

O campo é meu e dele não abro mão: o papel da educação emancipatória para estudantes do campo

Saul Lomba Bulhosa Oliveira* e Ana Paula Inácio Diório**

Resumo

Este artigo aborda a Educação do Campo (EdoC) com foco na necessidade de se construir pedagogias que dialoguem com os sujeitos e seus modos de vida, com um outro paradigma de educação. O objetivo da pesquisa foi dialogar com outras pedagogias, para além das praticadas na perspectiva da reprodução do sistema econômico neoliberal na escola do campo, possibilitando, assim, a construção de espaços voltados para uma educação emancipatória e com criticidade. A investigação se deu por meio de abordagem qualitativa na perspectiva de uma pesquisa colaborativa cujos dados foram elaborados através de roda de conversa remota como instrumento, tendo em vista o período da pandemia de SARS CoV-2. Para analisar e interpretar os dados foi utilizado o materialismo histórico-dialético de acordo com os trabalhos de Marx. Com os resultados desta pesquisa, foi possível observar a urgente necessidade de construir práticas educativas que estejam ligadas às realidades dos sujeitos do campo, para que haja uma significação social por parte deles, e, assim, não reproduzam contextos de subalternidade e opressão que foram/são vivenciados no campo brasileiro. A EdoC, articulada com os movimentos sociais, propõe uma política de educação baseada na formação humana emancipatória que, através de uma prática pedagógica com intencionalidade, foi possível construir numa educação contra-hegemônica para os povos do campo.

Palavras-chave: educação emancipatória; pedagogias; educação do campo.

The countryside is mine and I won't give it up: the role of emancipatory education for rural students

Abstract

This paper discusses rural education (EdoC, in Portuguese) with a focus on the need to build pedagogies that dialogue with the subjects and their ways of life, along with another paradigm of education. The objective of the research is to engage with other pedagogies, beyond those practiced from the perspective of reproducing the neoliberal economic system in rural schools, thus enabling the development of spaces geared towards an emancipatory and critical education. The research was carried out using a qualitative approach from the perspective of collaborative research, the data from which was gathered using the dialogue circle remote as an instrument, considering the period of the SARS CoV-2 pandemic. Dialectical and historical materialism was used to analyze and interpret the data, in accordance with the work of Marx. The findings of this research revealed the urgent need to build educational practices which are linked to the realities of rural subjects, in order to give them social meaning and therefore not reproduce the contexts of subalternity and oppression which were/are experienced in the Brazilian countryside. The EdoC, in association with social movements, proposes an education policy based on emancipatory human formation which, through intentional pedagogical practice, will lead to the development of a counter-hegemonic education for rural communities.

Keywords: educational processes; pedagogies; rural education.

* Mestre em Educação Científica Inclusão e Diversidade pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Integra o grupo de pesquisa em Agroecologia e Educação das Relações Étnico-raciais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3505-1265>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3780390311329618>. E-mail: lombasaul1@gmail.com.

** Doutora em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ/RJ). Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordena o grupo de pesquisa em Agroecologia e Educação das Relações Étnico-raciais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1787-5981>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2996481978672741>. E-mail: anapaula.diorio@ufrb.edu.br.

El campo es mío y no lo dejaré: el papel de la educación emancipadora para los estudiantes rurales

Resumen

Este artículo aborda la Educación Rural (EdoC en portugués) con foco en la necesidad de construir pedagogías que dialoguen con los sujetos y sus formas de vida, con otro paradigma de educación. El objetivo de este estudio es establecer un diálogo con otras pedagogías, más allá de las que se practican desde la perspectiva de la reproducción del sistema económico neoliberal en las escuelas rurales, posibilitando así la construcción de espacios orientados hacia una educación emancipadora y crítica. La investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo desde la perspectiva de la investigación colaborativa, cuyos datos se recopilaban utilizando como instrumento los círculos de conversación a distancia, considerando el período de la pandemia del SARS CoV-2. Para el análisis e interpretación de los datos se utilizó el materialismo histórico dialéctico, en consonancia con la obra de Marx. Con los resultados de esta investigación, fue posible observar la urgente necesidad de construir prácticas educativas que estén vinculadas a las realidades de los sujetos rurales, para que haya un significado social por parte de ellos, y así no reproduzcan contextos de subalternidad y opresión que fueron/son vividos en el campo brasileño. La EdoC, en conjunto con los movimientos sociales, propone una política educativa basada en la formación humana emancipadora que, a través de una práctica pedagógica intencional, posibilite la construcción de una educación contrahegemónica para los pueblos rurales.

Palabras clave: procesos educativos; pedagogías; educación rural.

INTRODUÇÃO

A palavra “estudar” tem sua origem no vocábulo “estudo”, derivado do latim *studium*, e possui significados como: trabalho, estar ocupado com uma atividade. Dentro da esfera jurídica, estudar é um direito no Brasil e precisa estar atrelado às suas atividades que são inerentes à ontologia do ser humano, ou seja, vinculada ao trabalho dentro de uma perspectiva de sua relação com a educação e com o seu fazer no meio social. Não é dessa forma, o que a educação tem sido tratada ao longo da história no Brasil. A totalidade social não tem sido um ponto de reflexão e articulação com a educação e com o trabalho, e sim como um mecanismo de controle onde o que é ofertado na escola possui uma intencionalidade de formar trabalhadores que atendam à lógica capitalista de produção (Flach, 2009).

Essa constatação da perspectiva ontológica da relação do trabalho com a formação humana e, por consequência, com o ato de estudar, se torna fundamental para a compreensão do *estudo* enquanto um princípio social (Frigotto, 2005, destaque nosso). Seja pela não compreensão da pluralidade social dos sujeitos (Arroyo, 2021), seja pelo argumento fracassado da meritocracia, que não tem como ser encarado de forma real, quando os diferentes sujeitos não possuem as mesmas oportunidades (Freire, 2019; Dubet, 2008), seja pela exclusão de corpos, culturas e raças (Arroyo, 2021; Gomes, 2012), ou ainda pela não compreensão do que de fato seja a educação (Flach, 2009).

E essa reconexão se estabelece à medida que os grupos sociais se articulam e geram pressões para que a educação seja pensada a partir da diversidade de sujeitos que, ao longo do tempo, construíram suas teorias, elaboradas a partir das relações cotidianas e que são cruciais para a compreensão de uma educação distanciada da lógica de mercado, e que contribua para a formação de sujeitos em sua totalidade, e não somente na aprendizagem de habilidades, mas em uma formação plena de humanidade (Pires, 1997).

Ao contrário da pedagogia tecnocrática — que encara a educação como instrumento de adaptação ao mercado e redução de desigualdades pela via da meritocracia —, a Educação do Campo assume a intencionalidade política da educação como prática de libertação (Freire, 2019; Caldart, 2012).

Para tentar sanar esse *déficit*, muitos trabalhadores e trabalhadoras do campo começaram a debater, reivindicar e propor práxis pedagógicas que pudessem dar conta da realidade de viver no/do campo, compreendendo seu processo sócio-histórico e a luta dos povos que são a base da construção social desse país em seus diversos aspectos: raciais, de classe, de gênero e de geração.

Os movimentos sociais do campo são um exemplo desse embate, pois o processo educativo é pensado dentro de uma perspectiva crítica, rompendo com as ideologias dominantes e forjando uma práxis revolucionária, refletindo sobre pedagogias que priorizem o desenvolvimento sociocultural dos povos do campo e o conceito de trabalho, concebendo-o como uma atividade vital, essencial aos seres humanos e que, de acordo com Marx (1993), produz e reproduz a vida.

O lócus desta pesquisa foi uma escola situada na área urbana da cidade de Sapeaçu-Ba. Apesar de a escola estar localizada na região central mais urbanizada da cidade, possui, em sua grande maioria, estudantes que moram no campo e que precisam utilizar ônibus escolar para fazer o deslocamento até à unidade de ensino, muitas vezes tendo que acordar muito cedo ou caminhar longo trecho para ter acesso ao transporte, o que já se constitui como fator limitador de acesso à escola para esses estudantes. São essas pessoas que se configuraram como sujeitos da pesquisa neste trabalho: estudantes e escola estigmatizados, chamados de menos favorecidos e menos competentes (relatos dos professores e funcionários), porque era na outra escola estadual existente na cidade que os “melhores” estudantes eram escolarizados.

Portanto, pensar o processo de educação humana é também pensar em ações que transformem a sociedade diante das contradições existentes no modo de produção capitalista, democratizando o acesso aos bens e serviços, construindo, assim, uma nova concepção de educação. Foi dessa forma que os movimentos sociais do campo se articularam para garantir, de forma irrestrita, o acesso e a permanência dos sujeitos do campo ao processo educativo, com respeito às suas especificidades e com vinculação à história, à cultura e à expressão de vida dos sujeitos (Souza, 2018).

As Pedagogias do Movimento, da Alternância e a Freiriana são exemplos de pedagogias que nascem de realidades concretas e materiais e, por isso, encararam o desafio de confrontar o modelo educacional ancorado no capitalismo e propor novas e diferentes formas de educar, tendo como fundamento básico a relação com os sujeitos do campo como cocriadores orgânicos dessas pedagogias.

Diante disso, este trabalho propõe uma reflexão sobre a necessidade das escolas do campo construírem um diálogo com outras pedagogias que valorizem a diversidade de seus sujeitos e possibilite a construção de espaços cuja educação seja ferramenta para leitura crítica e transformadora da realidade e avance na compreensão dos impactos gerados pelo processo histórico de negação e subalternização que foi vivido pelo povo do campo, viabilizando assim, uma educação emancipatória para vida desses sujeitos.

Caminho metodológico

Este trabalho concentrou-se em fazer uma reflexão e discussão sobre a necessidade de propor, nas escolas do campo, um diálogo com pedagogias que valorizem a diversidade de seus sujeitos, trazendo propostas educativas com intencionalidade, carregadas de princípios que regem a Educação do Campo e que são fundamentais para a emancipação dos povos do campo.

Este artigo é oriundo da dissertação construída de forma colaborativa com sujeitos do campo, tendo como objetivo propor um diálogo com outras pedagogias que nos permitam refletir acerca da importância do campo da Educação do Campo para a diversidade de seus sujeitos.

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa colaborativa, a partir da realidade dos sujeitos do campo que participaram dessa investigação, os quais, por meio de seus valores e significados, trouxeram sua visão de mundo desde o modo de vida camponês. Através da pesquisa, foi possível construir o conhecimento de forma cooperativa, a partir da participação ativa dos integrantes que contribuíram a partir de suas experimentações, criando assim, espaços de reflexão e desenvolvimento profissional.

Foram realizadas duas rodas de conversa, que ocorreram de forma virtual, devido ao contexto ainda presente da pandemia de SARS CoV-2. Os encontros ocorreram em 19 de setembro e 07 de novembro de 2022. Optou-se por realizar as rodas de conversa na plataforma digital Google Meet, por ser um serviço de comunicação bem difundido e de fácil e simples acesso. Com duração de no máximo uma hora e meia, contou com a participação de sete colaboradores, todos envolvidos em atividades ligadas à Educação do Campo, como professores de escolas estaduais, pais e estudantes (maiores de 18 anos) camponeses, coordenadora de Educação no Campo e Quilombola da Secretaria Estadual de Educação da Bahia e pessoas ligadas aos movimentos sociais, como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Todos os colaboradores se fizeram presente nas duas rodas de conversa de forma voluntária e colaborativa. Alguns procedimentos foram adotados a fim de proteger o direito dos participantes, com base na carta circular 01/2021 e a RDC 510/2016.

1. O convite foi feito via e-mail de cada participante, tendo apenas um remetente (pesquisador) e um destinatário (participante);

2. Através deste correio eletrônico, os colaboradores tiveram ciência da pesquisa, o dia e horário dos encontros (total de dois), além do resumo do trabalho, seus objetivos e algumas problemáticas que serviram de motivação para a discussão;

3. O e-mail também continha um *link* de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (<https://forms.gle/mtGQ9ZnnsLBM46um7>), e o participante poderia aceitar ou não integrar a pesquisa como colaborador, entendendo seus riscos e benefícios, considerando-se como anuência o ato de responder ao questionário.

Para definição dos participantes desta pesquisa foram estabelecidos os seguintes critérios: I. Trabalhar com a Educação do Campo há pelo menos dois anos; II. Ser morador ou possuir experiência com o campo; III. Demonstrar interesse em participar da pesquisa. Com o consentimento dos colaboradores, as rodas de conversa foram gravadas em formato de áudio,

utilizando a própria plataforma da roda de conversa, que dispõe do recurso de gravação. Após elaboração coletiva de dados, foi realizado o *download* das gravações para um dispositivo eletrônico local, retirando da nuvem do Google para minimizar os riscos de exposição dos participantes da pesquisa.

O método do materialismo histórico-dialético (MHD) foi utilizado para a análise dos dados e para compreender a realidade histórica (Marx; Engels, 2007). Foram elaboradas categorias de análise a partir das falas dos diferentes sujeitos, como forma de entender a realidade educacional vigente e seu processo histórico de organização desde sua realidade concreta, compreendendo seus mais diversos aspectos contraditórios em torno da Educação do Campo e de uma educação que se propunha a emancipação.

Através do diálogo feito nas rodas de conversa, foi possível construir categorias que pudessem dar conta da discussão proposta por este trabalho, sendo elas: Movimentos Sociais, Território Camponês e Educação do Campo. Dessa forma, evidenciaremos como uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos pode contribuir para sua dinâmica de formação humana.

Por que a necessidade de outras Pedagogias para os sujeitos do campo?

É importante, neste primeiro momento, elucidar que não se trata apenas de uma nova pedagogia com intuito de formação acadêmica, mas de compreender que os coletivos populares, como os trabalhadores e trabalhadoras do campo, são sujeitos de conhecimentos oriundos de sua própria vivência, e todos esses valores, cultura e compreensão de mundo não estão nas teorias pedagógicas que foram abordadas durante anos nas discussões de formação de professores, nem nos livros didáticos usados na grande maioria das escolas, sejam elas públicas ou privadas.

Esses sujeitos coletivos e históricos buscam ocupar espaços antes renegados e que, através da luta coletiva, incomodam e resistem, em movimento, buscando um olhar mais sensível e humano (Arroyo, 2021). Essa sensibilidade pedagógica perpassa por um caminho em que os grupos oprimidos são os próprios sujeitos de sua educação, e as suas práticas sociais e culturais são instrumentos de valorização do processo educativo (Freire, 2019).

Os povos do campo carregam consigo experiências políticas e sociais, fruto de sua revolução pelo direito e acesso a uma educação emancipatória, pelo direito à socialização de terras, pelo acesso às estradas e transportes de qualidade, pela valorização do seu trabalho e de sua produção agroecológica. Esse fato está bem demarcado quando o colaborador 1 (Colab 1) diz:

[...] meu avô morreu sem saber ler e escrever, a única vez que eu vi meu avô escrever foi quando eu ensinei ele fazer o apelido dele, “Titito”, e isso foi formando meu perfil [...]. Durante um período, meu avô teve uma casa na cidade para poder os filhos mais novos dele terem acesso a escola, mas sempre manteve essa relação com a roça, tanto que, quando ele chegou aos 92 anos, a família entendeu não devia mais fazer esse percurso de ida e vinda e aí ele adoeceu e morreu (Colab 1).

Toda essa bagagem de conhecimentos adquiridos e vivenciados pelo pai e avô da Colab 1, historicamente, foi ocultada, inferiorizada e desumanizada, a partir do processo de educação eurocentrada, implementada desde o período colonial brasileiro, que não reconhecia esses coletivos como sujeitos de valores e culturas. Em vista disso, deveriam ser subordinados a relações sociais de poder, em que as suas experiências e seus saberes não eram praticados, mas apagados, em prol de um modo de viver colonizado, importado e que nada dialogava com sua própria história de vida ancestral. Arroyo (2021) afirma:

Daí essa persistente postura de não reconhecimento. Porque esse reconhecimento representaria quebrar o pressuposto de validade em que se sustenta a teoria pedagógica desde suas origens: levar os ignorantes para o conhecimento, os incultos e primitivos para a cultura e a racionalidade, os pré-políticos para a consciência crítica, política (Arroyo, 2021, p. 32).

Arroyo (2021) revela nesse trecho, com agudeza crítica, a estrutura colonial e hierárquica da teoria pedagógica dominante, que historicamente tem se sustentado sobre uma lógica de negação: a negação dos saberes, das culturas e das formas de vida que não se alinham com o modelo hegemônico de racionalidade ocidental, urbana, letrada e eurocêntrica.

O modelo dominante de escola urbana pressupõe uma neutralidade epistemológica e curricular, que desconsidera os saberes locais e impõe uma única forma de organização do tempo, do espaço e da aprendizagem. Isso está em choque com a perspectiva da Educação do Campo, que reivindica o direito à pluralidade epistêmica e à pedagogia do território.

Portanto, devido à opressão sofrida por esses coletivos por meio do sistema colonial, reduziu-se a diversidade pedagógica, na tentativa de homogeneizar os processos educativos, a partir de uma perspectiva em que os sujeitos marginalizados não eram os protagonistas dessa história, deixando de lado todo o aprendizado que as experiências sociais vivenciadas por eles poderiam gerar.

O sistema colonial no mundo gerou uma imensa destruição das experiências humanas e da diversidade de pensamentos e formas de vida. Foi através do massacre civilizatório, gerado para que a burguesia europeia pudesse se desenvolver livremente, que o mercantilismo foi implantado, territórios foram explorados e culturas foram oprimidas (Césaire, 1978). Essa mesma opressão dificultou a inserção de uma Pedagogia que fosse de fato real e que fizesse as práticas pedagógicas vivenciadas pelos grupos populares serem instrumentos de transformação e emancipação através da própria reflexão dos oprimidos, resultando em um engajamento necessário na luta por sua libertação (Freire, 2019).

Libertação essa que foi construída através da reivindicação dos movimentos sociais durante o século XX, movimentos que redimensionaram o termo “campo” para questões pautadas na história, na política e na cultura do povo, que reivindicam seus direitos e o seu modo de se relacionar com a terra e de construir sua própria relação de trabalho, já que, por muito tempo, a relação que se tinha com o ambiente rural era voltada muito mais para uma posição geográfica onde habitavam os povos, que eram meros produtos de um sistema que os consideravam ignorantes, ingênuos, sem conhecimentos.

E é através da luta pela liberdade que os movimentos em prol de uma outra Pedagogia se fundam, compreendendo que existem outros espaços pedagógicos, outra produção de conhecimento, outro processo de humanização, que são legitimados pelas práticas pedagógicas vivenciadas fora dos ambientes que “apropriaram-se” da exclusividade do conhecimento. Esse processo está explicitado nas falas dos colaboradores abaixo, demonstrando que a busca pela emancipação dos sujeitos se constrói a partir da compreensão das concepções políticas e sociais que são vivenciadas por eles:

[...] meu avô me criou no sentido de eu não ser da roça porque a roça que ele teve era uma roça de árdua, de muito trabalho e que não teve acesso à educação e ele não queria isso para a neta dele e sempre valorizou muito a educação (Colab 1).

A minha vida sempre foi muito puxada, eu desde pequena, na idade de 7 anos, ia pra roça pra trabalhar pra sobreviver. Estudei pouco, mas continuei na roça trabalhando, fazendo minhas plantaçãozinha, colhendo e meus meninos também trabalhando, mas sempre ativando ele a estudar, ir pra escola (Colab 2).

[...] mesmo saindo da zona rural e vindo para dentro da cidade, os finais de semana, a gente tinha que voltar pra roça, porque não podíamos perder nossas raízes de onde é que a gente é e o que nós somos. A terra de vovô é herdada porque ele é filho de ex-escravos, o que de certa forma ele sofreu um pouquinho na pele também pela escravidão, então a terra foi doação de um dos fazendeiros (Colab 3).

A não expressão da liberdade registrada e vivenciada na fala dos sujeitos do campo é fruto de todo o processo de inferiorização e subalternização que levou os trabalhadores e as trabalhadoras a serem coletivos de luta, buscando ocupar espaços que antes lhe eram negados, espaços de poder, de conhecimento, de direitos, de educação, conquistando a consciência da opressão sofrida e de todo processo de marginalização ao longo da história e, principalmente, pautando mudanças radicais do modelo hegemônico que tem imposto uma única forma de ser e estar no mundo e, conseqüentemente, única forma de aprender conteúdos escolares e se apropriar deles.

É constatando a importância em prol de outras práticas educativas que o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) construiu um projeto educativo coletivo, utilizando as realidades específicas da classe trabalhadora para a compreensão de uma educação com finalidades emancipatórias e de formação humana, fruto da historicidade dos próprios sujeitos construtores dessa pedagogia. Ou seja, a liberdade conquistada através da luta por um novo e diferente viver daquele fomentado pelo motor econômico do capital é o próprio instrumento educativo, e que gera a transformação necessária para a emancipação dos povos do campo (Caldart, 2009; 2012).

Caldart (2009; 2012) evidencia uma ruptura necessária com a pedagogia tradicional, que frequentemente desconsidera o contexto de vida dos educandos. A proposta do MST se ancora em pedagogias contra-hegemônicas, que partem da realidade concreta — a materialidade da vida no campo, a luta pela terra, as relações de produção e a cultura camponesa — como ponto de partida do processo educativo, que Freire (2019) vai chamar de leitura crítica do mundo, o saber se construindo a partir da experiência vivida.

Para Freire (2019), o grande problema quando se quer atingir uma educação democrática e transformadora é que o método pedagógico utilizado não transforma a realidade das pessoas, não participa na tomada das decisões, na defesa dos direitos dos sujeitos em face de uma autoridade dos pais, professores e do Estado. Dessa forma, ela não amadurece, impedindo assim a autonomia dos sujeitos e a prática de uma educação para a liberdade, como constatado pela Colaboradora 4, que integra uma escola estadual na Bahia:

[...] a gente (educadores do campo) está imerso a uma disputa, não é assim, a gente chega na escola e não se percebia enquanto escola do campo e agora pode dizer: não, a gente é escola do campo porque a gente atende a estudantes do campo, a gente tem uma porcentagem, porque a lei diz, mas não é simples assim. A gente passa por um processo de convencimento, de disputar espaços dentro do currículo, disputar concepções, disputar o olhar para esse aluno, esse estudante (Colab. 4).

As EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), assim como as escolas do MST, tiveram e têm um papel preponderante na valorização dos saberes que foram construídos nas práticas sociais e no seu processo educativo, inserindo as atividades do trabalho do campo como práticas pedagógicas e educativas. Para Estevam (2003), as EFAs utilizam as realidades vividas pelos jovens como objeto de sua aprendizagem, principalmente aquelas ligadas ao processo de expropriação/proletarização dos agricultores brasileiros.

A Colab. 5, que é representante do MPA, evidencia a importância formativa das atividades do campo que estavam em seu contexto desde a infância:

A minha primeira identidade é camponesa, eu sou camponesa, sou filha e neta de camponeses do sertão piauiense, [...] vivi a minha infância, a minha juventude dividindo os tempos dos anos entre o período da chuva, onde acontecia o plantio do feijão, do milho e da mandioca, o período de junho até setembro, a colheita da mandioca e o beneficiamento nas casas de farinha e juntamente com a colheita do caju [...]. Depois de outubro já começava o preparo da terra para a chuva de janeiro e fevereiro e começava tudo novamente. Vivi também numa escola dentro da minha casa, quando tinha uns 3 para 4 anos, a minha mãe era professora, ela estudou até a quarta série e meu pai recebeu essa escola só que a minha mãe que dava aula. Meu pai só sabia ler e escrever números e estudou matemática sozinho (Colab. 5).

Ao construir suas práticas educativas e articular trabalho e educação, inicia-se o processo formativo, que supera o modelo alienador de produção imposto pelo capitalismo e estabelece uma nova forma de educar. Nessa perspectiva, a própria dinâmica do campo, em

diálogo com os sujeitos, traça caminhos de aprendizagem que rompem com a educação bancária e possibilitam uma educação emancipatória.

A mercantilização da educação e seus impactos para a Educação do Campo

A lógica de reprodução do capital na sociedade tem ditado e estruturado as normas e procedimentos que as instituições devem adotar, sejam elas privadas ou públicas. No ramo educacional, as escolas e os modelos pedagógicos têm assumido o papel de possibilitar a empregabilidade dos sujeitos, submetendo-os a uma capacitação menos humana e mais voltada para uma tecnicidade, o que gera uma mão de obra barata para obtenção de lucro por parte dos empregadores. Dessa forma, os sujeitos são obrigados a ocultar toda sua experiência social, não tendo espaço para a pluralidade de conhecimentos, dificultando uma educação que de fato seja transformadora.

O discurso da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), ao defender uma educação baseada em competências e adaptada à empregabilidade, se contrapõe à perspectiva freireana e camponesa que vê a educação como um direito coletivo e um bem comum (Ball, 2013; Arroyo, 2021).

Antunes (2020) vai dizer que novas formas de elaboração das forças produtivas são criadas a todo tempo, gerando novos arranjos no mundo do trabalho, o que torna cada vez mais individualizadas e invisibilizadas as relações de trabalho. Para ele, a pandemia de SARS CoV-2 acelerou esse processo, colocando a educação em um espaço de ainda mais dependência do capital, não permitindo que os sujeitos desenvolvessem narrativas para suas vidas, muito em virtude da associação efêmera das relações sociais proposta pelo “capitalismo flexível” (Sennet, 1998), reduzindo os sujeitos a um fator de produção.

A pandemia de SARS CoV-2 funcionou também como o ponto precipitador para a ofensiva de mercantilização da educação a partir da economia neoliberal, que, para se sustentar, precisa fazer todas as engrenagens sociais girarem no mesmo sentido: produção de mão de obra barata e expropriação da força de trabalho e, no caso da Educação do Campo, ainda há o esvaziamento do campo que, diante de políticas neoliberais de fortalecimento da lógica produtiva do agronegócio e da expansão do latifúndio, produz o que Peripolli e Zoia (2011) vão chamar de “um campo sem gente”, ou seja, o campo do agronegócio (monocultura, escolas

fechadas, crimes ambientais, redução da biodiversidade e da agrobiodiversidade e da diversidade humana), que é diferente do campo da EdoC.

Corroborando essa ideia, Oliveira *et al.* (2021) vai dizer:

Esse avanço da economia neoliberal no campo, além de provocar profundas transformações nas relações de trabalho, desmobiliza as comunidades através de mecanismos para o esvaziamento do campo com a expansão do latifúndio e o fechamento das escolas. Em contrapartida, a EdoC se propõe a construir um projeto e políticas de educação com os próprios sujeitos, (re)afirmando seus direitos e suas pedagogias, ao tempo que contrapõem ao modelo de educação domesticadora fomentado pelo capital que oprime, conforma e escraviza. É dessa forma que a EdoC se movimenta, através da luta por um projeto de educação e de sociedade que de fato seja para todos e todas (Oliveira *et al.*, 2021, p. 193).

Os espaços educacionais se tornaram locais de disputa política, as instituições sendo frequentemente avaliadas com base em índices numéricos e aplicação de pedagogias para domínio de competências e currículos mais rígidos, o que deslegitima os processos de produção de conhecimento construídos a partir dos coletivos populares, na tentativa de formar trabalhadores e trabalhadoras apolíticos (Arroyo, 2021).

Para Frigotto (2021), o sistema educacional como conhecemos hoje resulta do mesmo processo de formação da burguesia que buscava superar as formações sociais pré-capitalistas, subordinando o conhecimento, a ciência, a própria burguesia e os intelectuais iluministas, na tentativa de instruir as novas gerações através da apropriação do conhecimento. Mas toda essa gênese de formação social fez mascarar a sociedade de classes existente e o processo de exploração sofrido pelos trabalhadores e trabalhadoras no processo de produção vivenciado pelo capitalismo.

Por esses motivos, fundamentam-se os argumentos de outras Pedagogias, pois, ao longo da história, as pedagogias coloniais sempre operaram e reforçaram o apagamento dos saberes e da produção de conhecimentos dos sujeitos do campo, inviabilizando seu protagonismo nos espaços escolares e não escolares.

É através desse movimento de apontar pedagogias que são validadas por outros critérios de verdade que esses coletivos de luta anunciam caminhos mais eficazes para mostrar seus saberes, sua forma de fazer e pensar os processos educativos a partir de sua cultura, com

direcionamento diametralmente oposto ao que está sendo apontado pela mercantilização da educação (Arroyo, 2021).

Ao falar em outras pedagogias, Arroyo (2021) sinaliza que não existe uma única forma legítima de ensinar e aprender. Ao contrário, existem múltiplas pedagogias enraizadas nas realidades, histórias e lutas dos povos – especialmente dos sujeitos do campo. Esses sujeitos, ao invés de apenas reagirem à negação de suas formas de vida, constroem alternativas pedagógicas próprias, gestadas no interior dos movimentos sociais e oposta à ideia de fragmentação dos saberes imposta pela mercantilização da educação.

Essa ofensiva do capital na educação, intensificada pela pandemia e por diversos programas educacionais do governo Bolsonaro – que tinha aberto ações de companhias brasileiras a grandes corporativas, como a Kroton Educacional e a Anima – tem feito a educação se distanciar do seu objetivo central, que é o de formar sujeitos humanos e conscientes de seus direitos e deveres, além de alterar a concepção ontológica da educação e sua função social (Chaves, 2021).

Para Oliveira *et al.* (2021), a pandemia colaborou para evidenciar as disputas por um projeto de sociedade, como demonstra:

A falta de acesso à educação nesse formato remoto desvelou as profundas desigualdades sociais e privilégios de classe e raça, aprofundados pelo modo de produção capitalista neoliberal e que está atrelado a esse tipo de ensino, beneficiando os grupos que possuem condições materiais, um suporte tecnológico e uma boa conectividade. Ao mesmo tempo que acirra as disputas por projetos de educação totalmente distintos: aquele defendido pelos trabalhadores e movimentos sociais do campo que pretende a emancipação humana em contraposição àquele que atende a uma agenda liberal/conservadora, alinhada ao atual governo federal (Oliveira *et al.*, 2021, p. 189).

São esses projetos de sociedade construídos pelos coletivos populares que irão propor suas pedagogias, fundadas em outras relações além das propostas pelo capital. São propostas pedagógicas que estabelecem uma relação próxima entre trabalho produtivo e educação escolar, e que têm na Agroecologia e nas experiências sociais dos sujeitos o método necessário para a mudança de mentalidade social, abarcando a ideia trazida por Marx e Engels (1980, p. 26) de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

A Pedagogia da Alternância, assim como outras pedagogias populares, nos mostra como podemos alcançar, através das experiências sociais dos sujeitos do campo, um processo educacional coeso, eficaz e humano, onde as práticas vividas pelos coletivos sirvam de possibilidades para uma continuidade da práxis pedagógica frente aos desafios sanitários, ambientais e políticos enfrentados pela sociedade.

As experiências de Pedagogia da Alternância, imbricadas nesses movimentos sociais populares, parecem sinalizar para um novo projeto de sociedade e de educação. Como um broto minúsculo e com muito esforço, este novo luta para romper por dentro da velha árvore que se constitui na sociedade e educação burguesa. Assim, se configura, para nós, educadores-pesquisadores, o desafio de analisar as potencialidades e as limitações dessas experiências para a construção de um projeto democrático-popular de sociedade e de educação, buscando averiguar suas contribuições nas áreas de currículo, estágio, formação de professores, entre outras (Ribeiro, 2008, p. 30).

Existem experiências exitosas, apontamentos importantes vindos de todo movimento do campo e, por isso, precisamos ouvir os sujeitos, respeitar e acatar suas experiências educativas e a forma de ver o mundo. Experiências como as das Casas Familiares Rurais e as Escolas Famílias Agrícolas nos mostram como elas são importantes para o processo de permanência e valorização dos jovens no campo, tornando-os autônomos e emancipados (Cavalcante, 2007; Ribeiro, 2008).

Assim como aparecem vivências bem-sucedidas, é comum também encontrar experiências distanciadas dos princípios que regem a Educação do Campo, como práticas pedagógicas que replicam o modelo tradicional e alienador de ensino, formando mão de obra barata para o mercado de trabalho, inclusive dentro de escolas do campo, como constatado pela Colab. 5:

[...] estou há nove ano no Cetep como Reda da Educação Profissional, 2015 a gente começa a articulação para trazer o curso técnico em Agroecologia, daí eu fico até 2017 nos dois cursos, Agropecuária e Agroecologia, muitas angústias, muitas contradições [...]. E em 2017, a gente recebe do Estado a novidade de trabalhar o curso de Agroecologia pela Pedagogia da Alternância, que eu ousa a dizer que não é uma Pedagogia da Alternância de fato, é uma Pedagogia da Alternância aproximada [...]. Quando a gente ver a prática que acontece dentro da escola, é como se somente o curso de Agroecologia de fato praticasse, fizesse a Educação do Campo (Colab. 5).

Mesmo dentro de escolas do campo, há o risco de se reproduzirem práticas alienadoras, como adverte Souza (2018), quando a pedagogia da alternância se torna apenas

uma forma institucional e não um princípio político-pedagógico. Isso evidencia que a Educação do Campo não está pronta, mas é permanentemente disputada entre projetos de emancipação e de adaptação.

É importante destacar que boa parte dessas garantias de direitos, conquistados por meio da luta dos movimentos sociais do campo, ao longo do tempo, tem se desmontado, marginalizando novamente os sujeitos do campo a uma pedagogia fragmentada e desconectada da realidade. Trabalhos como o de Vendramini (2007), Ribeiro (2013) e Souza (2018) demonstram a importância de trabalhar uma educação conectada com a realidade dos sujeitos, pois é ela que garante a sobrevivência dos povos do campo, possibilitando a emancipação desses sujeitos e a criticidade necessária para a politização deles.

Como destacado em seu artigo 1º., a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, reconhece os aprendizados que são construídos nos diferentes tempos e espaços formativos. Dessa forma, a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Portanto, as Pedagogias criadas pelos próprios sujeitos do campo, através do convívio com a família, com a comunidade e com a vida no mundo do trabalho, são consideradas processos de educação escolar que, associados ao combate de ações voltadas à lógica do capital, como a mercantilização da educação, são caminhos de luta vividos por esse coletivo frente aos interesses econômicos que, cada vez mais, fazem-se presentes no ambiente institucional.

Por conseguinte, é fundamental possibilitar outros caminhos para que os povos do campo vivam com humanidade, para que o trabalho e a educação não se dissociem, e as práticas agroecológicas sejam o mecanismo potencializador da intervenção e da transformação social, através da produção interdisciplinar de conhecimentos, demonstrando, dessa forma, que a EdoC carrega consigo finalidades sociais que são necessárias a uma educação transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada demonstra o importante papel da articulação dos movimentos sociais para que se pudesse ter, através de lutas e tensões, uma pedagogia que de

fato compreendesse o que buscam os povos do campo e, assim, propor uma educação transformadora para a vida dos sujeitos.

Mesmo os coletivos do campo já tendo proposto algumas pedagogias com um olhar mais específico para os povos do campo, é necessário que, tendo em vista as especificidades de cada realidade, os princípios e valores da EdoC estejam intrinsecamente articulados com a dinâmica de vida dos territórios, buscando pedagogias que dialoguem com o viver de cada comunidade.

A escuta ativa utilizada como dispositivo metodológico nesta pesquisa possibilitou a emergência de narrativas que rompem com o modelo escolar urbano e padronizado, reafirmando a necessidade de uma educação que reconheça o território como produtor de saber e cultura, revelando o quanto a escola precisa estar conectada com os seus modos de vida.

As rodas de conversa permitiram visibilizar os saberes silenciados dos sujeitos do campo, reafirmar os princípios da Pedagogia da Alternância e evidenciar que a construção da escola do campo passa, necessariamente, pelo protagonismo das comunidades. Essa experiência demonstrou que a alternância entre o vivido e o refletido, o individual e o coletivo, o campo e a escola, é condição para uma educação verdadeiramente emancipadora e enraizada nos territórios.

Emergem desdobramentos importantes que devem orientar tanto a formulação de políticas públicas quanto a prática pedagógica nas escolas e a formação de educadores(as). É essencial a escuta ativa dos sujeitos do território — estudantes, famílias, educadores e movimentos sociais — na elaboração dos projetos político-pedagógicos, assegurando que a escola seja um espaço de diálogo com as práticas socioculturais e produtivas do campo.

A partir dessa discussão e do olhar de quem vive e trabalha no campo, reafirma-se a necessidade de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos, que ressignifique o ato educativo como uma prática libertadora, territorializada e construída coletivamente. Em um território marcado por disputas históricas de saberes, direitos e pertencimento, a escola e a comunidade devem caminhar juntas, em diálogo permanente, construindo práticas pedagógicas contra-hegemônicas que valorizem a cultura camponesa, fortaleçam a autonomia e enfrentem os processos de invisibilização impostos pela lógica do capital.

Faz-se necessário também a ampliação de programas que articulem os fundamentos críticos da pedagogia com a realidade camponesa, valorizando saberes locais, práticas agroecológicas e pedagogias contra-hegemônicas, como a da alternância e a Freiriana, como parte da formação inicial e continuada. Tais ações, articuladas, podem ampliar as possibilidades de uma educação verdadeiramente emancipadora, que não apenas reconheça os sujeitos do campo, mas que os constitua como protagonistas da transformação social.

É por meio dessas experiências que se conquista uma educação transformadora, resistindo ao processo hegemônico de sociedade que nega toda produção de conhecimento vindo dos sujeitos do campo, assim como deprecia a forma como ele foi originado, através das crenças e saberes oriundos dos povos ancestrais, para que, dessa forma, a dominação e a alienação continuem impedindo a educação transformadora de fazer seu papel – que é possibilitar autonomia e criticidade aos sujeitos, valorizando seus espaços, sua produção de conhecimento e seu modo de vida.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos outras pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2021.
- BALL, S. J. *Educação Global S.A.: novas redes de políticas educacionais*. Tradução: Heloísa Luck. Penso Editora, 2013.
- BRASIL. **Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, de 03 de março de 2021**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF, 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.
- BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República nº23.12/96. Brasília: Presidência da República.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho educação e saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 35-64, mar./jun. 2009.
- CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

- CAVALCANTE, L. O. H. **Escola família agrícola do sertão**: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2007.
- CESAIRE, Aimé. 1978. **Discurso sobre o colonialismo** (1ª edição em 1955). Traduzido por Noémia de Sousa. Lisboa: Sá da Costa Editora. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/aime-cesaire-discurso-sobre-o-colonialismo.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do Ensino Superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- DUBET, F. **O que é uma Escola Justa?** A Escola das Oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- ESTEVAM, D. de O. **Casa Familiar Rural**: a formação como base da Pedagogia da Alternância. Florianópolis: Insular, 2003.
- FLACH, S. de F. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 69 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FRIGOTTO, G. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.636-652, abr. 2021.
- GOMES, N. L. Movimento negro e educação: resignificando e politizando da raça. *In*: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.
- MARTINS, M. D. **O Banco Mundial e a terra**. São Paulo: Viamundo, 2004.
- MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença, 1980.
- MARX, K. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.
- OLIVEIRA, Saul Lomba Bulhosa; DA SILVA, Matheus Gomes; DIÓRIO, Ana Paula Inacio. Educação do campo e o ensino remoto: quais processos formativos cabem numa tela? **Revista Binacional Brasil-Argentina**: Diálogo entre as ciências, Salvador, Bahia, vol. 10, no 02, p. 185-199, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/9718>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- Peripolli, O. J., & Zoia, A. (2011). O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, 1(2). <https://doi.org/10.30681/ecs.v1i2.435>. Acesso em: 4 fev. 2023.
- PIRES, M.F.C. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface - Comunic., Saúde, Educ., n.1, p.83-94, 1997.
- RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia e emancipação**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 27-45, 2008.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. São Paulo: Ed. Record. 1998.

SOUZA, A. L. Movimentos Sociais do Campo, Educação do Campo e Pedagogia Histórico-Crítica: Algumas Problematizações. Alamedas, [S. l.], v. 6, n. 2, 2018. DOI: 10.48075/ra.v6i2.19187. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/19187>. Acesso em: 4 fev. 2023.

VENDRAMINI, C.R. **Educação e trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

Recebido em: *Junho/2024.*

Aprovado em: *Abril/2024.*