

Educação do campo no campo da educação popular: caminhos para efetivação de uma educação emancipadora

Jailson Batista dos Santos¹, Edineide Jezini Mesquita Araujo²

Resumo

O presente artigo emerge de discussões teóricas sobre a relação da educação do campo com a educação popular. O objetivo é apresentar alguns aspectos históricos, conceituais e metodológicos, e os princípios político-pedagógicos desses dois projetos educacionais, para compreensão sobre quais os caminhos necessários à efetivação da educação em uma perspectiva emancipadora. Nessa direção, apontamos os conceitos de emancipação, participação e controle social, como sendo importantes à fundamentação das discussões. A abordagem metodológica se constitui qualitativa, com característica bibliográfica e documental. Dentre as considerações finais, compreendemos que os caminhos para efetivação de uma educação emancipadora perpassam pelo envolvimento dos sujeitos nos processos formativos que a compõem. Nesse sentido, é necessário que os sujeitos envolvidos nesses processos pensem e reflitam coletivamente sobre as suas ações e, a partir dessa ação refletida, construam novas formas de resolução para os problemas da realidade.

Palavras-chave

Educação do Campo. Educação Popular. Educação Emancipadora.

¹ Mestrando em Educação na Universidade Federal da Paraíba, Brasil; bolsista CAPES; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade (GEPES/UEPB) e do Núcleo de Pesquisa em Educação Superior (NEPES/UEPB). E-mail: jaylsonbatysta@gmail.com.

² Pós-doutoramento pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, com instância acadêmica na Universidade de Valência, Espanha; professora titular da Universidade Federal da Paraíba, Brasil; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade (GEPES/UEPB). E-mail: edjezine@gmail.com.

Brazilian rural education in the field of popular education: pathways for the implementation of a liberating education

Jailson Batista dos Santos³, Edineide Jezini Mesquita Araujo⁴

Abstract

This paper emerges from theoretical discussions about the relationship between Brazilian rural education and popular education. The objective is to present some historical, conceptual and methodological aspects, as well as the political-pedagogical principles of these two educational projects, in order to understand which paths are necessary for the realization of education in an emancipatory perspective. In this perspective, we point out the concepts of emancipation, participation and social control, as being important to the basis of the discussions. The methodological approach is qualitative, with bibliographic and documentary characteristics. As conclusions, we understand that the paths for the realization of an emancipating education go through the involvement of the subjects in the formative processes that compose it. In this sense, it is necessary for the subjects involved in these processes to think and reflect collectively on their actions and, from this reflected action, build new ways of solving the problems of reality.

Keywords

Rural Education. Popular Education. Emancipatory Education.

³ Master student degree in Education, Federal University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; CAPES scholarship holder; member of the Higher Education and Society Study and Research Group (GEPES/UFPB) and the Higher Education Research Group (NEPES/UFPB). E-mail: jaylsonbatysta@gmail.com.

⁴ Post-doctorate in Sociology, Lusophone University of Humanities and Technologies, Lisbon, Portugal, with academic degree at the University of Valencia, Spain; professor at the Federal University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; coordinator of the Study and Research Group on Higher Education and Society (GEPES/UFPB). E-mail: edjezine@gmail.com.

Introdução

A Educação Popular (EP) e a Educação do Campo (EC) podem ser compreendidas como projetos de uma educação que se relacionam pelos seus princípios, servindo de base para a construção de práticas educativas que visam à emancipação – entendendo esse processo como o ato de libertação – dos sujeitos marginalizados historicamente. Segundo afirmado por Sousa (2017), esses dois projetos educacionais trazem em suas bases ideológicas a organização coletiva, os movimentos populares e os anseios sociais que fortalecem os princípios político-pedagógicos na luta por uma educação de qualidade e libertadora.

As instituições educacionais, de modo hegemônico, apresentam-se alinhadas à perspectiva das políticas neoliberais, no sentido de estarem suprindo as exigências impostas pelo capitalismo. Segundo explica Gentili (1996), uma das funções da educação nessa perspectiva é ajustar o sujeito apenas à preparação para o mundo do trabalho. Isso nos reporta à ideia engessada da “Teoria do capital humano” (SCHULTZ, 1971), que propõe o investimento em pessoas para a promoção da produtividade, com a promessa de que tal “preparação” geraria mobilidade social e melhoraria a distribuição de renda. Dentro dessa ordem, os conhecimentos necessários à promoção da criticidade para o exercício da cidadania plena são restritos apenas aos interesses dominantes.

A educação pensada em uma perspectiva emancipatória, segundo os princípios da EP e da EC, caminha contra os interesses do sistema dominante, uma vez que se busca a libertação dos sujeitos oprimidos, muitas vezes, tomados pela alienação desse sistema. Diante disso, quais seriam os caminhos necessários à efetivação da educação em uma perspectiva emancipadora? A partir dessa problemática, caminhamos para um trabalho de reflexão teórica, tomando por base aspectos históricos, conceituais e metodológicos da EP (FREIRE; SCHOR 2006), (FREIRE, 1999; 1997; 1987), (BRANDÃO, 1984) e da EC (FERNANDES; MOLINA 2004), (FREITAS, 2011), bem como os seus princípios político-pedagógicos em comum.

Nessa direção, apontamos os conceitos de emancipação, participação e controle social, como sendo importantes à reflexão. Assim, estruturamos as ideias em cinco tópicos, a começar por essas considerações iniciais, em seguida apresentam-se: Aspectos históricos, conceituais e metodológicos da educação popular: concepções e relações; O campo histórico, conceitual e metodológico da educação do campo: uma breve trajetória de um paradigma em construção;

A relação entre a educação do campo e o campo da educação popular: princípios político-pedagógicos em comuns; e as Considerações finais.

Aspectos históricos, conceituais e metodológicos da educação popular: concepções e relações

A EP teve seu processo de evolução marcado por períodos de resistência, tendo sua relação intrinsecamente ligada aos movimentos sociais. Pensar sua concepção de educação em uma perspectiva emancipadora implica em considerar essa relação. Nesse sentido, importa-se saber qual o seu ponto de partida? E qual o seu lugar na relação com os movimentos? Em face dessas questões, destacam-se os seus aspectos históricos, conceituais e metodológicos como sendo importantes à compreensão de seus princípios.

O fim da II Guerra Mundial, em 1945, trouxe ao mundo a vitória dos ideais democráticos, que acabou influenciando as mobilizações nacionais da época. Passando pelos anos de 1950 e 1960, destacam-se as ideias de Paulo Freire, que deram ênfase ao trabalho da EP, e que mais tarde, transformar-se-iam em um marco nas ideias pedagógicas no Brasil e no mundo (PEREIRA; PEREIRA 2010). Tendo suas experiências de alfabetização popular direcionadas aos jovens e adultos das classes trabalhadoras, configurou-se como um momento em que a EP passou a ser reconhecida internacionalmente, vista como uma prática educacional libertadora (MACIEL, 2011).

Contudo, a EP ganhou forma no período de resistência à ditadura militar, nas décadas de 1970 e 1980, como um instrumento de organização dos movimentos sociais, conforme seu Marco de Referência (BRASIL, 2014). Na década de 1980, os processos de organização popular apresentaram experiências de formação de consciência coletiva de maneira significativa, potencializando a luta por direitos, como no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), formalmente instituído em 1984, ao fim da ditadura militar no Brasil (LINS, 2016).

Segundo descrito no Marco de Referência da Educação Popular (BRASIL, 2014, p. 6),

A Educação Popular tem um longo percurso no Brasil, a partir de um conjunto de práticas e experiências que se forjaram junto às classes populares, no chão das fábricas, em sindicatos, nas comunidades de base e igrejas, nas universidades, no campo, na cidade e na floresta, com os mais diferentes grupos, os trabalhadores, especialmente os em situação de pobreza, excluídos de seus direitos básicos como também em experiências

que se realizam no âmbito da educação formal e da institucionalidade de governos municipais, estaduais e federal.

Nesse contexto, segundo salienta Batista (2007), os movimentos sociais constituíram-se em múltiplas formas organizativas, demandas e reivindicações, questionando as mais variadas formas de submissão, e o MST vem atuando nessa perspectiva. Nessa direção, compreende-se que os espaços de contestação se estabelecem como palcos de lutas nos quais se forjam novas identidades, dando significados a esses espaços, criando novos territórios, nos quais os sujeitos, de maneira coletiva, exercitam a sua cidadania. Assim, do ponto de vista histórico, a EP se manteve resistente em suas práticas.

Sobre seu aspecto conceitual, a EP apresenta uma concepção polissêmica, porque possui vários significados. Por Freire (1999) é entendida como uma educação libertadora, vinculada a um projeto de sociedade em disputa pela melhoria da realidade social. Já para Carrillo (2011), ela pode ser definida como uma prática social que se realiza no âmbito dos setores populares, ao passo que sua ação se expressa na preocupação com as necessidades das classes populares. Para Saviani (2006), o termo educação popular assume o sentido de educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido de uma educação das elites. Na visão de Silva e Moreira (2016), a EP pode ser entendida como um processo de educação com intencionalidade concreta e planejada, com vista à transformação social. Por Mejía (2018), é compreendida como uma proposta educativa convertida em uma ação intencionalmente política.

Contudo, Brandão (2002) aponta a existência de várias posturas teóricas acerca das concepções em torno da EP, dentre as quais, destacam-se: a importância do seu viés cultural, em que a cultura popular é representativa; a relação intrínseca com os movimentos sociais, pautada na organização coletiva e na luta por direitos e justiça social; e a concepção de uma educação como um instrumento de libertação dos oprimidos, tendo como principal referência o educador Paulo Freire.

Considerando Freire como principal referência da EP, destaca-se como aspecto metodológico desse projeto educacional o método de alfabetização de adultos proposto pelo referido autor. Tal método consiste no conhecimento sobre a alfabetização para além da decodificação dos códigos linguísticos, por meio do uso social e político desse conhecimento no cotidiano das pessoas (COUTO, 1999). Com esse método, colocou-se em prática uma proposta conscientizadora de alfabetização de adultos, cujo objetivo principal era a leitura do mundo

para sua transformação. Esse método chamava a atenção dos educadores e políticos de sua época, porque se constituía um método eficaz no processo de alfabetização, tendo como ponto de partida as palavras geradoras.

O trabalho pedagógico desenvolvido por Paulo Freire, que concebia a educação como instrumento de libertação dos oprimidos, contribuiu para a materialização da EP na prática (MEJÍA, 2018). Conforme afirmado por Mejía (2018), Paulo Freire a concebia como um instrumento libertador, capaz de preparar cientificamente o indivíduo, não só para o mercado de trabalho, mas também, para toda a vida, de modo que pudesse atender as reais necessidades. Nessa perspectiva, ele colocou em prática os processos educativos de modo mais humanizado, com o objetivo de fazer com que os indivíduos pudessem compreender que são sujeitos da sua própria história.

Na concepção de Brandão (1984), a EP se caracteriza libertadora pela necessidade do povo de elaborar o seu próprio saber, pois, a educação só é popular quando, enfrentando as desigualdades na distribuição de saberes, incorpora um saber como ferramenta para a sua libertação. Nesse sentido, destacam-se a emancipação humana, a participação popular, o controle social na busca por equidade e o conhecimento crítico como alguns de seus princípios fundamentais. Tais princípios, sob a ótica do educador Paulo Freire (1999), estão ligados ao processo de libertação política, cultural e social dos oprimidos, pautados no saber popular.

Diante do contexto apresentado, compreende-se que o ponto de partida da Educação Popular é a realidade social, pois é compreendida no campo teórico como uma prática educativa, intencionalmente política, referenciada na realidade. Nesse sentido, podemos compreender que sua relação intrínseca com os movimentos sociais e o seu lugar nessa relação parte, justamente, da preocupação dos sujeitos com as demandas populares. Desse modo, destacam-se os processos de resistência, bem como a luta por melhoria em saúde, educação, afirmação e efetivação de direitos humanos, como caminhos possíveis à emancipação dos sujeitos interlocutores desses processos.

O campo histórico, conceitual e metodológico da educação do campo: uma breve trajetória de um paradigma em construção

Assim como ocorrido com a EP, a EC, do ponto de vista histórico, conceitual e metodológico, também teve seu processo de evolução marcado por períodos de resistência, desde a sua concepção de campo, por muito tempo vista pela elite como um “lugar de atraso”, até os dias atuais. Tal processo decorre de períodos históricos marcantes no âmbito econômico, político e social.

Segundo descrito por Freitas (2011), as décadas de 1960 e 1970 foram períodos marcantes para a economia brasileira pela infiltração do capital internacional no nosso país, resultando no crescimento do movimento operário e camponês. Com a influência do Estado na política, na economia e na agricultura, os preços dos alimentos e das matérias-primas da agroindústria tiveram uma queda significativa, aumentando a produção agrícola e a exportação (FREITAS, 2011). Nesse contexto, houve uma preocupação com o rendimento dos investimentos na educação, que tinham como objetivo a profissionalização antecipada dos jovens, formando um maior número de trabalhadores para o mercado (FREITAS, 2011).

Contudo, algumas propostas educativas desenvolvidas a partir da década de 1960 se destacaram pela criatividade presente no seu processo teórico-metodológico, como no caso do método Paulo Freire que, conforme visto anteriormente, consistia numa proposta para a alfabetização de jovens e adultos através de palavras geradoras; e do Movimento de Educação de Base⁵ (MEB), que tinha suas atividades organizadas por um “sistema” composto de professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio. Segundo enfatizado por Freitas (2011), essas propostas representaram um reforço significativo às ações dos movimentos sociais do campo, a exemplo das Ligas Camponesas e dos sindicatos rurais, que passaram a se reunir na União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), e no Movimento dos Agricultores Sem Terra (MÁSTER).

Nos anos de 1990, as práticas neoliberais tentaram projetar a ideia de que a educação poderia salvar o Brasil, ocultando a origem dos amplos problemas sociais que demandariam grandes mudanças estruturais (FREITAS, 2011). Conforme apontado por Freitas (2011), isso acabou

⁵ O MEB, criado pelo Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, deveria executar um plano quinquenal (1961-1965), que previa inicialmente 15 mil escolas radiofônicas, e deveria expandir-se nos anos subsequentes. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-de-educacao-de-base-meb>. Acesso em: 10 de maio 2019.

resultando em uma crise dos movimentos sociais da época. Em compensação a essa crise, surgiram novos movimentos pautados na luta por direitos, como no caso do “Movimento Nacional por uma Educação do Campo” que, segundo Munarim (2008), começou a ganhar contorno nacional.

O conceito e a discussão a respeito da EC passaram a ter maior repercussão, ainda no final da década de 1990, mais precisamente em 1998, com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia, Goiás. Segundo explicam Fernandes e Molina (2004), essa conferência é resultado do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em 1997, e organizado pelo MST, e com o apoio da Universidade de Brasília (UnB), dentre outras entidades.

A partir de então, as questões que envolvem as políticas educacionais voltadas à efetivação do direito à educação de qualidade no campo, começaram a ser uma preocupação no planejamento de ações para serem aplicadas nas escolas do campo. Nesse contexto, a gestão do governo do ex-presidente Lula e o Ministério da Educação (MEC), a partir do diálogo com os movimentos sociais e demais esferas da gestão do Estado, fomentou a implementação de uma Política Nacional de Educação do Campo.

Um dos marcos da legislação, que contribuiu com o fortalecimento e a consolidação do projeto de EC, foi a instituição do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Conforme descrito em seu Art. 1º, “a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 1). No caso do PRONERA, nos termos do referido Decreto, em relação à EC, são apresentados os seguintes princípios e objetivos:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p. 2).

Para os efeitos referido Decreto, entende-se por população do campo os “agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta” (BRASIL, 2010, p. 1). Já por escola do campo, entende-se como sendo a instituição de ensino situada em área rural, ou que atenda predominantemente os sujeitos oriundos do campo, conforme descrito no Art. 2º, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.37).

Nessa concepção, a escola não precisa estar situada necessariamente no campo para ser do campo. Portanto o conceito de “Escola do Campo” tem a ver com as particularidades do sujeito, indo para além do espaço geográfico.

Contudo, pensar o campo conceitual da EC implica em considerar o conceito de território, definido por Fernandes e Molina (2004, p. 1), como sendo o “espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais”. A Educação Rural, nesse sentido, projeta um território alienado porque propõe para os povos do campo, que trabalham para o seu sustento, um modelo de desenvolvimento que os exclui. (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Na relação homem-terra, esse paradigma se fortalece pelo princípio da exclusão de tudo que não o comporta. No paradigma do rural tradicional, há, pois, seleção e rejeição de ideias integradas nas teorias que fundamentam esse modelo. No contexto discutido, as ideias são perceptíveis por produção em larga escala, uso desmesurado de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, dentre outros. Desse modo, o paradigma do rural tradicional elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 57).

Em contraponto ao paradigma da educação rural, Fernandes e Molina (2004) destacam que as experiências dos movimentos sociais, principalmente da atuação do MST, trouxeram uma nova dimensão para a ideia e o conceito de EC, estabelecendo uma interação com as outras dimensões da vida do campo.

Os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade. A prevalência de um paradigma no processo de produção de um determinado conhecimento, de elaboração construções teóricas e proposições de políticas públicas, contribuem para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 3).

Nessa perspectiva, qual seria o paradigma da EC? Esse paradigma, segundo Fernandes e Molina (2004), situa-se em algumas diferenças entre a concepção de educação rural e de educação do campo enquanto espaço político, de ação e poder, conforme ilustrado no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – As diferenças entre o Paradigma Rural e Paradigma do Campo

Paradigma Rural	Paradigma do Campo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situa os seus interesses a serviço do capital econômico; ▪ Seleciona o que lhe interessa como modelo econômico, educacional e cultural; ▪ Visão do campo como um lugar de atraso; ▪ Exclusão dos sujeitos que não se adequam à lógica da produtividade; ▪ Falsa ideia de desenvolvimento sustentável 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cria condições reais para o desenvolvimento do território; ▪ Desenvolve o espaço do campo a partir das potencialidades de seus sujeitos; ▪ Visão do campo como espaço de vida e resistência; ▪ Espaço de produção material e simbólica das condições de existência; ▪ Valorização da identidade e saberes dos povos do campo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019) a partir dos conceitos abordados por Fernandes e Molina (2004).

Percebe-se que, enquanto a educação rural é vista como uma educação atrasada, no campo em que se processa a ideia de EC ocorre certa valorização dos sujeitos, do território e dos saberes construídos por eles, a partir das lutas coletivas por direitos e dignidade.

Segundo Silva (2011), com as conquistas estabelecidas em Lei, na EC, o campo passa a ser compreendido como lugar digno à vivência, de respeito à cultura campesina e a escolarização, onde as pessoas podem trabalhar e estudar, com dignidade. Contudo, a luta por uma EC deve

ir mais adiante do que adverte a legislação, devendo se estabelecer necessariamente pelos sujeitos que nela estão envolvidos, por meio de suas práticas educativas cotidianas vinculadas a processos educativos em uma perspectiva emancipatória, para atendimento de suas reais necessidades.

Quanto aos aspectos metodológicos da EC, esses compreendem um projeto pedagógico interdisciplinar, pautado em seus princípios político-pedagógicos que considera as especificidades da realidade dos povos do campo. Sobre essa compreensão, Alencar (2010) enfatiza que a formação docente, fundamentada nos princípios político-pedagógicos da EC, constitui-se elemento fundamental para que ela se concretize no campo, podendo ser um caminho para a materialização de práticas educativas diferentes da realidade educacional imposta pelo sistema tradicional dominante.

Com efeito, Batista (2009) traz para o cerne dessa discussão a contribuição percebida por meio das ações aplicadas em assentamentos de reforma agrária, decorrentes da formação continuada de professores e suas práticas transformadoras. Sobre essas ações, destacam-se as oficinas pedagógicas desenvolvidas em escolas do campo; a introdução de temas geradores no processo educativo do currículo dessas escolas; e as práticas pedagógicas integradoras e contextualizadas, em que os conteúdos disciplinares são trabalhados em consonância com os saberes e a realidade concreta dos alunos (BATISTA, 2009).

Percebe-se, que o processo de introdução de novas práticas educativas, fundamentado nos princípios da EC, possibilita uma reinvenção da escola do campo. Nesse sentido, o efeito dessas práticas mediatizadas pelo exercício da docência nesse espaço de construção de saberes, constitui uma educação dedicada à reflexão sobre a importância da valorização da cultura local e da identidade campesina.

A relação entre a educação do campo e o campo da educação popular: princípios político-pedagógicos em comuns

A relação entre a EP e EC encontra-se estabelecida em princípios político-pedagógicos comuns. Desses princípios, destacam-se a preocupação com a emancipação dos oprimidos (FREIRE, 1987) e a participação e o controle social na luta por direitos e por justiça social

(ADAMS; STRECK, 2006). Esses princípios são importantes porque trazem contribuições significativas à compreensão do debate que envolve os referidos projetos de educação.

O conceito de emancipação é compreendido como o ato de se libertar, tornar-se livre, a exemplo da “libertação dos oprimidos” (FREIRE, 1987). Trata-se de um termo frequentemente utilizado na descrição dos vários esforços para obtenção de direitos, sejam eles políticos, sociais, econômicos, culturais, ou epistemológicos inerentes à sociedade. Tais esforços geralmente partem de grupos sociais desprovidos desses direitos.

Segundo ressaltado por Silva (2013), a busca por emancipação se configura como um processo complexo, porque envolve o campo das ideias e da realidade concreta, ao passo que compõe as práticas e as experiências humanas no tempo e no espaço em que ocorrem.

Na visão de Feitoza (2005, p. 10), a emancipação é concebida como,

conscientização, racionalidade e ao mesmo tempo, adaptação dos homens ao mundo, no sentido de ensejar orientações para que estes homens e mulheres se situem no mundo. Neste aspecto, acentua a ambiguidade do conceito de educação para a consciência e racionalidade. Uma educação emancipatória deve desenvolver princípios individuais e sociais (adaptação e resistência). (FEITOZA, 2005, p. 10).

A concepção supracitada coaduna com o conceito de emancipação na perspectiva de Freire (1997), que é entendida como uma conquista política e social, fundamentada na práxis humana, como uma luta contínua na busca pela libertação dos oprimidos. O educador referido também relaciona a emancipação com o princípio da autonomia, tendo os sujeitos oprimidos como protagonistas desse processo. Nesse sentido, a discussão que envolve o conceito de emancipação na perspectiva freireana chama à atenção às várias formas de opressão e dominação postas pelo ideário político-neoliberal, que tem por base a exclusão dos sujeitos marginalizados historicamente.

A concepção de emancipação como um princípio inerente à relação dialógica entre a EC e a EP indica caminhos viáveis quanto ao exercício da práxis, com vista à autonomia dos sujeitos historicamente marginalizados. Nesse contexto, compreende-se que a criação de ações transformadoras na sociedade, toma os movimentos populares como protagonistas desse processo, uma vez que se busca a realização dessa autonomia, com base na autoconsciência do ser humano inacabado, a partir do reconhecimento de sua identidade enquanto seres protagonistas de sua própria história (FREIRE, 1999). Nessa perspectiva, verifica-se que há

uma instauração de caminhos viáveis à emancipação dos sujeitos envolvidos nos processos formativos tanto da EP quanto da EC.

Além do exposto, Campos (2016) reforça que,

a Educação do Campo traz no seu bojo elementos políticos e pedagógicos da Educação Popular que possibilitam pensar a educação numa perspectiva emancipatória, tendo em vista que, a educação pensada por Freire se insere em diferentes contextos históricos e sociais como um processo dinâmico e de múltiplas relações, carecendo ser construída de maneira crítica e problematizadora, devendo ser fundamentalmente dialógica, na medida em que o ato educativo pode superar a prática de dominação e construir uma prática da liberdade em que educador(a) e educando(a) são os protagonistas do processo, dialogam e constroem o conhecimento mediante a análise crítica das relações entre os sujeitos e o mundo.

Sobre essa discussão, Rambo (2015, p. 2), esclarece que “o processo emancipatório vem percorrendo essa visão, acontece de uma intencionalidade política que assume um futuro voltado para transformação social”. Nesse sentido, destacam-se a participação e o controle social como sendo também importantes no âmbito dos princípios político-pedagógicos que norteiam tanto a EC quanto a EP, uma vez que servem como base para pensar a educação em uma perspectiva emancipadora.

Sobre o conceito de participação, Adams e Streck (2006) compreendem como um valor intrínseco, ou um simples meio para atingir determinado fim. Nesse sentido, a participação pode constituir-se como uma das estratégias para o alcance da democracia, bem como da transformação social.

Outra ideia diz respeito à participação como um “valor pedagógico”, pois essa é inerente à formação do sujeito para a construção da sua cidadania (ADAMS; STRECK, 2006). Essa ideia pode pautar-se nos processos formativos guiados por uma gestão necessariamente democrática, no sentido de agregar em si os valores e as práticas democráticas ocorridas no âmbito escolar, e assim, surtir efeitos à efetivação da cidadania plena dos sujeitos interlocutores desses processos.

Na perspectiva apresentada por Pontual (2016, p. 7), o princípio da participação é compreendido como

um conjunto de processos e mecanismos criados pelo poder público para possibilitar o diálogo e a incidência da sociedade civil nas políticas e programas públicos bem como o compartilhamento de decisões sobre as mesmas entre o Estado e a sociedade civil. Trata-se de direito dos (as)

cidadãos(ãs) e que deve envolver todos os atores sociais, assegurando isonomia de condições para a participação, sobretudo para os setores historicamente excluídos desses espaços e buscando contemplar a diversidade de sujeitos sociais que constituem a sociedade brasileira. (PONTUAL, 2016, p. 7).

Nesse contexto, entende-se por participação as múltiplas formas de organizações participativas desenvolvidas na perspectiva da democratização dos espaços públicos que, segundo afirmado por Pontual (2016), vem se constituindo como processos educativos importantes na promoção de aprendizados para os sujeitos e órgãos governamentais envolvidos nesses processos.

A concepção de participação compreende um princípio fundamental à relação estabelecida entre a EC e a EP, uma vez que indica caminhos à construção de políticas públicas voltadas às suas reais necessidades. Nessa direção, possibilita-se, também, a criação de variados mecanismos democráticos de controle social para a manutenção dessas políticas construídas em favorecimento a esses dois projetos educacionais.

Sobre o conceito de controle social, Adams e Streck (2006, p. 105) explicam que esse está “relacionado com a justiça social e nesse sentido se desdobra numa visão crítica sobre os fatores causadores da injustiça social”, apontando as irregularidades causadoras dessas injustiças. Tal expressão, embora leve à dúvida sobre a legitimidade do aparato institucional, não se limita a apontar irregularidades pontuais, mas permite explicitar e encaminhar soluções que tenham como horizonte o bem comum (ADAMS; STRECK, 2006).

Diante do exposto, percebe-se que a participação alinhada ao controle social pauta-se na construção efetiva da autonomia cidadã, que por sua vez, é vista como tarefa essencial do sujeito. Nesse sentido, o alinhamento desses dois princípios reforça a relação estabelecida entre a EC e EP, uma vez que as práticas educativas de ambas são pensadas em uma perspectiva emancipadora, com vistas à transformação social.

Considerações finais

As discussões teóricas apresentadas nos permitiram a compreensão de que a EC e a EP, enquanto projetos educacionais, relacionam-se dialeticamente por meio de seus princípios pedagógicos em comum. Nesse sentido, ambas se firmam como propostas de uma educação

pensada em uma perspectiva emancipadora, uma vez que seus processos educativos colaboram para libertação dos sujeitos marginalizados historicamente.

Em relação à EC, verificou-se o percurso de um longo caminho para que políticas públicas voltadas exclusivamente às suas reais necessidades pudessem, de fato, ser elaboradas no âmbito da legislação. Já no campo da EP, suscitaram-se reflexões importantes sobre qual o seu lugar na relação com os movimentos, e de como suas práticas são realizadas nas diversas experiências ocorridas para além dos muros das escolas, e principalmente, sobre como os sujeitos constituem sua cidadania.

A apresentação dos aspectos históricos, conceituais e metodológicos, tanto da EC quanto da EP, possibilita o entendimento de que ambas possuem em seus princípios pedagógicos uma proposta de educação construída a partir de processos de lutas e de organização popular. Nesse contexto, destacaram-se a participação e o controle social como princípios fundamentais à luta por direitos e por justiça social. Dessa forma, compreendeu-se que a educação deve ser concebida como uma ação transformadora, pautada na construção da dignidade humana, tomando os sujeitos como protagonistas dessa ação.

Além disso, verificou-se que esses dois projetos educacionais apresentam, em seus respectivos princípios, características de uma pedagogia libertadora que contribuem para a construção de uma educação mais humanizada e transformadora. Nesse contexto, as práticas pedagógicas desenvolvidas tanto na perspectiva da EC quanto da EP vêm sendo pensadas com base no desenvolvimento de atividades que relacionam teoria e prática, de modo a fortalecer os princípios que a envolvem.

É na própria organização do trabalho pedagógico, nos espaços escolares e não escolares, que as práticas educativas desses dois projetos educacionais se consolidam. São nesses espaços de troca mútua de experiências que os seus princípios político-pedagógicos se estabelecem como caminhos essenciais à libertação dos sujeitos de todas as formas de dominação.

Face ao exposto, compreendemos que os caminhos para efetivação de uma educação verdadeiramente emancipadora perpassam pelo envolvimento dos sujeitos nos processos formativos que a compõem. Para tanto, é necessário que os sujeitos envolvidos nesses processos pensem e reflitam coletivamente sobre as suas ações e, a partir dessa ação refletida, construam novas formas de resolução para os problemas da realidade.

É importante salientar que essas considerações podem servir como base para ampliação do debate que envolve a relação entre os dois projetos de educação aqui apresentados.

Referências

ADAMS, T.; STRECK, D. R. Lugares da participação e formação da cidadania. **Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 95-117, 2006. Doi: 10.15448/1984-7289.2006.1.24.

ALENCAR, M. F. S. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/download/868/589> Acesso em: 10 de maio 2019.

BATISTA, M. S. X. Educação do campo: um paradigma classista de educação. In: DIAS, A. A.; MACHADO, C. J. S.; NUNES, M. L. S. (org.). **Educação, direitos humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.

BATISTA, M. S. X. Movimentos sociais e educação popular do campo: (re)constituindo território e a identidade camponesa. In: ALMEIDA, M. L. P. A.; JEZINE, E. (org.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Autêntica, 2007.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL, República. Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas. Brasília, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 25 de maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=13800&Itemid. Acesso em: 26 de maio de 2019.

CAMPOS, R. S. S. **Educação popular e educação do campo na articulação de concepções e práticas educativas emancipatórias**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 3., 2016, Natal. Disponível em:

http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA_2_ID10183_17082016213621.pdf. Acesso em: 16 jun. 2019.

CARRILLO, A. T. **Educación popular**: trayectoria y actualidad. Disponível em: <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/educacion-popular-a-torres.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

COUTO, S. **Método Paulo Freire**: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/141>. Acesso em: 15 ago. 2019.

FEITOZA, R. S. **Educação popular e emancipação humana**: matrizes históricas e conceituais na busca pelo reino da liberdade. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06757int.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 25. ed. 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SCHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, H. C. A. Rumos da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2484/2441>. Acesso em: 19 jun. 2019.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (org.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

LINS, L. T. Teorias sobre os movimentos sociais: projetos de sociedade em disputa. *In*: FIGUEIREDO, J. B. A.; VERAS, C. I. M.; LINS, L. T. (org.). **Educação popular e movimentos sociais**: experiências e desafios. Fortaleza: Imprece, 2016.

MACIEL, K. F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa. v. 2, n. 2, p. 326-344, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/ojs/educacaoem perspectiva/article/download/6519/2677>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MEJÍA, M. R. **Educação e pedagogias a partir do Sul**: cartografias da educação popular. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19>. Acesso em: 19 de jun. 2019

PEREIRA, D. F. F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. 2010. Doi: 10.20396/rho.v10i40.8639807.

PONTUAL, P. C. Educação popular e participação social: construindo uma visão emancipatória de educação ao longo da vida. **COCAR**, Belém, v. 10, n. 20, p. 9-26, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/959/621>. Acesso em: 5 jan. 2019.

RAMBO, R. A. Emancipação na perspectiva de Paulo Freire. SEMINÁRIO NACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: UTOPIA, ESPERANÇA E HUMANIZAÇÃO, 9., 2015, Taquara. **Anais** [...]. Taquara: FACCAT, 2015. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/rambo.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SILVA, L. E. O sentido e significado sociológico de emancipação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 11, v. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/8924/13299>. Acesso em: 5 abr. 2019.

SILVA, S. B.; MOREIRA, O. L. (org.). **Educação e movimentos sociais**: saberes e práticas em Educação Popular. João Pessoa: CCTA, 2016.

SILVA, S. O movimento de educação do/no campo: pressupostos fundamentais. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 7-22, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2484/202>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SOUSA, S. S. **Educação do campo e educação popular**: caminhos para uma formação humana. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 4., 2017, Curitiba. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25976_12499.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

Submetido em 17 de maio de 2019.

Aprovado em 30 de agosto de 2019.