

## **Educação popular, do campo e o desenvolvimento local sustentável: pontos de convergência que orientam contextos educativos**

Vanessa Dal Canton<sup>1</sup>, Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>

### **Resumo**

O estudo discute, a partir da aproximação entre a educação do campo e a educação popular, possibilidades de desenvolvimento local sustentável, a partir de categorias que evidenciam os pontos de convergência entre as temáticas. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano e social é entendido como prioritário, visando ao crescimento integral das pessoas, com vistas às condições de desenvolver ou fortalecer sua autonomia, para que possam participar das decisões, do planejamento e da execução das ações. Assim, o desenvolvimento das pessoas antecede o do local em que estão inseridas e a postura delas é de agentes do desenvolvimento. Este, por sua vez, prevê ações que levem em conta as gerações futuras, por isso, sustentável. O estudo é baseado em uma pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico, na perspectiva qualitativa. Elenca pontos de convergência, a partir dos quais faz refletir acerca de contextos educativos dentro e fora da escola, orientados por uma educação popular refundamentada, que olhe para todos os indivíduos como sujeitos de direitos com demandas diferentes que podem dialogar e, juntos, arquitetar a construção de uma sociedade que não seja pura e simplesmente outra hegemonia, mas um lugar que supere os antagonismos e que priorize a vida humana de maneira digna.

### **Palavras-chave**

Educação Comunitária. Educação Camponesa. Sustentabilidade. Contextos Educacionais. Humanização.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: vanessadalcanton@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil; professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: luci@uri.edu.br.

## **Popular and countryside education and the local sustainable development: converging topics in guiding educational contexts**

Vanessa Dal Canton<sup>3</sup>, Luci Mary Duso Pacheco<sup>4</sup>

### **Abstract**

From the approximation of countryside and popular education, this study discusses the possibilities of sustainable local development based on converging points between the categories. In this perspective, development is associated to human and social growing, in which human growth is primary, reaching conditions to create or strength their autonomy so that people involved could participate in decision making, planning and execution of actions. Thus, people development precedes the local thrive from where they live, acting like outgrowing agents. This requires actions that take into account future generations, therefore, sustainable measures. This study is based on exploratory research of qualitative nature. It lists converging points from educational contexts, inside and outside of the school, guided by a popular education base that values all participants, seen as subjects with rights, different needs, and that together can dialogue and plan a non-hegemonic society, but a place of plurality and good for a decent human life, instead.

### **Keywords**

Community Education. Peasant Education. Sustainability. Educational Contexts. Humanization.

---

<sup>3</sup> PhD student in Education at the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões, Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: vanessadalcanton@hotmail.com.

<sup>4</sup> PhD in Education from the University of Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brazil; professor at the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões, Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: luci@uri.edu.br.

## Introdução

A presente discussão está pautada em compreender os princípios da educação popular e da educação do campo, a fim de estabelecer relações em uma perspectiva de desenvolvimento local sustentável. A organização da argumentação do texto segue, inicialmente, na tentativa de compreender os princípios da educação popular, verificando teoricamente a descrição quanto à institucionalidade dela. Em seguida, busca compreender os princípios da educação do campo e a sua contribuição na formação de indivíduos que atuem no e para o desenvolvimento dos seus espaços. Na sequência, aborda-se o desenvolvimento local sustentável em suas diferentes problemáticas envolvidas, seguido das seções de metodologia, discussão dos resultados e considerações finais.

A educação popular tem origem na crítica permanente ao sistema societário, orientado pela lógica do capital, que subalterniza grupos de pessoas que compõem as classes populares. As lutas populares têm uma (re)emergência a partir de 1978; vários são os movimentos sociais criados ou que reaparecem nesse período, dentre eles, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Especialmente nesse período, a educação popular assume uma posição de concepção de educação, tanto na teoria quanto na prática, simbolizada pelos movimentos sociais populares (Paludo, 2012).

A definição da educação do campo vai ocorrer posteriormente à educação popular, haja vista que a educação do campo emerge das lutas populares por uma educação diferenciada, algo também almejado pela educação popular. Nesse sentido, confere às práticas de educação do campo grandes contribuições. O estudo em voga aproxima as temáticas a partir de categorias de análise que são convergentes também na discussão do desenvolvimento local sustentável.

Os pontos de convergência são analisados sob a ótica da pesquisa qualitativa, que busca na bibliografia aportes teóricos que sustentem tais constatações. Assim, notam-se elementos como: resistência, emancipação, educadores, organização política e mudança social como constituintes de processos que centralizam o desenvolvimento humano integral com a emergência de uma nova lógica paradigmática, em face às críticas feitas para o vigente sistema hegemônico do capital.

A partir disso, uma reflexão é proposta no sentido de considerar os contextos educativos, institucionalizados ou não, orientados por uma educação popular refundamentada, que supere os antagonismos e que trabalhe com todos os indivíduos, incluindo os do campo, em uma perspectiva da vida humana com dignidade, na qual as práticas educativas partem dos saberes dos educandos, da leitura de mundo deles, e vão se estruturando com base na ampliação desta

leitura de si e do mundo. Desenvolver, nesse caso, está relacionado, em primeiro lugar, com o desenvolvimento humano e passa por um sentimento de pertencimento, tanto dos educadores quanto dos educandos, que se assumem indivíduos políticos em movimento de constante mudança.

### **Princípios da educação popular**

Em sua gênese, a educação popular se vincula à luta de classes sociais e preza pela produção de uma nova hegemonia popular. Para isso, suas práticas não são desenvolvidas institucionalmente, embora em seus objetivos esteja viva a esperança de um projeto de educação que se contraponha ao sistema atual, embasado em um projeto de sociedade mais solidário, justo e igual. Assim, contam com a militância de educadores que se utilizam da educação popular como instrumento de conscientização, mediando a participação coletiva do povo. Conforme Pini (2012, p. 1):

A Educação Popular como *práxis* social é compreendida como aquela que não está institucionalizada, ocorre dentro e com os grupos populares; é determinada pela realidade e sua perspectiva é histórica. Desenvolve-se na sociedade para se contrapor ao projeto educacional dominante. Por isso, é adotada em diferentes contextos, principalmente pelos movimentos sociais do campo e da cidade. Há a defesa, por parte do movimento pela escola pública, gratuita, laica e de qualidade, que a Educação Popular se transforme em uma educação também financiada e oferecida pelo poder do Estado, a serviço dos interesses e projetos das classes populares.

Conforme a autora, os contextos de atuação da educação popular são diversos, se considerar todos os públicos vulneráveis e a promoção de desigualdade, violência, individualismo e barbárie produzidos pela estrutura capitalista. Para tanto, o papel do educador social, mas também de diversas outras profissões que atuam com estes públicos, é apontar formas de enfrentamento da estrutura posta de sociedade. Segundo Paludo (2015, p. 220),

A concepção de Educação Popular (EP) como campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincule explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital.

As classes populares são aqui entendidas, pela autora, como aquelas frações diversas de pessoas e grupos que, por possuírem um vínculo de subalternidade dentro da ordem organizativa da sociedade, vivem sob condições precarizadas de reprodução da vida em todas as dimensões. Neste sentido, Paludo (2015) tece uma trajetória de acontecimentos que contribuem para entender as origens desta subalternização, bem como a emergência da educação popular. Especificamente na América Latina, o tipo de colonização sendo de caráter exploratório fez com que, mesmo após a independência dos países, eles continuassem dependentes, explorados e servis. “Nesse processo é que vão se delineando concepções diferenciadas de educação” (Paludo, 2012, p. 282), e, com o passar do tempo, estudiosos buscaram aproximar, a partir de suas obras, um modelo diferente de sociedade a um modelo de educação, como é o caso de Paulo Freire, no Brasil.

As sociedades latino-americanas têm o início da constituição da educação popular em um período chamado desenvolvimentista, entre 1930 e 1960, e após o período ditatorial, entre 1960 e 1980, quando há uma redemocratização das populações (Paludo, 2015). Segundo Pini (2012), no Brasil, ela tem início na década de 1960, por meio das demandas de grupos e movimentos da sociedade civil – uma luta de classes chamada inicialmente de cultura popular. Esses Movimentos de Cultura Popular nascem de artistas, universitários, entre outras pessoas, e do poder público pernambucano, para combater o analfabetismo e elevar o nível cultural da população, inicialmente. Paulo Freire é a pessoa que consegue sistematizar e materializar as expressões da cultura popular por meio das suas orientações para alfabetização de adultos. Há, então, uma articulação entre o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MCP).

As atividades de Paulo Freire ganham destaque a partir da proposta de alfabetização de adultos, conhecida como método Paulo Freire, ligado à Universidade de Pernambuco, a partir do final dos anos 1950. O país apresentava altos índices de analfabetismo e Freire acreditava poder superar essa realidade a partir da conscientização e não separação entre educação e política. A proposta que aplicava fez com que atuasse diretamente no Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e junto a muitas outras pessoas. Por meio dos círculos de cultura, desenvolveu o trabalho de alfabetização de adultos por todo o Brasil.

Ainda, conforme Paludo (2012, p. 283),

As raízes da educação popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas do Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção

Popular. Enfim, são as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano e o avanço obtido pelas ciências humanas e sociais na formulação teórica para o entendimento da sociedade latino-americana.

De acordo com Brandão (1986), no horizonte da educação popular está a produção de uma nova hegemonia popular no interior da sociedade classista. Sua justificativa se encontra na criação de um mundo solidário, igual e justo. A educação popular é a educação que o povo cria, realiza e constrói o próprio conhecimento. Assim, a educação popular se realiza independentemente da presença do educador erudito.

[...] a educação popular é uma prática social. Melhor, é um domínio de convergência de práticas sociais que têm a ver, especificamente, com a questão do conhecimento. Com a questão da possibilidade da construção de um saber popular. Da apropriação, pelas classes populares, do seu próprio saber. Aquilo que é a fala e a lógica que traduzem a passagem de sujeitos e classes econômicos, para sujeitos e classes políticos (Brandão, 1986, p. 50).

Paludo (2012) complementa essa ideia dizendo que a educação popular surge como alternativa de enfrentamento às pedagogias e práticas tradicionais e liberais. Ela é contrária à lógica do capital, que pretende se utilizar da educação para formar, de maneira massificada, trabalhadores que atendam às necessidades do mercado. Por isso, a educação popular se constitui como uma pedagogia do oprimido, buscando a participação e a organização dos trabalhadores para a transformação social.

Na educação popular, o sujeito tem a possibilidade de um encontro consigo mesmo, reconhecendo-se indivíduo partícipe da comunidade. A partir da conscientização defendida por Paulo Freire e pelo diálogo constante com base na sua realidade, os sujeitos assumem posições políticas, resignificando suas posições e o próprio lugar de fala. Assim, destaca Brandão (1986), que o saber popular é um saber de consenso, separado do saber erudito, aquele que é dominante e oficial. É o saber da comunidade, dos grupos subalternos da sociedade desigual. Desse modo, na educação popular, os saberes transitam, são transferidos entre grupos e pessoas de geração para geração.

[...] A educação popular é a negação da negação. Não é um “método conscientizador”, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções. É a negação de uma educação dirigida “aos setores menos favorecidos da sociedade” ser uma forma compensatória de tornar legítima e reciclada a necessidade política de preservar pessoas, famílias, grupos, comunidades e movimentos populares fora do alcance de uma verdadeira educação. Ela procura ser, portanto, não a afirmação da possibilidade de emergência de uma nova educação “para o povo” – o que importaria a reprodução legitimada de “duas educações” paralelas, condição da desigualdade consagrada – mas a da necessidade da utopia de

transformação de todo o projeto educativo a partir do ponto de vista e do trabalho de classe das classes populares (Brandão, 1986, p. 48).

As palavras de Brandão (1986) são importantes indícios daquilo que se pode considerar educação popular ou daquilo que não a caracteriza. Embora pareçam existir mais sinais na escrita do autor de que a educação popular se desenvolva em espaços não formais da educação, entende-se que ela é uma concepção de educação que ultrapassa o lugar em que, propriamente, possa vir a ser desenvolvida. Ele comenta: “Ela se realiza em todas as situações em que, a partir da reflexão sobre a prática de movimentos sociais e movimentos populares (as ‘escolas’ em que tem sentido uma educação popular), as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem e se instrumentalizam ” (Brandão, 1986, p. 48).

Nesse sentido, a educação popular parte de uma crítica ao sistema vigente de educação, ao sistema de educação de adultos e trabalhos agenciados em comunidades, constituindo algumas características, segundo Brandão (1986):

a) constitui uma nova teoria não apenas de educação, mas das relações que, considerando-a a partir da cultura, partem dos princípios que se baseiam na libertação de um sistema opressor;

b) educação popular projeta transformar todo o sistema de educação, em todos os níveis, como uma educação popular, a partir de um novo método de trabalho com o povo;

c) define a educação como instrumento político de conscientização e politização, por meio da construção de um novo saber para ampla ação cultural para a liberdade;

d) busca alternativas de se realizar em todas as situações de práticas críticas e criativas entre agentes educadores comprometidos e sujeitos populares organizados ou em processo de organização de classe;

e) procura, por meio dos educadores, ser um trabalho político sem projeto próprio e diretor de ações pedagógicas sobre o povo, mas a serviço dos seus projetos de classe.

Acerca das características da educação popular, podem ser atribuídas as palavras de Paludo (2012, p. 286), quando afirma que:

A educação popular, em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador e de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constituiu, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação.

Diante disso, a autora alerta para a refundamentação pela qual a educação popular tem passado ou, ainda, a necessidade de que os estudiosos a percebam em um contexto diverso de mudanças sociais. Como destaca Paludo (2015), o enfraquecimento da esquerda a nível mundial e as formas adotadas por cada um dos países são diferentes e desintegradas, por isso a dificuldade de manter uma identidade forte da educação popular. Destacada ainda pela autora, a educação do campo é, talvez, a experiência que mais caracteriza a educação popular, especialmente pelas ações não formais de educação política que ainda desenvolve.

### **Princípios da educação do campo**

A educação do campo representa um conceito em construção que não pode ser visualizado longe do movimento específico da realidade que o produziu. Ela pode ser considerada uma categoria de análise (Caldart, 2012) da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo. Mesmo não definido, seu conceito está ligado à consciência de mudança.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 259).

Os registros da oferta de educação rural são do final do século 19, adentrando o século 20, com o principal objetivo de conter o êxodo rural por meio de propostas de fixar o homem/mulher no campo e adaptar o indivíduo ao meio (Santos, 2018). A educação rural, assim como ficou conhecida, constituiu-se em um mecanismo de inculcação de valores e saberes distanciados da realidade e, muitas vezes, de incorporação desqualificada ao mundo do trabalho urbano, não agregando valor, tampouco melhorias às formas de trabalho e de cultura das comunidades rurais. O ruralismo pedagógico orientou as ações educativas formais e não formais dirigidas ao espaço rural (Pacheco, 2010).

O surgimento do nome educação do campo está ligado diretamente ao protagonismo dos movimentos sociais de camponeses. Primeiro, surgiu o nome educação básica do campo, quando realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, em Luziânia/Goiás. Em 2002, durante discussões no Seminário Nacional em Brasília, passou a ser chamada de educação do campo, termo este reafirmado no ano de 2004, durante a II

Conferência Nacional. O termo meio rural e o que ele carregava de sentido, principalmente no contexto educativo, é abandonado quando se firma o termo campo, com a realização da I Conferência. Além disso, havia uma preocupação com o resgate do conceito de camponês e o que ele implicava historicamente e politicamente, segundo Caldart (2012).

Vale ressaltar que a preparação da I Conferência Nacional começou a acontecer no ano anterior, logo após o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera). O Encontro foi realizado pelo Movimento Sem Terra (MST) e entidades como: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e a Universidade de Brasília (UNB), por meio do grupo de trabalho em apoio à reforma agrária. Tais entidades, além de apoiarem o I Enera, deram suporte também à I Conferência. Faz parte ainda da preparação para a I Conferência a criação, em abril de 1998, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

No contexto da aprovação do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001), está o argumento para mudar o termo educação básica do campo para educação do campo. Tal mudança dos termos evidencia a ampliação da participação dos movimentos e organizações da época, afirmando que o direito à educação para povos do campo deveria ser da educação infantil até a universidade.

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo (Caldart, 2012, p. 261).

A autora reforça que era preciso articular experiências de luta e de resistência travadas historicamente por outros movimentos, que não só o MST. Conforme Pacheco (2010), dentre os sujeitos do campo é possível destacar os pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros.

De acordo com Caldart (2012), a educação do campo é uma prática social ainda em processo de constituição histórica. Este perpassa por lutas constantes que vão além do direito à

educação no e do campo<sup>5</sup>. A educação do campo possui algumas características que destacam a especificidade dela relacionada à consciência de mudança. Tais características definem o que é ou o que pode ser a educação do campo. Para tanto, tendo em seu âmago a consciência de mudança, destacam-se as seguintes características apontadas por Caldart (2012):

- a) a luta social dos trabalhadores pelo acesso à educação adequada à sua realidade;
- b) a busca por políticas mais abrangentes no que tange à educação ou mesmo o embate entre diferentes lógicas de formulação e implementação;
- c) a combinação da luta pela educação e a luta pela terra, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à territorialidade e à soberania alimentar;
- d) a busca de valorização e reconhecimento por suas práticas diversas, expressas nos diferentes sujeitos, o que remete ao modo de vida por meio de uma luta coletiva que se manifesta nos movimentos sociais;
- e) a compreensão de que a educação do campo não é fruto de teorias sociais, mas de práticas, por isso, a escola se torna objeto importante de reflexões pedagógicas pela luta por uma educação emancipatória e pela reflexão que os sujeitos podem fazer da própria pedagogia;
- f) por fim, o educador é fundamental na construção e reafirmação do papel de cada sujeito neste processo, para tanto, uma formação nessa perspectiva e a valorização do trabalho dele são também lutas constantes.

As características do que pode ser considerado como educação do campo evidenciam a participação dos sujeitos do campo em lutas que transcendem a busca pelo direito à educação conforme as realidades deles. Suas lutas enaltecem a contrariedade da lógica do capital quando propõem um novo projeto de educação, de campo e sociedade. Nessa linha, a escola é um lugar fundamental, assim como os educadores são essenciais quando suas concepções estão embasadas na democratização do acesso à terra; na construção de atitudes e valores para novas relações de gênero; no fortalecimento da agricultura familiar; na construção de novos modelos tecnológicos e de assessoramento técnico; e na democratização dos espaços públicos.

A escola do campo e o projeto de desenvolvimento sustentável requerem saberes técnicos, humanos e ambientais; o fortalecimento de valores e da sensibilidade para consigo mesmo, com os outros e com a terra; a consideração pelas diferenças dos grupos humanos que existem; e a valorização dos diferentes saberes entre esses grupos. A *práxis* pedagógica produz nos sujeitos o fortalecimento pelo pertencimento ao local e o que nele é produzido material e

---

<sup>5</sup> “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar em que vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2011, p. 149-150).

imaterialmente, tendo a cultura forte influência na continuidade dos saberes tradicionais. A *práxis* objetiva também que os educandos se desenvolvam politicamente para atuar em sociedade com autonomia.

Diante disso, o movimento de busca pela efetivação de uma educação do campo se configura em idas e vindas, como afirma a autora, por isso, diferentes estratégias são organizadas para que a temática não caia no esquecimento. Isso significa que a luta por políticas públicas é constante. A autora explica:

De 2004 até hoje, as práticas de educação do campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas. Houve avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento. O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência (Caldart, 2012, p. 262).

Com base nisso, a educação do campo se edifica pouco a pouco, conquistando, mesmo que no embate, políticas públicas. São as políticas públicas que vão garantir o reconhecimento, a funcionalidade junto à estrutura e os recursos necessários para que aconteçam na prática. Tais questões refletem acerca do papel do Estado, a importância da luta dos movimentos sociais no fortalecimento de políticas públicas que traduzem o direito constitucional dos cidadãos do campo, especialmente. Caldart (2012) sintetiza tal contexto com a tríade: campo-educação-política pública.

## **A problemática do desenvolvimento sustentável**

A discussão e a conceituação acerca do desenvolvimento sustentável se inserem na abordagem da questão de estilos de desenvolvimento. Inicialmente nomeado como ecodesenvolvimento, na década de 1980, “o desenvolvimento sustentável vai se consolidar como caminho do meio, uma abordagem capaz de encontrar, finalmente, a equação milagrosa da harmonia entre crescimento econômico e conservação da natureza” (Silva, 2012, p. 206).

Durante a década de 1990, alguns autores, como afirma Silva (2012), abordam a passagem do discurso de ecodesenvolvimento para o desenvolvimento sustentável<sup>6</sup>. Na

---

<sup>6</sup> Para melhor compreensão do uso dos conceitos e seus respectivos contextos, sugere-se a leitura da “Tabela 1 – Comparações entre os relatórios de 1972 e 1987”. Disponível em: <https://revistaideias.ufrrj.br/ojs/index.php/ideias/article/view/322/382>. Acesso em: 11 jan. 2024.

América Latina, em especial, a conjuntura dos anos 1980 apontava para uma situação emergencial de dívidas externas. Assim, “a recuperação econômica, subordinada aos países centrais e ao Fundo Monetário Internacional (FMI), passa a ser a prioridade das políticas governamentais” (Silva, 2012, p. 207). Para tanto, as estratégias para adoção de práticas do ecodesenvolvimento ficaram de lado. “No lugar do planejamento estatal de estratégias e iniciativas no rumo do ecodesenvolvimento, agora o mercado global é o agente milagroso, capaz de conduzir ao crescimento sustentado”, destaca Silva (2012, p. 207).

Diante deste contexto do neoliberalismo, o Relatório de Brundtland ou Relatório Nosso Futuro Comum, de 1987, vai inaugurar o conceito de desenvolvimento sustentável. Silva (2012, p. 208-209) chama a atenção, dizendo:

Na verdade, a concepção do “Relatório Brundtland” se ajusta à articulação dos Estados coordenada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e às instituições internacionais encarregadas de impor a modernização e o desenvolvimento com base na identidade etnoecossistêmica europeia-ocidental ao resto do mundo: o Banco Mundial e o FMI. Sendo assim, o conceito oficial do desenvolvimento sustentável adotado por vários governos, políticos, empresários e mesmo por algumas organizações não governamentais (ONGs) implica a continuidade do processo de homogeneização cultural e ecológica, que hoje é, mais do que nunca, comandado pelo capital transnacional. Para esses poderosos atores do cenário mundial não há contradição entre o processo de acumulação capitalista (e suas escandalosas desigualdades sociais e desastres ecológicos) e a perspectiva de sustentabilidade.

O autor aborda o desenvolvimento sustentável com uma crítica, enquanto discurso apropriado pelo capital na disputa ideológica. Ao abordar a sustentabilidade, destaca-a como atributo da agricultura camponesa e a contrapõe ao desenvolvimento sustentável. Kruse e Cunha (2022) fazem um apanhado da literatura, de forma crítica, e compartilham a ideia de que o conceito cunhado para o desenvolvimento sustentável é baseado principalmente nas questões de ordem econômica. Eles chamam a atenção para o seguinte:

O que se vê, portanto, é um conceito ascendido na fábula de proteger o ambiente, mas que, na prática, somente visa apaziguar as demandas sociais daquele momento (em especial porque o Relatório foi elaborado em 1987 e os maiores desastres ambientais como Chernobyl e Bophal ocorreram em 1986 e 1984, respectivamente) (Kruse; Cunha, 2022, p. 12).

Ainda a respeito da sustentabilidade, Silva (2012) explica o contexto de surgimento do termo, afirmando que ele ganha espaço nos debates públicos entre os anos de 1960 e 1970, com o advento da questão ambiental. “Diz respeito à capacidade do planeta de sustentar as

sociedades humanas e seu nível de consumo de materiais e energia, e a conseqüente produção crescente de dejetos e poluição” (Silva, 2012, p. 730).

Em seu texto, Silva (2012) sugere que os modos camponeses de apropriação da natureza são alternativas sustentáveis que se opõem ao modelo criticado por ele anteriormente quanto ao uso do termo desenvolvimento sustentável. Neste contexto, a insustentabilidade é tida pelo autor como a exaustão de um modelo que comumente é chamado de agronegócio, em referência à modernização da agricultura. Tal modernização está relacionada ao modelo de sociedade proposto pelas sociedades ocidental-capitalistas que dominaram o mundo nos últimos tempos e ao modo industrial de apropriação da natureza que se instituiu, viabilizando a aceleração do processo de acumulação de capital (Silva, 2012).

Nesta linha de pensamento, Kruse e Cunha (2022, p. 16) apontam para “a impossibilidade de conciliar desenvolvimento econômico com a questão ambiental” e, por isso, propõem um novo paradigma que vai na direção contrária do paradigma dominante, que atua pelo consumo e lucro desenfreados. Sua justificativa se configura pela contrariedade de concepções entre os sistemas e pela possibilidade de um colapso ambiental em que as classes sociais não serão preponderantes para a sobrevivência da espécie.

De maneira mais abrangente, ao escrever acerca do sentido de desenvolvimento, Oliveira (2002) cita a Segunda Guerra Mundial como evento propulsor para a adoção de medidas que priorizassem a vida humana de modo geral. A preocupação por questões sociais e de qualidade de vida é inserida nos debates subsequentes à catástrofe, vindo a contribuir na construção de ideias de desenvolvimento. Ainda segundo o autor, diferentes linhas de pensamento podem conceituar desenvolvimento no sentido de o perceberem sob óticas distintas, associando-o ou não ao crescimento. Ele reitera que: “O desenvolvimento deve ser encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem econômica, política e, principalmente, humana e social” (Oliveira, 2002, p. 40).

O debate acerca da temática do desenvolvimento é complexo e pode ficar acirrado pela associação ao aspecto econômico, de acordo com Oliveira (2002). Acerca dessa perspectiva, pode-se citar Furtado (1961, p. 115-116), quando assinala que o “desenvolvimento é, basicamente, aumento do fluxo de renda real, isto é, incremento na quantidade de bens e serviços por unidade de tempo à disposição de determinada coletividade”.

Destaca-se a presença do ser humano como meio e fim do desenvolvimento. Diante disso, Oliveira (2002) se utiliza das ideias de Sachs (1993), que aponta cinco dimensões de sustentabilidade dos sistemas econômicos para discutir, planejar e executar o desenvolvimento. São elas: social, econômica, ecológica, espacial e cultural. O objetivo da sustentabilidade social

é melhorar os níveis de distribuição de renda para diminuir a exclusão social e a lacuna econômica que separa as classes sociais. A sustentabilidade econômica está associada ao aumento da eficiência do sistema, seja na alocação ou gestão de recursos. A sustentabilidade ecológica se relaciona à preservação do meio ambiente, sem comprometer a oferta dos recursos naturais necessários à sobrevivência humana. A sustentabilidade espacial diz respeito ao equilíbrio da ocupação rural e urbana, de uma melhor distribuição territorial das atividades econômicas e assentamentos humanos. Por fim, a sustentabilidade cultural faz menção à alteração nos modos de pensar e agir da sociedade de maneira a despertar uma consciência ambiental que provoque redução no consumo de produtos causadores de impactos ambientais.

Silva (2012) também cita Sachs (1993), porém, com uma perspectiva pessimista de que suas ideias não seriam implementadas conforme a proposição dos estilos de desenvolvimento. O autor acredita que, no cenário vivido, dadas as condições do modelo hegemônico de produção e consumo, o que pode acontecer é a implantação de estratégias de adequação ambiental ao desenvolvimento produtivista. Assim, o meio ambiente se torna um objeto de gestão.

“Mesmo com tanta controvérsia, o crescimento econômico, apesar de não ser condição suficiente para o desenvolvimento, é um requisito para superação da pobreza e para construção de um padrão digno de vida” (Oliveira, 2002, p. 41). Se associado à questão humana, falar em desenvolvimento é, antes de tudo, pensar na distribuição de renda, saúde, educação, do meio ambiente, da liberdade, do lazer, entre outros aspectos variáveis que afetam a qualidade de vida das sociedades (Oliveira, 2002).

## **Metodologia**

O presente trabalho se insere nas discussões acerca da aproximação entre educação do campo e educação popular, com vistas aos contextos educativos institucionais e aos não institucionais, a fim de buscar estratégias de desenvolvimento local sustentável. Está baseado em uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico na perspectiva qualitativa.

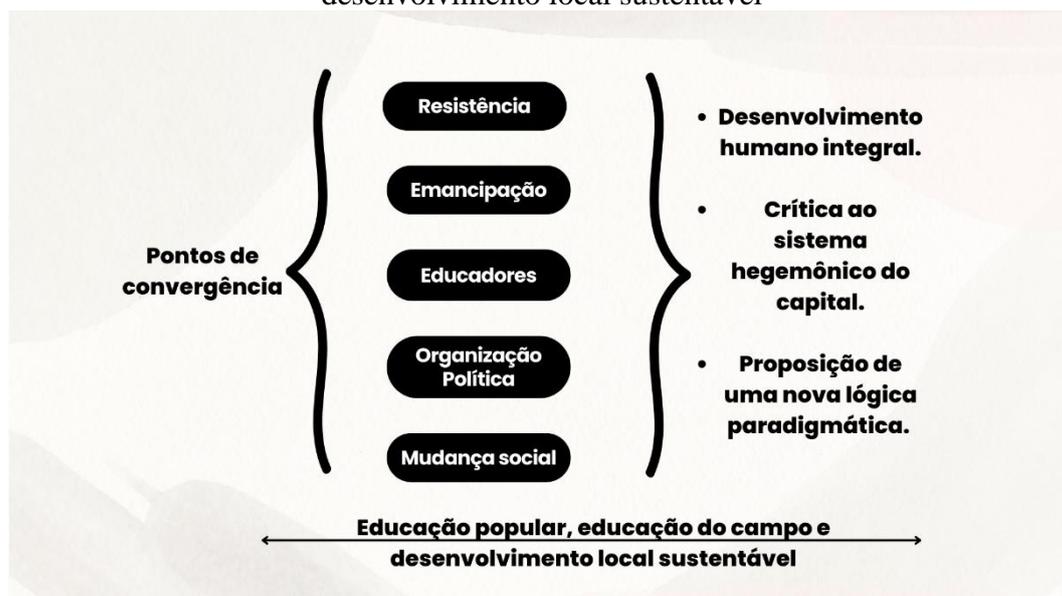
Para abordar os princípios da educação popular foram consultados Brandão (1986) e Paludo (2012; 2015) como autores base, e Pini (2012) como referência complementar à discussão. Os princípios da educação do campo estiveram baseados em Caldart (2011; 2012), principalmente, com o suporte de Santos (2018) e Pacheco (2010). A problemática do desenvolvimento sustentável esteve pautada em autores que abordam diferentes pontos de vista. Silva (2012) escreve acerca de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade no Dicionário da Educação do Campo; Kruse e Cunha (2022) fazem um estudo aprofundado e crítico a

respeito da trajetória das discussões acerca do termo desenvolvimento (in)sustentável e se assemelham ao que Silva (2012) propõe. Por fim, Oliveira (2002) traz uma discussão mais ampla acerca do conceito de desenvolvimento, e Furtado (1961) se apresenta como base para exemplificar a relação intrínseca do desenvolvimento com a questão econômica.

Com base nisso, foram elencadas categorias de análise que evidenciam pontos de convergência entre a educação popular, a educação do campo e o desenvolvimento local sustentável. São elas: resistência, emancipação, educadores, organização política e mudança social. Tais aspectos têm por finalidades o desenvolvimento humano integral e a proposição de uma nova lógica paradigmática, por meio da crítica que fazem ao sistema hegemônico do capital.

Para melhor visualização da relação estabelecida e seus pontos comuns, foi organizado o esquema abaixo:

**Figura 1** – Pontos de convergência entre a educação popular, a educação do campo e o desenvolvimento local sustentável



Fonte: As autoras (2024).

A pesquisa qualitativa ainda destaca que o seu objeto está no “[...] universo da produção humana, que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade [...] dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (Minayo, 1994, p. 21). Assim, a discussão se insere na busca por compreender os princípios da educação popular e da educação do campo, a fim de estabelecer relações em uma perspectiva de desenvolvimento local sustentável.

## Resultados e Discussão

As discussões acerca do desenvolvimento são recorrentes e possuem como prisma a questão econômica. O debate a respeito das questões ambientais se insere nesse contexto de discussão, por meio do termo sustentabilidade, que prevê, em sua gênese, a manutenção dos recursos para as gerações futuras, de modo bem abrangente. Alguns autores afirmam a impossibilidade de aliar ambas as ideias, ou seja, falar em desenvolvimento sustentável, quando analisado sob a ótica do modelo de sociedades capitalistas em que se vive. Atribuem, então, um novo sentido para se desenvolver sustentavelmente, a partir da instauração de uma nova lógica de organização social.

Como pano de fundo das discussões acerca do desenvolvimento sustentável, encontra-se o fator econômico, que aponta para o direcionamento das ações. Notavelmente, a literatura evidencia a relação entre os modelos de desenvolvimento sustentável adotados e defendidos ao longo dos anos e o sistema econômico vigente. Assim também se percebe no campo da educação, especialmente da educação do campo. Seus princípios denotam o envolvimento popular em lutas que ainda continuam a acontecer, seja pela manutenção ou conquista de direitos, sempre com avanços ou recuos conforme as forças impostas em cada momento histórico.

Ao falar de desenvolvimento local sustentável como proposição a partir da relação entre educação popular e educação do campo, convém explicitar a preocupação em se referir aqui como associação a um desenvolvimento humano, social, entendido como o desenvolvimento das pessoas com vistas a condições de autonomia, em que possam participar das decisões, do planejamento e da execução das ações, que não sejam apenas expectadoras daquilo que acontece ao entorno delas. Que as pessoas possam se assumir como agentes do desenvolvimento.

Em primeiro lugar, trata-se da constituição de contextos educativos que se configurem pelos princípios da educação popular e da educação do campo, que não necessariamente estão alocados em espaços formais da educação e não somente fora das instituições escolares. Em segundo lugar, trata-se da criação das condições ideais para propiciar a participação das pessoas nesses contextos educativos. Em terceiro lugar e por fim, trata-se da efetividade desta participação, quando as pessoas, ao participar, se reconhecem como agentes do desenvolvimento, são reconhecidas pelos pares e a participação delas é instrumento de transformação da própria realidade.

Diante disso, compreende-se as finalidades tanto do desenvolvimento local sustentável quanto das concepções de educação popular e do campo, sendo o desenvolvimento humano integral e a proposição de uma nova lógica paradigmática, por meio da crítica que fazem ao sistema hegemônico do capital. Para tanto, a resistência às imposições do atual sistema se coloca como aspecto fundamental, que nega e luta contrariamente ao que está posto, nesse caso, ao sistema vigente de ordem capitalista hegemônico. Uma ordem que coloca os lucros e o consumismo à frente de qualquer decisão e ação, enquanto a proposição das temáticas coloca o ser humano no centro, com uma perspectiva de desenvolvimento integral. Seus saberes e modo de vida são valorizados, a partir dos quais se ampliam os conhecimentos e novas proposições são feitas com base na emancipação desses sujeitos e seus contextos de vida.

A presença dos educadores, sejam eles sociais, do campo ou ambientais é fundamental na sensibilização e mobilização dos saberes e proposições que serão feitas. O educador é uma pessoa que se sente pertencente a estes contextos, compartilha das aspirações e trabalha em conjunto na execução dos projetos. Suas ações educativas se encontram com a organização política das pessoas e preveem a mudança social, pois atuam em favor e a serviço dos projetos de classe, para e na organização deles. Trata-se de uma luta coletiva que se expressa, muitas vezes, pelos movimentos sociais e busca a consolidação dos direitos desses sujeitos.

### **Considerações finais**

O presente texto teve como principal objetivo compreender os princípios da educação popular e da educação do campo, a fim de estabelecer relações em uma perspectiva de desenvolvimento local sustentável. A partir do estudo bibliográfico, situa-se temporal e teoricamente a educação do campo, com evidências de uma perspectiva da educação popular que dialoga com o desenvolvimento local sustentável, a partir de aspectos comuns, como: a resistência, a emancipação, a presença dos educadores, a organização política e a mudança social.

A educação popular consiste em práticas que valorizem os saberes populares de cada um dos sujeitos, a partir das suas diferenças e contextos de vida. Tais práticas podem acontecer em espaços formais e não formais da educação, em uma perspectiva de empoderamento e pertencimento daqueles que falam e de onde falam. A educação popular prevê que todos sejam incluídos no diálogo que pretende construir relações de respeito e solidariedade, fortalecer e compartilhar os saberes existentes, agregando subsídios que possam melhorar ainda mais os aspectos vivenciais de quem participa.

A educação do campo se constitui na luta pelo direito à educação diferenciada aos povos do campo, travada em um contexto de luta pelo acesso à terra, sua territorialidade e ao trabalho. Os princípios que embasam essa luta se fundam na construção de uma sociedade diferente, o que é herdado da educação popular. Além disso, o que orienta a luta são as críticas permanentes para uma sociedade que subalterniza grupos de pessoas que vivem à margem do sistema.

Tendo em vista um contexto de diferenças cada vez mais presentes na sociedade, a educação popular é concebida como um direito de todas as pessoas, servindo ao seu propósito quando, com suas práticas, oferece condições para a autonomia do indivíduo e reforça o sentimento de pertencimento tanto dos educadores quanto dos educandos, que se assumem indivíduos políticos em movimento de constante mudança. Nesse sentido, os princípios da educação popular podem embasar o fazer pedagógico dentro e fora da escola, no contexto da educação do campo ou em outros contextos, não servindo necessariamente ao propósito da luta que gera antagonismos, ou isto ou aquilo, mas uma luta pelas pessoas e a integridade delas, acima de tudo.

Aqui, vale-se da proposição de Paludo (2015) ao apresentar a necessária refundamentação da educação popular, porém, de maneira mais ampliada. Sugere-se pensar que, para além do enfraquecimento da esquerda, como a autora defende, pode-se dizer que a lógica do capital está mais forte e articulada, a ponto de sabotar concepções e iniciativas tanto de direita quanto de esquerda. Nesse contexto, a superação dos antagonismos parece fundamental nessa reflexão, os aspectos convergentes entre as temáticas aqui apresentadas podem contribuir para o fortalecimento de contextos educativos que priorizem o desenvolvimento das pessoas e dos seus meios de convívio.

As vulnerabilidades sociais atuais vão além do acesso à terra, à educação, ao trabalho, entre outras. Existem muitos outros grupos organizados ou tentando se organizar, lutando por espaço e voz na sociedade, as chamadas minorias. Por isso, é necessário refletir acerca de contextos educativos, dentro e fora da escola, orientados por uma educação popular refundamentada, que olhe para todos os indivíduos do campo e os que não são do campo como sujeitos de direitos, com demandas diferentes, que podem dialogar e juntos arquitetar a construção de uma sociedade que não seja pura e simplesmente outra hegemonia, mas um lugar que priorize a vida humana de maneira digna.

## Referências

BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. Memorial Virtual Paulo Freire. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4211>. Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. **Parecer CNB/CEB n. 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Educação do Campo. Brasília/DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação; Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Editora Expressão Popular, 2012. p. 258-267.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p. 146-158.

FURTADO, C. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

KRUSE, B. C.; CUNHA, L. A. G. Reflexões críticas acerca do desenvolvimento (in)sustentável. **Revista IDEAS**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 1-24, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistaideas.ufrj.br/ojs/index.php/ideas/article/view/322/382>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

OLIVEIRA, G. B. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 37-48, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/477>. Acesso em: 11 jun. 2024.

PACHECO, L. M. D. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural: a pedagogia da alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen**. 2010. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2109>. Acesso em: 12 abr. 2024.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2015. DOI 10.1590/CC0101-32622015723770. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2024.

PALUDO, C. Educação popular. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Editora Expressão Popular, 2012. p. 282-287.

PINI, F. R. O. Educação popular e os seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional, campo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Proceedings online** [...] São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em:

[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092012000100032&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092012000100032&script=sci_arttext). Acesso em: 2 dez. 2023.

SACHS, I. Estratégias de transição para o século XXI. *In*: BURSZTYN, M. **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993. p. 29-56.

SANTOS, M. Educação do campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. DOI 10.1590/S0104-40362018002600965. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SILVA, C. E. M. Desenvolvimento sustentável. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Editora Expressão Popular, 2012. p. 206-211.

SILVA, C. E. M. Sustentabilidade. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Editora Expressão Popular, 2012. p. 730-734.

Submetido em 16 de junho de 2024.

Aprovado em 15 de agosto de 2024.