não por último, pode ter a força de potencializar uma sociedade em que todas as formas de vida possam ter as necessárias condições vivenciais, pelas quais todas e todos nós lutamos.

Nos capítulos que seguem, a educação popular está em diálogo com diferentes saberes. O encontro dialogal se realiza com paradigmas e métodos de produção de conhecimento, com os fundamentos epistemológicos e sociais em suas mais diversas matrizes, com as contribuições de Paulo Freire, com a sistematização de experiências, com a formação humana integrada à vida material, com o trabalho, com o materialismo histórico, com os movimentos e organizações sociais e com a sua percepção como método possível. Ainda, com as concepções de mundo indígenas, com os povos originários, com o *buen vivir*, com a decolonialidade, com a interculturalidade e a multiculturalidade, com a tradição oral, com as culturas locais, com o renascer cultural,

com as resistências territoriais, com a terra, com os movimentos de luta pela terra e por direitos, com os saberes populares, com as classes populares e com a luta de classes. Ademais, se expressa na atualidade, com os caminhos de superação e resistência perante a sindemia aguçada pela pandemia vivida no cotidiano do tempo presente. Mas, também, com a importância e contribuição da narrativa ancestral, com a teologia, com a mística, com a política, com a libertação, com a luta das mulheres, com a igualdade e justiça de gênero, com a educação do campo, com uma educação popular do campo, com a educação ambiental, com o trabalho docente, com o discente, com a etnomatemática, com a Universidade, com a escola, com o cotidiano, com a cooperação e o cooperativismo, com a extensão rural, com a pedagogia da alternância, enfim, com as educações e os dilemas dos mil povos – com a vida material e imaterial. E todos esses matizes dialogam entre si, de forma multidimensional, complexa, holística, evidenciando os saberes do coletivo, os saberes populares, oriundos do diálogo entre o cotidiano histórico vivencial e as epistemologias.

É preciso ainda referir que os textos estão todos em sintonia com a concepção pedagógica da educação popular, contudo, representam as posições dos autores e autoras, e, por isso, às vezes contraditórios entre si. Essas contradições são respeitadas pelo diálogo do coletivo, essência da educação popular. Como obra coletiva, os capítulos apresentam também o atual estágio de elaboração teórica de cada individualidade com as suas vivências e complexidades próprias.

O educador popular e sociólogo peruano/costarriquenho Oscar Jara traz a sua contribuição no primeiro capítulo do *primeiro volume* do livro, intitulado “Paradigma e métodos de produção de conhecimento na educação popular freireana: a contribuição da sistematização de experiências”. Jara apresenta os processos de educação popular muito para além de um método e de técnicas. Para ele, a educação popular é uma filosofia, é um paradigma ético, político e pedagógico emancipatório. Percebe esse paradigma centrado na solidariedade, que se expressa no sentido ético da vida, na construção política de outras relações de poder, fundamentando e orientando a pedagogia como processo dialógico, crítico, horizontal e transformador, em que os sujeitos construam uma sociedade com relações democráticas em todos os campos e níveis da vida social. A partir desta fundamentação epistemológica primeira da educação popular, apresenta métodos, técnicas e procedimentos libertadores, percebendo a sistematização de experiências como uma forma particular de produzir conhecimento pelo paradigma da educação popular.

No texto “A educação popular como método de aprendizagem por meio dos movimentos sociais”, Liria Ângela Andrioli, Ronaldo César Darós e Walter Frantz

estudam a educação popular como um método possível, ou seja, como um caminho para a construção da autonomia. Contrapõe a educação popular aos ditamos da sociedade capitalista, percebendo-a como método de aprendizagem por meio dos movimentos sociais. Percebem que como método, se apresenta na forma de um saber sistematizado, como uma prática refletida na construção e reconstrução de conhecimentos, pela tríade ação-reflexão-ação.

Do diálogo entre o não indígena Marcos José de Aquino Pereira e dos indígenas dos povos Pankararu e Tariana Geovane Diógenes da Silva, Guanilce Falcão Soares e Pedro Manoel da Silva Santos é escrito o texto “Diálogos decoloniais, interculturais e entre epistemologias dos povos originários: a VI Semana dos estudantes indígenas da UFSCar”. Trazem a semana dos estudantes indígenas como espaço de educação popular que permite o diálogo intercultural dos povos originários entre si e destes com os não indígenas. Percebem o evento vivenciado em práxis como um espaço de resistência, possível com a mediação de tecnologias informacionais em um contexto de pandemia e, nessa tessitura, se percebem como insurgência decolonial e intercultural, contribuindo com a valorização dos conhecimentos dos povos indígenas e reforçando as identidades dos povos originários no ambiente universitário.

Com o texto “A narrativa como memória de experiências”, Aline Praça Bernar traz as narrativas como episódios do passado ressignificados no presente. Diferencia o tempo cronológico do tempo da narrativa. Apresenta o diálogo da narrativa com a experiência, percebendo a narrativa como memória de experiências, exemplificando a partir de mulheres narradoras de suas próprias histórias de vida, marcadas pela negação da alfabetização. E na pesquisa com as mulheres infere a pesquisa narrativa como metodologia possível.

Em uma análise da vivência da Juventude Indígena Goj Ki Pyn, a professora Nádia Teresinha da Mota Franco, juntamente com as estudantes indígenas da etnia Kaingang Viviane Kellen Vygte Barão e Elizandra Fygsanh Freitas percebem e registram um renascer cultural Kaingang com o texto “O renascer cultural como expressão da educação que brota do seio da organização social Kaingang da Terra Indígena Rio das Cobras”. As autoras enfatizam que a Terra Indígena Rio da Cobras está marcada pela intervenção do Estado em sua tradição cultural. Contudo, com a mudança de orientação legal, se está superando a fase da assimilação em direção ao respeito à diferença cultural. E essa nova conjuntura contribui para a organização do Coletivo da Juventude Indígena Goj Ki Pyn, que revitaliza a cultura e os conhecimentos Kaingang a partir da oralidade, esta, por sua vez, base para a multiplicação dos saberes tradicionais.

A resistência perante o aguçar abissal da exclusão provindo das medidas drásticas de contenção do contexto pandêmico é abordada por Renato Simões Moreira e Yaçanã Torres do Amaral Sant'Anna a partir do ensino básico público com a elaboração "O contexto pandêmico e as astúcias das classes populares". Autor e autora analisam experiência vivencial de uma rede pública municipal da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, partindo da estratégia desenvolvida pela Secretaria de Educação na implementação de um modelo de ensino remoto com vistas a permitir o acesso à escola aos estudantes sem acesso regular à internet. Utilizando o paradigma indiciário e os quotidianos densos buscam os rastros que conduziram às táticas desenvolvidas no cotidiano da educação pública, percebendo que, mesmo durante a pandemia as classes populares mantiveram o desejo de ter a garantia do acesso contínuo à escola e em um contexto adverso pela busca primeira da sobrevivência.

O saber da ancestralidade indígena em diálogo com a ciência no combate à pandemia é a essência do estudo da representante do povo Kaingang Jocelaine de Oliveira juntamente com suas coautoras Amanda Gollo Bertollo, Adriana Remião Luzardo e Zuleide Maria Ignácio no texto intitulado "População indígena e seus saberes tradicionais no enfrentamento da covid-19". Mostram o cenário epidêmico-biológico como desafiador para os povos indígenas, sendo estes drasticamente afetados. Contextualizam a história dos povos indígenas pelas políticas de saúde para os indígenas no Brasil, culminando com a premência pandêmica. Em uma análise mais aprofundada demonstram que os saberes tradicionais indígenas estão associados com a história e a ancestralidade de cada povo e que benzimentos, rituais e uso de plantas medicinais foram reavivados no combate à covid-19.

Paulo Alfredo Schönardie e Claudete Beise Ulrich, com o texto intitulado "A educação popular em diálogo com a teologia política, mística e feminista de Dorothee Sölle: um aprendizado teológico educativo na luta pela terra", tem como propósito central apresentar os aspectos da teologia política, mística e feminista de Dorothee Sölle e suas relações com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a educação popular. Apresentam Sölle como uma teóloga comprometida com os desafios sociais e políticos de seu tempo histórico. Neste comprometimento humanizador Sölle segue caminho junto com o movimento de luta pela terra, consequentemente de luta por direitos, tomando posição, ressignificando assim, a teologia, a mística e a luta feminista como processos educativos populares em práxis.

A historicidade da Teologia da Libertação em diálogo com a mística do MST, transcendendo a luta pela terra, é trazida por Regis Clemente da Costa no texto "A Teologia da Libertação e a mística no MST: a luta que transcende a terra". O autor apoia

suas pesquisas em fontes documentais do MST e da Igreja Católica e em estudos teóricos com a teorização Gramsciana em uma de suas bases. Infere que a Teologia da libertação contribui para a vivência e a prática da mística do MST com vistas a luta pela terra e à transformação social.

O primeiro volume é encerrado com o texto “Estudo do estado de conhecimento: o ‘ser professor/a’ na perspectiva da educação popular”, de autoria de Guilherme Sousa Machado, Tiago Zankêta de Souza e Gercina Santana Novais, que partem do referencial freireano problematizador e libertador, objetivando analisar o perfil e as funções do/a educador/a popular vinculado/a à escola. Apontam que educadores e educadoras com perfil formativo e de práxis da educação popular, problematizam os contextos escolares em que atuam, ou seja, comprometem-se com práticas culturais de autonomia e libertação. Por fim, evidenciam que a educação popular é vivenciada em todos os espaços educativos, também na escola.

A “Educação popular e sua relação com a formação humana integrada à vida material: elementos ontológicos e epistemológicos” é tecida por Joaquim Gonçalves da Costa no capítulo de abertura do segundo volume da obra. O autor traz um exame analítico de aproximação da educação popular com a perspectiva materialista da história. Tece interrelacionar a educação popular com a formação humana integrada à produção e reprodução da existência e vida material das classes populares. Nessa tessitura aponta elementos e princípios ontológicos e epistemológicos que dão identidade à educação popular como fundamento para o político-pedagógico e este visto como potencialidade utópica, a partir de um projeto de devir histórico dos sujeitos que vivem do trabalho.

Com o texto “A pedagogia freiriana: uma reflexão materialista sobre a realidade vivida como ponto de partida das ações pedagógicas”, Jójce Nürnberg propõe explicitar momentos de organização das ações pedagógicas na pedagogia freireana, bem como evidenciar alguns pressupostos materialistas presentes na obra Pedagogia do Oprimido. Percebe que por esse caminho o ponto de partida das ações pedagógicas se dá pela problematização, visando superar relações opressoras e a consciência ingênua.

A importância da mística na experiência de vida das mulheres agricultoras é evidenciada por Lira Ângela Andrioli e Walter Frantz no texto “A mística na experiência de vida das mulheres agricultoras”. A mística é apresentada como elemento fortalecedor e impulsionador da luta das mulheres agricultoras. Pela mística percebem o inédito viável, e, conseqüentemente, de mudança de vida. A mística é entendida como uma expressão coletiva de transcendência e em sua manifestação traz consigo a resistência.

A presença dos sujeitos do campo e indígenas na universidade é trazida por Cristiano Augusto Durat, Marciane Maria Mendes e Solange Todero Von Onçay no texto intitulado “A presença indígena na universidade sob a perspectiva da educação popular”. Destacam a inclusão dos sujeitos da educação do campo, mais especificamente indígenas na educação superior o que, por sua vez, modifica o próprio território do ensino superior. São novos sujeitos políticos que trazem seus percursos a partir de princípios epistemológicos da educação popular.

Antônio Inácio Andrioli aproxima diálogos entre a educação popular e a educação ambiental no capítulo intitulado “A epistemologia da educação popular em diálogo com a educação ambiental”. Percebe a relação entre produção de valor e necessidades humanas como fundamental para a sustentabilidade ambiental. Esta, como contraditória no modo de produção capitalista. Nessa tessitura, cria diálogo entre a educação popular e o materialismo histórico e dialético. E, na perspectiva de uma educação ambiental popular, visualiza dimensão política de unificar sujeitos atingidos por tecnologias de caráter destrutivo da natureza, podendo daí emergir um novo processo de construção de consciência.

Perceber um possível diálogo entre a etnomatemática e a educação libertadora é o que propõe Emilly Vicente de Freitas e Janine Moreira com o texto “Etnomatemática e educação libertadora: um possível diálogo”. Partem da educação matemática que no Brasil possui histórico crítico-problematizador. Aproximam epistemologicamente os pensadores brasileiros, o educador popular Paulo Freire e o etnomatemático Ubiratan D’Ambrósio. Em sua análise, percebem confluências entre os pensamentos de Freire e D’Ambrósio no que se refere à prática crítica e à constituição do ser humano histórico e cultural, derivando-se daí epistemologias semelhantes, que podem se reforçar mutuamente.

A cooperação é destaque na abordagem “Os meandros do cooperativismo e da educação popular: divisando o Programa de Cooperativismo nas Escolas (PCE) nas Regiões Fronteira Noroeste e Missões do Estado do Rio Grande do Sul”, realizada por Celso Gabatz e Rosângela Angelin. A partir de uma abordagem crítico-reflexiva, analisam as experiências de cooperativismo nas escolas pelo olhar da educação popular. Percebem o PCE como contribuição na construção dos sujeitos escolares, como contribuição crítica e reflexiva, com base nas vivências e dificuldades de grupos sociais de pertença, com seus problemas e suas relações.

O pesquisador Paulo Alfredo Schönardie, com o capítulo intitulado “A educação popular do campo como essência de uma extensão rural dialógica”, complexifica as práticas de extensão rural a partir dos conceitos de educação popular do campo,

campesinato, paradigmas agrários, prática de Tschajanow e do pensamento de Freire, indicando caminhos de busca por um modelo de extensão rural enraizado na perspectiva pedagógica da educação popular do campo. Percebe o processo educativo da extensão rural pelo modelo dialógico, libertador, pelo protagonismo do campesinato. Observa conclusivamente que praticando a extensão rural pela pedagogia popular do campo, a condição camponesa se afirma.

O último capítulo do livro é escrito por Arlete Maria Pinheiro Schubert e Carlos Rodrigues Brandão, intitulado “Educações e dilemas na terra dos mil povos”. A partir de pesquisa com o povo Tupinikim e da escuta dos demais povos indígenas, expressam os desafios dos processos educativos indígenas em seus movimentos das lutas territoriais. Ponderam os movimentos educativos que emergem do confronto com os projetos desenvolvimentistas. Nessa conjuntura, percebem ontologias e epistemologias emergidas dos movimentos em sua originalidade de interações entre coletivos humanos e não humanos, baseados em uma memória ancestral mítica e histórica que, por sua vez, colocam novos desafios aos processos populares de educação.

Com as educações dos mil povos, abre-se ainda mais o diálogo da educação popular com o passado, o presente e o futuro. Instaure-se o pensamento indagante, de jamais concluir. Estamos diante de uma multiplicidade de práticas educativas genuínas, ainda muitas vezes não percebidas, mas que tem em comum uma essência de movimento com a presença da historicidade de sujeitos e coletivos, que com suas interações pacíficas, dialogais, reconstroem a educação e a história. Nós somos parte desse processo. Os capítulos estão nesse diálogo. E, lançamos o convite ao leitor, à leitora para participar dialogicamente.

Paulo Alfredo Schönardie – Três de Maio/RS

Claudete Beise Ulrich – Vitória/ES

Liria Ângela Andrioli – Laranjeiras do Sul/PR

No inverno de 2022.

Educação popular e sua relação com a formação humana integrada à vida material: elementos ontológicos e epistemológicos

Joaquim Gonçalves da Costa*

Introdução

O conjunto de ideias, a partir do exame analítico acerca da educação popular, neste texto apresentado, busca organizar de maneira mais sistêmica algumas inquietações do autor acerca do processo de aproximação (necessária) entre a discussão da educação popular, com uma perspectiva materialista da história. É um esforço para compreendê-la em sua potencialidade utópica, nos seus elementos fundamentais e orgânicos do pensar ativo e do devir histórico interessado à classe que vive do trabalho. Além disso, de reconhecer o seu exercício vivo e vital da natureza essencialmente dialógica de sua perspectiva de formação humana, e, por consequência dos seus processos pedagógicos.

Tem como objetivo analítico fundante, levar em consideração o primado da produção e reprodução da existência material dos seres sociais e, não apenas, como sujeitos de culturas e saberes que deverão ser reconhecidos e incorporados nos processos educativos, politizadores e conscientizadores. É uma tentativa de discutir a educação popular em seus elementos ontológicos e epistemológicos, fundamentalmente, relacionando-os com os aspectos filosóficos e políticos do ato de educar.

É, em linhas gerais, uma postura analítica que busca questionar as reflexões sobre a educação popular que *privilegiam* suas teses constituídas, a história do pensar, métodos e metodologias, proposições pedagógicas, e *secundarizam* a história real vivida nos processos de produção e reprodução da vida material das classes e coletivos populares (ARROYO, 2011).

* Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Laranjeiras do Sul. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ. Mestre em Educação pela UFPR. Graduado e especialista em Filosofia pela PUC-PR. Especialista em Educação pela UFPR. Curso Superior em Tecnologia e Gestão Pública pelo IFPR.

E-mail: joaquim@uffs.edu.br

Educação popular como concepção de educação: elementos fundamentais

Constituída em seus elementos ontológicos, filosóficos, epistemológicos e políticos a partir dos processos concretos de resistências populares, fundamentalmente dos povos latino-americanos, a educação popular expressa a vinculação orgânica com a organização e com o protagonismo das classes populares. Tem inscrita em sua intencionalidade, a construção de um devir histórico – a partir da transformação da realidade social – interessado à classe que vive do trabalho¹. De acordo com Andrioli (2022, p. 92-93) vemos que:

Torres (2007) sustenta que a Educação Popular caracteriza-se por elementos constitutivos: a) propõe uma realidade crítica da ordem social vigente; b) tem em si uma intencionalidade política emancipadora; c) contribui com os setores dominados e protagoniza mudanças sociais; e d) proporciona a construção e a utilização de metodologias educativas dialógicas, participativas e ativas.

Por ter essa matriz concreta-formadora ao longo dos processos históricos ela vai se constituindo como prática educacional, teoria e processo de formação humana crítica às formas pedagógicas e práticas liberais e tradicionais hegemonicamente implementadas nos processos educativos formais público-privados, portanto, oficiais. Desse modo, a educação popular é uma concepção de educação que traz em sua proposta pedagógica a compilação formal em conteúdo teórico-histórico o ato de ser, viver e produzir dos sujeitos histórico-reais que vivem do trabalho, e por consequência, que sofrem os múltiplos processos de exploração e expropriação². Assim vemos, que

¹ De acordo com Leher (2017, p. 55) “Revoluções são realizadas por mulheres e homens concretos que forjam a história de modo concentrado, intenso, disruptivo; mas não nas circunstâncias por elas e eles desejadas. O *continuum* do tempo sofre rupturas, descontinuidades”.

² Neste texto tentamos fortalecer a *capacidade explicativa do que é popular*, mais vinculada à categoria analítica de *classe social*, afastando-se estrategicamente, de maneira cuidadosa, da categoria-palavra *povo* em sua forma genérica. Esta nota, demarca, portanto, a preocupação já apontada por Dermeval Saviani (2017) quando traz uma revisão das pedagogias e perspectivas educacionais ‘contra-hegemônicas’ que ganham força no período de resistência à ditadura civil-empresarial e militar, dentre elas as pedagogias da educação popular. Menciona o autor que ao alçar análises sob a perspectiva da educação popular, bem como seus feitos pedagógicos, “Manejavam, portanto, a categoria ‘povo’ em lugar de ‘classe’ e tendiam a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não dependeria de condições histórico-políticas determinadas, mas seria decorrente, por assim dizer, de uma virtude intrínseca aos homens do povo; [...]” (SAVIANI, 2017, p. 117). Ou ainda, de acordo com Algebaile e Valla (2011, p. 25), “[...] à persistente tendência a se apreender as classes populares a partir do uso naturalizado de matrizes de interpretação que ignoram ou secundarizam a experiência histórica, os fundamentos e as condições concretas a partir dos quais são produzidos os valores, os motivos e as ponderações que sustentam o pensamento e as formas de ação social da população pobre”. De posse desses entendimentos, o conceito de popular nesta análise utilizado, demarca a condição concreta em

tanto o ponto de partida como o ponto de chegada da perspectiva da educação popular são os seres sociais pobres, trabalhadores.

A Educação Popular firma-se como uma das concepções de Educação do Povo e avança na elaboração pedagógica e nas práticas educativas, embora, majoritariamente, nos espaços não formais. A consciência de que a educação formal é um direito se amplia e a escola deixa de ser compreendida somente como reprodutora para ser entendida como um espaço importante de disputa e de formação de visões sociais de mundo (PALUDO, 2010, p. 247).

A perspectiva da educação popular, portanto, demarca que a educação não é prática social neutra. Ou seja, neste caso, é um ato político discricionário de classe, do ser social trabalhador-popular-explorado-consciente³. A educação popular, portanto, é um instrumento de construção de participação popular, ativa, deliberada, intencional. Nesse sentido, realiza o processo educacional interseccionado com formação política e conscientização para a ação praxica transformadora onde materializa os processos de produção da existência, de formação humana, relacionados com os processos de luta e organização coletiva das classes populares.

[...] a educação popular aspira a ser, da parte dos educadores comprometidos, uma *presença* militante, onde não raro a forma mais consequente de trabalhar é não ter um programa de trabalho, mas servir aos dos movimentos populares a que se destina. Da parte dos agentes populares, ela aspira a ser uma antecipação de sua possibilidade de criar, *agora*, uma forma orgânica de organização do povo (BRANDÃO, 2006, p. 101).

Como bem destacam Marx e Engels (2002, p. 109) na *tese oitava* sobre Feuerbach “Toda a vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que levam a teoria ao misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis”. Advindo destes fundamentos ontológicos, filosóficos, epistemológicos e políticos da atuação humana sobre a realidade, é que podemos destacar as expressões

que vivem os seres sociais que vivem do trabalho. Portanto, a educação popular expressa uma demarcação e mediação classista de projeto societário.

³ Por acumular conteúdo histórico prático-material, acumula e constitui teoricamente uma perspectiva ou uma concepção de educação. Por isto, uma perspectiva pedagógica. De acordo com Paludo (2010, p. 248) “São bases de formulação dessa Pedagogia: a Teoria de Paulo Freire; a Teologia da Libertação; as elaborações do Novo Sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular; o Pensamento Pedagógico Socialista; as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano; as experiências socialistas do Leste Europeu e as experiências dos países latino-americanos”.

semânticas, com conteúdo histórico-real que demarcam e tipificam a educação popular dentro das condições de tecer que o ser social, o povo (enquanto classe trabalhadora) é sujeito de sua história, e que há um protagonismo popular.

Esse projeto educativo é simbolizado pela educação dos e por meio dos movimentos sociais populares. As expressões “povo sujeito de sua história” (marco ontológico); “conscientização”, “organização”, “protagonismo popular” e “transformação” (marco político e da finalidade da educação); e os métodos prática-teoria-prática, ver-julgar-agir e ação-reflexão-ação (marco epistemológico e pedagógico) representam a orientação das práticas educativas desde a concepção de educação popular (PALUDO, 2012, p. 282).

Ou seja, o fazer coletivo é fundante e condição objetiva orientadora das suas práticas educativas-educadoras. Como bem nos indicou Paulo Freire (1996, p. 129):

Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres de decisão, da ruptura, da opção.

Para cumprir o seu genuíno papel a educação (pública) e as suas instituições têm de estar sob o controle do poder popular⁴. Somente a partir dessa condição objetivo-material que ela pode cumprir a sua função social. Nessa perspectiva, a contradição social e a contraposição feita pela educação popular às formas educativas hegemônicas demonstram ser um momento da luta de classes e demarcam as potencialidades do processo de travessia. A educação popular, neste sentido, é um processo de afirmação do poder popular.

Educação popular e educação integrada à produção material da existência: força material-política à teoria a partir do movimento do real

No decorrer da história diferentes formas de conceber a educação vão aparecendo e constituindo as possibilidades e projetos de formação humana interessados aos

⁴ “A educação popular tem suas raízes históricas na luta pela superação da opressão, manipulação e dominação. Liberdade, autonomia e conhecimento, portanto, formam um tripé de sustentação das diferentes práticas de experiências de educação popular em busca de um ‘coletivo emancipador’. Assim, na educação popular é fundamental o encontro com o outro como caminho de liberdade” (FRANTZ; GERHARDT; AMARAL, 2017, p. 11).

diferentes projetos societários. Até pelo fato que concepções, ideias e teorias são também históricas e expressam as contradições histórico-materiais que conformam e tipificam a sociedade. Não é possível entender as teorias pedagógicas, as concepções de educação, as perspectivas de formação (humana) sem entender a história da educação e a sua materialidade.

O presente item expressa o esforço em apreender as contradições histórico-materiais da relação entre o ensino das ciências, ou seja, a socialização do conhecimento historicamente produzido com a produção e reprodução da existência material e social dos seres sociais que vivem do trabalho. E, a partir dessa condição relacional, também apreender a importância em interseccionar o conhecimento teórico com o conhecimento prático-popular instituídos a partir da ação praxica classista do povo⁵.

A educação popular, portanto, como processo de mediação e travessia, possibilita na prática que princípios educativos, como o trabalho, a organização coletiva, o conhecimento popular, a luta social, possam tensionar o contexto socioeconômico, onde atuam os seres (sujeitos) histórico-reais. Neste sentido, Valla (2010, p. 322), mostra que:

[...] essas mesmas classes são compostas de pessoas que constroem seu próprio conhecimento que é, por sua vez, uma avaliação da realidade que as cerca. E que a educação popular é exatamente isso: a produção de um novo conhecimento (produto das relações de respeito e de reconhecimento entre os profissionais e as classes populares) que possui os elementos necessários para melhor avaliação da realidade e para a superação do impasse.

O movimento do real quando bem analisado e apreendido pelo movimento do pensamento, revela a teoria analítica. A teoria analítica tende a ser principiológica e universal, e com isso, instituinte de risco de potencializar em abstrata, por vezes, distante da realidade material em que é aplicada e colocada à prova. Neste sentido, os processos de pesquisa, educacionais, analíticos, metodológicos, entre outros, devem

⁵ Com o termo formação-educação integrada à vida – relacionando com os elementos principiológicos da educação popular – queremos indicar a forma processual da formação humana (integrada-plena-multidimensional) que possibilite aos sujeitos educativos ou aos processos educativos, a compreensão de que a concepção de mundo tem uma base real-material, que epistemologicamente há de interseccionar dialeticamente as particularidades em sua relação direta com a totalidade e *vice versa*. Além disso, explicitar a compreensão de que o escopo prático-formal da educação popular é a síntese das múltiplas determinações que se materializam na unidade do diverso contraditório. Ou seja, é na condição da existência das pessoas reais que portam as possibilidades de serem protagonistas dos processos de emancipação humana em sua integridade, como bem advoga a perspectiva da educação popular.

debruçar-se nos elementos particulares da realidade, colocar sobre os crivos da razão os mínimos detalhes (do movimento do real), sem, contudo, perder a relação fundamental com a totalidade concreta que as institui. De acordo com Paludo (2012, p. 282), “[...] estabelece-se, desse modo, o vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, e entre educação e projeto de sociedade”.

O que se coloca aqui é a indicação de que a educação popular, por exemplo, tem desenvolvido potencialidades práticas e analíticas que ressignificam processos acadêmicos que não deixam os processos de pesquisa e de formação humana, caírem numa relação (unidimensional) entre uma abstração universal e um singularismo não teorizável. Por isso, denota-se que a educação popular não deve prender-se apenas ao singular, ao único, à aparência do contexto real, sob pena ou prejuízo de paralisar a reflexão teórica ou a ação praxica. Do mesmo modo, não constitui em estratégia assertiva e fundamental, ver a realidade do povo de modo abstrato (geral) e metafísico.

O sentido ‘práxico’ da educação popular verdadeiramente emancipadora é a expressão da relação dialética que medeia uma posição de aproximação com os seres sociais da classe trabalhadora (que compõem o povo), com base em teorias fundamentais, mas que estas não atropelem ou desconsiderem as experiências populares, organicamente constituídas com as matizes da cultura, da prática, do conhecimento construído e socializado por estes, bem como, com os meandros das relações econômico-sociais que vigoram entre os integrantes da classe que vive do trabalho⁶. Muitas vezes, a dificuldade que se tem de captar esses elementos de produção e reprodução da existência, instituem formas autoritárias de atuar nos processos de formação humana. A educação popular, portanto, é um tear dialético que expressa e cuida de evitar no processo de formação, o esvaziamento da teoria, combinando com o cuidado e a não imposição apriorística de qualquer ponto de vista analítico (pré)conceitual.

A concepção de educação popular é uma atividade interventora que ressignifica e reorienta a globalidade das práticas com que os sujeitos educativos e seres sociais se envolvem. Por essa razão ela implica uma teoria em relação profunda com a vida material e social dos envolvidos. Mesmo em situações reais paradoxais e contraditórias, a educação popular institui-se em uma preocupação permanente de inteligibilidade revelada pelo movimento do real, das situações materiais analisadas. Em linhas gerais, a educação popular compartilha uma visão unitária de ser humano e de mundo, e

⁶ É o ato de relacionar – de maneira prático material – a referência analítica com o processo de chegar e incorporar-se ao saber do outro.

denuncia as compreensões e inteligibilidades segmentadas. É a análise da realidade que arranca os elementos teóricos e não o contrário. Não é a aplicação ou a transferência ao real (à realidade) de um conjunto já elaborado de ideias, categorias ou teorias, mesmo que, toda e qualquer atuação interessada de pesquisa ou de formação humana, tenha como princípio concepções de mundo, de realidade, de educação, de humanidade. É neste sentido, que a relação dialética é uma dinâmica que expressa o ir construindo, descobrindo, apreendendo e desenvolvendo o seu sistema explicativo sempre no confronto com o real. É um pensar ativo na realidade.

Os elementos da vida (material-social), as relações econômico-sociais, as experiências, os jogos de poder, as buscas, os interesses, as expectativas, que germinam no mundo, devem ser colhidos pela rede fina da observação e da pesquisa-ação (LIBÂNIO, 2010). São conteúdos histórico-materiais extremamente ricos de todo o percurso analítico, de formação, de educação e de atuação prática, que embebem o conteúdo e demarcam a perspectiva da educação popular.

Nesse sentido a *integração entre* os processos de produção e reprodução da vida material dos seres sociais (como sujeitos históricos) e os processos formativos, institui os princípios epistemológicos da educação popular. A unidade entre criação-produção-reprodução da existência e as condições analíticas e de leitura de mundo constitui o elemento prático fundamental da educação popular. Se a educação popular é uma ‘*imposição*’, um ‘*rebento*’ da realidade da população trabalhadora, pobre, explorada, admitir a sua necessidade estratégica torna-se um problema ético-político (coletivo) que coloca no horizonte um outro projeto societário. E por ter como fundamento a integração entre ciência-conhecimento (popular)⁷, trabalho e cultura, esse tipo de educação (popular), necessariamente acirra contradições e potencializa mudanças na direção do ‘*devir histórico-material*’ almejado.

Educação popular e imperativos da vida material de seus sujeitos históricos em sua proposta formativa e em sua capacidade explicativa e analítica

O processo de construção do conhecimento, bem como, os processos educativos são as formas de apreensão da realidade e exige que sejam dados a conhecer as ideias, conceitos e teorias já elaboradas ou em elaboração e desenvolvimento sobre a realidade e o seu movimento real. A educação (em seus diferentes espaços, lugares e tempos

⁷ Define-se como a apreensão do movimento do real, bem como da apropriação intelectual de determinado campo prático-empírico, teórico ou simbólico, o processo através dos quais se apreendem, se representam e se explicam as relações que constituem e estruturam a realidade objetivo-material e social.

formativos), portanto, cumpre a função de socializar esse conhecimento construído e difundi-lo, levando em consideração, tanto o benefício da própria ciência, quanto o direito de todos terem acesso ao conhecimento produzido, bem como de definir o objeto e métodos fundamentais.

A organização escolar, os espaços de organizações populares, currículos, movimentos sociais etc., demarcam a razão e formalmente fazem a seleção desses conhecimentos, visando a sua compreensão, a sua socialização a partir de especificidades e intencionalidades definidas, que em linhas gerais, são demarcados pelas contradições e relações sociais e de classe nos campos de forças condensadas do desenvolvimento histórico-social.

Partindo dessas condições é que entendemos os elementos epistemológicos fundantes da educação popular, na medida que essa perspectiva possa incorporar a organização do conhecimento (integrado à produção e reprodução material da existência) como um sistema de relações de uma totalidade concreta e, portanto, dialética. Como bem destaca Chasin (2009, p. 40), “É da síntese – junção e interpenetração – de tais momentos analíticos que se perfaz a *análise concreta* de uma formação ideal”.

Ao integrar o mundo do trabalho, o mundo da ciência e o mundo da cultura percebe-se e tem-se a compreensão do trabalho (como uma mediação de primeira ordem entre humano-natureza), como ato inaugural primeiro, tanto da produção material, quanto da existência social dos homens. Esse processo é instituinte (ou coincide) com a própria formação humana, na qual a cultura, a ciência e o conhecimento são produzidos.

Um processo educativo (sobre essas bases) não privilegia e nem hierarquiza conhecimentos ou arcabouços científicos, mas, sobretudo, trata o campo do saber como um campo de disputas. Além disso, problematiza em suas relações, contradições e historicidades. Ou seja, “[...], trata-se de uma tomada de consciência indissociável de uma efetiva transformação das condições de vida dos oprimidos” (KOHAN, 2019, p. 64).

O escopo das relações materiais que compõe a matriz da educação popular é um problema (epistemológico) e uma necessidade (prática). É um problema porque os fenômenos sociais e as contradições objetivas são complexos(as), multirrelacionados(as) e, as nossas primeiras análises do concreto, em linhas gerais, alcançam apenas a aparência do real, apenas alguns de seus aspectos e dimensões. É um problema também porque todo processo de construção de entendimento e todo conhecimento tem sua identidade epistemológica definida pelos interesses de classe,

de grupos sociais, bem como pelo arcabouço ideológico construído e manuseado para a defesa e legitimação desses interesses. E, é exatamente por esses aspectos que é uma necessidade inerente aos fenômenos sociais, a identificação e a compreensão de sua íntima correlação (intersecção) com a totalidade social que é, em última instância a instituidora da forma e do significado dos processos de debates educativos, e, também da educação popular. Como bem destaca Arroyo (2011, p. 12), “[...] o lado mais radical da educação popular, o viver, resistir, emancipar-se, humanizar-se dos próprios coletivos populares condenados a um injusto viver nos obriga a aproximar-nos e perguntar-nos por seu viver”.

Assim, a educação popular (sob esta perspectiva), ao propor a integração da formação geral, técnica (e profissional, por exemplo) e política a partir do escopo dos processos de produção real-material da existência social, constitui o entendimento de que não se dá *a priori* a distinção entre conhecimentos específicos ou conhecimentos gerais, muito menos de forma absoluta. Ao contrário esses elementos são contingencialmente determinados pelos objetos e processos concretos que motivam a elaboração da seleção de conhecimentos, conceitos, ideias e categorias, e nos casos da educação formal, até mesmo dos currículos.

Este conjunto de princípios teóricos, que trazem em si os elementos principiológicos ontológicos, epistemológicos, filosóficos, políticos e pedagógicos, articulados aos processos da vida material das classes sociais populares parecem demarcar que a educação popular precisa necessariamente articular o trabalho como ação interventora primeira, a categoria trabalho enquanto possibilidade explicativa e princípio educativo, com os tempos e espaços formativos-pedagógicos (do projeto popular), com os processos e projetos de produção de vida material-social dos sujeitos sociais. E dessa matriz e processualidade integrada, fazer as devidas articulações (indutoras) entre as áreas de conhecimento e a produção material e o projeto político e de sociedade, intrínsecos (COSTA, 2010). De acordo com Silva (2008, p. 97):

[...] a relação dos homens com o mundo está marcada pela exterioridade de um e de outro, uma vez que mundo e sujeito não se confundem. Nessa relação estão implicadas as atividades do sujeito sobre o mundo, isto é, as atividades que o homem exerce com vistas a apropriar-se do mundo e que resulta na transformação de um e de outro. A relação com o saber é demarcada, portanto, também pela constituição do mundo como um espaço de atividades.

A educação popular demonstra, portanto, que a relação das classes populares com o saber se dá nas diferentes dimensões de realização material e social da existência. De

acordo com Valla (2011, p. 98), “[...] é necessário que o esforço de compreender as condições e a experiência de vida, como também a ação política da população, sejam acompanhados por uma maior clareza das suas representações e visões de mundo”. A prática social, portanto, como uma dimensão explicativa, demonstra que o sujeito social está estabelecido e atuante dentro um processo e de uma rede de relações objetivo-materiais, contraditórias, conflituosas etc. num determinado momento histórico. (COSTA, 2010).

Considerando esses pressupostos materiais e teóricos, autoriza-nos a destacar que a educação popular em sua relação com a dialética material da história é a expressão desse conjunto de mediações que ligam e interrelacionam determinações particulares e genéricas que compõem as condições e o movimento que constitui o ser social. Por consequência, é a demarcação do ato de ser, de produzir e de viver das classes populares nos processos de emancipação.

Considerações finais

Os elementos prático-materiais que conformam a educação popular são pedagógicos na medida que estabelecem um compromisso e uma vinculação com as condições materiais de produção e reprodução da existência social. Na teia das necessidades de lutar por direitos e condições básicas para uma vida e existência humana dignas, as classes populares mostram a centralidade político-social, cultural e pedagógica do ato de ser e as tornam matrizes formadoras nos processos de formação humana.

Assim, a partir da doutrina materialista da história entendemos que a transformação das circunstâncias e da educação, têm de ser transformadas pelos homens (seres-sujeitos sociais) concretos (MARX; ENGELS, 2002). A partir desse corpus analítico e pensando em aspectos teórico-práticos e processuais didático-pedagógicos da educação popular, poderemos destacar pelo menos três aspectos importantes.

O primeiro aspecto, diz respeito que dentro de um processo de formação contextualizado, integrado à vida material e social das classes populares cada elemento de conteúdo e objeto de análise, além de considerar as fontes de tais concepções, conhecimentos construídos, as difusões científicas sobre os problemas em análise, a partir de diferentes interesses, deve também ser rigorosamente cotejada com a condição material que instiga a sua análise. Este processo objetiva a construção de um saber mais amplo, consistente, crítico e útil sobre esses problemas teórico-práticos e as possíveis soluções e intervenções sobre eles. Neste sentido, inscreve-se, pertinente

a análise multiescalar e relacional, pois possibilita uma compreensão mais sistêmica das contradições entre a totalidade concreta e a particularidade.

O *segundo aspecto*, tem a ver com o ponto de vista processual pedagógico da educação popular que potencializa a construção de uma síntese mais geral a partir das realidades específicas analisadas. Esse processo constitui o campo analítico a partir de investigações de campo e bibliográficas, bem como provoca uma relação interseccionada entre o que já se sabe sobre o problema e o que a materialidade provoca a saber. É, portanto, a constituição do escopo de conteúdos educativos, instrumentais e operativos visando a intervenção sobre a realidade social/material.

O *terceiro aspecto* é que o processo educativo (popular) deve contemplar de forma sintética os passos do estudo nos diferentes campos do conhecimento científico, bem como a aplicação desses conhecimentos elaborados de forma intencional no mundo do trabalho e da ação interventora de seus sujeitos, que ao retornar ao campo das análises, passa a ser objeto de reflexão e fundamental para a construção do entendimento-síntese geral que possa subsidiar processos e projetos de intervenção na produção e reprodução da vida material dos sujeitos educativos das classes populares.

O campo de atuação das classes populares constitui-se num universo socialmente integrado ao conjunto do modelo produtivo e da sociedade como um todo, bem como do contexto das relações internacionais. Não se deve supor, portanto, – ao pensar naquilo que principiológico da educação popular, seus sujeitos/protagonistas e seus direitos – a existência de um universo autônomo, isolado, independente em relação ao conjunto da sociedade e/ou que tenha uma lógica exclusiva de funcionamento e reprodução.

Desse modo, a educação popular em sua origem e em sua principiologia (onto-epistemológica) indica a necessidade de considerar e reconhecer o movimento do real, e neste, a interação e atuação dos seres sociais (das classes populares), desde a luta e busca por direitos como processo formador, até o reconhecer que a vivência organizativa é fonte de conteúdo político, também formador no processo instituinte de consciência de classe. Para a educação popular, portanto, o trabalho educativo tanto nas instituições escolares quanto nos espaços não formais, visam formar seres-sujeitos sociais que interfiram ativamente em processos de transformação dessa realidade social. É por essas condições objetivo-materiais, político-pedagógicas que a educação popular se constituiu ao mesmo tempo em potencialidade como ação prática-cultural, uma teoria e perspectiva de educação, bem como, um movimento de educação e formação popular interessado(a) com a dinâmica transformadora da vida e da realidade dos mais pobres, a partir dos imperativos da luta de classes.

Referências

- ALGEBAIL, E.; VALLA, V. V. Classes populares no Brasil: uma pauta de questões no tempo. In: VALLA, V. V.; ALGEBAIL, E.; GUIMARÃES, M. B. (Orgs.). **Classes populares no Brasil: exercícios de compreensão**. Rio de Janeiro: FioCruz, 2011. p. 21-38.
- ANDRIOLI, L. Â. **Religiosidade e mística no movimento de mulheres agricultoras: um processo de constituição de identidades por meio da Educação Popular**. Curitiba: Editora Appris, 2022.
- ARROYO, M. G. Prefácio – As indagações desestabilizadoras do injusto viver. In: VALLA, V. V.; ALGEBAIL, E.; GUIMARÃES, M. B. (Orgs.). **Classes populares no Brasil: exercícios de compreensão**. Rio de Janeiro: FioCruz, 2011. p. 11-14.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CHASIN, J. **Marx – estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro-São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio-Expressão Popular, 2012. p. 305-313.
- COSTA, J. G. **O processo educativo no projeto saberes da terra do território Cantuquiriguaçu: limites e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR-PPGE, 2010.
- FRANTZ, W.; GERHARDT, M. C.; AMARAL, A. G. Apresentação. In: FRANTZ, W.; GERHARDT, M. C.; AMARAL, A. G. (Orgs.). **Ações e experiências educativas no campo da educação popular**. Ijuí: Editora Unijuí, 2017. p. 9-12.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KOHAN, W. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Editora Vestígio, 2019.
- LEHER, R. A pedagogia socialista nos processos revolucionários, organizações políticas e movimentos sociais. In: CALDART, R. S.; VILAS BÔAS, R. L. (Orgs.). **Pedagogia Socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 55-87.
- LIBÂNIO, J. B. Comentários de um teólogo da libertação. In: VASCONCELOS, E. M. **Educação Popular e a atenção à saúde da família**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010. p. 323-329.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã (1º capítulo) – Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro, 2002.
- PALUDO, C. Educação Popular e Educação [Popular] do Campo. In: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. (Orgs.). **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. V. I. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 245-266.

PALUDO, C. Educação Popular. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro-São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio-Expressão Popular, 2012. p. 280-285.

SAVIANI, D. Panorama histórico do processo de construção da pedagogia socialista no Brasil. In: CALDART, R. S.; VILAS BÔAS, R. L. (Orgs.). **Pedagogia Socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 103-125.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

VALLA, V. V. Ainda a educação popular para enfrentar o fosso cultural na nova ordem mundial. In: VASCONCELOS, E. M. (Org.). **Educação Popular e a atenção à saúde da família**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010. p. 321-323.

VALLA, V. V. Procurando compreender a fala das classes populares. In: VALLA, V. V.; ALGEBAILLE, E.; GUIMARÃES, M. B. (Orgs.). **Classes populares no Brasil: exercícios de compreensão**. Rio de Janeiro: FioCruz, 2011. p. 91-103.

A pedagogia freiriana: uma reflexão materialista sobre a realidade vivida como ponto de partida das ações pedagógicas

Jóyce Nürnberg*

Notas introdutórias

O meu objetivo geral deste ensaio é explicitar brevemente os momentos de organização das ações pedagógicas¹ na Pedagogia Freiriana e alguns pressupostos materialistas presentes na obra Pedagogia do Oprimido. Em específico, pretendo descrever como esta perspectiva educacional aborda metodologicamente à questão da escolha, definição e organização dos conhecimentos (saberes) apresentados aos educandos. Neste sentido, a questão norteadora é: Qual objetivo da Pedagogia Freireana tomar a realidade vivida como ponto de partida das ações pedagógicas? Destaco ainda, que esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico que coloca em relevo alguns dos aspectos teóricos da obra de Paulo Freire de modo a afastá-lo de equívocos decorrentes de apropriações ingênuas e apressadas. Com efeito, considero fundamental lançar luzes às contribuições de Freire para o campo da Educação, sobretudo, neste tempo em que se tem buscado destruir o seu legado, distorcendo-o e silenciando os interesses que pretendem a libertação das massas.

A problemática do ponto de partida da educação escolar é assunto latente no ideário docente, documentos oficiais e nas pesquisas científicas. Na Educação Infantil, meu lugar de fala, ouço com frequência que aquilo que propomos para as crianças, em termos de conteúdo, tem como ponto de partida seus interesses, necessidades, os conhecimentos já adquiridos ou a realidade da criança. Neste segmento, esta questão se manifesta no conteúdo que emerge das vivências, dos gostos pessoais e das

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESCO. Possui mestrado em Educação (2008) e graduação em Pedagogia (2004). Professora da Educação Infantil da rede pública municipal de Florianópolis.

E-mail: joycenurr@gmail.com

¹ Entendo por ações pedagógicas no contexto da obra freireana, todas àquelas elaboradas pelos participantes (educadores, educandos, especialistas) que corroboram para o desenvolvimento do processo educativo. Para efeito do ensaio destaco às que visam desnudar a realidade existencial dos educandos, como: a investigação temática, a tematização, a problematização, a redução do tema, o momento de diálogo nos círculos de cultura, entre outros.

experiências adquiridas fora da unidade educativa. Em outras etapas da educação básica a problemática ganha contornos distintos ligados à esfera motivacional, do desejo da vontade, da atenção, daquilo que o interesse ou desinteresse pelo estudo. Os documentos oficiais, por sua vez, parecem ser unânimes em dizer que é preciso “valorizar os saberes”, “considerar os interesses e necessidades”, ou ainda “partir da realidade na qual está inserido o educando”. Na BNCC (2017, p.14), por exemplo, lê-se que o trabalho pedagógico deve promover “[...] aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. No contexto acadêmico, alguns pesquisadores clássicos e contemporâneos têm se dedicado ao estudo, direta e indiretamente, a organização das ações pedagógicas: HERBART (2003), DEWEY (1978), CLAPAREDE (1940), VIGOTSKY (2000), LEONTIEV (1978), DAVYDOV (1982), DAMAZIO (2000), ASBAHR (2014), entre outros.

Quanto à problemática anunciada, entendo que sua manifestação é um fenômeno social constituído historicamente no contexto da educação escolar, decorrente da necessidade de mobilizar os estudantes, de colocá-los ativos no processo de apropriação de conhecimentos teóricos, bem como, de articular suas vivências aos conhecimentos científicos de modo a produzir sentido e significado ao ato de estudar. Em geral, as concepções e teorias pedagógicas cada uma a sua maneira tem em certa medida estas finalidades e para alcançá-las estabelecem determinada organização. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire, indica que o ponto de partida da educação libertadora é a situação existencial do educando tomada nas suas contradições estruturais. O autor define que a busca do conteúdo programático tem como pressuposto a realidade mediatizadora. Isso faz com que as teorizações de Freire sejam comumente associadas ao discurso que difunde a supervalorização dos conhecimentos, interesses, necessidades e da realidade vivenciado pelos educandos, uma vez que, o mesmo localiza nas condições materiais o ponto fulcral do qual parte sua pedagogia. São exemplos, trechos retirados de produções de pesquisadores cujas investigações buscam trazer notoriedade a Pedagogia da Libertação. Nestes, defende-se que: “Partir do saber, do conhecimento trazido pelo educando é um dos pontos principais do método [...]” (MACIEL, 2019, p. 21836) e é preciso “[...] levar em consideração a experiência e os saberes que os estudantes trazem à sala de aula” (SANTOS; ARAÚJO, 2019, p. 3).

Minha preocupação são as possíveis distorções que as expressões “partir dos interesses e necessidade”, “a realidade como ponto de partida” ou “valorizar os conhecimentos dos educandos/estudantes” podem conduzir. Neste sentido, na seção seguinte recorro aos momentos formulados e sistematizados na Pedagogia do

Oprimido para que o leitor possa compreender o movimento realizado por Freire para que o educando apreenda a realidade em suas contradições. Tal movimento parte do real, ou melhor, das relações sociais de existência homens-mundo presente nesta sociedade em busca de abstrações para retomar à elas pela ascensão do concreto. Em termos freireanos, parte das condições materiais do educando para desnudá-las, superando as abstrações imediatas da consciência ingênua, pela apropriação analítica e reflexiva do concreto elevado à consciência crítica. Paulo Freire (1987, p.70) afirma que uma educação que se pretende problematizadora “insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo”. Vejamos agora o funcionamento da Pedagogia Freireana.

A realidade vivida como ponto de partida da Pedagogia de Freire

Nesta seção, meu objetivo é explicitar brevemente os momentos de organização das ações pedagógicas na Pedagogia Freiriana e alguns pressupostos materialistas, bem como, descrever como esta perspectiva educacional aborda metodologicamente à questão da escolha, definição e organização dos conhecimentos (saberes) apresentados aos educandos. Para tanto, me apoio na obra Pedagogia do Oprimido e em autores contemporâneos que estudam esta perspectiva educacional.

Em termos teórico e prático, Paulo Freire organiza o processo educativo em três momentos organicamente inseparáveis, interdisciplinares e dialeticamente entrelaçados. São eles: 1º *Investigação Temática* - trata da investigação do universo vocabular, momento em que são evidenciadas as palavras e Temas Geradores que se relacionam com a vida do educando e da comunidade em que está inserido; 2º *Tematização* - é o momento por meio do qual são escolhidos os temas e as palavras geradoras, aqui é realizado o processo de codificação e decodificação que visa alcançar a consciência do vivido; 3º *Problematização* - refere-se à superação dos limites da visão mágica, para que os educandos possam, através da visão crítica, da ação reflexão ação, transformar a realidade. Este é o momento em que se operam as idas e vindas “do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizado. Descobrem-se os limites e as possibilidades das situações existenciais concretas captadas na primeira etapa” (ANTUNES, 2002, p. 84).

O excerto explicita que a perspectiva materialista de investigação da realidade social e histórica atravessam o método Paulo Freire como um todo (1987):

Na análise de uma situação existencial concreta, “codificada”, se verifica exatamente este movimento do pensar. A decodificação da situação existencial

provoca esta postura normal, que implica num partir abstratamente até o concreto; que implica numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes, que implica num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito (idem, p. 71-72).

Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem feita a decodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada (idem, p. 72).

Conforme Saul e Saul (2017, p. 439), a investigação temática está baseada na epistemologia dialética, “[...] na qual a realidade é compreendida como um processo histórico, complexo e contraditório, em permanente devir. Assim, tal investigação busca pelas dimensões significativas para proporcionar a captação do real em sua totalidade, perquirindo a interação entre as partes e superando o isolamento das mesmas e o conhecimento dedutivo da realidade. Nas palavras de Freire, “[...] as dimensões significativas, que por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões de totalidade” (FREIRE, 1987, p. 70). Para o pedagogo, a apreensão fragmentada do mundo material impede o educando de conhecê-lo para nele atuar. Ao ser apresentada em pedaços que não interagem, em partes desconexas, a totalidade que as constitui se esvai, dissipando quaisquer possibilidades de compreensão das contradições inerentes às sociedades classistas. Assim, acessar a realidade na sua totalidade de modo a conhecê-la não seria algo atingível às massas que estariam presas ao fatalismo. A teoria freireana defende que para se obter tal conhecimento o movimento seria inverso. “Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada” (idem).

Toda a captação do real pelo pensamento que propõe o método Paulo Freire mediados pelos processos de codificação e decodificação, nos três momentos - investigação temática, tematização, problematização (redução temática) - permitem, ao meu ver, dizer que partir da realidade existencial do educando em Freire significa ultrapassar os seus limites, superá-los e não os reforçar. Para isso, é mister retomar a problemática “partir da realidade” para colocá-las nos devidos lugares. Este é um adendo que considero fundamental para refletir sobre tais questões nos tempos neoliberais e sobre as profundas diferenças entre este e o referencial freireano.

Com efeito, Feitosa (1999, p. 86) destaca que o estudo da realidade não se restringe à mera coleta de dados pela equipe multidisciplinar, sobretudo objetiva-se perceber a relação que o educando estabelece com sua própria realidade, sobrepujando os limites

da observação e aparência dos fenômenos para, diante da realidade, posicionar-se em constante ato de investigação. A autora assevera ainda que “esse mergulho na vida do educando fará o educador emergir com um conhecimento maior de seu grupo classe, tendo condições de interagir no processo, ajudando-o a definir seu ponto de partida que irá traduzir-se no tema gerador geral”. Neste momento, pode-se criar o interesse e a necessidade de compreender a realidade; através do princípio da dialogicidade, o educador problematiza este real fazendo emergir as condições materiais que determinam a vida do educando. É preciso desafiá-los para que digam a sua palavra, para que suas opiniões e relatos do vivido surjam tanto dos temas como das situações-limites. Para Paulo Freire (1987, p. 68), enquanto os temas são despercebidos como tais, tendo em vista o invólucro das situações-limites, as respostas humanas não serão nem autênticas, nem críticas.

Neste caso, os temas se encontram encobertos pelas “situações-limites” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável” (idem).

Novais et al. (2017) destacam a relevância do papel da redução temática como última etapa (momento) do processo de definição dos temas e do trabalho coletivo da equipe interdisciplinar. De acordo com Freire (1987, p. 114), esta etapa se inicia “[...] quando os investigadores, terminadas as descodificações nos círculos, dão começo ao estudo sistemático de seus achados”. Após a delimitação temática, cada especialista apresenta um projeto de redução do tema à equipe. Neste processo, cabe ao especialista a busca pelos núcleos “[...] fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dão a visão geral do tema reduzido” (FREIRE, 1987, p. 115). Novais et al. (2017), com base em Delizoicov (1991), argumentam que alguns pesquisadores apresentam a Investigação Temática de forma limitada, pois desconsideram o processo de redução temática e o interpretam equivocadamente. Tal processo é concebido de modo espontaneístas e reducionistas minimizando, assim o papel dos conteúdos específicos no referencial freireano.

Diante este cenário, é preciso contextualizar a compreensão de realidade na Pedagogia de Paulo Freire. Segundo Feitosa (1999), o significado de realidade na teoria freireana está inscrito na concepção materialista dialética tal como a cunhou Karel Kosik na Dialética do Concreto. Para Kosik e Freire, a acumulação de fatos isolados não conduz os indivíduos ao conhecimento do real. “Totalidade não significa todos os fatos.

Totalidade significa realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 35). A compreensão dos fatos como partes estruturais de um todo dialético dá-se pela captura do todo, da totalidade que articula tais fatos. Isso torna possível aquilo que Freire chama de leitura do mundo, da realidade.

No processo de apropriação do mundo objetivo na pedagogia freireana pelo movimento de “ad-miração” ou “re-admiração” do real após a codificação-descodificação-codificação, o educando distancia-se do objeto para apreendê-lo e nele se vê, se mira, se “ad-mira”. Inicialmente, a realidade é debatida em suas dimensões empíricas, dos fenômenos imediatamente perceptíveis, porém, a partir do processo de “re-admiração” a análise do real ocorre por meio do viés crítico e reflexivo. “Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “admiração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-admira” a “admiração” que antes fez, na “admiração” que fazem os educandos (FREIRE, 1987, p. 46).

Entretanto, no contexto da pedagogia freireana a problematização da experiência vivida pelo educando requer uma aproximação crítica para constante desvelamento do real. Conforme Gehlen et al. (2008, p. 287), a valorização dos conhecimentos ou da experiência dos educandos no contexto da escola é algo dimensionado além de conteúdos ou temas a serem estudados, mas que coloca também os “[...] aspectos histórico-culturais, políticos e ambientais do educando e da comunidade escolar. Desconsiderar esses aspectos é voltar-se para uma escola desvinculada da realidade, vazia de significado”. Não obstante, é preciso esclarecer que para Freire (1993, p.70), partir da experiência, do conhecimento não sugere permanecer nele, pelo contrário, quer dizer transcender os limites fatalísticos e mágicos que a relação homens-mundo possa estar impondo.

[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse como às vezes sugerem ou dizem que eu disse que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele.

Isto posto, resgato a problemática sobre o ponto de partida na organização das ações pedagógicas. Ao meu ver, a exposição do método freireano deixa em evidência que não há qualquer conexão teórico metodológica que possa sustentar uma relação ou sequer uma aproximação da Pedagogia do Oprimido com uma educação pautada no

reforço a realidade dos educandos, tampouco enfatizar interesses e necessidades articulados ao projeto político, econômico e educacional atual. Tal projeto visa fortalecer as relações homem-mundo que impedem os educandos de ser mais, robustecendo o fetichismo da individualidade e os ideais neoliberais como uma proposta social que promove o ser menos do homem, inviabilizando o desnudar do real e das contradições. Todavia, estes esclarecimentos são cruciais para desvencilhar articulações aligeiradas do referencial freireana a modismos educacionais.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, em uma passagem bastante específica, Freire fala sobre necessidades “sentidas” quando relata a experiência de Gabriel Bode na etapa de pós-alfabetização.

[...] observou que os camponeses somente se interessavam pela discussão, quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas. Qualquer desvio na codificação, como qualquer tentativa do educador de orientar o diálogo, na descodificação, para outros rumos que não fossem os de suas necessidades sentidas, provocavam o seu silêncio e o seu indiferentismo. Por outro lado, observava que, embora a codificação se centrasse nas necessidades sentidas (codificação, contudo, não “inclusiva”, no sentido de José Luís Fiori), os camponeses não conseguiam, no processo de sua análise, fixar-se, ordenadamente, na discussão, “perdendo-se”, não raras vezes, sem alcançar a síntese. Assim também não percebiam, ou raramente percebiam, as relações entre suas necessidades sentidas e as razões objetivas mais próximas ou menos próximas das mesmas. Faltava-lhe, diremos nós, a percepção do “inédito viável” mais além das “situações-limites”, geradoras de suas necessidades (FREIRE, 1987, p. 83).

Ao que me parece, o trecho mostra que as necessidades sentidas estão ligadas à dimensão cognitivo/motivacional daquilo que é mais imediato e perceptível, podendo gerar atenção ou desatenção, interesse ou desinteresse, silêncio ou diálogo. Na apreciação acima Freire (1987, p. 83) diz que a ausência do inédito viável e das situações-limites produziam tais necessidades de modo que aos educandos “não lhes era possível ultrapassar a sua experiência existencial focalista, ganhando a consciência da totalidade”. Na sequência do texto pontua que Bode traz para o experimento importantes contribuições ao definir o que é essencial (núcleo básico) e auxiliar (leque temático) na situação existencial codificada e descodificada.

Depois de descodificada a “essencial”, mantendo-a projetada como um suporte referencial para as consciências a ela intencionadas, vai, sucessivamente, projetando a seu lado as codificações “auxiliares”. Com estas, que se encontram em relação direta com a “essencial”, consegue manter vivo o interesse dos

indivíduos que, em lugar de “perder-se” nos debates, chegam à síntese dos mesmos. No fundo, o grande achado de Gabriel Bode está em que ele conseguiu propor à cognoscibilidade dos indivíduos, através da dialeticidade entre a codificação “essencial” e as “auxiliares”, o sentido da totalidade. Os indivíduos imersos na realidade, com a pura sensibilidade de suas necessidades, emergem dela e, assim, ganham a razão das necessidades. Desta forma, muito mais rapidamente, poderão ultrapassar o nível da “consciência real”, atingindo o da “consciência possível” (idem).

Assim, pode-se inferir que “partir as condições materiais dos educandos” ou “integrar as vivências aos conhecimentos científicos” basicamente, na metodologia freireana, teria como implicação fundamental o desenvolvimento da consciência máxima possível destes educandos, objetivando sua libertação. É mister dizer que a dualidade opressor-oprimido capitania a polarização dos interesses e as necessidades na sociedade atual. Este assunto em Paulo Freire está em pauta em diversas passagens da sua obra,

[...] o opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite”, que lhes parece intransponível (Freire, 1987, p. 13).

Esta mudança qualitativa da percepção do mundo, que não se realiza fora da práxis, não pode jamais ser estimulada pelos opressores, como um objetivo de sua teoria da ação. Pelo contrário, a manutenção do status quo é o que lhes interessa, na medida em que a mudança na percepção do mundo, que implica, neste caso, na inserção crítica na realidade, os ameaça (Freire, 1987, p. 13).

Nesta direção, conceber realidade como ponto de partida das ações pedagógicas em Freire pressupõe a transcendência da consciência ingênua e mágica postas pelo real imediatamente dado, pelo observável, pela aparência fenomênica das coisas e do mundo, nas palavras de Kosik. A Pedagogia Freireana se desvencilha substancialmente do ideário neoliberal cujo foco é a valorização dos conhecimentos que pertencem ao senso comum e a perpetuação de necessidades e interesses para o aprisionamento dos oprimidos. Portanto, na abordagem de Freire as ações pedagógicas são devidamente organizadas em problematização, análise, ação, reflexão e diálogo das relações vividas objetivamente para promover o pleno desenvolvimento da consciência crítica e a libertação das massas.

Encerrando o ensaio, não o debate

Para provocar transformações naquilo que temos ao lado, é necessário olhar as coisas muito conhecidas a partir de outro lugar.

Coriat, 1988

Mediante o exposto, é possível vislumbrar a Pedagogia de Paulo Freire na sua completude e abrangência e constatar que tomar a realidade vivida como ponto de partida das ações pedagógicas significa problematizá-la, analisá-la a partir das relações opressoras. Com isso objetiva-se superar a consciência ingênua, mágica para que os oprimidos possam atuar neste real para transformá-lo e não para reproduzi-lo. A explicitação dos seus fundamentos me permitiu realçar os modos de sua operacionalização para evitar os reducionismos, as interpretações equivocadas, as associações indevidas que desarmam o poder crítico da teoria educacional de Freire. Acredito que em tempos neoliberais de formação de personalidade e consciências centradas no individualismo, a Pedagogia da Libertação é uma possibilidade de ascender a consciência máxima possível e romper com a estrutura opressora e necrófila que impedem o “ser mais do homem”. O tensionamento da problemática “partir da realidade vivida” e suas variações, é fundamental para que se abram novas possibilidades de investigação da organização das ações pedagógicas na metodologia freireana, tendo em vista visões superficiais e fugazes que tem capitaneado este tema.

Referências

ANTUNES, Â. **Leitura do mundo no contexto da planetarização**: por uma pedagogia da sustentabilidade. Tese. São Paulo FE-USP - 2002. Educação. Texto não publicado, 2007. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/137>.

ASBAHR, F. da S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, USP/SP, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VKhxJwS5qgjmgCnw67mPScH/?format=pdf&lang=pt>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.

CLAPARÈDE, E. **A Educação Funcional**. Tradução de J. B. Damasco Penna. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

CORIAT, B. “Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção”. In: Schmitz, Hubert e Carvalho, Ruy de Q. **Automação, competitividade e trabalho**: a experiência internacional. São Paulo, Hucitec, 1988.

DAMAZIO, A. **O desenvolvimento dos conceitos matemáticos no contexto do processo extrativo do carvão**. 196 p. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79038>.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Trad. de José Carlos Libâneo. **Educação Soviética**, n. 8, ago. 1988.

DELIZOICOV, D. **Conhecimento, Tensões e Transições**. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 1991.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FEITOSA, S. C. S. **Método Paulo Freire**: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. Dissertação. FE-USP São Paulo - 1999. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4274/2/FPF_PTPF_01_0923.pdf.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

GEHLEN, S. T. et al. Freire e Vigotski no contexto da educação em ciências: aproximações e distanciamentos. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 279-298, jul./dez. 2008.

HERBART, J. F. **Pedagogia Geral**. Trad. Ludwig Scheidl. Coimbra: Calouste Gulbenkian, 2003.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACIEL, J. J. O método Paulo Freire: origens históricas, influências teóricas e aspectos metodológicos. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE (14: 2019; Curitiba - PR) **Anais Eletrônicos do XIV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 16 a 19 de setembro de 2019. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25509_13013.pdf.

NOVAIS, E. da S. P. et al. O Processo de Redução Temática na Formação de Professores em Iguai-BA. **ALEXANDRIA – Revista Educ. Ci. Tec.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 77-103, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2017v10n2p77/35386>.

SANTOS, A. R. dos; ARAÚJO, M. L. F. O Materialismo Histórico Dialético e Paulo Freire: implicações na avaliação da aprendizagem. In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais XII ENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R2055-1.pdf>.

SAUL, A.; SAUL, A. M. A metodologia da investigação temática: elementos político epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 429-454, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A mística na experiência de vida das mulheres agricultoras

Liria Ângela Andrioli*

Walter Frantz**

Introdução

O presente texto¹ é um recorte da Tese de Doutorado em Educação nas Ciências defendida na Unijuí por esta pesquisadora. Tem por objetivo aprofundar a temática da mística e refletir acerca do significado da mesma na vida das mulheres agricultoras. A pesquisa empírica amparou-se no Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais - MMTR do município de Santo Cristo, situado na Região Fronteira Noroeste do RS. Essa organização surgiu na década de 1980, envolvida em um contexto sindical e com influências das pastorais sociais ligadas à Igreja Católica, consolidada, principalmente, pelas lutas em prol do reconhecimento da profissão da mulher agricultora. A pesquisa é de natureza teórica e empírica, com tratamento qualitativo dos dados “onde a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.” (GOLDENBERG, 2003, p. 14). Foi desenvolvida mediante observações em encontros, entrevistas semiestruturadas² e busca bibliográfica em acervos do Sindicato dos Trabalhadores Rurais local.

Cabe salientar que é nos espaços de encontro das mulheres e vivência em comunidade que se percebe como a mística as envolve de uma maneira profunda já que propicia uma reflexão pessoal, intrínseca, ao mesmo tempo em que traz à memória as vivências e os trabalhos árduos vividos na agricultura pelas gerações que as antecederam. O presente trabalho, portanto, busca refletir acerca da influência da

* Professora da UFFS Campus Laranjeiras do Sul/PR. Graduada em Filosofia. Mestre e Doutora em Educação nas Ciências pela Unijuí. Integrante do Grupo de Pesquisa Direitos de Minorias, Movimentos Sociais e Políticas Públicas da URI e do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia da UFFS. Coordenadora do Grupo de Estudos de Gênero na UFFS/LS.

E-mail: liria.andrioli@uffs.edu.br

** Professor orientador. Doutor em Ciências Educativas pela Westfälische-Wilhelms Universität Münster (Alemanha). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, da Unijuí.

E-mail: wfrantz@unijui.edu.br

¹ Este texto foi apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 12.

² A pesquisa teve respaldo e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unijuí.

mística na vida das mulheres agricultoras na perspectiva de experiência de vida, num movimento de luta e de resistência.

A mística das mulheres em movimento

A mística tem um significado profundo na vida das mulheres agricultoras de Santo Cristo. O conceito se aproxima do mistério do sentido de viver e, por isso, a mística impulsiona a luta das mulheres. É a arte da reflexão acerca das dificuldades e o ânimo das lutas cotidianas. É a transformação de olhares e de concepções de mundos. É a tradução de um inédito-viável que vislumbra no horizonte perspectivas de mudança de vida e no cotidiano de luta das mulheres. De acordo com Gebara (1989, p. 916), a mística é

uma espécie de energia vital que leva a agir a partir de uma motivação fundamental, a partir de um certo número de valores dos quais não se pode abrir mão sem o risco de perder a própria vida. Não tem necessariamente caráter institucional, não tem escola nem mestre e nem discípulo eleito. Expressa a transcendência da vida, existencialmente e independentemente da pressão de conceitos.

Essa energia vital é o que dá ânimo para as mulheres seguirem na luta por direitos e pela sobrevivência. A mística, assim, pode ser entendida como uma expressão coletiva de transcendência espiritual que motiva, une e fortalece o movimento. É nos momentos de celebração, de encontros, que a mística revela a sua importância e os seus propósitos. *“Sempre começamos o encontro com uma mística, uma oração, porque em primeiro lugar está a fé das pessoas, das mulheres”* (ENTREVISTADA 7). De modo geral, esse momento está presente no início ou no final de um encontro organizado pelas mulheres e quase sempre vem carregado de memórias da vida e do cotidiano de luta na agricultura. Para ilustrar a importância dada pelo movimento à mística, trazemos a fala da entrevistada 1, quando questionada sobre o que mais lhe chamou atenção no encontro de mulheres: *“Pra mim foi muito importante a mística, quando mostraram a carroça de bois. Assim era a nossa vida na roça antigamente. Ia toda a família e as crianças ainda eram pequenas”*.

A fala da agricultora nos remete ao cotidiano, e, principalmente, à vida, muitas vezes sofrida e permeada por dificuldades. É um misto de lembranças e saudades dos tempos que não voltam mais, mas, também, é memória e identidade. Identidade com a terra e com a vida na agricultura. Diferentes símbolos se unem para refletir acerca da vida e do cuidado com a terra. Muitas vezes, são traduzidos em poesias, músicas,

sementes, enxadas, carroça de bois, chapéus, etc. A mística vai além de um simples ritual. “As *místicas* são um elemento integrador e possuem um caráter central de geração da comunidade” (LASSAK, 2012, p. 102, grifos da autora).

Falar em mística implica falar na experiência de vida das mulheres. Experiência de vida é cotidiano e é ação, o cotidiano, em grande parte, permeado pelo laboro da roça e da casa, e a ação explícita na luta política por direitos sociais e culturais. Por isso, a mística envolve a realidade das mulheres como um todo em um movimento de luta pela sobrevivência e, por outro lado, de resistência (LASSAK, 2012). Falar em mística com as mulheres, no entanto, também remete à espiritualidade e à religiosidade. As mulheres do Movimento veem na religião uma forma de reunir forças e de se empoderar e, novamente, vê-se o engajamento social e a importância exercida da vida em comunidade. Conforme a entrevistada 7:

Porque alguns anos atrás, principalmente pela religião católica, quem ia lá e fazia a missa era o padre. Ia lá rezar uma missa e fazia os cantos. Hoje não, hoje o padre vem lá, reza a missa, mas quem faz a liturgia são as mulheres. O coral é puxado pelas mulheres. As preparações pra Natal, Páscoa, decoração da Igreja, também são as mulheres que fazem. Elas estão lá e tomam a frente de tudo. Na maioria das vezes, elas fazem uma mística, levam símbolos. Já o homem, muitas vezes, já tem resistência em participar. As mulheres estão se empoderando, sim. Hoje a Igreja ajuda as mulheres a se libertar, porque no momento em que ela consegue participar da Igreja, ela já saiu de casa e recebe elogios pela participação na vida em comunidade.

A participação na vida em comunidade e na Igreja traz força e faz com que as mulheres se sintam incluídas na sociedade. Além disso, torna-se latente a percepção de uma valorização de cunho pessoal e o surgimento de lideranças a partir da atuação pastoral. Isso fica ainda mais visível na fala de uma animadora, a seguir, por ocasião da celebração litúrgica em um encontro de mulheres: “*Toda essa força para lutar se busca em Deus que está conosco através das sagradas escrituras e tantos textos que nos falam em nossa história, no dia a dia*”. É visível que a religiosidade está expressa nas ações e no cotidiano de vida das mulheres.

A participação no Movimento de Mulheres também as imbuíu de coragem para lidar com as relações conjugais familiares. “No Movimento, eu aprendi que a mulher tinha mais direitos e isso me deu mais coragem para enfrentar meu marido” (ENTREVISTADA 2). Esse enfrentamento significa autonomia e libertação, coragem para reafirmar-se como sujeito, como *ser humana* em um patamar de igualdade em relação aos homens.

“Com o movimento eu aprendi a ser mais persistente nas coisas que eu quero. A convicção aumenta. O movimento fortalece” (ENTREVISTADA 5).

É importante, contudo, levar em consideração que apesar do espaço religioso contribuir significativamente para a afirmação do Movimento de Mulheres, existe um confronto crítico entre a Igreja e os movimentos sociais e, por isso, de acordo com Lassak (2012) é fundamental apontar algumas perspectivas e desafios teológicos-feministas: a) mesmo que a mística seja compreendida de forma independente da espiritualidade ela faz parte de um processo de libertação das mulheres. Desenvolve-se, a partir da mística, uma identidade espiritual singular e característica de temáticas femininas, que critica o patriarcado das instituições religiosas; 2) é preciso considerar que as experiências de vida das mulheres propulsionam novas espiritualidades e dão espaço inclusive às experiências no nível pessoal com Deus. A mística do movimento é descrita como espiritualidade de luta, pois encontra o seu lugar nas lutas e, por meio da resistência, remete a um sonho possível e à esperança de um mundo melhor; 3) as instituições religiosas passam a viver novas formas de comunhão ecumênica. Ao mesmo tempo em que houve uma distância das origens cristãs, também há o fator de que as Igrejas continuam sendo lugares de participação das mulheres. Nesse caso, cabe à Teologia da Libertação a tarefa de mapear essas formas de tradições libertadoras dos ensinamentos bíblicos; 4) é necessário o confronto do significado da mística para com os movimentos sociais para a reflexão da formação das ideologias e as práticas políticas; 5) a partir do confronto, seria possível descobrir novas tradições cristãs e capacitar as mulheres para a (auto)libertação; 6) Teologia Feminista e da Libertação possui desafios: superar as estruturas de dominação injustas, mas, também, modificar as relações nas estruturas sociais, políticas e econômicas e tornar alternativas viáveis de construção de um mundo melhor.

Isso quer dizer que a mística se alimenta de esperanças e possibilidades de transformação da realidade social. “A mística necessita de perspectivas; precisa do olhar no horizonte, no lugar em que fica a utopia que instiga a aproximação dos passos das cansativas marchas” (BOGO, 2012, p. 476). Conforme Bogo (2012), a experiência mística pode, entretanto, manifestar-se de diferentes maneiras: pelas religiões, pelas ciências políticas e pelos movimentos populares. *Pelas religiões, a mística é uma espiritualidade acolhedora que se manifesta de modo contemplativo, em um mistério vivido. Já pelas ciências políticas, a mística tem a ver com as qualidades e habilidades pessoais que estão a serviço do coletivo, do exercício da liderança em prol de mudanças sociais. Por fim, pelos movimentos populares, a mística acontece por meio da cultura, da arte, dos valores e lutas de transformação social. Nesse último, os sentimentos e a afetividade traduzidos pela mística são instrumentos de mudança.* “A mística neste

caminhar é mais do que o alimento do caminhante; é também a fome que não deixa parar nem dormir enquanto não se chega ao lugar desejado” (BOGO, 2012, p. 477).

Há uma mística que transforma e empodera as mulheres pelo movimento popular. Empoderamento e transformação tem aqui a conotação de ser sujeito. É por meio da participação e do engajamento no movimento das mulheres que a mística acontece e alimenta a coragem de lutar pelos seus direitos e por sua dignidade humana. A entrevistada 4 nos auxilia nessa reflexão acerca do significado da participação no Movimento de Mulheres:

Significa muito. Porque se eu me vejo como eu era antes... Deus me livre! Dá pra dizer, isso trocou de noite para dia. Como de dia é claro e de noite é escuro, assim mudou pra mim. Tive mais coragem de enfrentar, de assumir as coisas. A gente tinha medo do marido, hoje não. Hoje eu tenho a minha ideia, se ele não quer, pode ficar, eu vou. E antes eu não tinha coragem. Se eu não tivesse o Movimento, talvez eu fosse também aquelas que ficam em casa e esperam a coisa pronta do céu. Ou, então, rezar que vai vir um milagre. Milagre só acontece se tu vai em cima e realiza ele. Isso pra mim é milagre. Outro milagre não existe. Se tu luta, acontece.

Nessa perspectiva, a entrevistada 7 também nos traduz a participação no Movimento como uma forma de crescimento pessoal: “Eu me senti mais eu, capaz de fazer as coisas acontecer. Pra mim mudou, porque eu não sou mais aquela pessoa que só sabia criticar as coisas que estavam erradas. Hoje, se eu criticar, eu também vou ajudar a mudar”. É a reflexão acerca do cotidiano, de si mesma que modificou seu modo de ser e agir, e o Movimento de Mulheres atuou como protagonista dessa mudança de pensamento.

A mística transformadora das mulheres em movimento é sinônimo da vida delas, do seu cotidiano e de sua realidade social e cultural. Por meio da mística se denunciam as injustiças, as dominações, mas, também, se celebram a vida, as conquistas e as alegrias da vida em comunidade. Nessa direção, de acordo com Lassak (2010, p. 354-355, tradução nossa):

Há demonstrações de que a mística e as experiências do cotidiano encontram-se em uma relação recíproca. A mística influencia a visão de mundo, a forma de pensar, as ações, a maneira de encarar o mundo, bem como, vice-versa, as experiências cotidianas marcam a mística. As mulheres encontram em si o mistério da vida, que se expressa nas diversas experiências cotidianas, seja na alegria, na tristeza, nas ações políticas, nos ativismos, nos conflitos e nas discussões.

A mística propicia a unidade na luta e também é Educação Popular. É uma prática que vai ao encontro das lutas das mulheres, as fortalece e dá forças para seguir a caminhada. Mística não é apenas espiritualidade, é, antes de tudo, uma espiritualidade aliada à vida, à terra, às identidades e às memórias constituintes dos sujeitos na agricultura. “Mística, em uma perspectiva libertadora, é antes de tudo um elemento que perpassa a prática cotidiana e ela própria, é produzida por sua vez a partir dessa práxis” (LASSAK, 2012, p. 102). Majoritariamente utilizando elementos da natureza ela expressa e fortalece a sua luta pela agroecologia e por um planeta sustentável. Por vezes fazendo-se valer de simbologias, reflete acerca do cuidado de si, do interior e do plano espiritual. A mística não necessariamente se expressa pela linguagem falada, por isso, é muito comum o uso de símbolos, gestos e expressões corporais. As manifestações da arte, da música e do teatro também sensibilizam a reflexão. A mística expressa, assim, modos de vida e de cultura que passam a ser preservados pelas gerações, é um constante processo de formação, ela é vivência, reflexão e energia que fortalece a luta.

Considerações finais

Percebe-se que há uma mística que transforma e que empodera, que as constitui como sujeitos, como *ser humanas*. Para as mulheres, a mística é um caminho de libertação e é por meio dela que elas refletem sobre a vida e sobre suas ações. A mística contrapõe a invisibilidade histórica em que as mulheres se encontravam, torna visível o ser humano mulher que pensa e que se valoriza como sujeito da transformação social, também é Educação Popular, pois se configura como uma prática que vai ao encontro dos anseios das mulheres agricultoras.

Por isso, a importância de refletir sobre a prática e, a partir da reflexão, socializar o conhecimento com as mulheres agricultoras aqui estudadas e propor novas formas de ação transformadora (práxis) nos parece ser uma das premissas fundamentais de contribuição desta pesquisa. A teoria, de modo peculiar, tem seu reconhecimento quando consegue se relacionar com a prática, possibilitando formas de transformação e mudanças de concepções de mundo consolidadas historicamente pela sociedade, a exemplo das opressões das mulheres.

A persistência e a coragem fizeram com que essas mulheres agricultoras se organizassem. Imbuídas por anseios pessoais e coletivos transformaram a organização em um movimento de resistência na luta por uma sociedade mais igualitária para homens e mulheres. Por meio da mística que transforma e liberta, perceberam uma energia necessária à vida, uma espiritualidade dos movimentos sociais.

Sendo assim, é possível afirmar que a mística e a sua vivência em si são ferramentas que temos em nossa sociedade ao se constituírem como mecanismos de mudança para uma condição mais igualitária nas relações de gênero, a exemplo dos movimentos sociais.

Referências

BOGO, A. Mística (Verbetes). In: CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 475-479.

GEBARA, I. Mística e política na experiência das mulheres. **Revista Eclesiástica Brasileira**, v. 49, dez. 1989.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LASSAK, S. **Wir brauchen Land zum leben!** Widerstand von Frauen in Brasilien und feministische Befreiungstheologie. Mathias-Grünwald-Verlag: Osfildern, 2010.

LASSAK, S. Comunidades de resistência e libertação - a influência da teologia (feminista) da libertação no movimento de mulheres camponesas. **Revista Caminhos**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 90-109, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/2456/1518>. Acesso em: 10 fev. 2021.

A presença indígena na universidade sob a perspectiva da educação popular

Cristiano Augusto Durat*
Marciane Maria Mendes**
Solange Todero Von Onçay***

Introdução

A formação política e cultural dos movimentos sociais gerou condições para consolidar a educação do campo e conquistar importantes políticas públicas, fortalecendo princípios em torno de um movimento político-pedagógico com fins emancipatórios, que segue resistindo mesmo com a conjuntura desfavorável. Toda essa movimentação gera consciência do direito à escolarização, devendo ser vinculada às questões inerentes à realidade camponesa. Proposições, que encontram respaldo na atual Constituição (1988), sendo ratificada pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo/02, aprovadas no bojo do emergente movimento.

Os povos indígenas são sujeitos coletivos da educação do campo, e articulados ao movimento ampliam o debate da escolarização indígena desencadeando a necessidade de formação superior, especialmente para assegurar a presença de professores indígenas em escolas de áreas indígenas.

* Doutor em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Laranjeiras do Sul. Membro da Comissão Geral e Local de acompanhamento do Programa de Acesso e Permanência dos Indígenas na UFFS (PIN).

E-mail: cristianodurat@uffs.edu.br

** Doutora (2017) e Mestre (2009) em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professora da Rede Pública Estadual do Paraná (2003 a 2013). Atualmente é docente na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus de Laranjeiras do Sul. Tem experiência na área de Educação, sendo seu locus de intervenção e pesquisa a Educação e a Escola do Campo, e Formação de Professores. Faz parte do coletivo da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo.

E-mail: marciame.mendes@uffs.edu.br

*** Doutora em Antropologia Social (UNAM/AR), doutoranda em Ciências Sociais (UFRRJ), mestre em Educação (UPF), professora do ensino superior da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim, membro do GRUPEPU/UFFS/CNPq na linha de pesquisa do Estado, movimentos sociais, Educação Popular e Educação do Campo.

E-mail: solange.onçay@uffs.edu.br

Essa busca pelo ensino superior acolhido pelas licenciaturas em Educação do Campo também movimentam as universidades no dever de contemplar especificidade e públicos que historicamente nunca tiveram acesso ao ensino superior, camponeses, indígenas, quilombolas, entre outros povos do campo. A pedagogia da alternância e a presença de sujeitos dos movimentos sociais integrando equipes pedagógicas tornam possível formular um projeto com elementos contra-hegemônicos a serviço da classe trabalhadora.

Movimento político-pedagógico que não se dá sem atritos, e que vai sendo composto por outros elementos trazidos pelas novas conjunturas arreadas a essas conquistas e por novos sujeitos que agregam novos componentes socioculturais, políticos, epistemológicos, os quais precisam ser acolhidos nas propostas pedagógicas. Consideramos que na educação popular emana um potencial formativo que muito pode contribuir com este desafio histórico.

A inclusão indígena na universidade

Historicamente as universidades brasileiras foram ocupadas pelas classes dominantes. Sejam universidades públicas, sejam privadas, o acesso era prioritariamente para quem tivesse condições de frequentar cursinhos e participar dos disputados processos seletivos. Especialmente as universidades públicas, concentradas nos grandes centros urbanos, tornavam-se quase inacessíveis aos filhos da classe trabalhadora. Infelizmente o ensino superior não foi idealizado para que esses sujeitos tivessem a chance de possuir um título universitário.

Somados aos trabalhadores mais urbanos, outros grupos sociais do campo como pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, faxinalenses, ribeirinhos, entre outros, também lhes era vedada a possibilidade de acesso ao ensino superior. Mais do que nunca era necessário e urgente um novo modelo de sociedade, um novo jeito de pensar e fazer educação, tanto no âmbito da educação básica quanto no ensino superior. Para que isso ocorresse era necessário que o estado brasileiro desenvolvesse políticas públicas voltadas para esses sujeitos.

Consideramos a Constituição Federal de 1988 o marco das lutas democráticas como também democratizadora do ensino superior, quando passa a fazer parte dos direitos da educação pública a ser estendido à sociedade brasileira. Embora tenhamos tido alguns avanços desde então, ainda lutamos para que esse princípio de igualdade se efetive concretamente. No que diz respeito à educação superior, embora tenhamos alguns avanços, ainda temos algumas dificuldades em promover políticas de inclusão para os povos tradicionais, especialmente indígenas.

De todo modo, são notórios alguns avanços. Para isso, nas últimas décadas, o governo federal investiu em políticas que promoveram a expansão e interiorização da educação superior pública federal¹. Essas políticas se concretizam na medida em que novas universidades e, conseqüentemente, novos cursos sejam criados em territórios específicos.

Considerando o acesso aos cursos de graduação, uma das questões centrais, ainda consiste no fato de que o objetivo de democratização da educação não foi atingido na sua plenitude, pois não basta a oferta de vagas para materializar a política de democratização da educação. Esta dimensão exige que se implemente formas e mecanismos de acesso diferentes dos consolidados historicamente no sistema educacional brasileiro. Ainda hoje notam-se fatores, como classe social, sexo, raça/etnia, que ainda impossibilitam o acesso às universidades públicas. Para a reforma democrática da universidade se efetivar realmente é fundamental que se dê atenção às minorias historicamente excluídas do processo de acesso à educação. Nessa perspectiva, as ações afirmativas na educação superior têm atuado na busca de integrar os diferentes segmentos da população na universidade e na sociedade, com isso prevenir e diminuir as discriminações existentes.

As atuais políticas inclusivas têm possibilitado que diferentes grupos, dentre esses os indígenas, acessem a educação superior. Essas políticas, além de proporcionar diferentes formas de acesso à universidade, também têm se preocupado em garantir a permanência e o desempenho acadêmico de todos os estudantes. A presença dos indígenas na universidade implica não só aceitar e conviver com um público diferente, mas também compreender e interagir com outras concepções/visões de mundo, de organização de sociedade, de existência humana e de relação com a natureza.

Essa presença modifica a organização institucional e temporal no que se refere ao currículo, uma vez que não se trata apenas do indígena adaptar-se à universidade, mas essa adaptar-se à dinâmica cultural que a presença indígena incorpora no espaço e tempo da comunidade universitária. Com isso queremos concordar com a epígrafe que abre esse texto, de que é necessária uma postura transformativa do espaço universitário para que possamos de fato cumprir com os fundamentos que deram

¹ A principal política pública responsável por esse crescimento foi o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantado no governo Lula (2003-2011) sob a coordenação do então ministro da Educação Fernando Haddad, a partir de 2007, tendo havido também uma primeira fase de expansão do ensino superior federal, denominada expansão I, que compreendeu os anos de 2003 a 2007, e outra fase de significativa criação de novos campi, entre os anos de 2012 a 2015, no governo de Dilma Rousseff. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/23/artigo-or-a-interiorizacao-das-universidades-federais-foi-um-acerto-estrategico/>.

origem à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), sempre dentro do espírito público, popular e democrático.

É mais do que necessário e urgente abrir as portas da universidade para acolher essa diversidade de culturas e lógicas de mundo, nem sempre compreendidas pelos não indígenas. Segundo Lúcia e Amaral, com base em estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para o ano de 2020 essa população já ultrapassava um milhão de indígenas, 305 etnias e 275 falantes de línguas nativas (LUCIANO; AMARAL, 2021, p. 15). Esses dados apontam para um horizonte de expectativas em relação aos sonhos e projetos desses indígenas em fazer parte de uma instituição universitária que até recentemente pouco ou nada foi feito para a sua inclusão.

Considerando o aumento populacional indígena, devemos pensar que em relação à educação escolar e universitária também obteve algum crescimento. Conforme dados mais recentes disponibilizados pelo Censo da Educação Superior, no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2018 eram 57.706 indígenas frequentando a educação superior brasileira, destes 3.151 estudam nas universidades da região Sul.

Não precisamos de muito esforço para afirmar que as universidades públicas, especialmente as federais, devem criar políticas de ações afirmativas para esses povos. Os estudantes indígenas podem ter sido incluídos na universidade por dois movimentos importantes: o primeiro está vinculado às iniciativas próprias da universidade em criar políticas de acesso e permanência; o segundo por força de lei. Este segundo momento é impulsionado pela Lei nº 12.416/2011, alterando o artigo 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em que as universidades públicas e privadas devem ofertar vagas para os povos indígenas, assistência estudantil e estimular a pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2011).

No ano seguinte entrou em vigência outra lei, agora com alcance mais concreto para a igualdade racial no Brasil, a Lei de Cotas nº 12.711/2012. Mais uma vez é garantido o ingresso de indígenas nas universidades públicas brasileiras, bastando para isso que as instâncias superiores elaborem e aprovelem suas políticas de inclusão.

Contemporâneo ao advento da Lei de Cotas, uma comissão constituída no âmbito da UFFS iniciava os primeiros debates para a elaboração da política de acesso e permanência dos povos indígenas na UFFS, com representantes docentes da universidade, de pessoas com experiência acadêmica e profissional junto às comunidades indígenas próximas aos seus *campi*. Uma importante decisão tomada por essa comissão foi incluir na construção dessa política membros das comunidades

indígenas. Muito mais do que apenas legitimar todo esse processo junto aos indígenas, a comissão levou em consideração a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que garante aos povos indígenas participarem da elaboração, implementação e avaliação de planos e programas de desenvolvimento nacional e regional que possam afetá-los diretamente (OIT, 1989).

Foi com esse espírito participativo e democrático que a UFFS, através de seu conselho universitário, aprovou a Resolução nº 033/2013 instituindo o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas na UFFS, carinhosamente conhecido como Programa Indígena (PIN) (UFFS, RESOLUÇÃO nº 33, 2013).

De acordo com a resolução, o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas na UFFS busca promover os valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos cursos de graduação e pós-graduação e de estímulo à cultura, ensino, pesquisa, extensão e permanência na universidade. O programa está vinculado à Diretoria de Políticas de Graduação e define ações voltadas para o ingresso e permanência dos estudantes indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação. Prevê também a formação de comissões locais e institucional responsáveis pelo acompanhamento e qualificação do programa no âmbito dos *campi* e da instituição (UFFS, RESOLUÇÃO nº 33, 2013).

O PIN tem como princípio promover a inclusão social, étnica e buscar alternativas que possibilitem o acesso e a permanência de indígenas na graduação e pós-graduação, bem como seu envolvimento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Com o objetivo de incluir jovens historicamente fora do espaço universitário, o programa assegura que o ingresso dos estudantes indígenas nos cursos de graduação se dará de três formas: I – Enem/SiSU; II – Processo seletivo exclusivo indígena, com duas vagas suplementares por curso; III – Processo seletivo especial para atender demandas específicas por meio de aprovação de projeto pelo CONSUNI. Excetuando-se aqueles para os quais a universidade não tem autonomia para ofertar vagas suplementares. Ainda está previsto que as vagas disponibilizadas no processo seletivo exclusivo as que não foram ocupadas poderão ser objeto de transferência interna e retorno de aluno-abandono de estudantes indígenas mediante publicação de edital específico. A resolução estabelece também a reserva de duas vagas em cada um dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* ofertadas para candidatos autodeclarados indígenas, classificados no processo seletivo (UFFS, RESOLUÇÃO nº 33, 2013).

Diante desse quadro de conquistas para os sujeitos do campo cabe trazer presente o legado da educação popular, que faz a crítica à formação de uma visão social de mundo que aceite a ordem, naturalizando o modo de vida produzido pela sociedade frente a essa concepção político-pedagógica, onde, de acordo com sua filosofia, só pode haver uma sociedade justa se as classes menos favorecidas tomarem consciência de sua condição de vida e se souberem quais são as raízes dos problemas que os afetam, para que possam lutar por seus direitos e equidade num mundo que exclui muitos e prioriza a oportunidade aos elitizados. Esse movimento ganhou força na América Latina a partir dos anos 1960, estando a concepção no *ethos* das lutas latino-americanas.

Este aspecto dará sequência ao nosso debate trazendo resistências e conquistas que delineiam o percurso histórico iniciado há mais de duas décadas da educação do campo, de pedagogias e resistências, que ao entrar na universidade a tornam mais popular e universitária.

A conquista do direito ao ensino superior nas “abas” da licenciatura em Educação do Campo

Na educação do campo, o campo é lugar de vida, de experiências socioculturais singulares, de coletivos e muita resistência; compreende-se que os sujeitos que vivem no campo têm direito a uma escola que possibilite, em articulação com as especificidades do campo, a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente.

Buscando evidenciar alguns dos princípios que orientam a educação do campo, Fernandes e Molina (2005, p. 64) destacam que os “sujeitos da educação são sujeitos do campo”, ou seja, explicitam a diversidade do campo brasileiro, a exemplo dos “pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, lavradores, roceiros, sem-terra, meeiros, boias-frias”, entre outros. Assim, torna-se pertinente problematizar no contexto da educação do campo na diversidade dos sujeitos alicerçada na formação humana e na produção material de sua existência.

Caldart aponta na tríade campo, políticas públicas e educação a materialidade de origem da educação do campo, e que necessariamente significa falar da disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa e as imensas diferenças entre as consequências que esses modelos de desenvolvimento têm para o homem, para a natureza e para a sociedade (CALDART, 2012).

Dessa maneira, ao falar de educação do campo, de acordo com sua materialidade, significa falar da questão agrária, da reforma agrária, da necessidade de enfrentamento e da superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra, o trabalho, a educação, os alimentos, a vida.

No limite deste artigo abordaremos as questões referentes à educação na qual sujeitos coletivos que lutam pela terra e pela educação demandam das instituições educativas uma transformação nos processos de produção de conhecimento. Os movimentos sociais interrogam as universidades ao exigirem não só o acesso à escolarização formal, mas a sua verdadeira democratização, trazendo para a escola a heterogeneidade social, econômica e cultural existentes atualmente no campo brasileiro. Nesse caso, a educação inclui a instituição escolar, vista como prioridade na estratégia de garantir o direito dos sujeitos do campo de ter acesso à educação básica, mas não se restringe apenas a esta.

A partir das experiências acumuladas na execução de cursos de formação de educadores do campo, sejam os cursos normal de nível médio e, especialmente, os de pedagogia da terra, ampliou-se a possibilidade de execução dos cursos de graduação alicerçados na necessidade da vinculação da educação do campo com o mundo dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

A licenciatura em Educação do Campo vem sendo implementada pelas universidades desde 2007, fruto das lutas dos movimentos sociais, acolhida pelo Ministério da Educação e voltada especificamente para educadores e educadoras do campo. A proposição de implementá-la surge exatamente a partir da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004, com a proposta construída pelo Grupo de Trabalho de Educação do Campo da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que, posteriormente, passou denominar-se SECADI, tendo o termo “inclusão” acrescido na sua denominação. O início desse processo teve turmas de projetos pilotos em quatro universidades: UnB, UFMG, UFSE e UFBA. Novos editais lançados em 2008, 2009 e 2012 permitiram a participação de instituições de ensino superior, que puderam concorrer e implementar as licenciaturas em Educação do Campo, a exemplo da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Essas séries de ações se constituíram no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

A criação dessa nova modalidade de licenciatura se estrutura nas instituições de ensino superior no Brasil a partir de 2007, resultado da luta dos movimentos sociais de mais de uma década de luta. Finalmente, conquistam uma política de formação inicial para educadores do campo, vinculada pela primeira vez ao Ministério da Educação a

partir da criação do PROCAMPO. A implementação de 42 novos cursos de licenciatura em Educação do Campo pode ser tomada como uma importante vitória dos movimentos sociais.

A “nova” modalidade de graduação nasceu a partir da luta dos movimentos sociais do campo para conquistar uma política específica de formação de educadores para atuarem nas escolas rurais. Tem exatamente como maior intencionalidade a perspectiva de formar um docente capaz de promover vínculos entre as tarefas específicas da escola e as demandas da comunidade durante sua realização.

Na execução desta Licenciatura deve-se partir da compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. O processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias - ou seja, suas condições de vida, trabalho e cultura não podem ser subsumidas numa visão de educação que se reduza à escolarização. A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais do seu processo formativo (MOLINA; MOURÃO, 2012, p. 467).

Cada vez mais se estabelecem relações imbricadas entre a luta por uma educação do campo e a educação popular. A educação do campo vem se materializando como uma maneira de ocupar espaços de educação formal. Tem por base a concepção e o fazer educativo da educação popular, avançando e tensionando a esfera da política pública tanto no aspecto político como no teórico-metodológico. Através deste garante sua existência de forma direta em processos educativos, como a licenciatura em Educação do Campo.

Assim, as experiências vão mostrando as possibilidades que a educação, que anda junto com o movimento social, será capaz de abrir. O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos sujeitos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual e ideológica dos sujeitos do campo. Desse modo, Caldart (2010, p. 112) destaca:

A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando em outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento próprio da modernidade capitalista [...]. Esta compreensão sobre a necessidade de um “diálogo de saberes” está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O

que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento.

O debate de sua especificidade na produção do conhecimento se deve exatamente às históricas desigualdades sociais de acesso aos direitos dos sujeitos do campo, que a partir de suas lutas coletivas passam a exigir do Estado a execução de políticas específicas, visando à supressão dessas desigualdades. “A violência dos exploradores é tal que, se não fossem as manhas, não haveria como aguentar o poder e a negação que se encontram pelo país” (FREIRE, 2014, p. 36).

Nesse sentido, não podemos esquecer a participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, atores na construção, forjando os avanços das políticas. Essa é uma das primeiras constatações que revela o dossiê “Educação do campo: documentos 1998-2018”, no qual Arroyo (2020, p. 12) prefacia, afirmando: “Os Movimentos Sociais são os educadores mais marcantes da sociedade”. Em sua bela elaboração traz a representação do “educador em si como movimento” (ARROYO, 2020, p. 12). Esse elemento é importante, pois também são imprimidas:

[...] questões radicais para o pensamento pedagógico: reconhecer que os trabalhadores dos campos são sujeitos de sua própria educação, formação humana, política, social, ética, identitária. A conquista, para ser legítima leva a experiência e superar a visão tradicional de ver os povos do campo, os trabalhadores como meros destinatários de políticas elementares de rudimentos de escolarização. Superar vê-los atolados na ignorância, no analfabetismo, na carência de hábitos, valores de trabalho; carentes de saberes da produção da terra; carentes de consciência social, política, cidadã, logo a ser conscientizados (ARROYO, 2020 p. 12).

O dossiê da “Educação do campo” (2020) mostra a necessidade de recontar a história dos sujeitos do campo tida como dádiva, supletiva, compassiva que reconstrói a história dos povos do campo como “sujeitos políticos e das políticas”. O item a seguir trata da condição das práticas pedagógicas aos “sujeitos políticos e de políticas” (ARROYO, 2020). Traz algumas nuances de como movimentar a pedagogia reafirmando a educação pela memória histórica que se “enraíza no passado e se radicaliza no presente”, trazendo à baila outros sentidos e epistemologias.

Ocupar um “entrelugar”: re-existir desde o diálogo com outras pedagogias

Com o percurso até aqui descrito, pode-se constatar avanços em termos de políticas públicas que buscam democratizar o ensino superior, o qual teve como maior

expressão a criação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, sendo a própria Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) fruto desta política.

O percurso feito pela educação do campo, quando dá passos para aproximar-se da educação escolar indígena, consegue tecer um viés de classe cuja compreensão da luta é a mesma, desde a percepção ética do respeito à diversidade dos sujeitos do campo, que se coletiviza na luta “Por uma Educação do Campo”. Tem-se a compreensão de que o processo de movimentação da educação do campo estrutura-se aliado a um projeto societário dos trabalhadores, alicerçando-se com mudanças substanciais que só avançarão se articuladas entre os diversos sujeitos, embasadas em outro modelo de sociedade contraposto radicalmente ao projeto capitalista para o qual a educação do campo pode ser cimento formativo e necessário para avançar no movimento educativo que vai além da escola, transformando-se num movimento cultural, de produção de uma contracultura (GRAMSCI, 1995a).

Os cursos de licenciatura em Educação do Campo, por meio da modalidade curricular organizada em forma de alternância (tempo universidade - tempo comunidade), têm viabilizado o acesso e a permanência dos sujeitos do campo, abrindo caminhos para a formação superior de professores indígenas². Ao ocupar o contexto universitário, os sujeitos desvendam a necessidade de movimentos práticos, dialéticos na relação político-pedagógica.

Demarcam-se aqui dois aspectos, um ligado ao “direito ao acesso” e outro à “concepção teórico-metodológica”, ambos se entrelaçam nas lutas históricas da educação popular e geram seus fundamentos. Nos reportaremos neste item ao segundo aspecto, ancorados nos itens anteriores, seja como conquista da educação do campo, seja como políticas de acesso aos povos indígenas

Lutas

A conceituação do colombiano Carlos Nunes Hurtado (1992, p. 44) ajuda compreender a concepção da educação popular, referindo-se à mesma desde o viés de classe, explicitada a partir da década de 1980. Nessa re-fundamentação conceitua-se a educação popular como “um processo de formação e capacitação que se dá dentro de uma perspectiva política de classe, que toma parte ou se vincula à ação organizada do povo, das massas, para alcançar o objetivo de construir uma sociedade nova, de acordo

² Tomamos como um exemplo o ingresso do público indígena no curso interdisciplinar em Educação do Campo: ciências da natureza, da UFFS/Campo de Erechim, o qual tem 137 estudantes indígenas matriculados no semestre 2022/1 num total de 161 matrículas ativas.

com seus interesses”. Temos assim a dimensão política de classe vinculada à prática social. Considerando tal fundamento em sua constituição, a educação popular pode ser entendida como uma concepção político-pedagógica com estratégias coerentes com a intencionalidade política e educativa sustentada pela práxis.

Para o costa-riquenho Oscar Jara (2020, p. 15): “[...] a concepção da Educação Popular, em seu movimento dialético, torna-se em si sempre atual”. É “[...] uma concepção educativa, com fundamentos epistemológicos, éticos, políticos e pedagógicos que permitem considerá-la como uma prefiguração de um modelo educativo transformador” (JARA, 2020, p. 21). Brandão, ao prefaciando o livro de Oscar Jara *A educação popular latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos*, reafirma que a educação popular é “[...] uma educação em estado de amorosa guerrilha, criada e praticada longe dos poderes do capital contra os quais se insurge, e dos saberes das instituições que insistem em ignorá-las, seja porque a temem, seja porque nunca captaram o valor de seu sentido” (BRANDÃO, apud JARA, 2020, p. 15).

O dossiê “Educação do campo” reafirma a certeza de que “[...] as memórias de resistências dos movimentos de Educação do Campo são uma matriz formadora a ser preservada e testemunhada. Uma história-memória carregada de lições. De pedagogias de resistências por libertação” (ARROYO, 2020, p. 12).

Embasados neste pensamento, trazemos Ferreira e Zitkoski (2017) que discutem acerca da desvalorização da cultura e do conhecimento dos povos nativos nos contextos científicos: “[...] ao conquistar, fortalece-se a ciência moderna e a caracteriza como o meio de acesso às verdades ou o meio de como se dá o conhecimento científico”, ou seja, ao se tomar o conhecimento presente na cosmologia dos povos indígenas, e em nome da ciência, deixa-se aquém, ignora-se, e se produz o conhecimento do homem “branco” civilizado, distanciando-se ou negligenciando todo e qualquer outro saber. Comungamos com os autores quando afirmam que para que haja uma valorização cultural, ética, coerente com esses sujeitos em suas identidades na educação formal, é necessária a construção de novos paradigmas curriculares, articulados e contextualizados na visão de mundo desses povos. De acordo com os autores,

[...] se dá no esforço da afirmação étnica de cada povo que pelas práticas educativas pedagógicas se faz na valorização da cultura própria. Uma educação construtora de um currículo articulado à vida, à interculturalidade e a memória da cultura e da língua materna num mundo globalizado e diverso, um currículo negociado com tensões e protagonismo. Em outras palavras, uma educação

própria, diferenciada, intercultural, feita pela Pedagogia Cosmo-Antropológica (FERREIRA; ZITKOSKI, 2017, sp).

Com isso queremos ressaltar um princípio da educação popular, para o qual o saber pertence por legitimidade aos seus sujeitos. A educação popular, para ser exercida como uma prática sócio-histórica de caráter emancipatório, como viemos conceituando, precisa assegurar o diálogo com as especificidades e reconhecer as singularidades de seus sujeitos, outorgando e legitimando a pertença aos mesmos. É necessário, para isso, compreender os espaços populares não como vazio, mas envoltos a uma teia de dimensões e representações que perpassam ser ferramenta de empoderamento de seus sujeitos em suas diversidades internas e expressões específicas. Trazendo presente Freire:

O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a leitura da palavra (FREIRE, 1982, p. 81).

Nesse viés compreende-se que o conhecimento se constitui de um conjunto de aprendizados produzidos ao longo da história, formulados na própria dinâmica da vida enquanto existencializa a humanidade. Assim, concorda-se com Souza (2007) quando diz: “O saber é, pois, uma cosmovisão que garante a cada um de nós, além da capacidade de agir tecnicamente, a condição que busca assegurar a marcha e permanecer justo em todo instante e dono absoluto de si mesmo” (SOUZA, 2007, p. 73).

Considera-se ainda: “O Saber enquanto totalidade orgânica de compreensão, explicação, interpretação e de identificação de possibilidades da realidade e instrumento de sua transformação, sendo capaz de constituir sujeitos individuais e coletivos” (SOUZA, 2007, p. 73). E, por ser orgânico, é sempre possível, explicita o autor, produzir uma nova síntese cultural, sendo capaz de permitir “[...] a construção de significados integradores da visão de um determinado sujeito individual/ou social e de instrumentos para sua ação” (SOUZA, 2007, p. 72).

Destaca-se que essa relação tornar-se fecunda quando, por meio da práxis, se gera um movimento dialético prático-teórico-prático capaz de apreender as representações presentes, as contradições da prática social por meio da participação legítima dos próprios sujeitos, possibilitando uma movimentação que parte da solução dos

problemas vividos para o embate maior que permite construir uma compreensão que pode garantir a “transcendência para a ação coletiva” na busca de direitos por políticas públicas ou outras formas de democratização dos bens (SOUZA, 2007, p. 76).

O que queremos afirmar com este diálogo, como docentes dos cursos de licenciatura em Educação do Campo ou como educadores populares na mediação das experiências formativas, é a necessária sensibilidade na intencionalidade pedagógica, de modo que a mesma nos permita espaços para nos encharcar das ricas experiências que circundam espectros a nossa volta. Apropriados dos princípios da educação popular, da metodologia da pedagogia da alternância, permitir que o diálogo se torne fertilizado pela prática social dos seus sujeitos. E que a mesma nos possibilite a experiência de desconstruir seguranças encasteladas, as quais acabam por reduzir o ato pedagógico na transmissão do conhecimento como verdade única e acabada e impedindo o encontro com o conhecimento social que está posto e emerge quando estamos abertos a outras epistemologias.

Assim, “[...] há necessidade de ampliar a perspectiva do conhecimento social, até porque não é possível e nem desejável um saber distante das necessidades populares” (ONÇAY; FAGUNDES, 2020, p. 33), o que significa ampliar esta perspectiva e reconhecer as múltiplas fontes de saber. Esse é o ingrediente capaz de produzir o caldo necessário à educação popular: no “devir de algo que ainda não é, mas poderá vir a ser” (FREIRE, 1982). Uma sociedade em vias de transformação cuja ação primeira será a produção ética freiriana que se dá pelo respeito ao “conhecimento da experiência feita” (FREIRE, 1982), desconstrutora do pensamento eurocêntrico que outorga a certeza de o conhecimento não ser exclusivo aos círculos acadêmicos. Essa nos parece ser a condição de perceber no mundo de contradições, e nesta condição tomar consciência, o que implica transgredir, ultrapassar “situações-limites” (FREIRE, 1982), incidindo sobre as mesmas situações opressoras. Freire nos leva a esta reflexão. Ensina-nos a perceber a dimensão mediatizadora que leva à condição do “ser mais” (FREIRE, 1982); expressão utilizada para referir-se à vocação ontológica do homem/mulher, na capacidade de ir além, transcender, criar a partir da reflexão sobre a realidade, ações alternativas, percebendo-se como criador de novas possibilidades e de atos conscientes.

Acreditamos, dessa forma, fortalecer a coerência em nossa ação educativa, que pode nos fazer entender nossa condição de inacabamento como sujeito que ao ensinar aprende na relação com o outro e com o mundo, para modificá-lo para melhor na ação e na reflexão, portanto, na práxis. Assim estaremos, sobretudo, recusando uma posição fatalista, determinista que parece ditar que não há algo a fazer, mas nos colocar na

postura mobilizadora, criadora, uma vez que “[...] a luta ideológica, política, pedagógica e ética a lhe ser dada por quem se posiciona numa opção progressista não escolhe lugar nem hora” (FREIRE, 2000, p. 55).

Por fim, tomaremos Freire como um pensamento vivo para sabermos lidar com o presente, internalizarmos seu apelo por “esperançar” o futuro. A prática nos obriga a buscar convergências mais que contrastes e assim quando os mesmos se manifestarem que possamos colocá-los em diálogo. Que possamos sobretudo deixar mais claro como estamos compreendendo o que queremos e para que queremos para que nossa prática se torne cada vez mais aberta, dialógica, coerente e inédita, com o que se apresenta como o novo e viável pela emergência de novas epistemologias.

Considerações finais

Se as duas décadas de lutas "por uma educação do campo" permitiu avanços ao democratizar o ensino superior, teremos ainda o grande desafio de convergir esforços para a construção de novos sentidos, novas relações, onde se possa acolher esses novos sujeitos, nos colocando na dialeticidade própria dos processos formativos emancipadores. Assim, a universidade precisa estar preparada para acolher esses novos protagonistas de sua história, principalmente no âmbito educacional, oferecendo espaços apropriados para sua formação, incentivando a convivência dos sujeitos de origens diversas no espaço acadêmico, com acesso às tecnologias à sua disposição. A alternância deve e precisa ser um espaço de aprendizado onde o estudante tenha as condições necessárias para sua emancipação, para isso é fundamental que esses acadêmicos frequentem ativamente o espaço da universidade.

O desenvolvimento embrionário que fizemos antes da educação do campo em espaços informais de educação popular, gestando experiências, como a pedagogia da alternância, nos levam a trilhar caminhos pedagógicos, ou seja, se os cursos de licenciaturas estão acolhendo novas demandas como seus públicos, então a prática nos obriga a buscar convergências e, por vezes, contrastes teóricos para deixar cada vez mais clara nossa intencionalidade de coerência em nossa prática pedagógica.

Compreendemos que há ainda um significativo percurso a ser feito, desde as conquistas em termos de democratização do ensino superior e do ingresso de novos sujeitos na universidade. Precisamos nos perguntar acerca de que pedagogias educativas estão presentes nas memórias, lutas, resistência desses sujeitos. Precisamos compreender que “[...] memória tem sido um campo de disputa” (ARROYO, 2020, p. 11). Há uma história cultuada, a história-memória das elites. “Há uma história olvidada,

negada, a história dos grupos sociais decretados às margens da história, do poder”. Dos “sem-lugar”, “sem-história”.

Os povos do campo, os povos indígenas, sujeitos da educação do campo, remetem-nos aos princípios da educação popular, para a qual não se pode deixar de exercer a prática emancipatória, precisando assegurar a mesma em termos de fundamentos e de métodos.

Nisso Freire mostra-nos que, quando nos colocamos no inacabamento, “aprendendo ao ensinar, ensinando ao aprender”, comprometidos com o ato reflexivo, desde e sobre o nosso fazer, outras possibilidades se delineiam, outros espaços se abrem, dar conta de seus tempos, sentimentos, vivências, epistemologias, que se inscrevem quando damos passos para o necessário reconhecimento das histórias-memórias que compõem nosso povo, suas raízes, necessariamente pluralizadas e que demandam outras pedagogias.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 12.416/2011, de 9 de junho de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/L12416.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.416%2C%20DE%209,superior%20para%20os%20povos%20ind%C3%ADgenas. Acesso em: 23 mar. 2022.
- BRASIL. Lei nº 5.051, de 05 de abril de 2004. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Poder Executivo, 20 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm
- CALDART, R. S. Desafios à transformação da forma escolar. In: **Educação do Campo, reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012. p. 259-267.
- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs.). Por uma educação do campo. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. **Cad. 5**, Brasília, 2004.
- FERREIRA, W. A. A.; ZITKOSKI, J. J. Educação escolar indígena na perspectiva da educação popular: em defesa da pedagogia cosmo-antropológica. Universidade Federal do Rio Grande/FURG. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 4-20, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**: o manuscrito / Paulo Freire: Jason Ferreira Mafra: José Eustáquio Romão: Moacir Gadotti. 2018. Versão digital.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995a.

HURTADO, C. N. **Educar para transformar, transformar para educar**: comunicação e educação popular. Petrópolis: Vozes, 1992.

INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

JARA, O. **A educação popular latino-americana**: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL: ENFOC, 2020.

LUCIANO, G.; AMARAL, W. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. **Integración e Conocimiento**, v. 2, p. 13-37, 2021.

ONÇAY, S. T. Von; FAGUNDES, J. R. Educação popular e a relação saber popular e saber científico. In: IGNÁCIO, Z. M. *et al.* (Orgs.). **Educação popular e saúde**: o cuidado em saúde com o uso de plantas medicinais na cultura indígena Kaingang. Porto Alegre, 2020.

SANTOS, C. A. do *et al.* (Orgs.). **Dossiê educação do campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora de Brasília, 2020.

SOUZA, J. F. **E a educação popular**: quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusão escolar, necessária ao povo brasileiro (NUPEP, UFPE). Recife: Bagaço, 2007.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. Conselho Universitário. **Resolução nº 33/2013 – Consuni**. Institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó - SC, 12 dez. 2013.

A epistemologia da educação popular em diálogo com a educação ambiental

Antônio Inácio Andrioli*

Introdução

A possibilidade de desmascarar as forças destrutivas da produção capitalista por meio de experiências de preservação ambiental e de associar a necessidade da organização política dos envolvidos com outras forças anticapitalistas na sociedade pode conferir uma dimensão revolucionária a um movimento ecológico. Isso, entretanto, depende da possibilidade de desvelamento das contradições da economia capitalista, partindo de uma experiência de produção socializadora do seu interior, de maneira que as estruturas de dependência tecnológica, econômica e social deixem de ser ocultas e passem a ser conscientes, conduzindo à formação de movimentos sociais mais amplos.

A perspectiva dialógica

De acordo com Freire (1987), é a problemática comum que representa o momento essencial para a emancipação do indivíduo em um processo coletivo gerador de consciência. O processo de consciência, por sua vez, pode ser entendido, ao mesmo tempo, como um processo de pesquisa “[...] no qual o ambiente, as relações de trabalho e de vida constituem o ponto de partida e de determinação” (SZÉLL, 1984, p. 28). Como a realidade dos fatos sociais é concebida como movimento, ela logicamente só pode ser identificada historicamente. A compreensão dos fatos sociais em sua historicidade pressupõe que o desenvolvimento social pode se dar tanto para a frente quanto para trás e que “[...] ele é feito pelas pessoas, isto é, ele é construído e pode ser modificado pela ação humana” (SZÉLL, 2002, p. 1661).

Assim, nós não concebemos o passado como determinante, mas a identificação dos seus efeitos é fundamental para as possíveis opções, que continuam abertas para o

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável da Universidade Federal da Fronteira Sul. Doutor em Ciências Econômicas e Sociais pela Universidade de Osnabrück, na Alemanha.
E-mail: andrioli@uffs.edu.br

presente e para o futuro¹. Além disso, como a realidade não pode ser dividida em partes, pressupomos que a análise do particular contribui para a compreensão da totalidade, ou seja, quanto mais nos dirigimos em relação ao particular com o auxílio de categorias abstratas gerais, melhor nos aproximamos da concretude da totalidade, em sua diversidade de relações entrelaçadas.

Fenômenos sociais ocorrem e se modificam de forma constante e, por isso, podem ser compreendidos somente por meio das suas interações entre si e com o contexto em que se situam e integram. É cientificamente possível, portanto, compreender de maneira racional as inter-relações dos fatos sociais entre si e com a totalidade, o que Kosik (1976) caracterizou como o princípio da totalidade concreta.

Com o auxílio da ciência, a tarefa de refletir criticamente o processo de cientificização de tecnologias orientada pelos interesses de grandes corporações econômicas e a sua consequente ocultação de interesses de dominação e destruição é, em nosso entendimento, uma das principais contribuições da ecologia para a auto-organização dos seres humanos. Na medida em que por meio de uma ação interdisciplinar o conhecimento implícito se torna explícito em forma de decodificação (ORTMANN, 1995), há a possibilidade de desvelar interesses de dominação dispersos no interior da sociedade que fundamentam tecnologias, como a coisificação da natureza e dos seres humanos e a dela resultante subsunção e controle do processo produtivo e do trabalho em benefício de grandes corporações.

Por ser dotado da razão, o ser humano é, ao contrário de outros seres vivos, capaz de refletir sobre as causas e consequências de suas ações e, desta forma, sobre sua identidade, sua posição e responsabilidade no mundo e sobre o sentido da vida. Essa capacidade de reflexão e auto-reflexão define a existência humana. A reflexão é o conflito com a natureza interna e externa, com opiniões e experiências próprias e de outros [...] Por isso, o resultado da reflexão é também emancipação, ou seja, libertação do indivíduo da dependência social, política e espiritual e a conquista da autonomia livre de preconceito (TISCHLER, 1998, p. 232).

De acordo com essa compreensão, a dimensão ambiental da educação popular precisa estar associada à transformação das relações de dominação na sociedade, de

¹ Em forma de contingência, ou seja, fenômenos sociais não ocorrem nem por mera coincidência nem de forma linearmente determinada. Nesse sentido, o estudo acerca da evolução das formas de produção também precisa considerar o seu desenvolvimento histórico. “Contingência significa que algo poderia ter sido diferente do que foi, mas, obviamente, não da forma como simplesmente se desejaria que fosse e sim de acordo com um espaço de possibilidades relativamente limitado” (ORTMANN, 1995, p. 23).

maneira que as experiências concretas dos sujeitos com a tecnologia e a organização social possam conduzir em toda sua capacidade de desvelamento de contradições à tomada de consciência da opressão social e destruição ambiental existente, à identificação de responsáveis e possíveis aliados, ao fim do isolamento e à solidariedade.

O processo de reflexão crítica, que por meio da apropriação da esfera objetiva das relações socialmente determinantes constitui o sujeito, é a condição para que da ‘classe em si’ possa surgir a “classe para si” (SZÉLL, 1984, p. 37-38, grifos do autor).

A tarefa de possibilitar tamanho processo de reflexão social por meio do uso de tecnologias obviamente não pode ser reduzida aos pesquisadores das ciências naturais, como muitos parecem estar convencidos e, com base em uma suposta “objetividade dos fatos”, procuram forçar a aceitação de descobertas tecnológicas em benefício de interesses legitimadores da dominação. “É evidente que a objetividade dos fatos existe em áreas das ciências naturais como a Física e a Química, mas jamais nas Ciências Sociais. O essencial de fenômenos e estruturas sociais é precisamente o fato de serem históricos e, com isso, modificáveis” (SZÉLL, 1989, p. 8). Mudanças no desenvolvimento tecnológico dominante carecem, portanto, do acompanhamento de assistentes e animadores no processo de reflexão, atuando junto ao desenvolvimento de tecnologias (FREIRE, 1992).

É decisivo, portanto, que, em primeira linha, os seres humanos subsumidos pelo processo produtivo dominante estejam interessados e participantes do processo de reflexão crítica, de forma que não sejam constituídas e reproduzidas novas estruturas de dependência² em função da divisão social do trabalho.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor do que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela

² “Decisivo para tal processo de mudança é que as mudanças não venham propostas de cima, de maneira autoritária – mesmo que sejam introduzidas com vistas ao bem-estar de todos os atores sociais. A humanização, se iniciada e colocada em curso por outros que não sejam os próprios atingidos – mesmo que se trate dos mais bem intencionados cientistas! – em última instância, somente estabiliza relações de dominação. Pois exatamente os cientistas, os quais não são eles mesmos atingidos por determinadas relações de trabalho, passam a representar os seus próprios interesses ou os interesses daqueles que os financiaram e colocaram o projeto em execução” (SZÉLL, 1981, p. 8).

práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1987, p. 31).

Nesse sentido, o conhecimento especializado somente pode ser assimilado por meio de uma ação dialógica e combinado ao conhecimento tradicional, de forma que por meio de experiências comuns de atingidos em grupos possam ser endogenamente desenvolvidas tecnologias novas, progressistas, socialmente e ecologicamente apropriadas.

O grande problema está em como poderão os “oprimidos”, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (FREIRE, 1987, p. 32, grifos do autor).

Esse processo de desenvolvimento participativo, portanto, pode ser compreendido também como uma conquista de espaço social pelos oprimidos, pelo qual eles passam a ter condições de compreender sua opressão internalizada e, assim, superá-la.

A crítica dialética da tecnologia

A tecnologia não é neutra. A sua forma e difusão é consequência de um processo social fundamentado em relações de poder associadas a interesses econômicos e socioculturais. Por isso, entendemos que a questão da tecnologia não pode, de forma alguma, ser vista como solução isolada e sim como um problema sociopolítico imbricado com as relações de produção dominantes. Os movimentos ecológicos podem ser entendidos como uma reação às consequências negativas da aplicação de tecnologias destrutivas decorrentes das assim chamadas teorias modernizadoras, especialmente nos países mais pobres e tem, por isso, um forte componente social (WOLFF, 1992).

Nesse sentido, a particularidade social e a dimensão popular da educação ambiental residem no fato de estar baseada na ação coletiva de determinados grupos na sociedade civil com referência na sua relação com a natureza (GUZMÁN, 2001). Em primeiro lugar, ela não ignora o conhecimento tradicional e valoriza especialmente a preservação dos recursos naturais, a geração de crescimento econômico sem destruição da natureza, fatores que, paralelamente ao trabalho, constituem a base histórica da geração do valor de uso (MARX, 1983).

Decisivo para os sujeitos envolvidos, entretanto, são os possíveis benefícios à qualidade de vida, em especial no que se refere à saúde e à maior facilidade no trabalho. Ambos elementos envolvidos no uso de tecnologias ecológicas estão no centro do debate sobre inovações tecnológicas, pois estão diretamente associados a necessidades dos seres humanos e podem servir de ponto de partida para a formação da consciência política.

A possibilidade de reduzir e facilitar o trabalho assim como torná-lo mais saudável, por meio de uma melhor relação com a natureza é especialmente importante nas decisões sobre inovações tecnológicas a serem adotadas. Mas se trata também de um processo de aprendizagem, na medida em que os seres humanos são capacitados a refletir de forma organizada sobre seus problemas concretos e, acompanhados de conhecimentos científicos, a desenvolver soluções que, tendo em vista a sua complexidade, exigem uma ampla organização social e política, de forma que o capital cultural (conhecimento) possa se converter em capital social (BOURDIEU, 1983).

Uma tecnologia abrange métodos produtivos e organizativos vinculados ao modo de produção dominante. Assim, no capitalismo, a opção por determinadas tecnologias está definida pelas relações de produção dominantes e ela não pode ser simplesmente separada dos objetivos para a qual foi desenvolvida, precisamente o aumento da produtividade e o controle social como objetivações cotidianas da divisão do trabalho (BAHR, 1970).

A adoção de tecnologias em seu processo de desenvolvimento histórico, portanto, está condicionada pelas relações sociais e pelas estruturas de poder. Esses fatores condicionam também a quem a tecnologia serve, em última instância. Especialmente importante é que no capitalismo avançado a ciência e a tecnologia já desde a pesquisa básica não são tratadas de forma neutra ou com base em princípios transcendentais, ao contrário, a ciência e a tecnologia refletem um determinado momento do desenvolvimento das forças produtivas, de tal maneira que são influenciadas pelas relações de produção vigentes na sociedade.

Assim, é evidente que “qualquer tentativa de modificar as relações de produção é frustrada se a natureza das forças produtivas (e não somente sua utilização) deixar de ser modificada” (GORZ, 1973, p. 94-95). Nessa perspectiva, a educação ambiental não deve se limitar somente à forma *como* se produz, mas procurar influenciar a questão política central da sociedade, ou seja, as decisões sobre o *que, onde, quando, por quem e para quem* algo passa a ser produzido.

A dimensão social e ambiental do conhecimento

O conhecimento é um produto social que reflete os interesses e as necessidades de uma sociedade. Na sociedade capitalista, a construção do conhecimento é condicionada, tendencialmente, pela classe dominante, assegurando a necessária produção e reprodução das formas de produção capitalista. A construção do conhecimento e a sua aplicação dependem da forma como a sociedade está organizada e de suas relações de produção. O conhecimento, portanto, está associado à estrutura social e se orienta à legitimação do poder constituído.

A técnica é um projeto histórico e social; nela está projetado o que uma sociedade e os seus interesses dominantes pensam em fazer com os seres humanos e com as coisas. Esta finalidade de dominação é material e pertence à forma própria da razão da técnica (MARCUSE, 1979, p. 127).

Como Ullrich (1979) acentua, a técnica domina quando ela funciona e enquanto funciona. A pergunta em relação a que, como e para quem ela é produzida é decisiva não somente quando a técnica já está desenvolvida, mas também, e em especial, quando a técnica está sendo desenvolvida.

O conceito de razão técnica é talvez ele mesmo ideologia. Não somente sua aplicação, porém já a técnica em si é dominação (sobre a natureza e sobre os seres humanos). Uma dominação metódica, científica, calculada e calculadora (MARCUSE, 1979, p. 127).

Portanto, a técnica não é politicamente neutra, porque não está isolada da estrutura de poder da sociedade. “A técnica predominante no mundo originou-se, no e através do capitalismo, nas relações de produção capitalistas” (SZÉLL, 1982, p. 25). O objetivo da inovação técnica na sociedade capitalista, portanto, não é tornar o trabalho o mais confortável possível, como poderia aparentar, e sim o aumento da produtividade do trabalho com vistas a uma maior geração de valor. “Uma empresa questiona apenas o que deve ser feito para produzir o máximo de valor de mercado de uma mercadoria com o mínimo de investimento” (GORZ, 1980, p. 70).

Na medida em que o capitalismo foi se desenvolvendo historicamente e a produção de mercadorias se generalizou, este subjuguou o conteúdo e a finalidade da produção científica e seu emprego a seus interesses. Em decorrência, a eficiência se constitui especificamente como regra básica: maximizar o lucro particular do

proprietário dos meios de produção. Isto é possível por meio de mudanças na organização do trabalho (pela sua especialização e divisão) ou do uso de máquinas e ferramentas apropriadas. Por isso, na lógica capitalista, o principal desafio da pesquisa é

[...] acelerar o obsoletismo e a substituição das mercadorias, tanto dos bens de consumo quanto dos bens de investimento, a fim de acelerar o ciclo de reprodução do capital e criar lucrativas possibilidades de investimento e uma crescente taxa de lucros” (GORZ, 1973, p. 96).

Mesmo que o aumento da produtividade do trabalho seja mais antigo do que a sociedade capitalista, esta aprofundou a submissão do trabalho em relação à técnica de produção. Como Marx descreve em *O Capital*, o trabalho necessário para a produção de mercadorias pôde ser diminuído com a mecanização, com a finalidade de baratear as mercadorias e aumentar a mais-valia.

Igualmente a qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, este serve para aperfeiçoar as mercadorias e diminuir uma parte da jornada de trabalho, a qual o trabalhador necessita para si mesmo, para que a outra parte da jornada de trabalho, que ele dá gratuitamente ao capitalismo, seja prolongada. Ela é a forma de produção da mais-valia (MARX, 1983, p. 391).

O avanço da técnica possibilitou uma elevação na velocidade do processo produtivo pelo uso crescente de capital constante, ou seja, investimentos em ferramentas, equipamentos e máquinas. As consequências desse processo são duplas: aumento da produtividade e da exploração dos trabalhadores por um lado e, conforme Marx analisou, crescimento relativamente maior e, por fim, predominante, do capital em equipamentos e maquinaria (crescimento da composição orgânica do capital).

Por isso, no que concerne à economia capitalista em geral, é improvável que o permanente avanço técnico estabilize as margens de lucros, muito menos que os eleve de forma duradoura. Mais máquinas são utilizadas e mais mercadorias produzidas, porém, o valor das mercadorias é reduzido devido à diminuição do tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção. Mas a partir do ponto de vista da empresa individual, isso se apresenta de outra maneira: por considerar a introdução de máquinas (capital constante) um investimento que, no decorrer do tempo é depreciado, o uso intensivo de uma máquina representa a possibilidade de minimizar os custos da depreciação.

Justamente em função da concorrência frente a outras empresas, o capitalista individual é tencionado a tirar vantagem dos benefícios dos avanços técnicos, mais rapidamente do que seus concorrentes e antes que os preços comecem a baixar. O aumento da produtividade do trabalho de um empreendimento permite ao capital elevar a mais-valia produzida localmente e se apropriar da mais-valia adicional, que é produzida nas outras empresas (transmissão de mais-valia). Dessa maneira, é possível à empresa individual lucrar acima da média da taxa de lucros e se apropriar de lucros extras. Enquanto essas condições não se generalizam e os outros empreendimentos ainda não estiverem na mesma situação, uma empresa aproveita-se, individualmente, por conseguinte, da diminuição em curto prazo de seus custos de produção.

Por esse motivo, é importante a uma empresa diminuir a proporção de trabalho necessário à produção de uma mercadoria em relação ao total do tempo de trabalho e a alternativa para isso é o avanço tecnológico. Não é, portanto, o avanço técnico que obriga uma empresa à acumulação e sim a necessidade de acumulação que estimula o investimento em tecnologia.

O capitalista que primeiro introduz uma máquina adquire um lucro extra, até que a introdução massiva de máquinas semelhantes venha a estabelecer um novo valor e preço para as mercadorias fabricadas. Na caça por lucros os capitalistas desenvolvem a técnica (KUSIN, 1969, p. 82).

A tecnologia, portanto, é um resultado e não a propulsora do desenvolvimento das forças produtivas e a relação dos seres humanos com a natureza reflete as relações dos seres humanos entre si. A destruição ambiental, o prejuízo à saúde, bem como a exploração e a exclusão social de seres humanos são sinais da contradição central da sociedade capitalista, na qual o desenvolvimento das forças produtivas permite que a produção seja realizada socialmente, enquanto os meios de produção e seus resultados são apropriados de forma privada. Nesse sentido, um progresso técnico para além das determinações institucionais da economia de mercado capitalista parece inimaginável, pois na luta de concorrência o poder é mais forte do que a racionalidade, embora ambos os aspectos estejam permanentemente associados.

Como Marx demonstrou com base no caso da industrialização, novas relações sociais somente surgem se as condições para a sua existência, desenvolvidas a partir da sociedade anterior, estiverem disponíveis (MARX, 1983). O desenvolvimento tecnológico como resultado do desenvolvimento das forças produtivas depende, por sua vez, das novas relações de produção. Um pequeno agricultor, por exemplo, que em

função do desenvolvimento das forças produtivas passa a ser forçado a seguir o mais moderno estágio da tecnologia, será excluído com grande probabilidade, passando a ser um empregado rural, da mesma forma que os artesãos deixaram de exercer sua posição ativa no processo produtivo para atuar passivamente como assalariados, abrindo o caminho para a continuidade do desenvolvimento das forças produtivas.

Contudo, embora a maioria dos seres humanos, com a ajuda da tecnologia, seja subsumida pelas relações de dominação na sociedade capitalista, por outro lado, ainda lhe resta uma margem de manobra, a qual permite que esses seres possam se movimentar, refletir como sujeitos políticos ativos e reagir.

Considerações finais

O conhecimento não está apenas associado à produção; ele representa, ao mesmo tempo, um elemento das relações de poder na sociedade. Nesse sentido, a tecnologia é também uma relação social e não se reduz a instrumentos materiais, ela é constituída especialmente de conhecimento, de métodos, de processos de organização da produção. Tendo em vista que a transferência de conhecimento representa uma relação de dominação e a construção de conhecimento autônomo somente é possível por meio da apropriação, a questão do poder continua presente (FREIRE, 1987).

A tecnologia é um produto social e seu uso pode contribuir não somente para a manutenção, mas também para a mudança das relações de produção. No capitalismo, não são apenas os meios de produção que se encontram em processo de mudança contínua e, muitas vezes, revolucionária. As relações dos seres humanos entre si e com os meios de produção (entre eles, a natureza) também podem ser modificadas, constituindo um potencial processo educativo e de aprendizagem.

Ao incorporar o princípio da sustentabilidade ambiental, a educação popular pode ampliar seu espaço de ação, considerando as novas necessidades humanas decorrentes da destruição da natureza e suas implicações sobre a qualidade de vida. A educação ambiental, ao compreender que os problemas ecológicos e sociais estão associados, qualifica sua ação ao incorporar a história, as concepções, a metodologia e os instrumentos de análise da educação popular.

Referências

- BAHR, H. D. **Kritik der “politischen Technologie”**. Eine Auseinandersetzung mit Herbert Marcuse und Jürgen Habermas. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1970.
- BOURDIEU, P. *Ökonomisches Kapital, Soziales Kapital, Kulturelles Kapital*. In: KRECKEL, R. (Org.). **“Soziale Ungleichheiten”**. Soziale Welt, Sonderband II. Göttingen: Otto Schwarz, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GORZ, A. *Technische Intelligenz und kapitalistische Arbeitsteilung*. In: VAHRENKAMP, R. (Org.). **Technologie und Kapital**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973.
- GORZ, A. **Ökologie und Politik. Beiträge zur Wachstumskrise**. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1980.
- GUZMÁN, E. S. **La perspectiva sociológica en agroecología: una sistematización de sus métodos y técnicas**. Córdoba: ISEC, 2001.
- KOSIK, K. **Dialektik des Konkreten**. Eine Studie zur Problematik des Menschen und der Welt. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976.
- KUSIN, A. **Karl Marx und Probleme der Technik**. Leipzig: VEB Fachbuchverlag, 1969.
- MARCUSE, H. **Kultur und Gesellschaft 2**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.
- MARX, K. **Das Kapital**. Band I. MEW 23. Berlin: Dietz Verlag, 1983.
- ORTMANN, G. **Formen der Produktion. Organisation und Rekursivität**. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1995.
- SZÉLL, G. **Vampirismus oder Betroffenenforschung**. Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. Osnabrück: Universität Osnabrück, 1981.
- SZÉLL, G. *Technologie und Selbstverwaltung*. In: GIKAS, M.; HARTMANN, M.; SCHMIEDER, A.; SZÉLL, G. (Orgs.). **Technologie, Arbeitsorganisation und gesellschaftliches Bewußtsein**. Osnabrück: Universität Osnabrück, 1982.
- SZÉLL, G. **Bildungsarbeit als Forschungsprozeß**. Anmerkungen zur Übertragbarkeit der Freireschen Pädagogik. München: Hueber, 1984.
- TISCHLER, K. **Betriebliches Umwelmanagement als Lernprozess**. Theorie und Praxis organisationsorientierter Umweltbildung als Beitrag zur Steigerung der Fortschrittsfähigkeit der Unternehmung. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang, 1998.
- ULLRICH, O. **Technik und Herrschaft**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.
- WOLFF, L. A. **Ecofarming im Spannungsfeld zwischen Technologie und Politik**. Saarbrücken: Breitenbach, 1992.

Etnomatemática e educação libertadora: um possível diálogo

Emilly Vicente de Freitas*

Janine Moreira**

Introdução

As questões do campo educativo, conhecidas como pedagógicas, não podem ser devidamente compreendidas se não as vincularmos às questões epistemológicas, que, por sua vez, se remetem às questões ontológicas. Paulo Freire, ao estabelecer as bases de uma pedagogia libertadora a partir de uma educação popular, teve que compreender como o conhecimento se constitui, o que está diretamente ligado a como o ser do conhecimento é constituído. Ao problematizarmos a educação matemática, e sua possibilidade de ser libertadora/emancipadora configurada na Etnomatemática, também necessitamos situar as bases do conhecimento e o entendimento de ser humano que estas possuem.

Vejamos o ser humano, enquanto aquele que se desenvolve, usou o ato de pensar como ação ao tentar responder perguntas durante a história e seu desenvolvimento. Em meio às suas dúvidas, investigações contribuíram para novas reflexões e objetivações na medida em que o tempo passou. No entanto, nem todas perspectivas que estudam o conhecimento baseiam-se nessa visão. O que proporcionou, então, todo um movimento e o surgimento de perspectivas filosóficas, teóricas e sociológicas.

Essas concepções construíram a sociedade e a produziram tal como se apresenta hoje. No âmbito da educação não foi diferente. A escola se manifesta conforme a delineação do corpo social, em dado momento histórico. Entretanto, ela também

* Graduada em Licenciatura de Matemática pela UNESCO; Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UNESCO. Pesquisadora nos grupos de pesquisa: GPMAHC (Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: uma abordagem Histórico-Cultural, da UNESCO) e GETUFF (Grupo de Etnomatemática, da UFF).

E-mail: v.freitasemilly@outlook.com

** Psicóloga pela (UFSC). Mestre em Sociologia Política pela UFSC. Doutora em Psicopedagogia pela Universidad de Córdoba/Espanha (convalidado pela UFSC como Doutora em Educação). Professora da Psicologia e do PPG em Educação da UNESCO/SC. Líder do grupo de pesquisa Descolonização, Educação e Processos Subjetivos.

E-mail: jmo@unesco.net

constrói e contribui para mudanças fundamentais da sociedade. Neste contexto, apresentamos nesse texto dois pensadores brasileiros que objetivaram uma educação crítica para uma comunidade coletiva perante um estado de domínio em que a população ainda enfrenta na modernidade. O primeiro deles se chama Paulo Reglus Neves Freire, nascido no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco (HADDAD, 2019).

Freire foi um educador que totalizou seus esforços em uma pedagogia libertadora e que partiu da práxis humana. Seu comprometimento estava com a vida e com a liberdade dos oprimidos (FIORI, 2014). Além disso, seu pensamento foi voltado em existência/objetividades e não apenas nas ideias/subjetividades (FIORI, 2014). Desde pequeno, começou a ser alfabetizado pelo seus pais no quintal de sua casa, desenhando no chão de terra com gravetos (HADDAD, 2019). E foi nesse momento que grande parte de sua personalidade foi marcada ao passar por momentos difíceis (HADDAD, 2019). Mesmo que tenha enfrentado na sua vida adulta muitos obstáculos, vale ressaltar novamente que toda sua jornada, desde criança, o formou.

Entre esses problemas que ele passou, destacamos duas fases que, de certo modo, delinearam seu comprometimento com a educação e com o povo. Uma delas aconteceu quando Paulo tinha dez anos de idade e se mudou de sua casa em que cresceu para uma cidade chamada Jaboatão dos Guararapes, onde experimentou a ameaça de fome e a pobreza (HADDAD, 2019). O próprio Freire afirma o quanto isso o produziu como ser/humano em suas obras: “Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem [...] menino, cedo desafiado pelas injustiças sociais” (FREIRE, 2015, p. 94). O outro obstáculo a que nos referimos aconteceu em 1964, no seu exílio. Freire já realizava uma educação transformadora no Brasil e o regime militar da época, na tentativa de silenciar Paulo Freire, o exilou (HADDAD, 2019).

Concomitantemente, nesse período se destacou um outro autor chamado Ubiratan D’Ambrósio, nascido em 8 de dezembro de 1932, São Paulo. Seu discurso se encaminhava para a educação matemática e em como esta foi construída para manter poder e controle de dominação (D’AMBROSIO, 1998). Ubiratan foi o precursor do Programa Etnomatemática na década de 1970 que, até hoje, faz contribuições no campo do ensino (KNIJNIK et al., 2012).

A Etnomatemática, segundo D’Ambrósio (2019), é um programa que pesquisa a filosofia e a história da matemática para fins pedagógicos. Um dos principais objetivos é o reconhecimento do conhecimento criado/incorporado culturalmente pela humanidade. No entanto, vale ressaltar que não se trata somente dos conceitos

matemáticos culturais, mas que, dentro desse programa, existe uma abrangência em todo conhecimento produzido por todos os grupos culturais: quilombolas, indígenas, ciganos, etc (MARCHON, 2016). Portanto, o foco do pensador Ubiratan estava no pensar e no fazer *conhecimento*, a partir dos aspectos socioculturais de determinados grupos sociais.

Neste contexto, no primeiro instante em que lemos e pesquisamos ambos os autores, nos deparamos com o seguinte questionamento: quais seriam as convergências entre os dois estudiosos? Afinal, ambos viveram no mesmo período histórico e têm nacionalidade brasileira. Claro que somente esse ponto não expressa a verdadeira essência de cada autor e de suas obras. Assim, pensamos que estudos devem ser produzidos a fim de investigar as relações que possam ser estabelecidas entre Freire e D'Ambrósio.

Dado isso, esse texto toma como princípio iniciar uma análise das obras destes pensadores e estabelecer um diálogo entre os mesmos. Então, ele abordará como problema geral: quais as confluências que se estabelecem entre Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrósio no que diz respeito às suas bases epistemológicas? Por extensão, se apresentou, também, uma questão auxiliar que delimitou o estudo: como o ser se constitui? E, em decorrência, refletir: como este conhecimento produzido por este ser pode se caracterizar como libertador?

Metodologia

O presente estudo é de natureza qualitativa e de tipologia bibliográfica. Sua construção se deu devido à participação em uma disciplina sobre Paulo Freire em um Programa de Pós-graduação em Educação. Em meio às leituras, surgiram indagações de possíveis encontros entre as concepções de Paulo Freire e de Ubiratan D'Ambrósio, este último um dos autores estudados em uma dissertação de mestrado em educação em andamento, a qual tem as autoras deste texto na condição de mestranda e orientadora. Neste texto, tratamos de caminhar na questão ontológica: como o ser se constitui? Para, em seguida, delinear a questão epistemológica: em que medida o conhecimento produzido por este ser se caracterizar como libertador?

As bases das referências utilizadas para investigar tais questionamentos foram delimitadas em obras dos respectivos autores: *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2014a); *Política e Educação* (FREIRE, 2014b); *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2015); *Da realidade à ação: reflexões sobre Educação e Matemática* (D'AMBROSIO, 1996); *Etnomatemática: Arte ou Técnica de explicar e conhecer* (D'AMBROSIO, 1998); *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade* (D'AMBROSIO, 2019).

Como o ser se constitui?

Primeiramente, vamos situar as bases teóricas que constituíram os pensamentos de Paulo Freire e de Ubiratan D'Ambrósio.

Borges (2013) situa o pensamento freireano a partir das bases fenomenológica, marxista, existencialista, humanista cristã e personalista; e também com base em pensamentos africanos, argelino e tunisiano, especialmente nascidos das situações de opressão histórica destes países sob o jugo colonialista dos países europeus, história semelhante à da América Latina.

Um dos pontos de partida do pensamento freireano é a compreensão fenomenológica da consciência enquanto intencionalidade. A consciência é sempre consciência de alguma coisa, que está fora dela mesma, transcendente a ela, e não em seu interior. Por isto não há determinismos no mundo, porque não há nenhum conteúdo *a priori* no mundo e no ser humano, mundo e ser humano são *por-venir*, feitos dialeticamente a partir do movimento intencional da consciência. Por isso também o sujeito é um ser de relação e, ele só se humaniza em relação com outros sujeitos, tendo o mundo como mediação. Na pedagogia freiriana, o educador não é um mediador, o mundo concreto cumpre o papel de mediador, pois é dele que se fala no processo educativo. Educador e educandos são seres que pronunciam o mundo, cada qual de seu lugar e a partir de um certo nível de consciência, em situação de diálogo, mediatizados pelo mundo.

Outro ponto estruturante de sua teoria é a compreensão materialista histórica dialética, em que o ser humano surge em um mundo já construído por outros homens, os quais também se foram construindo na exata medida em que construíam o mundo. Por isso, ao surgir no mundo feito por outros, este é sempre um ponto de partida, não de chegada, não de determinação. O mundo traz condições objetivas para a existência humana, mas esta transcende estas condições e recria o mundo, ou o aceita. Ambos, ser humano e mundo, são inacabados. A práxis deriva deste inacabamento.

O existencialismo também parte da concepção fenomenológica e materialista histórico-dialética, e traz a noção de projeto existencial enquanto ação humana. O projeto é a vida em movimento, direcionado para um sentido. A vida é um “absurdo” e cabe ao ser humano dar-lhe um sentido, sentido que não é teórico, mas vivenciado na práxis cotidiana, no intento do indivíduo em estar no comando de sua vida, e não levado pela alienação.

A primazia do valor da vida humana, da dignidade do humano, dignidade que só pode existir em situação de não opressão, o que convida à construção de uma nova

sociedade, é outra base do pensamento freiriano, advindo do humanismo cristão e do personalismo, como também do existencialismo e do marxismo. Estas bases se complementam e contribuem para a visão de ser humano e de mundo e da consequente visão de educação de Freire.

O pensamento argelino e tunisiano a partir da opressão colonial possibilitou a Freire compreender a situação do oprimido. De Albert Memmi, autor de “Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador”, e que se situa no contexto dos movimentos libertadores da Argélia e da Tunísia, Freire aceita a ideia de ambiguidade do colonizado frente ao colonizador: ao mesmo tempo em que tem repulsa do colonizador, deseja ser como ele, numa negação de si próprio, sentindo-se inferior. (BORGES, 2013). É o que Freire irá estabelecer na Pedagogia do Oprimido, o oprimido internaliza o opressor, e quando tiver oportunidade de sair da situação de opressão, não irá construir uma nova relação, mas tão somente mudar de lugar na relação opressiva.

A partir da obra de Frantz Fanon, “Os condenados da terra”, de mesmo modo situado no contexto argelino e tunisiano, Freire também irá refletir sobre a situação dos oprimidos, sua ambiguidade e sua condição de “hospedeiro do opressor”.

Esses dois autores, Frantz Fanon e Albert Memmi, constituem-se como clássicos e fundamento de toda luta anticolonial e não apenas anticolonial, mas representam a luta pela construção de uma nova sociedade, transformada e libertada da opressão. É o inédito viável freireano para o continente latino-americano, em vias de transformação e libertação, um ideal marcado pelo imperativo ético-crítico de libertação (BORGES, 2013, p. 155).

Com estas bases, a pedagogia de Freire, a “Pedagogia do Oprimido”, é consubstanciada em uma educação problematizadora, ou libertadora, opositora de uma educação “bancária”, típica de contextos opressores, antidemocráticos, que sustentam, por sua vez, as desigualdades sociais. O que ele almejava era uma educação pela qual fosse possível fazer frente à “coisificação” do ser humano, uma educação que fosse um componente de libertação da opressão que desumaniza, portanto, que “humanizasse”, ainda que possa parecer contraditório “humanizar o humano”.

Essa humanização tem o sentido de realizar a vocação ontológica do indivíduo, que é a de “ser mais”. Concebido o ser como inacabado e como um ser de relações, ele se direciona ao mundo, no movimento de transcendência, a partir da intencionalidade da consciência. O “ser mais” é o ser em movimento, em transcendência, condição

humana. O “ser mais” é o indicativo da transcendência. A imanência é própria das coisas, a transcendência é própria do ser.

Por sua vez, a palavra Etnomatemática traz consigo o entendimento de conhecimento como produção humana, histórica e cultural (MARCHON, 2016). Mas, segundo Barton (2004), a literatura dessa perspectiva teórica abrange uma série de contradições no seu entendimento epistemológico da palavra matemática e em algumas ideias de cultura e sociedade. No intuito de situar o leitor desses caminhos que poderão surgir ao pesquisar a Etnomatemática, consideramos de bom tom trazer um breve enredo de como surgiu e qual perspectiva estamos tomando como base. Então, primeiramente, é necessário abarcar as diferenças e nomeá-las para que consigamos avançar em nosso texto.

Neste viés denominamos três principais visões/entendimentos de autores que a Etnomatemática possui. O primeiro deles é Paulo Gerdes, de Moçambique. Seu ponto de vista é delimitado para os acontecimentos na África do Sul e, seus escritos de Etnomatemática não são incorporados por práticas culturais e tradicionais como havíamos falado acima. Sua visão está focalizada na educação matemática que parte, apenas, da matemática, como ciência pura (BARTON, 2004). A segunda pesquisadora é chamada de Marcia Ascher, que aborda, em um modo etnográfico, análises de povos e culturas que possuem matemáticas condizentes com a matemática acadêmica e abstrata (BARTON, 2004). Ou seja, suas pesquisas andam pelo caminho de entender como os grupos culturais organizam a matemática e, a partir desse ponto, visualiza convergências com a matemática acadêmica.

O terceiro e último estudioso é o Ubiratan D’Ambrósio. Sua nacionalidade é brasileira e sua pesquisa foca em uma Etnomatemática totalmente social e cultural (BARTON, 2004). Ele parte da dimensão sociocultural para uma evolução da matemática e do seu respectivo ensino (MARCHON, 2016). Então, a Etnomatemática para D’Ambrósio está totalmente vinculada ao entendimento do contexto cultural de distintos grupos para abranger, conhecer e explicar a compreensão deles do mundo que os cerca e os manuseios dessa realidade em seus modos de viver e construir suas práticas (D’AMBROSIO, 1998). Dado o contexto do nosso texto, tomamos como base, entre os três autores, os fundamentos da Etnomatemática D’Ambrosiana.

Para Ubiratan, a Etnomatemática vai além de um termo que representa uma perspectiva teórica, mas, para isso, segundo ele, é necessário acrescentar a palavra Programa na frente (D’AMBROSIO, 2019). Isso se dá, pois o Programa Etnomatemática não é estagnado, sua composição está sempre em movimento e em contínua pesquisa sobre a história e filosofia de determinados grupos sociais (D’AMBROSIO, 2019).

É nesse pensamento que entra, então, a delimitação do campo educacional matemático. Para o Programa, o conhecimento matemático é construído por homens a partir do convívio em sociedade de determinadas culturas (MARCHON, 2016). Logo, é possível dizer que, além da matemática, os códigos, os símbolos, as práticas específicas e as linguagens também estão diretamente vinculadas aos valores morais dos grupos formados pelos contextos sociais, naquele dado período histórico (MARCHON, 2016). Neste viés, nega-se que o conhecimento é acultural e, além disso, aborda-se que a percepção de ser humano “[...] como ser abstrato é substituída pelo ser humano real, vivo, ser histórico e encarnado” (MARCHON, 2016, p.68).

Por consequência, a dimensão educacional dessa perspectiva teórica está ligada a questões culturais, e não consegue se desvincular de temas sociais urgentes, como: produção em massa, meio ambiente, arte e política (D’AMBROSIO, 2019). Porém, é indispensável esclarecer que o Programa Etnomatemática não rejeita e nem ignora os comportamentos e os conhecimentos da modernidade científica global (D’AMBROSIO, 2019). Mas é a partir de seu desenvolvimento que o Programa visa incorporar humanamente valores de respeito, cooperação e solidariedade.

Conhecendo as bases teóricas de nossos dois autores, passemos então às reflexões ontológicas que eles parecem compartilhar.

O mundo existente é marcado por características concretas que o representa, bem como, o identifica. Mas, quais são esses aspectos que o constitui? Ou, melhor, quem define essas condições de descrição desses traços?

Freire, no seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2014a), discute essa questão ao trazer um exemplo que aconteceu em um dos círculos de cultura em que atuava na época. Neste, ele traz o momento em que um camponês, cuja sociedade taxa como “absoluto ignorante”, apresentou seu ponto de vista ao declarar que: “[...] não há mundo sem homem” (FREIRE, 2014a, p. 99,). No decorrer do texto, Freire cita outra fala do camponês que, de certa forma, acrescenta criticidade ao ser indagado sobre elementos constituintes do planeta (animais, natureza, mar etc.): “faltaria quem dissesse *Isto é mundo*” (FREIRE, 2014a, p. 99, grifo nosso).

No entanto, que homem é esse que nomeia o seu redor? Que cria e pensa modos de classificar e dominar¹ o que está a sua volta? Aquele que não está apenas no mundo, que se tornou uma presença com o mundo e no mundo (FREIRE, 2014b)? Freire dialoga

¹ Iremos aqui fazer a crítica à ação de classificar – a qual está na base dos preconceitos – e a de dominar – a que está na base do antropocentrismo que gera a crise ambiental –, e por isso, utilizaremos, no decorrer do texto, “ser humano”, “indivíduo” e “sujeito” como aqueles que agem no mundo, que são presença no mundo, e não apenas estão no mundo.

com tais direcionamentos quando compara o ser humano com o animal. Para o pensador, o ser humano não pode ser considerado como único ser existente, mas, entre vários seres, ele é aquele capaz de ter, além de sua atividade, o objeto de sua própria consciência (FREIRE, 2014a). Em outras palavras, a capacidade do indivíduo é ir além do que é dado no concreto caótico e, além disso, ele se coloca como ser investigador de si mesmo: o ser humano investiga e pesquisa o ser humano.

Porém, isso não é dado de modo pronto e acabado. Existe a necessidade de entender que a atividade não é separada do sujeito e, por isso, carece de que o mesmo encontre finalidade para suas ações e atividades (FREIRE, 2014a). Nessa linha de raciocínio, D'Ambrósio (1998) traz em seus escritos que o processo pelo qual o ser passa para realizar atividade é resultado de motivações que surgem da realidade, na qual se insere no decorrer do tempo. Ou seja, existe um ciclo básico para o desenvolvimento do ser humano: Realidade ↔ Indivíduo ↔ Ações ↔ Realidade (D'AMBROSIO, 1998).

Nesse tempo e ciclo, quando o indivíduo se expande, diferente de outras espécies no mundo, é transformado pela influência de fatores que o faz desenvolver habilidades e técnicas que permitem sua sobrevivência a partir de suas ações (D'AMBROSIO, 2019). Assim, as situações anteriores ajudam a solucionar novos acontecimentos e criam saberes, fazeres, memória, história e culturas (D'AMBROSIO, 2019). Em consonância, Freire discute que os homens se fazem aos poucos, ou seja, ninguém nasce feito, pronto e acabado (FREIRE, 2015). O autor ainda traz que, no movimento de constituição, o ser se desenvolve a partir dos conjuntos de ideias, valores, dúvidas, desafios, esperanças e concepções, os quais são formados por uma unidade epocal e na dialética dos seus contrários (FREIRE, 2014a).

Já D'Ambrósio (2019) traz esses “conjuntos” como algo que acontece devido aos comportamentos e os conhecimentos que possibilitam a continuidade da sociedade ao serem compartilhados. Mas, para que ocorra, eles devem ser registrados e expandidos nas gerações que se seguem, para que assim, nasça a história de comunidades, nações e de grupos (D'AMBROSIO, 2019). Na continuidade, o autor ainda afirma que é a partir desses “avanços” que os novos seres são formados e são sujeitos dos acontecimentos ao seu redor. Neste mesmo sentido², Freire afirma, de modo claro, que a sociedade é puro produto de determinações culturais (FREIRE, 2014b). Isso significa dizer que, no ato de construção, o ser humano é inteiramente condicionado pela cultura, história e episódios sociais aos quais está submetido (FREIRE, 2014b). Condicionado, mas não

² Nesse momento podemos afirmar que as falas de ambos autores caminham num mesmo fundamento, mesmo que suas direções não sejam iguais ao longo de seus textos.

determinado, pois não nasce determinado a nada. Como já dito, a condição ontológica do ser humano, para Freire, é o “ser mais”, visto ele ser transcendência.

Nesse primeiro cenário, já podemos visualizar que ambos autores assimilam o sujeito como um ser construído pela história, sociedade e cultura. Entretanto, Freire e D’Ambrósio não estagnam seus estudos nisso. Para eles, o ser, além de construído pelo seu entorno, também, em uma relação dialética, o constrói. Paulo Freire debate isso, afirmando que na ação transformadora, concomitantemente, os homens se fazem seres históricos e criam a história (FREIRE, 2014a). Isso só é dado porque a presença do ser humano no mundo é aquela que constata, compara, decide, avalia e rompe com o exterior (FREIRE, 2014b). No mesmo viés, Ubiratan aborda em seus escritos que o conhecimento não pode ser gerado individualmente, pois existe uma relação entre criação (ser criador de acontecimentos) e informações que são recebidas da realidade, em um encontro com o fenômeno chamado comunicação (D’AMBROSIO, 2019).

O pensador ainda aborda que o conjunto de conhecimentos (criado pelo ser), ao ocorrer de modo compartilhado, e os comportamentos compatibilizados, geram a cultura de determinadas sociedades (D’AMBROSIO, 2019). Deste modo, conseguimos perceber a compreensão comum de ambos autores de que o ser humano constrói seu entorno e é construído na relação que se estabelece entre sociedade/mundo.

Como o conhecimento pode ser libertador?

Dada a continuidade do tempo, os conhecimentos produzidos foram se convertendo para uma estruturação, de modo que possibilitou uma organização para passar as informações produzidas e coletadas. Nos dias atuais, chamamos essa instituição de escola (ensino). Esse modo de sistematização na sociedade, dado os processos históricos, tem como predominância um ensino tradicional, voltado a uma sociedade capitalista. A dominância dessa disposição do capital nas escolas se mostra quando o currículo possui componentes de preconceito, discriminação, racismo, estrutura de classes, etc. (D’AMBROSIO, 1998). Além do mais, muitos dos problemas enfrentados nas escolas são derivados das situações culturais, sociais e históricas, nas quais a riqueza se associa com o conhecimento, controle e poder (D’AMBROSIO, 1996).

De modo análogo, Freire (2014a) afirma que os oprimidos são aqueles que se vivenciam dentro da estrutura do servir: seres que vivem para o outro, no caso, o que oprime. Como forma de mudança, o autor traz a Educação como dispositivo fundamental para modificar o estado de domínio presente na sociedade e, desta forma, também nas escolas, e denuncia que “[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE, 2014a, p. 109).

A relação professor e aluno deve acontecer de modo que o conteúdo programático da educação não seja uma doação ou imposição, mas sim, efetuado de modo dialógico. Diálogo compreendido como encontro entre homens para pronunciar o mundo, a partir do nível de consciência em que cada um se encontra em relação a determinado tema. É tarefa do educador promover a passagem do nível de consciência ingênuo – aquele em que se fica na superfície da questão – para o nível de consciência crítico – aquele no qual se consegue ver as relações contextuais da questão. Na consciência ingênua nos encontramos submersos naquilo que investigamos, na consciência crítica nos encontramos distanciados o suficiente para enxergarmos com clareza e nos enxergamos relacionados ao tema (FREIRE, 2014a).

Essa mesma mudança nas estruturas escolares D'Ambrósio traz quando, em seus escritos, apresenta a educação tradicional como mecanismo adotado no intuito de subordinar os modelos e comportamentos dos alunos para servir, sem qualquer crítica (D'AMBROSIO, 1998). Ele também acrescenta que a estratégia de mudança deve subsidiar os conteúdos a um objetivo amplo/social baseado principalmente no coletivo e no diálogo.

Vejamos bem, pensar sobre a educação para ambos pesquisadores é tomar como escolha, dado o debate que fizemos acima, uma visão de ser humano e de mundo que proporciona avistar o que aconteceu no passado (como o ser é constituído), para realizar no presente (capacidade de mudança/construção), e então, modificar o futuro, dado as condicionantes ainda atuais de opressão e mecanismos de violência que nos envolvem.

Considerações finais

O humano, enquanto ser, é objeto de estudo para várias temáticas. Neste breve texto, tomamos como ponto de partida a teoria de dois autores brasileiros que abordam a educação de modo crítico: Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrósio. Para não fazer confusão com seus aspectos teóricos, decidimos verificar se existiriam confluências entre seus escritos a partir de uma delimitação ontológica/epistemológica: como se constitui o ser, e como o conhecimento produzido por este ser pode ser libertador.

Conseguimos estabelecer uma ponte entre ambos pensadores de modo dialógico no texto. Destacamos, entre os debates feitos acima, como esse ser em específico lida com o conhecimento e com a realidade que o circunda. Realidade essa na qual o ser humano atua, mas que, ao mesmo tempo, o transforma e o constitui enquanto ser que pensa e é condicionado.

Outro ponto que podemos destacar é que os dois autores pensam que a humanidade organizou seu conhecimento para passar para gerações futuras. Nesse aspecto, Paulo e Ubiratan trazem críticas à atual organização de ensino e colocam seus pontos de vista de uma possibilidade futura de mudanças sociais.

Conseguimos também visualizar uma significância em afirmar que outros temas devem ser estudados e pesquisados para que nossos trabalhos tenham vertentes diferentes com um mesmo objeto – transformar o que está dado na sociedade atual. Portanto, encerramos afirmando que, a partir das conjunturas postas, foi possível dizer que existem, sim, confluências nos pensamentos de Paulo Freire e Ubiratan D’Ambrósio.

A educação popular não se restringe a espaços não formais, mas pode, sim, se constituir em uma concepção educativa no espaço escolar. A Etnomatemática é uma proposta de libertação da opressão na medida em que defende a valorização dos sujeitos da educação, libertação em processo na caminhada da autonomia destes sujeitos. Não uma autonomia liberal individualista, mas uma autonomia coletiva emancipadora. Nesse sentido, se faz importante o diálogo entre teorias de diferentes campos do saber, que possam se reforçar no caminho comum da educação como instrumento de libertação em um mundo ainda opressor.

Referências

BARTON, B. Dando sentido a Etnomatemática: Etnomatemática fazendo sentido. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. do C. S.; FERREIRA, R. (Org.). **Etnomatemática**: papel, valores e significado. São Paulo: Zouk, 2004. p. 39-70.

BORGES, V. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. Curitiba: CRV, 2013.

D’AMBROSIO, U. **Da Realidade à Ação**: Reflexões sobre Educação e Matemática. Campinas: Summus, 1996.

D’AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: Arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1998.

D’AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: Elo entre as Tradições e a Modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FIORI, E. M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 11-30.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

Educação Popular: epistemologias, diálogos e saberes

Etnomatemática e educação libertadora: um possível diálogo

DOI: 10.23899/9786589284321.6

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

KNIJNIK, G. et al. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARCHON, F. L. **Educação Matemática e Etnomatemática**: entrelaçamentos e possibilidades filosóficas. Curitiba: Appris, 2016.

Os meandros do cooperativismo e da educação popular: divisando o Programa de Cooperativismo nas Escolas (PCE) nas Regiões Fronteira Noroeste e Missões do Estado do Rio Grande do Sul¹

Celso Gabatz*
Rosângela Angelin**

Introdução

Os desafios da contemporaneidade exigem o desenvolvimento e a afirmação de uma prática educacional capaz de oferecer as condições necessárias ao crescimento pessoal na perspectiva do mundo do trabalho, na dimensão da cooperação e da autonomia, promovendo processos de transformação da realidade. Esta capacidade dos seres humanos para transformar a realidade e serem por ela modificados, se insere nas demandas produzidas pela história em diferentes épocas com modos de organização social e de produção sublinhados por inúmeras peculiaridades. A intervenção no mundo se dá pela educação, no espaço onde o educando vive, age, convive e participa de um processo onde influencia e é influenciado, sobretudo, pela sociedade e a cultura (FREIRE,1998). Os dias atuais reforçam desafios e trazem novas exigências aos processos educacionais. Vive-se o paradigma do surgimento de novas mentalidades e valores na perspectiva de uma educação comprometida com o crescimento pessoal dos educandos e em harmonia com o desenvolvimento social e a cooperação (GOHN, 2009).

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

* Pós-Doutorando e Professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da Faculdades EST, São Leopoldo-RS. Doutor em Ciências Sociais (UNISINOS). Mestre em História (UPF). Pós-Graduado em Ciência da Religião e em Docência no Ensino Superior. Graduado em Sociologia, Teologia e Filosofia.

E-mail: gabatz12@hotmail.com

** Pós-Doutora pela Faculdades EST (São Leopoldo-RS). Doutora em Direito (Osnabrück, Alemanha). Docente na Graduação e no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus Santo Ângelo/RS.

E-mail: rosangela@san.uri.br

Conforme a definição engendrada pelo filósofo e educador francês, Edgar Morin (2001), na era da globalização, da economia e da cultura planetária, as escolas e universidades continuam exercendo o seu papel de educar as novas gerações para o desenvolvimento de suas potencialidades e competências em uma perspectiva sublinhada pelo mercado e o consumo. Nesta direção impõe-se a pergunta de como capacitar os indivíduos diante dos desafios recorrentes do mercado globalizado, onde os benefícios do capital estão concentrados em alguns agentes no alto da pirâmide social e onde, por extensão, as situações de trabalho e emprego, são cada vez mais complexas? (GIDDENS, 1991). Aqui, sugere-se, pois, a cooperação como alternativa para ampliar o horizonte de significados nos espaços de convivência, relacionamentos e trabalho.

Ao perscrutar a dimensão da solidariedade, desenvolvendo relações de mútuo auxílio voltadas para a produção de uma melhor qualidade de vida, enseja-se uma mudança edificante e positiva na medida em que a cooperação também suscita o aprendizado do ser humano na partilha de suas responsabilidades, compromissos, decisões e ações, a partir da reflexão das suas próprias experiências, anseios e sonhos. A cooperação é entendida aqui como aquela decorrente de um aprendizado baseado em experiências concretas produzidas a partir do contexto familiar e escolar que motiva para a busca do autoconhecimento e sua utilização na abertura para o outro, na ação coletiva e comunitária (PARO, 2008).

Nesse sentido, a cooperação resulta da vontade política de pessoas que a partir de objetivos comuns, desenvolvem ações benéficas em benefício da coletividade. O trabalho coletivo ensina o compartilhamento, o respeito pelo outro, a valorização das diferenças. Aprendendo a trabalhar em conjunto, o ser humano passa a conhecer suas virtudes e fragilidades, expressar sentimentos e emoções com liberdade. Se dispõe a participar com dedicação e criatividade, ou como acentuado por Walter Frantz (2004, p. 8), passa “a pensar e agir de forma ordenada e esclarecida, associando-se na interação, com vistas à realização de seus objetivos”. Trabalhar em cooperação é, pois, partilhar ideias, experiências, sentimentos, intenções e emoções. É praticar a ajuda mútua, se reconhecer no outro, na diferença; mobilizar forças para administrar vontades e tempos; valorizar decisões e somar esforços para concretizar utopias.

É possível afirmar que os espaços do cooperativismo, em sua prática de construção e funcionamento, não deixam de ser lugares privilegiados para o exercício educacional com a valorização de diferentes saberes, processos de aprendizagem, produção do conhecimento a partir de múltiplos processos pedagógicos e o desenvolvimento de habilidades. Um exemplo nesta direção é o Programa de

Cooperativismo nas Escolas (PCE). Uma iniciativa que vem sendo desenvolvida a quase três décadas em diferentes escolas de municípios das Regiões Fronteira Noroeste e Missões do Estado do Rio Grande do Sul. O programa se desenvolve estimulando a educação cooperativa com o objetivo de contribuir com atividades que promovam a cultura da cooperação nos espaços escolares (ANGELIN; GABATZ; REMPEL, 2017).

O PCE se entabula enquanto contribuição efetiva nos processos de mudança, transformação e intervenção pedagógica nas práticas de educação presentes nas atividades escolares com a expectativa de que estas produzam novos valores, novas visões, novos comportamentos. De que através de suas diretrizes os seres humanos se eduquem como sujeitos comprometidos com as mudanças e a consolidação de uma sociedade mais justa e capaz de superar as diferenças e contradições existentes (GRAMSCI, 1981). Educa-se, assim, para a cooperação e não para a competição. O programa delinea uma nova dimensão na construção dos espaços de poder no âmbito educacional. Trata-se de uma institucionalização de um processo de construção de novas perspectivas de vida a partir de práticas e atores sociais enquanto sujeitos de uma sociedade democrática, participativa e justa (CARVALHO, 2008). Trata-se de afirmar uma experiência coletiva atendendo os desafios locais e regionais. A busca por uma prática educacional que esteja firmada no enriquecimento mútuo, na emancipação e na autonomia com vistas à cidadania (PINHO, 2004).

O objetivo desta abordagem é, portanto, compreender e analisar as práticas no âmbito do PCE de modo a descortinar caminhos de reflexão crítica e criativa acerca dos seus enunciados cooperativos e de suas referências nos espaços formais de educação, suas práticas, seus fundamentos, sua inserção social com vistas à promoção e incentivo de uma cultura educacional voltada à educação popular onde a aprendizagem esteja pautada por relações sociais mais justas. Busca-se, assim, contribuir para que esta iniciativa possa ser conhecida e difundida por meio de suas potencialidades pedagógicas fundadas na cooperação e não na competição. Enseja-se, sobretudo, ampliar o horizonte compreensivo de um projeto que se pauta pela premissa da superação dos antagonismos e contradições presentes na sociedade em detrimento de uma educação comprometida com o bem comum.

Percursos do Cooperativismo e da Educação Popular

O cooperativismo é um movimento que se caracteriza pelos seus desdobramentos e inserção no âmbito da economia. No entanto, as referências acerca do cooperativismo organizado a partir de grupos sempre repercutem questões diretamente ligadas aos meandros da política, das reações sociais e culturais. Pela sua própria característica e

finalidade, não raro, ele está suscetível aos modos de produção em que atua e se insere na lógica do mercado. Significa dizer que a atividade cooperativa tem a ver os processos humanos de sociabilidade, reforçando certas intencionalidades de transformar a realidade (SINGER, 2000).

A cooperação enquanto fenômeno histórico das sociabilidades humanas é algo recorrente na constituição da sociedade. Ela está presente na disposição para a ajuda mútua em diferentes povos e em distintas épocas. Talvez, por que possíveis necessidades intrínsecas ao gênero humano, gerem relações cooperativas, pois os indivíduos, em geral, diante das suas incapacidades para resolver os problemas de forma individual, tende a buscar auxílio no outro, na coletividade².

As razões para a cooperação se encontram, pois, nas dificuldades, nos desafios enfrentados, nas próprias precariedades vivenciadas e que confluem para gestos de empatia, solidariedade e caridade. Parafraseando Karl Marx, isso implica em compreender que “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (1977, p. 37). Significa observar, entretanto, que é também por conta de uma forma de organização que se pode vislumbrar a transformação das estruturas sociais vigentes ou dominantes em favor de novas relações sociais em direção a um objetivo comum. Buscar uma coesão social por meio de uma intencionalidade coletiva³.

A cooperação e, via de regra, as cooperativas enquanto associações criadas para viabilizar relações sociais solidárias, se encontram diretamente envolvidas pelas peculiaridades e expressões de poder presentes na sociedade. São, desta maneira, instituições que buscam remodelar algumas aspirações configuradas pelo capitalismo e a sociedade de consumo na direção de uma transformação das estruturas sociais buscando romper com a lógica individualizante. Propõe a gestão coletiva e a operação

² Nesse sentido, Marilena Chauí evidencia que a “a linguagem nasce da necessidade: a fome, a sede, a necessidade de abrigar-se e proteger-se, a necessidade de reunir-se em grupo para defender-se das intempéries, dos animais e de outros homens mais fortes levaram à criação de palavras, formando um vocabulário [...] que, gradativamente, tornou-se mais complexo e transformou-se numa língua” (CHAUÍ, 1995, p. 140).

³ Para a pesquisadora Sílvia Araújo, “[...] a ação de cooperar [...] constitui o princípio da vida em sociedade. Por uma questão de sobrevivência, os indivíduos se reúnem em seus esforços, surgindo assim uma nova força de natureza coletiva. A cooperação é, portanto, uma força social [...]. A cooperação é uma atividade integradora, cuja ação entre as pessoas permite que se organizem para alcançar um mesmo propósito ou objetivo” (ARAÚJO, 1982, p. 85).

segundo princípios igualitários, democráticos e que sejam a expressão de uma maior equidade⁴.

Esta história do cooperativismo revela facetas inerentes às dificuldades e lutas que os seres humanos encontraram e travaram nos processos de produção dos bens materiais que necessitavam para viver. É uma história, portanto, diretamente ligada à economia daqueles que cooperam. Está, assim, imbricada à produção e distribuição daquilo que se necessita ou deseja para viver. Sob esse ponto de vista, aparece como uma atividade humana concreta, que plenifica a histórica de cada época em que se insere. Por isso, pode-se falar de diferentes práticas cooperativas ao longo da história da humanidade.

Para se compreender bem o sentido dessas práticas, faz-se necessário ilustrar o sentido e o modo de produção de cada época. É preciso saber como cada indivíduo ou grupo social participava ou participa do processo de produção e de distribuição dos bens ou das riquezas obtidas. De acordo com o sociólogo francês, Alain Touraine, “[...] um movimento social é ao mesmo tempo um conflito social e um projeto cultural [...]. Visa sempre a realização de valores culturais, ao mesmo tempo em que a vitória sobre um adversário social” (1998, p. 254).

No caso do movimento cooperativo, o conflito social presente em sua base, em geral, esteve relacionado com a má distribuição das riquezas, as restritas oportunidades sociais, a luta por melhores condições de vida, o reconhecimento da liberdade de organização. Os seus valores eram relacionados ao associativismo, à solidariedade e à cooperação, ao reconhecimento de seus protagonistas como sujeitos, com igual valor e dignidade. Certamente, muitas das questões que motivaram as pessoas a cooperar, no passado, ainda estão presentes nos projetos de cooperação ou nas práticas cooperativas atualmente. “A vida social [...], o sentido do bem e do mal na vida coletiva, não podem ser aprendidos a não ser na prática” (GADOTTI, 1997, p. 12).

A organização cooperativa, ao tirar o indivíduo de seu mundo particular, relacionando-o com os outros, pelos laços sociais da cooperação, construindo espaços coletivos, desperta a responsabilidade social e a solidariedade, elementos fundamentais ao desenvolvimento do ser humano e de seus espaços de vida. A organização cooperativa tem esse sentido da construção do coletivo que lhe advém da natureza

⁴ “A convivência social se funda e se constitui na aceitação, no respeito e na confiança mútuos, criando assim um mundo comum. E, nessa aceitação, nesse respeito e nessa confiança mútuos é que se constitui a liberdade social. Isso é assim por conta da constituição humana que é a de um ser que vive no cooperar e no compartilhar, de modo que a perda da convivência social traz consigo a enfermidade e o sofrimento” (MATURANA, 1999, p. 97).

associativa. “A cooperação se dá devido a uma certa compulsão humana [...] das necessidades serem satisfeitas. Estas manifestações de auxílio mutuo surgem, geralmente, em períodos sociais mais adversos à satisfação das necessidades coletivas” (ARAÚJO, 1982, p. 85).

Por isso, pode-se afirmar que organizações cooperativas são também, por excelência, lugares de educação. Isso não apenas por que nelas se promove a atividade educativa com vistas à capacitação para a cooperação, mas, porque, nos diferentes espaços da organização cooperativa, a educação decorre das relações sociais que ali acontecem, tendo em vista os interesses, as intenções, as necessidades dos associados, e as ações decorrentes dessa trama social complexa. Os indivíduos se educam nas relações sociais do trabalho, educam-se pela comunicação crítica, pelo debate e argumentação sobre os diferentes aspectos de suas vidas. Os conteúdos desse processo educativo são, por isso mesmo, ora mais técnicos ora mais políticos (LAVAL; DARDOT, 2016).

A educação é um fenômeno humano que acontece no espaço das relações sociais. A escola foi constituída, historicamente, como um lugar específico e privilegiado de educação. Porém, sob muitos aspectos da vida, a educação aconteça mais fora da escola e ao longo de toda a vida das pessoas que nos espaços formais da sala de aula. A educação acontece em todos os lugares onde os homens se relacionam. Essas relações humanas são carregadas de emoção e de razão que têm suas raízes nas intenções, necessidades e interesses das pessoas (CASTORIADIS, 1982). As relações sociais acontecem em todas as instâncias da vida social, desde as instâncias mais afetivas, como a família, até as mais racionais, como as organizações empresariais. Por isso, a educação é um fenômeno que acontece tanto pela emoção como pela razão (JODELET, 2001)⁵.

Existe, assim, a educação para a cooperação e a educação que resulta das práticas de cooperação. Essa educação não é neutra. É carregada de intenções, expressa

⁵ Nesses espaços sociais da organização familiar, da escola, da igreja, da empresa, ou mesmo da rua, onde as pessoas convivem, os seres humanos se educam, desenvolvendo processos complexos de influência entre si. As organizações cooperativas fazem parte desses espaços sociais. Nesses lugares sociais as pessoas desenvolvem sentimentos, ideias, valores, comportamentos, conhecimentos, aprendizagens, estruturas de poder de atuação, através do qual se comunicam e se influenciam. Não são, portanto, lugares neutros. Por isso, a educação também não é um processo neutro, mas carregado de intenções, necessidades, vontades, interesses. Corroborando com o tema, Moacir Gadotti afirma que “[...] a pedagogia da práxis é a teoria de uma prática que procura não esconder os conflitos, as contradições, mas, ao contrário, os afronta, os coloca às claras. Ela se constitui numa antropologia que considera o indivíduo um ser criador, sujeito de sua própria história e que se transforma na medida em que consegue transformar o mundo” (GADOTTI, 1998, p. 30).

posições e vontade de poder. Em decorrência, pode-se afirmar que o cooperativismo também não é neutro, em termos de proposta de sociedade. No espaço da cooperação é construído o poder. Desenvolvem-se diferentes relações de poder, de múltiplas direções. Educação e poder, aliás, são dois fenômenos que sempre andam juntos na dinâmica da organização social (MIGUEL, 2017). De acordo com a premissa delineada pelo educador Moacir Gadotti “a questão da educação nunca esteve separada da questão do poder. Os que ainda insistem que a educação é uma questão técnica, na verdade estão ocultando, atrás da razão técnica, um processo político” (1998, p. 22).

A organização cooperativa abriga, como já enunciado, um complexo sistema de relações sociais que se estruturam a partir das necessidades, das intenções e interesses das pessoas que cooperam. Da dinâmica dessas relações nascem ações no espaço da economia, da política, constituindo-se, assim, as práticas cooperativas em processos educativos e em processos de poder (MARTINS, 2002). A organização cooperativa, além do seu sentido econômico, constitui-se, assim, em uma escola, onde se gera conhecimento, produz-se aprendizagem, a respeito da vida na realidade social, certamente, com profundo reflexo no processo de educação mais amplo da sociedade, deitando nela raízes de muitos de seus valores e comportamentos sociais. Nos processos das lutas e conflitos sociais dos núcleos de colonização, construiu-se conhecimento, aprendizagem e educação⁶.

O conhecimento, a aprendizagem, a educação, fluem pelas vias das relações de poder que se organizam e manifestam nas práticas políticas de comunicação e negociação, na busca de informações. Importa destacar que as organizações cooperativas sempre foram desafiadas por operações técnicas de produção, armazenagem, industrialização e comercialização, isto é, por questões vinculadas à economia dos seus associados. Porém, também sempre existiram os desafios de ordem política, de natureza cultural e social (PELBART, 2003). Hoje, as organizações cooperativas continuam, cada vez mais, sendo confrontadas e exigidas pelas muitas transformações de ordem política, de natureza cultural e social, pelas quais passa a sociedade (INNERARITY, 2017). Especialmente, o fenômeno da intensificação da globalização traz muitos novos desafios. Isso exige também de seus associados e dirigentes sempre novos conhecimentos, mais capacidade de articulação, maior

⁶ “A ação [...] cooperativa supõe a criação de novas formas de convivência [...] as quais são alimentadas pelos valores permanentes e fundamentais da cooperação. Os objetivos da educação cooperativa se concentram em algumas ideias fundamentais que precisam ser desenvolvidas: socialização, criatividade, espontaneidade, solidariedade, liberdade e espírito crítico” (BEMVENUTI, 1995, p. 20).

identificação coletiva e responsabilidade social. As cooperativas se constituem em importantes lugares de educação.

O Programa de Cooperativismo nas Escolas (PCE): Uma Metodologia que Privilegia a Educação Popular Crítica

A *educação popular* prima pelo conhecimento do espaço cotidiano e pela reflexão da complexidade que o envolve, a partir de questões sociais, econômicas, ambientais, humanas, entre outras⁷. Paulo Freire foi o grande precursor da educação popular no Brasil. O autor destaca a importância dessa metodologia educacional, tanto nos processos educativos formais, quanto nos informais, frisando que é imprescindível problematizar e refletir todos os temas, a partir do contexto vivido: “é preciso que a educação esteja [...] adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...]” (FREIRE, 1980, p. 39).

A história e a inserção do programa no âmbito das escolas da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, ocorre a partir do ano de 1993 de modo a ampliar as discussões acerca do cooperativismo. Num primeiro momento, as iniciativas existentes estavam mais restritas a palestras e ações direcionadas aos educadores e educadoras em algumas escolas com o objetivo de pautar certos temas relevantes para as comunidades locais e que, posteriormente, também pudessem ser ampliados com os grupos discentes. Tratava-se de uma ação bastante esporádica e, portanto, sem uma reflexão ou planejamento melhor elaborado. A origem da iniciativa se encontrava atrelada aos fundamentos de uma educação para a cooperação, na medida em que se supunha que a convivência entre os seres humanos representava uma condição importante da vida cotidiana, que poderia e deveria ser aperfeiçoada nos relacionamentos dentro e fora dos espaços de educação formal. As transformações pelas quais a região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul passava gerava impactos, desafios e novas demandas (ROTTA, 1999). Algumas mais visíveis, porque traziam consigo o inusitado que embora aceito, em grande medida por conta de algumas facilidades proporcionadas em determinadas áreas do conhecimento, setores e atividades, como no caso da revolução tecnológica e o desenvolvimento dos sistemas de comunicação (SCHNEIDER, 1991).

⁷ No século XIX, a expressão Educação Popular era cunhada para referir-se a educação pública, sendo que no século XX o termo tomou outra conotação, ou seja, foi utilizado para designar programas de formação política e cultural voltados para a classe trabalhadora (JARA, 2013, p. 47).

A proposta do PCE preconizava que as escolas pudessem ser espaços voltados a cooperação, sobretudo, no meio rural em função do crescente êxodo observado. Havia uma forte preocupação na direção de que o cooperativismo pudesse representar uma oportunidade para o desenvolvimento de uma região, historicamente, apática às iniciativas solidárias ou coletivas (BRUM, 1983). O PCE se propunha também a articular novas experiências e modelos ao já conhecido e existente “cooperativismo tradicional”, nos moldes da educação popular, voltada para uma consciência associativa. Entre os objetivos gerais elencados, destacam-se alguns valores primordiais.

a) Contribuir para a formação de uma “consciência associativa” entre a população, especialmente os jovens, no sentido de uma participação ativa e consciente; b) formar quadros e lideranças para o aproveitamento criativo de todo o potencial que o associativismo e a cooperação podem oferecer em termos de democratização da nossa sociedade e busca de maior igualdade e justiça social; c) incentivar a escola no processo de adequação do ensino à realidade de educando, possibilitando uma educação integral, que visa a preparação do aluno como membro atuante e transformador da sociedade; d) contribuir para o desenvolvimento e avanço das experiências cooperativas e associativas já existentes (ANDRIOLI; GIEHL, 1997, p. 1-2).

Importante destacar que a convicção entabulada nas proposições do PCE tinha muito a ver com a crítica em torno do papel da educação e também da forma como o cooperativismo se constituiu ao longo dos tempos nesta região. Ressaltava-se aspectos atinentes à dominação, à uma estrutura educativa pouco capaz de resultar em práticas efetivas de cidadania, baixa consciência crítica e também a dificuldade ampliar o horizonte compreensivo para além de uma monocultura firmada nos padrões neoliberais. O processo de consciência adotado no âmbito do PCE amplia a perspectiva de uma vivência que contemple questões intrínsecas à educação popular:

O processo de consciência desenvolvido pode ser apresentado nas seguintes etapas: a) inicialmente, as mesmas necessidades ou problemas motivam a organização coletiva; b) a forma como as pessoas se organizam em grupo e as relações sociais que estabelecem podem desenvolver novos valores e práticas; c) as novas formas de agir e se relacionar confrontam-se com os valores anteriores e potencializam a identidade grupal, desenvolvendo a ação coletiva que determina a consciência coletiva (ANDRIOLI, 2007, p. 217).

As práticas cooperativas vinculadas ao PCE foram desenvolvidas em espaços sociais com uma estreita influência de entidades que atuavam nestes contextos determinando a compreensão dos problemas, demandas e visão de mundo e da

sociedade. Houve uma interação com vários agentes de dentro e fora das escolas no trabalho cooperativo de modo a sublinhar valores na perspectiva das utopias para um mundo melhor.⁸ As novas formas de relações se articulam com as contradições representadas no cotidiano com vistas a uma consciência crítica e de transformação da realidade vigente. É pertinente sublinhar que esta mudança é resultante não apenas de uma pretensa teoria ou de certos conteúdos que conseguem ser assimilados, mas, principalmente, pelos processos de reflexão prática desenvolvidos e que contrastam com a realidade, provocando a consciência acerca do contraditório⁹.

A história e o desenvolvimento do PCE acontecem por meio de um amplo movimento de diálogo e elaboração conjunta que conseguiu envolver muitas pessoas e entidades para melhor delinear propostas de uma consciência cooperativa nos espaços de educação formal em escolas. Há, por obvio, divergências acerca do desenvolvimento da proposta, mas, estas nunca representaram um empecilho ao desenvolvimento da iniciativa. O que se pode perceber é uma maior adesão a cada ano do seu funcionamento. Se no início havia um certo alinhamento com as escolas rurais, hoje, a adesão também ocorre de forma maciça nos espaços urbanos refletindo de forma positiva e ampliando a compreensão cooperativa¹⁰.

A centralidade de práticas cooperativas foi gerando, paulatinamente, novas demandas e compreensões no conjunto dos envolvidos pela iniciativa. A orientação teórica e também metodológica, antes amparada em compreensões de cunho mais idealista, passa, aos poucos, a incorporar questões correlatas ao mundo do trabalho enquanto categoria fundamental para o âmbito da educação. Trata-se de nunca deixar de lado questões históricas do contexto do PCE, bem como, refleti-las em diálogo com

⁸ “As cooperativas escolares dão às crianças e aos jovens uma educação que podemos chamar integral; prepara-os tecnicamente dentro de um ambiente democrático; de autogestão, desenvolvendo sua personalidade e despertando sua consciência para o papel que poderão desempenhar no progresso de sua comunidade” (PINHO, 1982, p. 12).

⁹ “A prática cooperativa dos alunos e o processo de reflexão sobre sua atividade conduz à crítica da sua organização e à superação de problemas. Ao superar problemas e comparar sua maneira de se organizar com a estrutura de funcionamento das demais cooperativas, os alunos se tornam críticos do cooperativismo tradicional e defensores de um “outro cooperativismo”. Além disso, ao participar de decisões e da organização de seu próprio trabalho, o ruído de alunos potencializa a democracia” (ANDRIOLI, 2007, p. 213).

¹⁰ “O trabalho cooperativo, como prática de convivência [...], além de permitir a satisfação de necessidades, construção de conhecimento e resultados econômicos, motiva para a necessidade de organização social e política [...]. Ao trabalhar coletivamente [...], relacionam-se entre si e com a natureza, gerando novas formas de convivência, o que influencia na construção da personalidade humana. A consciência de si mesmo depende da consciência do outro e, através da relação cooperativa, ambos se encontram, e aprendem mutuamente” (ANDRIOLI, 2007, p. 214).

as particularidades do trabalho coletivo suscitando novos paradigmas, novas inquietações, possíveis rearranjos e caminhos de reciprocidade¹¹.

A experiência do PCE é inovadora e peculiar. Por conta de sua história, contexto, amplitude conceitual e prática, organização e público alvo. As ações cooperativas repercutem na construção de um maior entendimento sobre o próprio papel de educandos/as e educadores/as como protagonistas em seus espaços de interação¹². As questões suscitadas extrapolam os objetivos e ações delimitadas pelo projeto e validam contribuições relevantes para as vivências em outros espaços de interação social.

Considerações finais

A organização e o funcionamento de uma sociedade se caracterizam pela articulação de relações entre as pessoas. Trata-se de um movimento na perspectiva das interações sociais que obedecem às necessidades e aos interesses dos seres humanos. Portanto, as necessidades e os interesses das pessoas representam a força do movimento. Quanto maior a clareza e a consciência em relação a essas necessidades e interesses, maior pode ser a articulação e a força do movimento. Um dos movimentos importantes acentuado nesta abordagem é o movimento cooperativo. A força do movimento cooperativo é a valorização do trabalho humano e as suas relações de cooperação entre seus agentes. Trata-se de uma iniciativa relacionada às necessidades e interesses das pessoas.

O cooperativismo moderno não nasceu apenas de consequências sociais reativas à Revolução Industrial. O cooperativismo moderno também é resultado do espírito e da cultura de uma época e que se instalou no âmbito político. O cooperativismo moderno nasceu no campo da economia, fundado no espírito dos ideais da liberdade, da igualdade e da fraternidade. Surge enquanto processo instrumental decorrente das

¹¹ “A educação e o cooperativismo são práticas sociais. Ambas são frutos da cultura, da sociabilidade e do relacionamento humano. Seu surgimento é decorrente de necessidades que os seres humanos desenvolveram ao longo da história, dos desafios que mulheres e homens encontraram para resolver problemas da sua vida. O início da aprendizagem decorre do ato cooperativo inicial em que, diante de problemas concretos, os seres humanos construíram coletivamente suas soluções. Nesta perspectiva, a aprendizagem é um processo cooperativo e a cooperação se torna um permanente processo de aprendizagem; uma práxis da convivência humana” (ANDRIOLI, 2007, p. 215).

¹² É importante destacar que o autor e a autora deste artigo se encontram diretamente envolvidos com a história, o planejamento, as atividades e ações estratégicas desenvolvidas pelo PCE, sobretudo, naquelas concernentes à formação de educadores/as, por meio de cursos sobre temas da conjuntura política, econômica, religiosa, cultural e social, bem como, sobre aspectos envolvendo a educação cooperativa, tendo como exemplo o Curso de Formação Continuada realizado durante todo o ano de 2021, contando com a presença de mais de quarenta educadores/as de escolas que se inserem diretamente na proposta vinculada às ações do PCE.

promessas da modernidade. É também a expressão das lutas sociais por uma economia centrada na valorização do trabalho humano, orientado por ideias democráticas de participação, de organização, de reconhecimento do papel e da função do cidadão, em oposição à relações sociais servis. O movimento e as práticas cooperativas são expressões de uma dinâmica social que, em cada situação, se expressa de um jeito específico.

A organização cooperativa tem um caráter instrumental, mas, no sentido de recolocar o trabalho humano em sua centralidade. A natureza desse caráter instrumental das ações cooperativas, além dos esforços técnicos do trabalho em si com o sentido de garantir um lugar nas relações econômicas, implicam uma cultura do humano e não do capital. O cooperativismo é construído como um lugar de reconstrução das condições de vida, tendo na economia humana o seu fundamento. Ele se constitui na passagem da simples organização da mútua-ajuda à organização racional das necessidades e dos interesses das pessoas. O cooperativismo moderno, portanto, nasce do processo da passagem da economia da necessidade para a economia do interesse que se realiza pelas relações de oferta e procura.

A economia moderna funciona no espaço do mercado, através da oferta e da procura. Porém, na relação entre oferta e procura instalou-se a competição entre os interessados e o interesse do capital. O interesse do capital se impôs como motivação para a produção e a distribuição dos bens e das riquezas. Na economia moderna a cultura que se afirmou como hegemônica foi a da competição entre os interesses do trabalho e do capital. Frente a isso nasceu o movimento pela organização cooperativa que prima pela defesa do interesse do trabalho humano contra os interesses do capital. Uma iniciativa capaz de contribuir para novos caminhos à sociedade, novas relações econômicas, novos laços sociais, nova cultura. Um lugar de reconstrução de identidades, do coletivo, dos laços sociais rompidos, do reconhecimento do ser humano.

O PCE se transformou em um importante espaço de educação popular crítica, de aprendizagem e partilha. O programa evoca meios para o enfrentamento das condições adversas ao rápido e profundo processo de transformações, especialmente, no mundo do trabalho. O cooperativismo pode ser uma reação local com significado político pela constituição de novos atores sociais. Cabe, pois, não por último, uma pergunta instigante e provocadora que deveria estar presente no horizonte do cooperativismo nos dias atuais: Como encontrar meios para desafiar modos de pensar e agir que, na maioria das vezes, se pautam por certas “verdades absolutas”, mesmo quando parece

ser evidente que o sistema construído e fundamentado por esses conceitos está prestes a ruir?

Referências

ANDRIOLI, A. I.; GIEHL, P. R. **PCE – Programa de Cooperativismo nas Escolas**. Santa Rosa: Cooperluz, 1997.

ANDRIOLI, A. I. **Trabalho Coletivo e Educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

ANGELIN, R.; GABATZ, C.; REMPEL, D. **Caminhos da Cooperação**: Programa Cooperativismo nas Escolas. FuRI: Santo Ângelo, 2017.

ARAÚJO, S. M. P. de. **Eles: a cooperativa**; um estudo sobre a ideologia da participação. Curitiba: Projeto, 1982.

BEMVENUTI, V. L. S. Aprender: uma abordagem cooperativa. In: FIALKOW, M. Z. **A união faz a vida**. Educação Cooperativa: subsídio para professores. São Leopoldo: UNISINOS, 1995.

BRUM, A. J. **Modernização da agricultura no planalto gaúcho**. Ijuí: FIDENE, 1983.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

FRANTZ, W. Educação e poder na racionalidade da cooperação. **Coleção Cadernos Unijuí**, Série Cooperativismo 04. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1998.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

INNERARITY, D. **A política em tempos de indignação**: a frustração popular e os riscos para a democracia. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

JARA, O. H. **A sistematização de experiências**: prática e teoria para outros mundos possíveis. Brasília, DF: CONTAG, 2012.

JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MIGUEL, L. F. **Consenso e conflito na democracia contemporânea**. São Paulo: UNESP, 2017.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo Cortez, 2008.

PELBART, P. P. **Vida Capital**: Ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PINHO, D. B. **O pensamento cooperativo e o cooperativismo brasileiro**. São Paulo: CNPq, 1982.

PINHO, D. B. **O cooperativismo no Brasil**: da vertente pioneira à vertente solidária. São Paulo: Saraiva, 2004.

ROTTA, E. **A construção do desenvolvimento**: análise de um “modelo” de integração entre regional e global. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

SCHNEIDER, J. O. **Democracia, Participação e Autonomia Cooperativa**. São Leopoldo: UNISINOS, 1991.

SINGER, P. **Economia Socialista**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

A educação popular do campo como essência de uma extensão rural dialógica¹

Paulo Alfredo Schönardie*

Introdução

A história demonstra que a extensão rural é uma realidade. E independentemente do significado semântico que se dá ao termo ‘extensão’, ela sempre traz consigo uma prática educativa, ou seja, constitui um espaço genuinamente educativo, em que os envolvidos efetivamente se educam. A questão pertinente está no modo como se apresenta essa prática educativa: impondo técnicas como no modelo da extensão rural da modernização capitalista da agricultura ou dialogicamente a partir do contexto social, como na educação dialógica do campo, na educação popular e de acordo com proposições como de Tschajanow (1924; 1987) e Freire (1992; 2005). A contribuição aqui pretendida visa colocar em evidência a definição freireana (FREIRE, 1992; 2005) de extensão, ou seja, em que os conceitos e práticas que se estendem tenham seu ponto de partida e de chegada nos próprios sujeitos camponeses e que eles próprios se percebam autonomamente como extensionistas.

As práticas pedagógicas inerentes à extensão rural estão relacionadas a projetos de sociedade. Historicamente se apresentou, assim, em duas direções distintas, paradoxalmente contrárias: ou como instrumento de exclusão do campesinato ou como reforço na consolidação da condição camponesa. Conforme Christensen e Bindé (2004, p. 100) e Schönardie (2013), no ocidente, nas últimas décadas, esteve sobretudo a

¹ Este texto é uma versão modificada do artigo originalmente intitulado “Extensão ou Educação? Da extensão rural à educação dialógica do campo”, publicado no periódico “Revista de Educação Popular”: SCHÖNARDIE, P. A. Extensão ou educação? Da extensão rural à educação dialógica do campo. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 18, n. 2, maio/ago., 2019, pp.81-106.

* Pós-Doutor em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí; Doutor em Ciências Econômicas e Sociais pela Universität Hamburg – UHH, Alemanha, com revalidação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; Mestre em Educação nas Ciências, área História e Licenciado em História pela Unijuí. Coordenador do Polo Universitário Federal de Três de Maio/RS – PUFTM e professor no ensino público. Integra o GT Educação Popular da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped. Pesquisador nos grupos: Estudos de Educação Popular, Movimentos e Organizações Sociais – Geep/Unijuí/CNPq; e, Religião, Gênero e Violências: Direitos Humanos – Regevi/FUV/CNPq.
E-mail: pschonardie@gmail.com

serviço do capital, sendo vivenciada sob a forma da difusão de ‘inovações’ oriundas de realidades exógenas ao campesinato.

O próprio campesinato, no entanto, esboça nos últimos anos reações efetivas que se consolidam na construção do novo paradigma agrário da recampesinização (VAN DER PLOEG, 2008; 2016; SCHÖNARDIE, 2017) que na área da educação se apresenta em tessitura com a também em constituição perspectiva pedagógica da educação popular do campo. Nessa conjuntura que a extensão rural também passa a ser campo de luta. Recupera, por um lado, algumas experiências históricas, mas sobretudo, por outro lado, constitui seu modelo em uma práxis genuína protagonizada pelos próprios camponeses e camponesas, juntamente com intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2006); com o campesinato efetivamente se colocando como protagonista, consolidando autonomia.

O cerne da reflexão aqui apresentada passa, assim, a ser a busca de um modelo de extensão rural na forma da perspectiva pedagógica da educação dialógica popular do campo. Esse modelo possui antecedentes históricos. Suas raízes, contudo, estão muito mais fixadas na realidade de luta atual do campesinato em seu movimento e na afirmação e reconstituição da condição camponesa. O ponto de partida para uma educação dialógica do campo na prática da extensão rural é o reconhecimento da existência do campesinato e posteriormente da percepção de sua importância para a sociedade. Pelo reconhecimento de que o campesinato como classe é histórico e contemporâneo, é possível perceber o peso e a importância dos conhecimentos históricos construídos pela categoria social do campesinato e conseqüentemente a importância da entrada desses conhecimentos nos processos educativos mais estruturados, e com especial ênfase no ambiente pedagógico da extensão rural, de uma forma que seu ponto de partida e de chegada possa estar nos conhecimentos camponeses.

Metodologicamente a base da reflexão aqui apresentada se configura como um estudo teórico, que, no entanto, se baseia em práticas históricas de extensão rural vivenciadas em diferentes épocas. O objetivo não é analisar uma prática empírica específica de extensão rural, contudo, os eixos desta reflexão, estão nas minhas próprias experiências, quais sejam, o passado na condição de ‘extensionista rural’ e nos saberes auferidos na docência, na pesquisa e na extensão universitária. Para Jara e Falkembach (2013, p. 163), “[...] a experiência é sempre vivencial: implica uma vinculação física, emocional, e também intelectual com o conjunto de elementos da trama imediata com a qual o sujeito se relaciona”. Ao mesmo tempo, é compromisso do pesquisador refletir criticamente seu objeto, o que coloca em cena o eixo da teoria, buscada pelo

estudo bibliográfico e colocada em diálogo crítico com a vivência. O resultado é o que Pelinka (2004, p. 15-16) denomina de análise crítico-dialética.

Para entender a extensão rural como um processo educativo dialógico, seguem primeiro definições preliminares do instrumento educativo extensão e sua relação com projetos de sociedade. Posteriormente apresento a categoria campesinato e esta em tessitura com a significação da educação do campo. Com essa base e na sequência lanço um olhar para a história da extensão rural, e na consolidação da primeira experiência efetivamente documentada: a prática dialógica de Tschajanow. O diálogo proposto por Freire entre os camponeses, atualizado pela extensão rural como educação dialógica do campo no paradigma da recampesinização, passa a ser a tessitura final da educação popular do campo como essência de uma extensão rural dialógica.

Extensão rural: definições e sua relação com um projeto de sociedade

A extensão rural é tencionada pelo movimento da sociedade. A materialização do processo de extensão rural está relacionada historicamente a projetos de sociedade. As práticas de extensão na área rural, em linhas gerais, foram e são efetivadas em duas direções distintas, que por vezes se entrecruzam. Por isso há grandes diferenças pedagógicas nas práticas de extensão rural, o que torna premente definições preliminares do que se entende por extensão.

Trabalhando com ‘extensionistas’ no Chile, Paulo Freire questiona, pontua e ajuda a dar o sentido semântico da palavra extensão. A ação do extensionista é a de quem estende algo até alguém. A ação de extensão se dá no domínio do humano, “o que equivale dizer que a extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens (sic) para que possam transformar melhor o mundo em que estão” (FREIRE, 1992, p. 20). Trata-se assim de um processo educativo de socialização e construção de conhecimentos, de uma forma que os participantes desse ato educativo possam, por si, na condição de sujeitos de sua história, transformar o mundo em que vivem. A extensão e a ação extensionista podem ser vivenciadas assim na perspectiva da educação popular do campo, o que indica objetivamente um projeto de sociedade. Significa que no diálogo constituído pelo processo educativo da extensão, o camponês também assume a condição de extensionista, educando aos outros dialogantes e a si próprio a partir de seus conhecimentos tradicionais construídos por milênios em uma práxis orgânica, como nos ensinou Gramsci (2006). Essa definição dialógica é a que assumo e defendo.

Há, no entanto uma outra direção da ação da extensão e do extensionista, que traz consigo a ideia de que o outro, aquele a quem se estende, seja, muitas vezes considerado inferior. E durante o ato de ‘estender’, normatizar o conhecimento ‘estendido’ de forma

a tornar os sujeitos envolvidos no processo educativo mais semelhantes (FREIRE, 1992, p. 22). Dessa perspectiva o termo extensão é, nas palavras de Freire, associado ao significado de “[...] transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação” (FREIRE, 1992, p. 22). Daqui vem a quase negação da subjetividade do campesino a quem é ‘estendido’ o conhecimento técnico modernizador. Esse foi e ainda é o viés da modernização da agricultura. Nessa perspectiva, para Bechara (1954, p. 2), a “[...] ação de levar aos produtores rurais tudo aquilo que os institutos experimentais concluíram chama-se extensão”. Por essa definição e prática da extensão, os camponeses, como nos lembra Freire (1992), passam a ser vistos como sujeitos a serem persuadidos, para através da propaganda, aceitarem o conteúdo comercial, ideológico ou técnico que se quer que assumam. Trata-se de uma ação ‘domesticadora’ (FREIRE, 1992, p. 24).

É muito importante se ter presente que toda a ação de extensão constitui um processo educativo. Independente da direção que toma, do propósito que se objetiva. Assim, tanto a libertação quanto a domesticação, para se concretizarem, são o resultado de arranjos educativos, que, no entanto, trazem consigo processos pedagógicos muito distintos. A pedagogia da extensão rural é direcionada pelo projeto de sociedade e este materializa a ação da política. O equilíbrio das forças políticas, por sua vez, constitui governos, que representam projetos e por eles reorganizam o arcabouço da extensão rural, que, no Brasil, é predominantemente estatal. A reorganização das forças políticas e do poder nas diferentes instâncias governamentais pode gerar, assim, mudanças abruptas na pedagogia da extensão, que pode variar de uma clássica extensão rural modernizadora a uma educação dialógica do campo.

Mesmo um rápido olhar para a realidade histórica brasileira, evidencia que os sujeitos principais dos processos de extensão e educação do campo são os camponeses. Também, se analisarmos estudos históricos e abrangentes como os de Tschajanow (1987) e Mazoyer e Roudart (2010) o campesinato estará colocado como categoria social a ser transformada, seja pela extensão rural clássica, seja por processos de educação dialógica do campo. Por isso é preciso compreender o que é o campesinato e sua luta por uma educação popular do campo.

O campesinato em transformação e a educação popular do campo

O campesinato foi durante milênios onipresente e por isso não interessava teoricamente. Somente durante a Revolução Industrial e sua consequente e posterior modernização da agricultura passou a ser questionado, condenado, mas ao mesmo tempo estudado. É, portanto ainda um campo novo de estudo, trazido primeiramente

por Marx (2008; 2017) e seus seguidores Kautsky (1902) e Tschajanow (1987). E ao mesmo tempo em que deixado de lado como categoria importante pelos teóricos da modernização como Schultz (1964) e Rogers (1962), paradoxalmente estudado pelos mesmos. A linha de estudos dominante a partir da modernização da agricultura foi, entretanto, a percepção de que o camponês está em extinção. Na atualidade, contudo, tanto estudos da área do desenvolvimento agrário, tais como os de Van der Ploeg (2016; 2008), Schönardie (2013), Sabourin (2011), Albrecht e Engel (2009), Wanderley (2009), Schneider (2009), quanto aqueles ligados ao desenvolvimento da educação popular do campo, tais como de Munarim (2014), Kolling et al. (2002), Arroyo et al. (2011), Schönardie (2019; 2021) tem se concentrado na importância dos conhecimentos camponeses e dessa forma potenciado a perspectiva da autonomia camponesa nos processos de extensão rural.

A importância e atualidade do campesinato e de seus processos educativos para a humanidade é atestada tanto qualitativamente, quanto quantitativamente. Estudos de vários autores, dentre os quais Van der Ploeg (2016), Bello (2009, p. 21), Lappé e Collins (1999, p. 65), Martine e Garcia (1987, p. 61), Feder (1973) e também o Censo Agropecuário Brasileiro (INSTITUTO..., 2011) comprovam que a agricultura camponesa é o setor agrário mais produtivo. Já para Tudge (2004, p. 3), o campesinato é o maior empregador mundial. Sabourin (2009) aponta que os camponeses e as camponesas são a maior força do desenvolvimento e do crescimento, enquanto Carneiro (2009, p. 184) apresenta os camponeses e as camponesas como criadores de paisagens culturais.

Sob o ponto de vista quantitativo, do número de camponeses e camponesas, Weis (2007, p. 25) aponta que a agricultura camponesa emprega mais de dois quintos da população. No 'relatório mundial da agricultura', Albrecht e Engel (2009, p. 54) listam 2,6 bilhões de pessoas ligadas à agricultura. Estudos da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO) apontam números semelhantes, mais precisamente, 2,5 bilhões de camponeses, além de mostrar que 45% da população humana vive em condições camponesas em regiões completamente rurais (FAO, 2012, p. 11). Em estudos e publicações mais recentes, pesquisadores ligados a FAO (LOWDER et al., 2014), mostram que existem 570 milhões de estabelecimentos agropecuários, dos quais 500 milhões, ou seja, cerca de 90% são dirigidos pelo campesinato. É perceptível que ainda somos uma humanidade camponesa, o que elucida a importância dada pelos diferentes projetos de sociedade a política agrícola e consequentemente a importância dos processos de extensão rural.

De suma importância é ter presente que seria idílico afirmar que a categoria social do campesinato precisaria simplesmente ser 'preservada' tal e qual. Estudos de

Tschajanow (1924; 1987) há cerca de um século na Rússia revolucionária, já comprovavam que o campesinato é uma categoria em transformação que acompanha o movimento da sociedade. Dessa forma, tanto a categoria social do campesinato, quanto seu conceito estão em constante reconstrução histórica. Significa que não há um conceito estático, mas obviamente há algumas características peculiares, que lhe dão identidade e acompanham sua trajetória histórica.

Em estudo contemporâneo Schönardie (2013, p. 334) aponta três características básicas que acompanham os diferentes grupos camponeses pelo globo e pela história, quais sejam, primeiro, a família de camponeses e camponesas tem o soberano controle da gestão de sua unidade de produção e vida. Ou seja, todas as decisões sobre o que, como, quanto, quando produzir estão sob controle dos sujeitos protagonistas de sua unidade familiar camponesa. E nela a produção de alimentos de forma sustentável possui centralidade, emergindo de forma orgânica a soberania alimentar. Em segundo lugar, a base da força de trabalho na unidade camponesa é constituída pela família de agricultoras e agricultores. E, em terceiro lugar, os meios de produção, incluindo a terra precisam estar sob o soberano controle da unidade camponesa. Tschajanow (1924; 1987) ampliaria esse conceito com os equilíbrios entre trabalho e consumo e utilidade e penosidade. O que é complementado por Van der Ploeg (2016) com os equilíbrios entre pessoas e a natureza, produção e reprodução, escala de intensidade, insumos internos e externos e, dependência e autonomia.

Nesse movimento da sociedade e da busca por equilíbrios, que tem no processo de autonomia de sujeitos e coletivos, aqui o coletivo do campesinato, sua centralidade, que os camponeses, as camponesas, suas organizações e intelectuais orgânicos buscam situar a educação do campo que em seu processo pedagógico busca a constituição de sujeitos de sua história, ou seja, sujeitos com autonomia de protagonizar a reconstrução de sua categoria social. Nesse movimento buscam também um modelo de extensão rural mais dialógica que pode ser nomeada de educação popular do campo.

O modelo de extensão rural mais dialógica está, assim, no grande campo que Schönardie (2021) denomina de educação popular do campo. E esse movimento da educação popular do campo está em constante processo de (re)-construção. Sua origem se dá na realidade e organicidade camponesa. Os históricos conhecimentos camponeses, que Van der Ploeg (2016, p. 121) denominou de tecnológicas orientadas por habilidades, estão na base de um processo pedagógico em que camponesas, camponeses e 'extensionistas' procuram dialogar, constituindo a organicidade do processo educativo.

A educação do campo traz consigo uma construção de um conceito e de uma prática. Munarim (2014, p. 140) afirma a origem da educação do campo estar triade “Campo-Educação-Políticas Públicas”. A libertação da excessiva dependência das políticas públicas, percebo estar em seu movimento pela base da educação popular, por isso também educação popular do campo.

Mesmo que a história mais efetiva da popular educação do campo seja recente, a sua conceituação está se desenvolvendo rapidamente, de forma que é possível caracterizá-la com contundência. Primeiramente o processo significativo da educação do campo pressupõe o reconhecimento da categoria social do campesinato, e de uma forma que perceba os sujeitos camponeses e camponesas como protagonistas, como significantes, que participam de forma ativa e autônoma dos processos educativos que vivenciam. Essa percepção é também a de Arroyo et al. (2011, p. 14) quando afirmam que um projeto popular de desenvolvimento do campo “exige uma educação que prepare o povo do campo para ser sujeito desta construção”. A educação do campo se constrói assim a partir do lugar de vida, da realidade social de seus protagonistas (FERNANDES, 2002, p. 97), para Caldart (2002, p. 32), em diálogo com a pedagogia do oprimido, de uma forma que os oprimidos possam se tornar os sujeitos de sua própria libertação (FREIRE, 2005), buscando autonomia (FREIRE, 2002).

A conceituação mais contundente dos processos educativos do campo percebo em sua aproximação com a educação popular, podendo ambas ser entendidas a partir de quatro elementos fundamentais apresentados por Paludo (2008): uma estreita relação entre o político e o pedagógico; a centralidade dos participantes dos processos educativos populares como sujeitos históricos, ou seja, como protagonistas; a perspectiva emancipadora que objetiva a transformação social, e; a compreensão de que o conhecimento é socialmente construído. Nessa aproximação à educação popular, a educação do campo pode ser denominada de educação popular do campo.

Molina e Freitas (2011) observam que os debates sobre a educação do campo têm sido concentrados no que desenvolver nas escolas existentes no campo. Brandão (1981) nos ensina, no entanto, que os processos educativos acontecem em todos os lugares, ou seja, vão muito para além da escola oficial. E muitas vezes a extensão rural tem mais peso do que a escola para sujeitos camponeses. Logo a luta pela educação popular do campo passa também pela luta por uma educação dialógica do campo no âmbito da extensão rural. Da mesma forma que o Estado é determinante nos sistemas de ensino oficiais, ele também é determinante no modelo de extensão rural. E aqui é importante lembrar que o Estado paradoxalmente foi e ainda é o maior responsável pela modernização da agricultura com seu modelo clássico de extensão rural

‘domesticadora’. Ao mesmo tempo a luta pela educação do campo se dá também por um redirecionamento das políticas estatais, de acordo com a reorganização dos arranjos governamentais, estando aí a possibilidade de outras formas de extensão rural mais próximas as necessidades e interesses da categoria social camponesa. Para entender e conseqüentemente praticar essas formas mais orgânicas de extensão rural é mister a demanda por um aprofundamento sobre os conceitos de extensão rural e sua prática pela história.

Da história à experiência dialógica de Tschajanow

As grandes sociedades da antiguidade, tais como da Mesopotâmia, do Egito, do Iucatã, dos Andes, tinham sua organização baseada na agricultura. Entre Gregos e Romanos a produção agrícola não era menos importante. Estudos históricos sobre os sistemas agrários, tais como de Mazoyer e Roudart (2010) comprovam a posição de destaque e de centralidade que a agricultura teve em todas as sociedades. É de se supor que para construir e manter em funcionalidade os complexos canais de irrigação do Nilo, que por sua vez garantiam a produção cerealífera necessária a um império que controlava milhares de quilômetros, tenha sido necessário também um complexo sistema de acompanhamento dos produtores, ou seja, algum tipo de sistema de extensão rural. Também a sociedade andina dos Incas era em sua maioria formada por *ayllus* (comunidades camponesas), que em forma de teia produziam para manter o Estado Inca. E seria muito difícil essa sociedade ter se organizado produtivamente, sem algum tipo de extensão. Não há, no entanto, ainda estudos que comprovem a existência de sistemas de extensão rural nessas sociedades históricas, estando aqui um campo de pesquisa em aberto.

A partir do final da Idade Média, com o advento da primeira Revolução Agrícola dos Tempos Modernos e com a reorganização das forças políticas e dos projetos de sociedade, que a extensão rural começou a ser utilizada para modificar os processos produtivos, reeducar os agricultores e imprimir um novo sistema econômico. Um exemplo é o caso da França, assim descrito por Mazoyer e Roudart (2010, p. 386):

[...] as assembleias revolucionárias estavam muito voltadas às ideias de progresso da agricultura e da economia. Preconizavam a nova agricultura, encorajaram os cultivos de forrageiras para desenvolver a criação e o uso do esterco e incitaram o desenvolvimento de plantas “mondadas” alimentares, como a batata, para responder às necessidades imediatas da população. O Comitê de Salvação Pública enviou aos campos até mesmo agentes encarregados de fazer propaganda, organizar demonstrações e distribuir sementes e plantas para os novos cultivos, gerando assim, pela primeira vez, em

toda a França, um verdadeiro programa de desenvolvimento e de extensão agrícolas.

Um modelo genuíno de extensão rural foi, no entanto, utilizado pela primeira vez na Rússia revolucionária e sistematicamente estendido para o maior número possível de unidades camponesas, sobretudo na região de Moscou. As obras de Alexander Wassiljewitsch Tschajanow, um dos diretores do programa de extensão rural russo, materializam para a posteridade uma dimensão social da extensão rural e do campesinato. Pelo estudo da obra de Tschajanow, compreendo que ele é primordial para a constituição de um modelo dialógico popular de extensão rural (TSCHAJANOW, 1924) e para os estudos camponeses, pois é quem pela primeira vez procura construir um conceito teórico sobre a agricultura camponesa (TSCHAJANOW, 1987). Essa teorização estava empiricamente embasada na prática da extensão rural.

Tschajanow (1924; 1987), utilizando categorias marxianas, reconheceu desde muito cedo que o campesinato não é uma categoria estática, mas em constante transformação. A sociedade passa por um histórico processo de transformação e o campesinato também está inserido no movimento da sociedade. Para Tschajanow (1924), o ponto de partida do movimento do campesinato se dava em fatores endógenos, ou seja, da realidade concreta de vida de camponesas e camponeses. Ele, na condição de extensionista e ao mesmo tempo gestor da política agrária russa, entendia que o campesinato, para sobreviver como categoria social precisaria também de melhorias técnicas. Percebo que por Tschajanow é possível afirmar que é necessário um equilíbrio entre as necessidades e os interesses dos camponeses e a conjuntura social que exigia novas adaptações técnicas. Esse equilíbrio seria dado pelo papel da extensão rural em um processo dialógico, podendo-se afirmar que se trata de um modelo de educação dialógica popular do campo.

Alexander Tschajanow (1924, p. 32-33), na sensibilização para uma extensão dialógica, lista um exemplo de seu tempo histórico: ele havia percebido que durante séculos o camponês russo havia construído a crença de que o trovão era resultado da ira do profeta Elias. A questão que Tschajanow formula é se valeria a pena ir contra essa crença popular, ou se seria melhor conviver com esse pensamento popular e a partir dele construir os conhecimentos científicos, introduzindo o pensamento científico em diálogo com a crença popular. Ele conclui que não seria interessante polemizar as crenças do povo e que fazê-lo impossibilitaria a ação da extensão. Tschajanow apresenta o exemplo do ‘trovão’ como sensibilização para sua equipe de extensão, como forma de reconhecer a sabedoria camponesa historicamente construída, mesmo que não respaldada ainda pela ciência. Reconhecer e difundir conhecimentos camponeses

reduz assimetrias em relação ao saber já considerado como científico. A dialogia por ele vivenciada está assim na relação entre as 'inovações' percebidas como necessárias e a difusão do saber camponês, que por sua vez passa a ser visto como científico.

A vivência cotidiana da extensão rural russa, mesmo que baseada em técnicas específicas, apresentava estas de uma forma que estivessem em acordo com o pensamento do campesinato. Em grande parte, se tratava de um processo educativo que visava a difusão de adaptações feitas pelos próprios camponeses e camponesas em uma lógica de equilíbrio entre trabalho e consumo e utilidade e penosidade, em que os objetivos finais eram o bem estar de todo o campesinato e da sociedade de forma ampla.

A experiência da extensão rural russa iniciada ainda no período monárquico e consolidada nas primeiras décadas da revolução, como não totalmente em acordo com a planificação estatal stalinista foi relegada a segundo plano e o próprio Tschajanow condenado. No ocidente está sendo recuperada apenas nos últimos anos na construção de um novo paradigma agrário – a recampesinização –, e com a concepção da educação popular do campo. A experiência de Tschajanow representa uma das bases para uma educação dialógica do campo como modelo de extensão rural. Por quase um século, contudo, o ocidente capitalista demonizava tudo o que vinha do campo soviético. Ainda mais que o pensamento de Tschajanow em relação ao modelo de extensão rural se apresenta como um antagonismo ao modelo clássico de extensão rural da modernização da agricultura², que teve na experiência brasileira um dos projetos piloto, e ainda continua sendo a prática hodiernamente dominante. Para esse modelo de extensão rural como instrumento educativo impositivo, por décadas forçado entre os camponeses e camponesas brasileiros e brasileiras, o campesinato estaria em extinção. Camponeses e camponesas continuam, contudo, com todas as adversidades vivenciadas, sendo uma das bases de nossa sociedade. E uma das vozes que percebeu esse protagonismo camponês histórico foi Paulo Freire, que ainda na gênese do próprio projeto modernista de extensão mostrou que a extensão rural pode também ser feita de forma diferente.

² Opto aqui por analisar apenas o modelo de extensão rural popular dialógico do campo. Para maiores aprofundamentos sobre o modelo clássico da extensão rural da modernização da agricultura vide: SCHÖNARDIE, P. A. Extensão ou educação? Da extensão rural à educação dialógica do campo. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 18, n. 2, pp.81-106, maio/ago. 2019.

Um modelo de extensão rural pelo diálogo: de Freire entre os camponeses à construção do paradigma da recampesinização

Na década de 1960, muito antes da modernização da agricultura mostrar seu lado nefasto e destrutivo. Quando o modelo de extensão modernizadora ocidental ainda era significado e ao mesmo tempo implantado, Freire, a partir da iniciativa de um governo social no Chile, percebeu de forma consistente, junto aos camponeses e camponesas, que era possível fazer outro tipo de extensão, voltado ao campesinato, e não de forma impositiva. Mas sim levando em conta o saber campesino, que em um processo de comunicação dialógica, poderia socializar a prática agrícola camponesa tradicional, e quando necessário, ampliar a sabedoria camponesa com o conhecimento científico historicamente acumulado, que na área agrária se apresenta muitas vezes com técnicas específicas, mas essas adaptadas organicamente em diálogo comunicativo entre o grupo camponês e educadores e educadoras.

Freire apresentou seu pensamento na obra *Extensão ou Comunicação?* (1992), insistindo que mais do que ‘estender’ conhecimento, este se constrói de forma comunicativa, no diálogo. Logo compreendo que se trata de um processo educativo e, como interpreta Chonchol (1992, p. 11-12), quando essa prática se dá de forma crítica e dialógica, os sujeitos envolvidos precisam ser chamados de educadores e não extensionistas. De acordo com Freire (1992, p. 69), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

A construção desse pensamento educativo dialógico, Freire vivenciou em tessitura com o campesinato. Nessas vivências ele inclusive escreveu a pedagogia do oprimido (FREIRE, 2005). Mas mais do que isso, sem conhecer a nomenclatura ‘educação do campo’ e/ou ‘educação popular do campo’ e provavelmente sem ter tido contato com o pensamento extensionista de Tschajanow, apresentou bases orgânicas que fundamentam a educação popular do campo e a prática de uma extensão dialógica do campo. Aqui é premente recuperar a perspectiva da educação popular do campo pelo pensamento de Freire, em que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 52). A educação popular do campo praticada já nos anos 1960, tem assim um sentido objetivo de autonomia do educando e da educanda, que a partir de sua realidade e condição social, se projetam em um contexto popular de educação, em que os participantes, mais que extensionistas, são sujeitos educadores.

A extensão rural praticada pelo pensamento da modernização da agricultura teve em sua gênese a produtividade agrícola em seu sentido capitalista, ou seja, aumentar a produtividade de determinado produto agrícola demandado pelo mercado e que ao mesmo tempo é suscetível de insumos externos a unidade agrícola. Dessa conjuntura advém a ênfase na transmissão de conhecimentos. Por essa perspectiva era e continua sendo enfaticamente afirmado que não se justifica a perda de tempo na construção de saberes com dialogicidade, mas sim pela via da antidialogicidade, ou seja, pela transmissão impositiva, pois esta última seria a via mais rápida (FREIRE, 1992, p. 45). Sob essa ótica,

[...] há inclusive, aqueles que, movidos pela urgência do tempo, dizem claramente que ‘é preciso que se façam ‘depósitos’ dos conhecimentos técnicos nos camponeses, já que assim, mais rapidamente, serão capazes de substituir seus comportamentos empíricos pelas técnicas apropriadas’ (FREIRE, 1992, p. 45).

E é essa perspectiva de educação tecnicista e impositiva que Freire questiona já em sua fase de elaboração, ou seja, quando as organizações e programas de extensão rural recém estavam em fase de implantação. Propõe pela práxis vivida um modelo dialógico de extensão, em que o extensionista educa dialogando e não apenas trazendo informações exógenas ao contexto camponês; lembrando que o próprio sujeito camponês passa a ser extensionista de seus conhecimentos, transformando o seu mundo, pela sua ação consciente, em um lugar melhor.

Nessa concepção, Freire é taxativo em afirmar que o educador, que a educadora, se recusam tacitamente a ‘domesticar’ os seres humanos, “[...] sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, e não ao de extensão” (FREIRE, 1992, p. 24). E toda comunicação tem em sua base um ambiente e um processo educativo em que os participantes vão se reeducando. É a partir desta análise que Jacques Chonchol afirma que os envolvidos em um processo de educação crítica, deveriam ser chamados de educadores e não de extensionistas (CHONCHOL, 1992, p. 11-12), para assim construir a humanização do ser humano pela ação consciente.

Ao afirmar e lutar por uma educação dialógica do campo, não é objetivo que simplesmente se substitua a expressão ‘extensão rural’. Pois o termo ‘extensão’, em seu sentido ‘rural’ é uma realidade. Não há como negá-lo ou substituí-lo. A resignificação e a ampliação do significado da expressão em questão são, no entanto, necessárias. Ou seja, ao perguntar que educação se quer no campo e afirmar que ela precisa ser popular do campo, é possível agregar ao extensionista a função de educador em sentido

dialógico. Pela perspectiva da educação popular do campo é possível, assim, ‘estender’ o conhecimento construído e reconstruído no contexto social campesino a partir do diálogo com os envolvidos. Estender tem aqui o significado de socialização dialógica de práticas social, política, ambiental e economicamente sustentáveis, com base em vivências historicamente construídas pelos camponeses e pelas camponesas. Isso significa aprender se apropriando do aprendido e ao mesmo tempo transformando o apreendido e assim reinventando-o a partir do contexto produtivo e social do campesinato. A função do extensionista-educador passa a ser de fomentador do diálogo entre os camponeses, para que estes socializem e ressignifiquem a condição camponesa.

Para Freire isso significa ação e reflexão, que por sua vez transforma a realidade (FREIRE, 1992, p. 28). Nesse sentido ele está convencido de que, qualquer esforço da educação popular e aqui da educação popular do campo deve ter um objetivo fundamental, o

[...] da problematização do homem-mundo (sic) ou do homem (sic) em suas relações com o mundo e com os homens (sic), possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (FREIRE, 1992, p. 33).

Aqui se pode afirmar que o sonho de Freire é o de que a medida que os camponeses vão se reconhecendo como seres transformadores, transformam o mundo e em um lugar equitativamente mais justo. Esta também é questão central da educação popular do campo e pela sua perspectiva, da extensão rural. Essa luta contribui para a construção de novos paradigmas, e na vida agrária com o paradigma da recampesinização.

A partir do advento da Revolução Industrial e sua posterior e consequente modernização da agricultura houve inquestionavelmente muitas mudanças nos contextos de vida dos humanos. Projetos de sociedade com políticas tais como a planificação stalinista e o paradigma da modernização capitalista da agricultura e da sociedade condenaram o campesinato e seu modo de vida à extinção. A extensão rural serviu de instrumento desses projetos políticos e sociais, na tentativa de realizar mudanças na realidade agrária e consequentemente, pela sua prática, gerou também êxodos rural, econômico, social, ambiental. Inclusive, em algumas regiões, que pela sua localização ou condições propícias a produção em escala, os camponeses foram efetivamente banidos pelo interesse dos grandes capitalistas.

Escreve Maxim Gorki (1981, p. 107) que “[...] o camponês é como uma floresta, que é queimada e cortada, mas sempre volta a crescer”. As prognoses da condenação e da extinção do campesinato e de seu modo de vida, no entanto, não se confirmaram. O mundo ainda é camponês. Mesmo em regiões como a Europa Ocidental, ou o Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul no Brasil, em que a modernização da agricultura foi efetivamente implantada, uma parte dos camponeses, ainda que bastante atrelada à dependência exógena, conseguiu sobreviver, e na atualidade, em uma luta cotidiana busca se reconstruir a partir de si, provocando e efetivamente vivendo processos de educação popular do campo que também tecem uma forma dialógica de extensão rural. O campesinato está, assim, em um caminho de reconquista da condição camponesa. Esse contexto, de luta pelo seu modo de vida camponês, em tessitura com a educação popular do campo, contribui para a busca de novos projetos de sociedade, pesando inclusive a direção das forças políticas e neste caso, a direção dos sistemas de extensão rural oficiais. Mais que isso está em construção um novo paradigma agrário, qual seja, o paradigma da recampesinização, significativamente fundamentado no arcabouço teórico de Freire e da educação popular. É fato, no entanto, que o modelo agrário dominante ainda se dá pelo projeto de modernização. Na luta cotidiana contra as dependências causadas pela modernização que se constrói o novo paradigma.

Da mesma maneira que o conceito de campesinato, também o paradigma da recampesinização está em construção, seja na prática, seja conceitualmente. O conceito básico de recampesinização é sistematizado por Van der Ploeg (2008). A recampesinização traz consigo a condição camponesa, que de acordo com Van der Ploeg, tem como características fundamentais

(1) a luta por autonomia que se realiza em (2) um contexto caracterizado por relações de dependência, marginalização e privações. Essa condição tem como objetivo e se concretiza em (3) a criação e desenvolvimento de uma base de recursos auto-controlada e auto-gerenciada, a qual por sua vez permite (4) formas de co-produção entre o homem (*sic*) e a natureza viva que (5) interagem com o mercado, (6) permitem a sobrevivência e perspectivas de futuro e (7) se realimentam na base de recursos e a fortalecem, melhorando o processo de co-produção e fomentando a autonomia e, dessa forma, (8) reduzem a dependência. Dependendo das particularidades da conjuntura socioeconômica dominante, a sobrevivência e o desenvolvimento de uma base de recursos própria poderão ser (9) fortalecidos através de outras atividades não agrícolas. Finalmente, existem (10) padrões de cooperação que regulam e fortalecem essas inter-relações (VAN DER PLOEG, 2008, p. 40).

Posteriormente Van der Ploeg (2016) complementa baseado em Tschajanow, com a perspectiva dos equilíbrios entre pessoas e natureza, produção e reprodução, escala de intensidade (prática agrícola mais ou menos intensa), insumos internos e externos, dependência e autonomia.

O cerne do paradigma da recampesinização é, assim, a autonomia. Da mesma forma a luta por autonomia caracteriza centralmente a educação popular do campo e é o objetivo principal da prática da extensão rural pela perspectiva dialógica. A extensão rural, como forma de educação do campo é assim instrumento na construção do paradigma da recampesinização e o novo paradigma é solo fértil para a efetivação da educação do campo, que pelo caminho da extensão rural tem uma de suas vias. Camponesas e camponeses reconstroem sua condição camponesa, assim, de uma forma orgânica, em que são sujeitos de sua condição, são protagonistas dos processos educativos e sociais. Eles e elas próprios, como já evidenciaram Tschajanow e Freire, vivenciam uma prática de extensão dialógica, em que, com base nas características de uma educação popular do campo, ‘difundem’ seus conhecimentos em diálogo com o conhecimento científico também historicamente acumulado, mas em movimento. Lutam por um projeto de sociedade, pelo seu protagonismo, pela sua autonomia.

Algumas considerações

Toda a prática da extensão rural constitui um ato educativo. Extensão é, assim, educação. A extensão rural é uma das formas com que os agricultores e agriculturas em geral, e sobretudo o campesinato tem tido acesso ao conhecimento, visto que os sistemas escolares oficiais possuem sua maior precariedade no campo e quando lá estão, seus projetos político-pedagógicos e os próprios docentes se apresentam bastante distantes da realidade social camponesa.

Analisando a história da extensão rural foi possível constatar que a sua prática se enveredou por duas direções paradoxalmente opostas. Ela pode ser instrumento de libertação ou ‘domesticação’. Sua direção tem uma relação direta com projetos de sociedade, tensionados pela reorganização das forças políticas.

No Brasil, desde a criação em fins dos anos 1950, e por décadas, o modelo de extensão rural conhecido e efetivamente praticado foi o protagonizado pelo paradigma da modernização capitalista da agricultura. A extensão rural serviu exclusivamente para difundir pacotes tecnológicos oriundos de realidades externas à unidade camponesa, com o intuito de modificar o modo de vida e produção do campesinato, atrelando sua categoria social à dependência. Os camponeses foram efetivamente educados pelo processo de modernização que lhes chegou pela extensão rural. Pelo caminho da

modernização, a extensão rural foi, assim, um instrumento educativo impositivo, excludente, domesticador. Os resultados foram obviamente os êxodos: rural, ambiental, econômico, cultural, de conhecimento (erosão dos conhecimentos camponeses). A ironia é que o próprio Theodore Schultz (1964), principal teórico da modernização, já previa que muitos perderiam sua terra, sua existência. O paradoxo é que esse processo foi protagonizado por sistemas de extensão rural oficiais (estatais). E essa ainda é a prática contemporânea, mas que vem sendo questionada por camponesas e camponeses.

Pelos caminhos da história, é possível constatar que existe uma outra direção tomada pela extensão rural, em que camponesas e camponeses e seus conhecimentos são o ponto de partida e de chegada. Esse modelo funcionou na Rússia revolucionária, com Alexander Tschajanow orientando todo um sistema de extensão rural em que algumas técnicas provenientes dos conhecimentos científicos historicamente acumulados, eram adaptadas às necessidades e interesses da condição camponesa em um ambiente dialógico, em que os próprios sujeitos camponeses se tornavam extensionistas ao ‘comunicar’ também seus conhecimentos camponeses. Essa prática dialógica também foi vivenciada por Paulo Freire entre os camponeses no Chile, nos anos 1960 e por ele refletida teoricamente.

Essa forma de extensão rural como prática de educação popular dialógica do campo é recuperada pelos camponeses e pelas camponesas em sua realidade de luta dos últimos anos. Sem dúvida o fracasso da modernização da agricultura e a reação a essa conjuntura premente contribui para a busca por processos de extensão rural que estejam em sintonia com o campesinato. Em tessitura com a educação popular do campo e com o novo paradigma da recampesinização, a extensão rural vem se apresentando como possibilidade concreta de uma educação popular dialógica do campo.

A dialogicidade traz consigo a libertação, a constituição de consciência, a afirmação de sua condição social, a condição camponesa. Camponeses e camponesas passam a tomar as rédeas de sua história, se reconstituindo como sujeitos e como grupo social, conseguindo, assim, consolidar sua autonomia. A extensão rural passa a se apresentar em sua potencialidade dialógica, tendo seu ponto de partida e de chegada nos sujeitos que a vivenciam, configurando-se organicamente em educação popular dialógica do campo.

Referências

- ALBRECHT, S.; ENGEL, A. **Weltagrarbericht**. Synthesebericht (IAASTD). Hamburg: Hamburg University Press, 2009.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BECHARA, M. **Extensão agrícola**. São Paulo: Secretaria da Agricultura/Departamento de Produção Vegetal, 1954.
- BELLO, W. **Politik des Hungers**. Berlin; Hamburg: Assoziation A, 2009.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo. Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo**. Identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.
- CARNEIRO, M. J. Pluriatividade da agricultura no Brasil. Uma reflexão crítica. In: SCHNEIDER, S. (Org.), **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.
- CHONCHOL, J. Prefácio. In: FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- CHRISTENSEN, T. N. S.; BINDÉ, C. J. R. **Soja**. 80 anos de produção 1924-2004. Santa Rosa: Lucano, 2004.
- FAO. Food and Agriculture Organization of the United Nations. **FAO Statistical Yearbook 2012**. World food and agriculture. Rom: FAO, 2012.
- FEDER, E. **Agrarstruktur und Unterentwicklung in Lateinamerika**. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt – EVA, 1973.
- FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo**. Identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GORKI, M. Vom russischen Bauern. In: TSCHAJANOW, A. W. **Reise meines Bruders Alexej ins Land der bäuerlichen Utopie**. Frankfurt am Main: Syndikat, 1981.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Sinopse do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

JARA, O. H.; FALKEMBACH, E. M. F. Educação popular e sistematização de experiências. In: STRECK D. R.; ESTEBAN M. T. (Org.). **Educação popular**. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

KAUTSKY, K. **Die Agrarfrage**. Eine Uebersicht Uber Die Tendenzen Der Modernen Landwirtschaft Und Die Agrarpolitik Der Sozialdemokratie. Stuttgart: Dietz, 1902.

KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo**. Identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

LAPPÉ, F. M.; COLLINS, J. Why can't people feed themselves. In: BOUCHER D. **The paradox of Plenty**. Hunger in a bountiful world. Oakland: Food First Books, 1999.

LOWDER, S., SKOET, J.; SINGH, S. **What do we really know about the number and distribution of farms and family farms worldwide?** Background paper for The State of Food and Agriculture 2014. ESA Working Paper No. 14-02. Rome: FAO, 2014.

MARTINE, G.; GARCIA, R. C. **Os impactos sociais da modernização agrícola**. São Paulo: Caetés, 1987.

MARX, K. F. **Das Kapital**. Dritter Band, Marx Engels Werke, Bd. 25, 16. Auflage. Berlin: Dietz Verlag, 2008.

MARX, K. F. **O capital**. Livro III. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das agriculturas no mundo**. Do neolítico à crise contemporânea. São Paulo; Brasília: Editora Unesp; Nead. 2010.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços na construção da educação do campo. **Em Aberto**, 24, 85, 2011, p. 17-31.

MUNARIM, A. Educação dos trabalhadores do campo e da cidade e política educacional. Desafios centrais. p. 137-158. In: PALUDO C. (Org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: Editora UFPel, 2014.

PALUDO, C. Educação popular e movimentos sociais. In: ALMEIDA, B.; ANTONIO, C.; ZANELLA, J. (Org.). **Educação do campo**. Um projeto de formação de educadores em debate. Cascavel: Edunioeste, 2008.

PELINKA, A. **Grundzüge der Politikwissenschaft**. Wien; Köln; Weimar: Böhlau, 2004.

ROGERS, E. M. **Diffusion of Innovations**. New York: The Free Press, 1962.

SABOURIN, E. Práticas sociais, políticas públicas e valores humanos. In: SCHNEIDER S. (Org.). **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SABOURIN, E. **Sociedades e organizações camponesas**. Uma leitura através da reciprocidade. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011.

SCHNEIDER, S. **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SCHÖNARDIE, P. A. **Bäuerliche Landwirtschaft im Süden Brasiliens**. Historische, theoretische und empirische Studie zu Ernährungssouveränität, Modernisierung, Wiederbelebung und Staatsfunktion. München: Oekom, 2013.

SCHÖNARDIE, P. A. A relação da educação do campo com os paradigmas agrários. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 196-214, maio/ago. 2017.

SCHÖNARDIE, P. A. Extensão ou educação? Da extensão rural à educação dialógica do campo. In: **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 81-106, maio/ago. 2019.

SCHÖNARDIE, P. A. Educação popular do campo. Um diálogo entre utopia teórica, ingenuidade acadêmica e práxis escolar. In: **Didáticas Específicas**, Madrid, v. 25, p. 75-87, 2021.

SCHULTZ, T. W. **Transforming Traditional Agriculture**. New Haven; London: Yale University Press, 1964.

TSCHAJANOW, A. W. **Die Sozialagronomie, ihre Grundgedanken und Arbeitsmethoden**. Berlin: Paul Parey Verlag, 1924.

TSCHAJANOW, A. W. **Die Lehre von der bäuerlichen Wirtschaft**. Versuch einer Theorie der Familienwirtschaft im Landbau. Frankfurt; New York: Campus, 1987.

TUDGE, C. **So shall we reap**. What's gone wrong with the world's food – and how to fix it. New York: Penguin Books, 2004.

VAN DER PLOEG, J. D. **Camponeses e impérios alimentares**. Lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Tradução de Rita Pereira. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

VAN DER PLOEG, J. D. **Camponeses e a arte da agricultura**. Um manifesto chayanoviano. Tradução de Claudia Freire. São Paulo; Porto Alegre: Editora Unesp; Editora UFRGS, 2016.

WANDERLEY, M. de N. B. **O mundo rural como espaço de vida**. Reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

WEIS, T. **The global food economy**. The battle for the future of farming. London: Zed Books, 2007.

Educações e dilemas na terra dos mil povos

Arlete Maria Pinheiro Schubert*

Carlos Rodrigues Brandão**

Introdução

A Educação Popular tem como ponto de partida e de chegada os próprios sujeitos que dela participam e que se reconstituem como protagonistas históricos e coletivos, co-condutores de seus processos de conscientização e lutas por autonomia (FREIRE, 1972). Considerando a relevância desse movimento de cultura e educação popular, desde a perspectiva dos protagonismos indígenas, trazemos algumas reflexões para propormos uma interlocução, mais que um debate teórico em oposição, em reconhecimento às diferenças e equivalências entre os percursos e os saberes “nossos” e “deles”.

A experiência da educação popular envolveu, desde sua origem, diferentes atores, sujeitos e culturas. Entretanto, estes não tiveram necessariamente grande incidência nas reflexões teóricas realizadas sobre as práticas de educação popular. Supomos que seja quase inevitável atuar livre das determinações e concepções que nos constituíram quando adentramos outros territórios político-culturais. Contudo, entendemos que seja extremamente proveitoso escapar às determinações e formulações prévias para realizar novas e produtivas agências em interação com os coletivos com os quais nos comprometemos, a partir de um processo de lutas e de educação popular.

Nas descrições e reflexões a seguir, deixamos entrever aspectos originais de uma epistemologia e de uma pedagogia emergidas nos processos de lutas e retomadas territoriais indígenas, com potência para dialogar com propostas emancipadoras, apresentando seus desafios singulares e genuínos para uma educação popular.

* Doutora em Educação e pesquisadora da educação indígena não escolar. Pesquisadora do NEAB/UFES. Professora no Prolind/Secad/UFES e no município de Vitória/ES. Membro pesquisadora do NEB/UFES e membro fundadora e conselheira do Movimento Wayrakunas Brasil e do Grupo de Pesquisa Wayrakunas Brasil (UEB).

E-mail: schubertarlete@gmail.com

** Doutor em antropologia e educador popular. Atuou como professor em várias universidades no Brasil. É autor de livros e artigos sobre educação popular, sobre antropologia e educação, dentre outras temáticas importantes no Brasil e na América Latina. Poeta.

Educações e dilemas na “Terra dos mil povos”¹

No Brasil e na América Latina, ditaduras emergiram e desapareceram em meio a um contexto em que fervilhavam experiências de educação popular. Nesse contexto, emergiram diferentes sujeitos que se constituíram nos campos de suas próprias lutas e que, não raro, subverteram categorias surgidas em coletivos mais ligados a pesquisas nas universidades.

Assim, entre as décadas de 1960 e 1970, nasceram projetos de vocação étnica e popular. Entre uma conquista e outra, algumas vitórias se consolidaram e permaneceram, enquanto outras desapareceram ao longo dos “tempos pioneiros” de um movimento cultural que convencionamos chamar “Movimento de Culturas e Educação popular”.

Nos primeiros períodos desse movimento, o trabalho com grupos populares urbanos e camponeses baseava suas explicações em categorias simples, uniformes ou duais, as quais tornavam-se base da compreensão e análise dos sujeitos e das ações políticas desenvolvidas por meio da educação. Para os/as educadores/as e militantes da educação popular havia “os opressores e os oprimidos”, “os colonizadores e os colonizados” e, em ilusória simplificação, foi ignorada uma gama de complexidades exibidas no contexto dos diferentes territórios de uma sociedade mais ampla, diversa e plural.

A população negra e os povos indígenas, bem como as mulheres, as comunidades gay e trans, assim como as próprias questões relativas ao meio ambiente, conformavam sujeitos e temas pouco visíveis para os integrantes do movimento de educação popular que então se instaurava. Essas categorias eram pensadas como simbólicas e socialmente incorporadas aos “oprimidos” e “subalternizados”. Esperava-se que as demais lutas sociais, não relacionadas aos trabalhadores, fossem paulatinamente incorporadas, por si mesmas, ao avanço das lutas e conquistas do operariado-campesinato.

Nesse período, a questão indígena, o mais antigo dilema da “terra dos mil povos” nas Américas, mal foi vislumbrada pelos protagonistas das lutas sociais e da educação popular. A prática de restringir os direitos desses povos mal fora processada em uma sociedade brasileira que tendia a se urbanizar cada vez mais, construindo imagens estereotipadas dos indígenas e tratando-os como caboclos, somando ao repertório nomenclaturas depreciativas para se referirem aos povos originários. No entanto, sua

¹ Referência ao título do livro de Kaká Werá Jecupé. Conferir: JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 1998.

organização em frentes de luta e resistência, reivindicando reconhecimento de suas existências e dignidade para viver em seus territórios, foi crucial para confrontar as violências e deturpações que ocorriam cotidianamente, perpetradas e naturalizadas pelo poder público, pelas mídias corporativas e por uma população mal informada e historicamente condicionada a desprezar suas raízes populares. Os indígenas começaram a tomar as rédeas dos processos históricos, substituindo a perspectiva coadjuvante pela de protagonista de suas lutas².

Importante notar que grupos culturais étnicos indígenas e quilombolas sempre estiveram à margem, “fora” ou descartados da ordem capitalista. São sujeitos que estão situados no coração dos segmentos marginais da população brasileira e, por isso, apresentam-se como um desafio para todos/as educadores/as que têm como objetivo forjar pedagogias próprias junto aos oprimidos.

Quando Paulo Freire escreveu seu clássico livro *Pedagogia do Oprimido*, na década de 1970, entre seus objetivos mais contundentes estava mostrar que os oprimidos são portadores de uma pedagogia própria, a qual, por meio do processo de mediação, deve ser elaborada conjunta e coletivamente de modo a reverberá-la como prática de emancipação:

Essa pedagogia tem que ser forjada por ele, oprimido, e não pelo opressor, independentemente da boa vontade individual do opressor, independe disso! O opressor não pode fazer a pedagogia do oprimido, como o oprimido não pode fazer a pedagogia do opressor [...]. E tem que ser feita, elaborada, reelaborada, na prática da sua libertação [...], e qual é o papel teu, o papel meu, o papel de outro que, não sendo opressor, também não é oprimido? Aí, eu diria: no ato de forjar esta pedagogia, essa pedagogia é forjada pelo oprimido e por aqueles e aquelas que aderem a ela³.

Passadas seis décadas entre a primeira edição de *Pedagogia do Oprimido* e os dias atuais, ainda é possível enxergar a persistência de velhos problemas pontuados

² Esses temas, em si, não são novos. A importância dos povos indígenas e das comunidades locais para a biodiversidade foi colocada em destaque em 1992, na Convenção da Diversidade Biológica. A Plataforma Intergovernamental sobre Biodiversidade e Serviços Ecossistêmicos, a IPBES, desde sua criação, em 2012, propôs a inclusão do conhecimento, práticas e inovações dos povos indígenas e comunidades locais nos seus relatórios continentais ou globais. Para maiores informações, ler: CUNHA, Manuela Carneiro da; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; ADAMS, Cristina (Orgs.). *Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil: contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças*. São Paulo: SBPC, 2021.

³ Entrevista inédita de Paulo Freire concedida à jornalista Marta Luz da Rádio Juazeiro, BA, na data de 24/04/1983 – Programa “Juazeiro Panorama”.

pelos/as pesquisadores/as e educadores/as daquele período. Persistem os chamados agentes do progresso, com seus projetos desenvolvimentistas que sempre precedem catástrofes, transformando em despojo e ruínas os ambientes e territórios dos povos indígenas e das comunidades tradicionais. Mas, ao contrário do que poderíamos supor – considerando o avançado processo de degradação dos recursos naturais e a extinção de espécies da flora e da fauna, em um caminho que indica não ter volta caso os empreendimentos de destruição continuem a operar livremente –, o que assistimos é a intensificação da lógica extrativista e desenvolvimentista, respaldada pelos órgãos governamentais.

São esses mesmos “empreendedores” que, após desmatar, poluir e invadir, reaparecem com a retórica das “iniciativas econômicas” e “sustentáveis”, arregimentando forças para convencer jovens e adultos das comunidades indígenas e tradicionais a buscarem “alternativas” de sobrevivência, no esforço de transformar cada “indivíduo” em “mão de obra especializada”. Parece um plano de execução de metas, ou seja, fazer com que os jovens indígenas, que poderiam dedicar-se à luta pela terra, sejam redirecionados ao “mercado de trabalho”, operando, por exemplo, o sofisticado maquinário dos mega empreendimentos, como aqueles da monocultura de eucalipto e de soja.

Os movimentos de lutas e as narrativas dos sujeitos indígenas expandem os dilemas e atacam aspectos importantes de reflexão da educação popular em suas diferentes frentes e vertentes, a exemplo da questão ambiental. Na contramão desses processos singulares, novas pedagogias, provenientes dos Estados Unidos e de países europeus, são dirigidas às comunidades e a instituições populares entendidas como comunidades “carentes”, enquadradas como “rurais” ou “do campo”, em nome de um aparente esgotamento de ações pedagógicas de vertentes emancipadoras e politicamente mais ativas (BRANDÃO, 2019a).

A metáfora da simbiose utilizada em nossa pesquisa⁴ é uma tentativa de expressar a natureza e a complexidade dessas interações e práticas nas narrativas indígenas. Ela encontra-se entretecida nos processos de retomadas de territórios, materiais e imateriais, assim como na animação dos corpos-territórios que se reconstituem com a retomada da terra.

Em meio a inúmeros dilemas da educação, os indígenas irrompem com suas demandas por inclusão de seus direitos e especificidades nas agendas políticas e

⁴ Cf. SCHUBERT, Arlete M. Pinheiro. *Lutas territoriais indígenas: Memórias, culturas e educações do povo Tupinikim*. 2021. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

emergem também com suas cosmovisões de mundo que entendem a natureza e seus entes desde o princípio do protagonismo, reconhecendo-os como sujeitos e, portanto, como detentores de direitos. Desse modo, os consideram merecedores do mesmo respeito e cuidado que deve ser dado aos coletivos humanos. Essa perspectiva ilumina a reflexão das simbioses e interações ativadas desde os territórios e epistemologias indígenas, desde tempos imemoriais, tal como expressam velhos/as guardiões/ãs das memórias em suas narrativas no tempo presente.

O despertar dos corpos-territórios: caminho para uma educação radicalmente inclusiva

Nas décadas passadas, nos idos dos anos 1970 e 1980, muitos jovens indígenas encontravam-se refugiados, em especial nos centros urbanos. É o que relatam importantes lideranças indígenas no cenário nacional, como Eliane Potiguara, Álvaro Tukano, Marcos Terena e Ailton Krenak (KADIWÉU; COHN, 2019). Nessa geração convergem todas as outras gerações subtraídas do privilégio de ser indígena da aldeia e da experiência de aprender *com e dos* seus próprios territórios, jovens que tiveram de recompor, por conta própria, “os recursos corpóreos-naturais da rememoração”, dos quais nos fala Walter Benjamin (2006). Nesse sentido, é possível compartilhar uma reflexão sobre as gerações que foram subtraídas de seus territórios indígenas e que, de certo modo, “ficaram mais pobres do que as gerações anteriores porque estiveram abandonadas à própria sorte” (BENJAMIN, 2006, p. 433).

Naquele período, os movimentos e lutas indígenas ganharam expressão. Embora significassem antigas lutas, seu ressurgimento no Brasil, na segunda metade do século XX, esteve mais articulado às lutas populares e, em alguns momentos, para o caso das indígenas mulheres, também a determinadas alas do movimento feminista (POTIGUARA, 2019). São movimentos inseridos na esfera dos conflitos sociais e vistos como “novos”, embora tendo a idade das “Américas”. É nesse período que se amplia o interesse por movimentos identificados com as lutas das mulheres, dos ecólogos, dos negros e dos indígenas.

Na contramão do “desaparecimento” projetado para os indígenas, seja pela via do extermínio físico, seja pelas políticas públicas de Estado, eles conseguiram criar os seus meios e modos de recompor uma experiência própria, os quais resultaram em um avivamento da luta pela demarcação de terras e de seus territórios de sentidos. No bojo das lutas, os/as indígenas recriaram uma educação de “desobediência”, quer dizer, que não se submeteu pacificamente aos ditames de um sistema nacional único, com sua “proposta catequética de educação”. Sabemos que as políticas nacionais de educação

tendem a desenvolver plataformas curriculares que se apropriam de saberes para impô-los aos diferentes contextos e a diferentes povos, fazendo com que os próprios sujeitos do saber desacreditem nos conhecimentos tradicionais que carregam, constringendo sua autonomia e liberdade.

Em um contexto de ditadura militar e de imposição de uma visão hegemônica de mundo, a autonomia mostrou-se uma categoria teórica forte, enfatizada nas lutas sociais. Foi também nesse sentido que a resistência indígena se expressou, por meio de políticas de autonomia, quando então se autoafirmaram “índios” pertencentes a diferentes etnias. É possível que essa seja uma reflexão passível de ser estendida a outros grupos. No entanto, no caso indígena, essa resistência pressupõe interação e simbiose com outros coletivos, humanos e não humanos, para que finalmente os processos políticos, em prol de seus projetos de vidas, se constituam.

A luta pelo direito à existência seguiu paralela à luta pela retomada dos territórios, a partir de onde emergiu um corpo-território-indígena oprimido, mas com forte senso de pertencimento e autonomia, arraigado em uma memória ancestral. Entendemos que foram os acontecimentos daqueles anos, e as ações das lutas empreendidas pelos grupos indígenas, que favoreceram um reconhecimento das lideranças, dos sábios da cultura, das crianças e dos jovens dessas comunidades, animando-os a despertar e (re)existir coletivamente contra os apagamentos e às imposições dos colonizadores de ontem e de sempre.

Nas passagens registradas e transcritas durante nossas pesquisas, observamos que os indígenas recriam suas memórias, proferem os seus sonhos e as suas palavras, e acreditam que o fazem sob o olhar de suas ancestralidades. Eles assumem, de forma fecunda, uma espécie de mapa noturno, sonhado criativamente, durante o qual reposicionam todos os acontecimentos possíveis que então se desdobram em favor da sua existência.

A partir dessa perspectiva, podemos compreender, minimamente, o porquê eles precisarem “entrar” em um passado para “sair” de um futuro previamente anunciado nas históricas políticas indigenistas oficiais/estatais, segundo as quais estavam predestinados a “desaparecer”. Nesse processo, não fingem ser ou “fazer como” no passado, porém tornam-se outros com aquilo que têm de cultura e de natureza comuns. É o elo para produzirem novas forças ou novas estratégias de vida para, enfim, serem reconhecidos em sua diversidade – indígenas homens, indígenas mulheres.

É neste espaço retomado e reerguido que produzem uma educação radical, numa simbiose de tempos e de entes agenciados precisamente no momento do perigo,

quando o poder hegemônico pretende esmagá-los. Devemos falar, portanto, em escola e educação vinculadas às pedagogias dos movimentos populares, sendo esses territórios ainda negados aos segmentos sociais marginalizados (ARROYO, 2012).

Memória ancestral, memória histórica e memória presente nos corpos-territórios

Por longo tempo, na história da educação, desconsiderou-se que a mesma não é um processo homogêneo, formulado de cima para baixo, numa hierarquia impositiva. Educação existe em todo lugar, mesmo quando não há construções e prédios chamados escolas e universidades. De fato, recém começamos a entender que processos educativos acontecem em toda parte. Onde houver redes e estruturas sociais de transferência de saberes de uma geração a outra haverá práticas educacionais.

Essa reflexão é corroborada pelo líder e pensador indígena Ailton Krenak, quando tece observações sobre o lugar, a responsabilidade e o papel dos intelectuais nas sociedades de outrora e nas contemporâneas. Sobre os intelectuais ocidentais, ele apresenta suas impressões dizendo: “eles escrevem livros, fazem filmes, dão conferências, dão aulas nas universidades”. O que então os diferenciam dos intelectuais indígenas? Seria justamente as atribuições e responsabilidades. Para os intelectuais indígenas, Krenak propõe que, entre as suas tarefas, a de maior responsabilidade seja: “estar no meio do seu povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, [buscando] o sentido permanente dessa herança cultural” (KRENAK, 1992, p. 201).

As histórias e tradições dos povos indígenas são a grande força de seus processos educativos. E ao serem amplificadas nos momentos de perigo, por meio das performances nas lutas territoriais, passam a fundir radicalmente terra-corpo-território. Ao contrário de apartarem-se, eles expandem suas relações, incluem o não humano – que partilha com eles o mesmo território e habita seus sonhos – e, juntos, fazem seus lugares e nichos de vidas compartilhados. Nesse processo, a agressão a um rio, a um manguezal, a uma montanha constitui-se ataque a um parente e, portanto, é digno de desagravo no momento oportuno.

A educação, como discutida e pesquisada pelos indígenas, valoriza as ancestralidades como forma de ponderar o que permite a sobrevivência de um povo através do respeito pela sabedoria e pelos saberes ancestrais, estejam eles presentes na medicina ou na forma como fazem a diplomacia para coletar, plantar e colher. Alguns autores refletem que, nas epistemologias indígenas, certa espiritualidade é percebida e que a mesma é integrante da educação indígena, sendo própria dela (TREJOS et al, 2017, p. 13-14). Trata-se de uma espiritualidade que é transformada em vida com a

harmonização do lugar onde eles vivem e com o respeito a cada coletivo de entes que ali coabitam.

No trânsito entre corpo-território, memória e história, nas práticas indígenas ancestrais vividas como processos educativos, são promovidas e elaboradas simbolizações visuais, sonoras e táteis. São travessias que instrumentalizam os indígenas a expressarem quais direitos querem para si mesmos, para os seus e para aqueles que cobram reconhecimento enquanto parte de uma coletividade no território brasileiro. Nesse contexto, os grupos apresentam suas relações e interações, incluindo suas demandas de existência e coordenando seus territórios para criarem espaços amplos e habitáveis para si e para os demais entes.

Tanto nas entrevistas de mulheres e homens indígenas Tupinikim, quanto de outras etnias, é possível observar que três momentos de memória aparecem em correlação, as quais denominamos: 1) memória mítica; 2) memória histórica e 3) memória presente. A primeira delas alude às relações humano-natureza-território e descrevem saberes, práticas e relações ancestrais. A segunda reporta-se a tempos anteriores, sobretudo aqueles momentos do passado a que pertencem as lutas de seus ancestrais e o que eles viveram. Por fim, a terceira memória refere-se a recordações de enfrentamentos e lutas do tempo presente. Na fala dos nossos interlocutores, esses três momentos não estão separados entre si. Comumente aparecem unidos ou em sucessão, em uma mesma narrativa, o mito ancestral, os costumes passados e os enfrentamentos de antes e de agora (SCHUBERT, 2021).

Pode-se dizer que, em distintas situações, os sujeitos indígenas produzem experiências – nos sonhos e no cotidiano – que são conectadas às suas memórias, muito além das definições e racionalidades das quais se ocupam os grupos sociais em sociedades antropocêntricas como as nossas. A depender do modo e das circunstâncias em que narram suas memórias e seus sonhos com os ancestrais, pode-se atingir todo um sistema sensorial corporal especializado que, conforme os estudos do neurocientista Sidarta Ribeiro (2019), permitem capturar e registrar experiências incomunicáveis e insuficientes à comunicação que se faz somente por meio da escrita.

As narrativas orais, apresentadas por meio de cantos e danças às comunidades onde vivem, são momentos e situações em que são estabelecidas profundas conexões com antepassados diferentes e comuns. São situações em que expressam suas visões e concepções de um modo nem sempre aceito ou perceptível à compreensão e às formulações conceituais referenciadas em outros círculos sociais e culturais.

Importante destacar o que Miguel Arroyo formula sobre a intrínseca relação entre experiência e saber. De acordo com o estudioso, conhecimentos válidos, científicos, legitimados nos currículos e nas disciplinas escolares têm como origem experiências sociais, políticas, econômicas e culturais: “eles não vêm apenas e principalmente de sua aplicabilidade para a vida, mas de estar enraizados nas experiências e nas mais radicais indagações da condição humana” (ARROYO, 2012, p. 121). Mesmo assim, continuamos submetendo nossos currículos aos ditames de um sistema de educação unificador.

Para o reconhecimento dos saberes e conhecimentos indígenas nas educações que praticamos é necessário distinguir visões educativas constituídas no cotidiano da diversidade dos povos e culturas. Isso significa aceitar que precisamos nos permitir ficar “à deriva”, precisamos abrir mão de algumas teorias, além de operar em presença do silêncio e da escuta, sem entradas nem saídas preestabelecidas, mas abertos/as aos agenciamentos daqueles que experimentaram por longo tempo, em silêncio, o excesso do dizer sobre eles.

Em uma proposta de educação emancipadora, levada ao seu ponto extremo e sumamente desafiador, deve-se conclamar a si mesmo a ser aquele que, ao dialogar com o outro de igual para igual, ensine o seu saber e transforme o outro em alguém capaz de dialogar o “próprio saber”, transformado e enriquecido pelo saber dele-mesmo. Eis uma dimensão ao mesmo tempo dialógica e dialética da educação, a qual permanece silenciada nas educações desenvolvidas/impostas na “Terra dos Mil Povos”.

Enquanto os projetos de educação sistêmicos atuam no sentido de regular e promover as comunidades indígenas, de modo a envolvê-las em políticas reguladoras, uma educação indígena própria atua, em direção inversa, para suscitar na comunidade um movimento sócio-político que considere as melhorias oferecidas e conquistadas apenas como um passo dado em direção a “outros mundos possíveis”.

Considerações finais

A expressão corpo-território, inscrita neste artigo a partir dos sentidos encontrados nas lutas indígenas, nos convoca a recuperar outros modos de existência para promover diplomacias com outros coletivos da natureza, especialmente no momento em que as sociedades enfrentam crises ecológicas planetárias. Em termos de nossa compreensão atual, esta pode ser uma noção privilegiada para estabelecer o princípio basilar de que habitamos aquém e além dos territórios estudados pelos geógrafos, ou questionados pelos cartógrafos-sociais, e reivindicados por diferentes comunidades indígenas e tradicionais do Brasil e da América Latina. Habitamos e

disputamos simbólicos territórios em disputas (FREIRE, 1972). Ou, na esteira de Miguel Arroyo (2012), poderíamos falar que habitamos e disputamos “territórios de sentidos”.

Os sujeitos indígenas e os movimentos sociais, ao lutarem por terra e território, articulam simultaneamente as lutas por direitos a territórios outros às lutas pela educação e pela escola. Eles demonstram por meio desses processos uma interação entre todos os processos históricos de opressão, segregação e desumanização em que são lançados os que não são iguais ou equivalentes. Ao declararem que os sujeitos sociais estão para além do domínio estritamente humano, deflagram uma “luta total” que se realiza em todas as fronteiras onde são articuladas a libertação e a autonomia. Os indígenas nem protagonizam unicamente uma via religiosa ou espiritual, nem entram especificamente na luta política para viabilizarem suas perspectivas epistemológicas. Na verdade, eles assumem ambos como aspectos indissociáveis.

Os desafios colocados para a sociedade e para a educação que praticamos estão associados ao desconforto de um convívio restrito aos humanos como os únicos com soberania e direitos, enquanto a natureza é reduzida a uma convivência subserviente. Contra esse desconforto instaura-se um discurso nas lutas territoriais, no tempo presente, em que os indígenas afirmam que a Terra é “a mãe de todas as lutas”. Estamos frente a um discurso de resistência, que se contrapõe à ideia de uma natureza domesticada e declarada inanimada e, portanto, frente a um discurso integrante de visões e de lutas históricas opostas e profundas em torno dos significados de humano, terra e natureza.

Nesse sentido, os processos educativos em contextos indígenas constituem-se pela pluralidade dos entes que deles participam, com seus interesses e conflitos. Essa é uma perspectiva que alerta para os usos de categorias muito abrangentes, ou limitadoras, como as que costumam ser usadas para proteger posições, unilateralmente, mantendo outras coletividades e entidades cada vez mais à semelhança de nossas constituições.

Os saberes e conhecimentos indígenas podem ser identificados por sua característica dialógica radical com outros entes de vida, tratando-se de uma visão de mundo singular que justifica e atualiza o protagonismo de suas lutas no contexto e no tempo presente. Entretanto, dificilmente poderão ser estabelecidas condições de diálogo, na medida em que ignoramos essa distância cultural e epistemológica. Enquanto assim for, continuarão favorecidas as imposições do discurso hegemônico, com a justificativa de falta de inteligibilidade para um diálogo real. Eis um indicativo a ser considerado em uma reflexão e uma proposta político-pedagógica que seja radicalmente inclusiva.

Reafirmamos que o reconhecimento de uma diferenciada-equivalência de e entre saberes “nossos” e “deles” deve criar condições para nos desafiar a desenvolver uma consciência presente (e crescente) de que chegou a hora de silenciarmos os nossos doutos conhecimentos e teorias para ouvirmos com maior nitidez as vozes dos saberes por nós silenciados, alcançando assim um diálogo mais simétrico e profícuo, em um momento de crise de diferentes proporções por quais passam as diversas sociedades do nosso planeta.

Referências

- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Tradução Irene Aron. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- BRANDÃO, C. R.; SCHUBERT, A. M. Pinheiro. “Resistência, educação e culturas”. **Revista do instituto Paulo Freire**, ano 7, edição 7, p. 24-36, 2019.
- CUNHA, M. C. da; MAGALHÃES, S. B.; ADAMS, C. (Orgs.). **Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil: contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças**. São Paulo: SBPC, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Montevideo-Uruguay: Biblioteca Mayor, 1972.
- JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 1998.
- KADIWÉU, I.; COHN, S. (Orgs.). **Tembetá: conversas com pensadores indígenas**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2019.
- KRENAK, A. “Antes, o mundo não existia”. In: NOVAES, A. (Org.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Grumin, 2019.
- RIBEIRO, S. **O oráculo da noite: a história e a ciência do sonho**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SCHUBERT, A. M. Pinheiro. **Lutas territoriais indígenas: Memórias, culturas e educações do povo Tupinikim**. 2021. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- TREJOS, D. C.; SOTO, J. P.; REYES, L. F.; TABA, L. A.; ORTIZ, S. C.; MOTATO, Y. (Coords.). **La educación propia, vivencias y reflexiones: sistematización del proceso de Educación Propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas**. Bogotá: Planeta Paz, 2017.

Posfácio

Uma das tantas esperanças que o povo brasileiro nos dá é que no seio dele são forjados homens e mulheres que carregaram consigo as sementes da educação popular e que tanto semearam nos nossos corações e mentes, como Marielle Franco, Valmir Mota, Nilce de Souza Magalhães, Antônio Tavares, Giovana Deodoro Kaingang, Valdir Pereira Duarte, Bruno Pereira, Pedro Paulino Guajajara, entre tantos. A desesperança, é que estes lutadores partiram. Viraram estrelas, foram fazer companhia para *nhanderu*, ou para os encantados. Certamente estão vivos, como Paulo Freire está após 100 anos. Quem parte em defesa da vida nunca morrerá. Todos estes lutadores estavam convictos que é a partir do conhecimento o caminho para a libertação. Em palavras mais simples e talvez mais ríspidas: se a educação popular é um ato de amor e por isso um ato de coragem para mudar a nossa realidade, querer a transformação da nossa sociedade pela raiz nos coloca em um alto grau de risco de vida.

Historicamente, a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural ASSESOAR compreendeu que o conhecimento capaz de gerar melhorias na vida e autonomia política¹ é aquele dinamizado por processos continuados de reflexão coletiva a partir das lutas do povo. Este conhecimento precisa ser planejado e acompanhado de forma sistemática e permanente, dialogando com outras modalidades que a humanidade construiu².

A ASSESOAR enquanto associação de agricultoras e agricultores familiares e camponeses/as, compreende que a construção de um projeto de sociedade justa e solidária exige um permanente diálogo e tencionamento mútuo, entre o conhecimento produzido pela academia (escolas e universidades) e o conhecimento produzido a partir dos agricultores e agricultoras e de suas organizações. Portanto, compreende-se como decisivo um permanente diálogo entre o conhecimento popular e a academia.

¹ O conceito de Autonomia, defendido pela ASSESOAR, carrega um sentido político no qual não cabe a ideia de isolamento e despolitização. Confronta-se com a tradição hierárquica e subordinante, sustentada principalmente nas estruturas da Família, do Estado através de suas instituições e da Igreja. Desta posição deriva o método de, primeiro, trabalhar para que novas organizações e movimentos surjam, instituam-se e posicionem-se a partir de suas especificidades, uma existência que é sempre relação e compromisso social e político. A autonomia implica num projeto político amplo de descentralização do exercício do poder; em esforçar-se para constituir espaços de interlocução e estudo dos diferentes atores do campo popular, numa análise constante dos processos socioeconômicos e políticos locais e globais, fazendo as lutas de classe necessárias e avançando na construção, proposição e garantia de políticas de Estado favoráveis à maioria da população. Esta dinâmica negociada no campo de classe só se efetivará se o conceito de autonomia política estiver originalmente implicado na produção contra ideológica, no enfrentamento das classes sociais próprias do Capitalismo.

² Projeto Político e Pedagógico do Cep – Centro de Educação Popular. Assesoar. 2011.

A reflexão sobre o fazer social concreto (produtivo, organizativo, lúdico, de gênero, estudo, político, etc) é condição para o avanço e a recriação do conhecimento e dos movimentos sociais populares e organizações. Este fazer social, se refletido, torna-se a maneira de integrar conhecimento e prática (práxis), como condição, para que coletivos e indivíduos sejam capazes de criar e dar rumo à história.

A ASSESOAR nasce no bojo da colonização do sudoeste paranaense. As famílias que aqui já habitavam e as que vieram morar, sejam italianas, alemães, negras, caboclas, indígenas, ou seja, brasileiras, tinham entre si vários ensinamentos populares tais como: enterrar espiga de milho no dia de São João para ver a melhor época de plantio, cortar madeira no mato para construção e uso de ferramenta somente nos meses do ano que não tivesse a letra "r" e na lua minguante, castração somente na lua cheia para não dar sangueira (hemorragia), também entre as mulheres eram trocadas receitas dos tempos da vovó, vários tipos de chás e muitas plantas medicinais eram cultivadas e trocadas entre as famílias, fermento caseiro entre outros saberes. O tempo passou, o território foi se transformando e práticas que se demonstraram importantes foram sendo substituídas, mas a ASSESOAR por meio de suas ações, continua resgatando iniciativas que possuam uma perspectiva de vida digna no sudoeste do Paraná.

Com muita estima a ASSESOAR agradece o convite de se fazer presente nessa Coletânea de Textos "Educação Popular: epistemologias, diálogos e saberes" aqui apresentada, pois nos faz reacender essa chama de que essa vocação brasileira para o diálogo libertador é pulsante, trazido nos textos e suas reflexões, bem como proposições, a partir dos autores e autoras e suas temáticas, demonstrando uma riqueza de debates e de urgências que a educação popular enquanto uma concepção que tece as diferentes maneiras de construir conhecimento a partir da realidade proporciona para os sujeitos de direitos que somos nós.

*Educação popular*³

Na educação popular o povo é o sujeito
De geração em geração
Ensinamentos do sertão
Guardados dentro do peito.

Conversando com os vizinhos
Sobre época de plantio
Em várzea não plantar perto da barranca
Pois na época da cheia

³ Poesia feita por Airton Luis Freire. Agricultor Familiar de Ampére/PR. Membro da Direção Executiva da ASSESOAR.

Transborda a água do rio.

Tecnologias ecológicas
Sementes de adubos verdes
Empoderando os agricultores
Ensinando e aprendendo em rede.

Isso que aqui foi exposto
Aconteceu na trajetória
Foram ações da ASSESOAR
Ao longo da sua história.

Coletivo da ASSESOAR
Inverno de 2022.

Editora CLAE

2022