

Educação do Campo e Educação Popular: enlaces conceituais e contribuições à educação dos povos campesinos

Juliana França de Santana¹, Ana Célia Silva Menezes²

Resumo

Este artigo discute as aproximações teórico-conceituais entre Educação do Campo e Educação Popular a partir da questão: quais as aproximações teórico-conceituais entre a Educação Popular e a Educação do Campo, e como estas contribuem para a educação dos povos campesinos? Buscamos compreender os conceitos fundantes e as aproximações teórico-práticas em vista do fortalecimento do seu campo epistemológico e político-pedagógico. O artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, cujas fontes são os Cadernos 1 e 7 da Coleção *Por uma Educação do Campo*, publicação da primeira Conferência Nacional de Educação do Campo (1998) e da segunda, em 2007. Os autores que fundamentam este estudo são Molina e Freitas (2011); Fernandes e Molina (2004); Caldart (2004); Brandão (2006); Carrillo (2013); e Freire (1967; 1974; 1996). Os resultados apontam que o maior e mais forte enlace teórico-conceitual entre a Educação Popular e a Educação do Campo é o reconhecimento da educação como prática social, contra-hegemônica, emancipatória e contextualizada, comprometida com a busca do “ser mais”.

Palavras-chave

Educação do Campo. Educação Popular. Contra-hegemonia. Movimentos sociais.

¹ Mestranda em Educação na Universidade Federal da Paraíba, Brasil; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório da Educação Popular (UFPB/CNPq) e do projeto de extensão “Patrimônio Cultural e Educação Popular: caminhos para uma educação patrimonial popular”. E-mail: juliana.franca.santana@academico.ufpb.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil; professora da Universidade Federal da Paraíba, Brasil; pesquisadora do Observatório da Educação Popular e do Grupo de Pesquisa em Currículo, Formação de Professores/as e Pesquisa (Auto)biográfica (CNPq). E-mail: anacelia.menezes1@gmail.com.

Countryside Education and Popular Education: conceptual links and contributions to the education of countryside people

Juliana França de Santana³, Ana Célia Silva Menezes⁴

Abstract

This article discusses the theoretical-conceptual approximations between Countryside Education and Popular Education based on the question: What are the theoretical-conceptual approximations between Popular Education and Countryside Education, and how do they contribute to the education of countryside people? We seek to understand the founding concepts and theoretical-practical approaches in order to strengthen their epistemological and political-pedagogical scope. The article is the result of qualitative bibliographical research, the sources of which are the 1 and 7 books of the collection *Por uma Educação do Campo (For a Countryside Education)*, published at the first National Conference on Countryside Education (1998) and the second in 2007. The authors who support this study are Molina and Freitas (2011); Fernandes and Molina (2004); Caldart (2004); Brandão (2006); Carrillo (2013); and Freire (1967; 1974; 1996). The results show that the greatest and strongest theoretical-conceptual link between Popular Education and Countryside Education is the recognition of education as a social, counter-hegemonic, emancipatory, and contextualized practice, committed to the search for “being more”.

Keywords

Countryside Education. Popular Education. Counter-hegemonic. Social movements.

³ Master degree student in Education, Federal University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; member of the Study and Research Group Observatory of Popular Education (CNPq) and the extension project “Cultural Heritage and Popular Education: paths to popular heritage education” E-mail: juliana.franca.santana@academico.ufpb.br.

⁴ PhD in Education, Federal University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; professor at the same institution; researcher at the Observatory of Popular Education and the Research Group on Curriculum, Teacher Training and (Auto)biographical Research (CNPq). E-mail: anacelia.menezes1@gmail.com.

Introdução

Este artigo resulta da sistematização de uma parte de um Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo. Trata-se de um estudo que tem como eixo central a seguinte problematização: quais as aproximações teórico-conceituais entre a Educação Popular e a Educação do Campo, e como estas contribuem para a educação dos povos campesinos? Nessa direção, o presente trabalho busca compreender conceitos fundantes e princípios teórico-práticos entre a Educação Popular e a Educação do Campo, correlacionando-os, em vista do fortalecimento do campo epistemológico e político-pedagógico deles.

Existe uma produção significativa de estudos da Educação Popular sobre suas concepções, epistemologias que a fundamentam, trajetória histórica, práticas educativas e sua relação com os movimentos sociais populares, na disputa por espaço em instâncias de poder no âmbito do Estado. Vasconcelos (2011) relembra que, na década de 1980, a maior parte dos estudantes, professores, técnicos, intelectuais e lideranças populares envolvida com experiências de Educação Popular consideradas subversivas passou a assumir cargos e funções de chefia em instituições públicas. No âmbito das universidades, muitos projetos de extensão e pesquisa são fomentados e implementados nessa direção, além do crescimento e fortalecimento de alguns programas de pós-graduação. Movimento similar se observa no âmbito da Educação do Campo, que a partir de uma ampla e forte articulação nacional, cujo marco foi a I Conferência Nacional, em 1998, começa a ocupar o espaço da academia e avança no que podemos chamar de elaboração teórico-conceitual.

Discutir a Educação do Campo a partir da sua organicidade com a Educação Popular é importante, sobretudo, por duas questões: a primeira, porque recupera sua gênese e fortalece a historicidade desse movimento, situando-o primeiro como prática emancipatória e libertadora e depois como *corpus* teórico-conceitual, cuja epistemologia recupera saberes e conhecimentos populares. Segundo, porque demarca certa reconfiguração da Educação Popular no final do ano de 1990 e ao longo do ano 2000, período de maior crescimento da Educação do Campo. É possível vermos, no movimento da Educação do Campo, a Educação Popular como concepção, princípio e prática. O que a constitui como uma de suas matrizes teóricas.

O artigo em tela resulta, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, cuja fonte são os Cadernos 1 e 7 da coleção *Por uma educação do campo*, resultante da primeira Conferência Nacional de Educação do Campo (1998), bem como da segunda edição, em

2007. Teoricamente, este estudo centra-se na concepção e na base epistemológica da Educação do Campo e da Educação Popular, a partir dos seguintes autores: Molina e Freitas (2011); Fernandes e Molina (2004); e Caldart (2002), na discussão acerca da Educação do Campo; e Brandão (2006), Paiva (1987), Torres (2013) e Freire (1967, 1974, 1996), para fundamentar a discussão a respeito da Educação Popular.

O texto está estruturado em cinco seções: Introdução; Educação Popular, concepções e princípios; Educação do Campo: história, concepção e princípios; Discussão e Resultados: Enlaces Teórico-Conceituais entre Educação Popular e Educação do Campo; e Considerações Finais.

Neste artigo, reconhecemos que a Educação Popular está mesmo na raiz da Educação do Campo e defendemos a tese de que há uma relação intrinsecamente orgânica entre esses dois projetos de educação, esses dois movimentos político-pedagógicos, e que ambos são fundamentais à educação dos povos campesinos. O texto está organizado em cinco sessões: uma introdução, com elementos que situam a temática em discussão; uma sessão acerca das concepções e dos princípios da Educação Popular, ressaltando particularmente seu construto conceitual, e uma sessão com uma discussão sobre a história, a concepção e os princípios da Educação do Campo, enfatizando os conceitos fundantes e princípios teórico-práticos. Na quarta sessão, discutimos os enlaces teórico-conceituais entre Educação Popular e Educação do Campo, e apresentamos, em seguida, ao final do artigo, nossas considerações finais.

Educação Popular: concepções e princípios

A Educação Popular conquistou o reconhecimento do caráter crítico, pedagógico e contra-hegemônico dela frente ao pensamento neoliberal que se impôs como pensamento único na ordem do capitalismo imperialista (Carrillo, 2013). Ao longo dos seus mais de sessenta anos de existência, a Educação Popular tem denominado diferentes concepções e práticas educativas, nem sempre alinhadas ao princípio emancipatório e transformador que caracteriza, segundo o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), o papel da Educação Popular.

Nesse sentido, diferentes concepções de Educação Popular ainda coexistem e definem propostas educativas atualmente. Em uma suposta linha do tempo das concepções da Educação Popular, haveria enlaces epistemológicos, um emaranhado de sentidos (Streck *et al.*, 2014), nos momentos em que é reduzida a ação educativa com pobres, uma mera ferramenta. Em um sentido oposto, acontecem práticas pedagógicas emancipatórias,

contextualizadas, comprometidas politicamente, que vivenciam uma concepção de Educação Popular transgressora ao propor uma nova realidade.

Segundo Brandão (2006), a história da Educação Popular indica ainda outras concepções, como a de Fernando de Azevedo, que descreveu como “embrião” a experiência desenvolvida pelos jesuítas voltada a crianças indígenas, mestiças e brancas.

Com o tempo, um primeiro “sistema escolar” tomou no Brasil a forma usual da educação na sociedade colonizada: algumas missões com escolas para alguns grupos indígenas; algumas raras escolas de ordens religiosas dirigidas predominantemente a filhos e filhas de senhores da Coroa e homens ricos da cidade ou do campo; uma rede espontânea de pequenas escolas de primeiras letras, exercidas por professores leigos, muitos deles pouco mais do que “alfabetizados”, como costuma acontecer até hoje no interior do país. Mais tarde, raros centros “reais” de ensino profissionalizante, ao lado de conventos, mosteiros e seminários, foram durante muito tempo os únicos lugares de uma educação escolarizada acima da “elementar” (Brandão; Assumpção, 2009, p. 13).

No que pese a crítica assertiva ao modelo e à prática de educação desenvolvidos pelos jesuítas, nosso destaque aqui é a uma das concepções recorrentes de Educação Popular como educação escolar para as classes populares, concepção e prática estas discutidas por Brandão (2006) . É necessário atentar que a educação escolar que chega às classes populares é organizada e regida por um sistema educacional neoliberal e conservador, intolerante a processos críticos e transformadores da ordem social, o que faz da educação escolar um campo de disputas, para os movimentos sociais comprometidos com uma educação emancipadora e progressista.

Do ponto de vista histórico-conceitual, Brandão (2006) registra quatro concepções fortes da Educação Popular: “1) como a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; 2) como a educação do ensino público; 3) como educação das classes populares; 4) como a educação da sociedade igualitária” (Brandão, 2006, p. 6).

Sobre a primeira, contribuindo com Brandão, Carrillo (2013) explica que, por meio de um olhar antropológico, o conhecimento construído na vida em comunidade necessitava ser passado adiante. O conhecimento, chamado de capital cultural desses povos, é o que foi compreendido por Educação Popular, referindo-se ao conjunto de saberes anteriores à escolarização. Já a segunda, refere-se ao momento em que o Estado considera vantajoso para a economia estender a educação e ampliar o acesso, em um momento de democratização educativa, como, por exemplo, os programas criados para alfabetizar adultos.

A terceira e quarta concepções apresentadas por Brandão (2006) se complementam diante das influências e experiências dos movimentos sociais. No entanto, já é possível perceber que a perspectiva de educação é diferente, pois, a partir dessa terceira concepção, são consideradas as interpretações dos movimentos sociais acerca da realidade e das experiências forjadas diante das muitas estratégias de dominação e apagamento social, cultural e político, sendo Educação Popular, então, porque é feita pelo povo, partindo da perspectiva da realidade e da cultura dele. Mais tarde, essa concepção se amplia e assume o propósito de transformação social, ao reconhecer que a realidade das classes populares e grupos marginalizados é entendida como injustiça social.

Essas concepções ganharam força na década de 1960 com o Movimento de Cultura Popular do Recife, com impulso de Paulo Freire, e hoje fazem parte do ponto de partida para compreender a Educação Popular nos tempos atuais. Brandão (2006) descreve estas últimas concepções:

Primeiro, um novo paradigma de educação se volta contra a educação. Depois ele se volta contra as condições sociais da sociedade desigual. Mais adiante ele se afirma como a possibilidade de a educação ser um instrumento que opera no domínio do conhecimento a serviço do processo de passagem do povo, de sujeito econômico a sujeito político, capaz de transformar relações sociais de que as da educação são apenas um símbolo, uma artimanha e uma dimensão (Brandão, 2006, p. 48).

Se hoje a Educação Popular é compreendida na amplitude do seu conjunto de significados e dimensões, nem sempre esteve associada ao objetivo da emancipação e transgressão. Corroborando o que aponta Brandão, Carrillo (2013) afirma que, ao longo da história da educação brasileira, diversas organizações e instituições atribuem significados e sentidos diferentes à Educação Popular. Tais concepções ou sentidos estão relacionados com quem tece o olhar acerca da realidade para defini-la, como é o caso apresentado por Brandão, na citação anteriormente apresentada.

Para Freire (1967), a criticidade é natural ao ser humano, ao passo que este responde algo, elabora, reelabora frases e toma atitudes. Além disso, as capacidades de reflexão e de existir/vivenciar o levam a capacidade de transcender, porque são seres que se integram ao próprio contexto e, se o ser humano não está em plena relação de conhecimento com seu contexto, passa a ser passível de alienação, massificação, perdendo cada vez mais o poder de decisão, sendo desumanizado.

Como resposta a essa desumanização, Freire (1974) propõe que a educação realize processos de conscientização, exigindo a inserção crítica das massas na realidade por meio da práxis. Ou seja, a Educação Popular jamais pode ser pensada pelo opressor e nem a liberdade chegará aos grupos marginalizados enquanto não sairmos do que Freire (1967) chamou de “consciência transitiva ingênua”, a tendência de simplificar a interpretação dos problemas para caminharmos para uma consciência crítica.

Isso quer dizer que a Educação Popular é compreendida “como um instrumento de contribuição imediata a uma efetivação popular em processos de transformação da sociedade classista e opressora” (Barreiro, 1980, p. 28), sendo assim um campo de conhecimento contrahegemônico, descrito por Carrillo (2013) como um paradigma emancipador:

Deste modo, quando, no âmbito da educação popular, falamos de paradigmas emancipadores, estamos simultaneamente fazendo menção a uma dimensão gnosiológica (interpretação crítica da realidade), a uma dimensão política (posicionamento e opção alternativos frente a essa realidade) e a uma dimensão prática que orienta as ações individuais e coletivas voltadas à transformação da realidade (Carrillo, 2013, p. 16).

Esse é um dos consensos que devem ser compreendidos por quem se compromete com a luta pela liberação por meio da educação. Há outros, como a necessidade de buscar a emancipação dentro do campo político-pedagógico, considerando que é a autonomia que leva ao questionamento e à transgressão. Além disso, o acúmulo teórico acerca dos processos formativos também deve ser considerado, visto que partem dos contextos de grupos marginalizados e devem se tornar objetos de reflexão para a contínua reconstrução do campo de conhecimento da Educação Popular.

Existe então um cuidado, nos últimos tempos, acerca do que se comprehende por Educação Popular para que a trajetória de luta e o acúmulo de saberes possam desenvolver-se partindo do que já foi construído. De acordo com Barreiro (1980), não restam dúvidas de que houve modificações nos grupos e movimentos de educação que reformularam “às vezes drasticamente, a sua fundamentação teórica, o sentido e a estratégia de sua ação, e aspectos da metodologia de mobilização e formação de quadros populares” (Barreiro, 1980, p. 32-33).

Por esse motivo, ao tratar a respeito do campo de conhecimento da Educação Popular, faz-se necessário reconhecer os princípios dele. Em *Cultura Rebelde*, Brandão e Assumpção (2009) elencam alguns pontos de partida:

- 1) a criação de uma nova hegemonia, o que significa um saber popular, no sentido de saber das classes populares, que se constitua como base de um trabalho de acumulação de poder popular;
- 2) a cultura popular como ponto de partida, com um trabalho de revisão de seus componentes tradicionalmente “dominados” e em direção à produção de uma cultura orgânica de classe;
- 3) a progressiva participação do trabalho do educador no trânsito dos sujeitos populares de agentes econômicos a agentes políticos;
- 4) a descoberta e o aprimoramento de tipos de relações de prática pedagógica entre educadores e educandos, entre profissionais comprometidos com a “causa popular” e agentes educandos individuais (sujeitos populares) ou coletivos (movimentos populares) (Huidobro; Martinic 1983 *apud* Brandão; Assumpção, 2009, p. 24).

De acordo com Carrillo (2013, p. 19), é necessário “reconhecer a Educação Popular não só como concepção ou enfoque pedagógico, mas também como movimento e como prática educativa situada”. Esse caráter social e o princípio político-pedagógico também se expressam na formulação e prática da Educação do Campo.

Educação do Campo: história, concepção e princípios

A Educação do Campo é um projeto de educação que emerge da luta histórica dos povos do campo pela garantia de direitos. Direito à terra, à água, ao trabalho, à educação, dentre outros. Trata-se de uma construção coletiva popular campesina que envolveu sistematizações de experiências, debates teóricos e embates políticos por terra, educação e dignidade, contrapondo-se às manobras de exploração e desterritorialização dos povos do campo. As populações campesinas são aquelas que vivem e produzem as condições materiais de sua existência no campo. São sujeitos marginalizados historicamente pelas especificidades de seus modos de vida que não condizem com o modelo urbanocêntrico defendido pelo Estado (Caldart, 2002). Sujeitos que se relacionam com a terra e a natureza como parte da própria existência.

Por isso, ao afirmarem ser sujeitos do campo, estão afirmando as culturas dissidentes de seus povos, pois a partir destas é que projetam uma nova sociedade e educação. Assim, o Movimento destaca quem são elas e eles:

[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver;

diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (Caldart, 2002, p. 21).

Nessa diversidade de sujeitos e de modos de vida é tecido um projeto de educação que chamamos de paradigma da Educação do Campo (Fernandes; Molina, 2004). Projeto alinhado ao modo de produção camponesa, contrapondo-se ao paradigma capitalista agrário (Fernandes, 2008). Apesar de não serem tangíveis, os paradigmas estão presentes em suas manifestações, que, neste caso, são os projetos de educação.

O paradigma rural tradicional começa a ser constituído com a colonização brasileira baseada na exploração das terras, dos povos originários e dos trazidos da África. Desde então lança sobre o campo o estigma do atraso em relação ao urbano. Tanto o é que “trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos e, portanto, excluídos exatamente porque tal paradigma não entende o campo como território de vida” (Fernandes; Molina, 2004, p. 34).

Em contrapartida, o campo do camponês, ao forjar espaços de resistência e práticas tidas como contra-hegemônicas, criou uma identidade alinhada com suas compreensões de saberes, território, modos de vida. Esse campo do camponês foi o responsável pela constituição do paradigma da Educação do Campo. Sobre o seu significado, assim fala Menezes (2012):

O paradigma de Educação do Campo se constrói em oposição à concepção clássica de educação rural, histórica e politicamente construída, no Brasil, como instrumento de dominação ideológica. Aos poucos esta concepção de Educação do Campo tem se constituído enquanto campo epistemológico, campo de um saber que tem exigido daqueles que se dedicam ao seu estudo uma reelaboração conceitual e metodológica da educação referenciada e referendada por um contexto específico, cujo processo tem resultado na desconstrução de um imaginário social, político e ideológico que nega a simetria entre campo e cidade, que não reconhece a relação de interdependência e cooperação, mesmo que dialética entre as relações produtivas e sociais construídas e atuantes nestes espaços (Menezes, 2012, p. 52).

Os reflexos do embate entre esses paradigmas podem ser identificados na legislação da educação brasileira que, até próximo do fim do século 20, não mencionava uma proposta de educação para estas regiões do país que não fossem os modelos hegemônicos da cidade, reproduzidos ali com o objetivo de formação de mão-de-obra e de consumo. Quando passou a fazer menção (Brasil, 1996), foi sob a perspectiva da adequação e adaptação, sendo uma

conquista recente (2024) a inserção de um capítulo da Educação do Campo na LDB de 1996 por meio do PL 2798/2022.

Frente a esse cenário, participantes do I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em 1997, decidiram construir uma forte articulação nacional em prol da Educação do Campo. Em 1998, os diferentes e diversos movimentos sociais do campo, movimentos sindicais, universidades públicas e organismos internacionais realizaram a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do e no Campo, para aprofundar o debate acerca da concepção de Educação do Campo e fortalecer a articulação nacional. O consenso foi que “a discussão sobre uma proposta de educação básica do campo implica o avanço da definição de políticas públicas que a sustentem” (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 35). Encontros e seminários estaduais em todo o território nacional fortaleceram essa pauta e, em 2003, constituiu-se no âmbito do Ministério da Educação um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), que evoluiu para a criação de uma coordenação nacional no âmbito da recém-criada (2003) Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Nesse curso histórico, em 2004, realizou-se a II Conferência Nacional de Educação do Campo, intitulada Por uma Política Pública de Educação do Campo, cuja tônica foi o debate e a construção de uma forte pauta de políticas de Educação do Campo para o Brasil. Constituiu-se ainda uma Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), como espaço de articulação institucional da SECAD/MEC com a sociedade civil organizada. Essa comissão foi responsável pela proposição e avaliação de muitas políticas e programas de Educação do Campo no período de 2004 a 2019, quando foi extinta, junto com a SECADI⁵.

Dessas conferências e do grupo de trabalho consolidaram-se as demandas que se tornaram conquistas no âmbito legal, dentre elas: a Resolução CNE/CEB nº 1 (Brasil, 2002) e a Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2008), que apontam Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; o Parecer nº 1/2006, que reconhece os Dias Letivos da Alternância, homologado pela Câmara de Educação Básica; e o Decreto nº 7.352 (Brasil, 2010), de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (Molina; Freitas, 2011, p. 21).

O Decreto nº 7.352 (Brasil, 2010), no art. 2º, apresenta os princípios da Educação do Campo, quais sejam: o respeito à diversidade do campo em seus diversos aspectos culturais,

⁵ A SECAD transformou-se em SECADI, em 2013, incluindo na Secretaria as demandas da educação inclusiva.

sociais, ambientais, políticos, de gênero, incluindo raça e etnia. Ainda regula o incentivo à formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para a realidade de cada escola do campo e o desenvolvimento de políticas para formação de profissionais capacitados a atender as especificidades, considerando as realidades vivenciadas.

Também foi garantida a valorização da identidade da escola do campo, indicando a realização de projetos pedagógicos com conteúdos e metodologias adequadas às necessidades apontadas pelos próprios estudantes do campo, o que leva também à flexibilização da organização escolar, garantida em lei. Uma forma de assegurar o controle social da qualidade escolar foi garantir também a participação efetiva da comunidade e dos movimentos sociais do campo, como registrado neste mesmo decreto.

Essa trajetória de reconhecimento de processos de marginalização e negação de direitos sociais que leva à resistência em movimentos se constitui como Educação do Campo. Ou seja, para compreender seus princípios, teoria e proposta metodológica, é preciso conhecer a história da educação e da política brasileira, como afirmam Molina e Freitas (2011) ao conceituarem Educação do Campo:

Tendo sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação (Molina; Freitas, 2011, p. 19).

Esse percurso de embates que levaram à construção do conceito de Educação do Campo e dos princípios envolvidos aponta para um projeto de educação contra-hegemônico, ou seja, que caminha no sentido contrário ao que o Estado burguês e capitalista impõe como Educação Rural (Caldart, 2008). A Educação do Campo é, portanto, um paradigma contra-hegemônico em construção que tem como uma das bases teórico-conceituais a Educação Popular e que possui um assento no âmbito da política de educação brasileira. Contudo, esse espaço ainda se encontra em constante disputa por concepções, produção de conhecimentos, financiamento e pelo *status* de política de Estado. Vale destacar que, no âmbito das concepções e da produção de conhecimento, temos registrado significativos avanços, haja vista o quanto a concepção e a proposta de Educação do Campo orientam práticas pedagógicas e projetos educativos de escolas públicas do campo nas diferentes regiões do país; o quanto temos de registro de pesquisas e de programas de formação continuada no

âmbito das universidades públicas brasileiras. Esses e outros sinalizadores apontam avanços oriundos da prática de Educação Popular no Campo (Menezes, 2017).

Em síntese, é possível indicar que nas décadas de 1980 e 1990 se fortaleceram as articulações conjuntas dos movimentos sociais da classe trabalhadora (campo e cidade) pelo acesso à terra e à educação. Nesse contexto, desponta uma construção e luta conjuntas por uma Educação do Campo que retoma pressupostos filosóficos, pedagógicos e políticos da Educação Popular como uma das matrizes para afirmação de seus princípios e do protagonismo dos sujeitos do campo. Caldart (2004) discorre sobre isso, quando apresenta a construção do projeto de Educação do Campo resultante das práticas, pautas e consensos que emergiram dos encontros e das conferências dos movimentos sociais do campo. É possível perceber que os elementos citados também estão presentes nos pressupostos filosóficos da Educação Popular.

Discussão e Resultados: enlaces teórico-conceituais entre Educação do Campo e Educação Popular

Quais as aproximações teórico-conceituais entre a Educação do Campo e a Educação Popular e como estas contribuem para a educação dos povos campesinos? Essa indagação inicial é o fio de tessitura das discussões e dos resultados aqui apresentados. O estudo bibliográfico realizado a partir dos Cadernos da coleção *Por uma Educação do Campo* (1 e 7) aponta aspectos conceituais que se entrecruzam quando estabelecemos um paralelo teórico-prático entre a Educação Popular e a Educação do Campo. Nessa direção, apontamos três aspectos: 1) a natureza epistemológica desses dois campos; 2) projeto popular contrahegemônico de sociedade como horizonte e princípio fundante da educação; e 3) os princípios político-pedagógicos subjacentes aos dois projetos educativos.

Epistemologia é o nome dado ao estudo do conhecimento e as variadas formas de conhecer. Portanto, quando falamos sobre a natureza epistemológica da Educação do Campo estamos afirmando um conhecimento enraizado nos saberes e na cultura das classes populares. “Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere” (Caldart, 2008, p. 69). Essa materialidade de origem, ressaltada por Caldart, é a luta ou lutas dos povos camponeses. Primeiro, pelo direito ao território deles, pelo direito à terra e à vida digna. Ao nascer da luta por direitos coletivos, dentre os quais a escola é um direito constitucional, a Educação do Campo afirma-se também como um movimento social popular, cuja prática

educativa é, eminentemente, Educação Popular.

Um breve olhar histórico aponta o quanto o direito à educação, dentre tantos outros, foi negado aos camponeses, indígenas e negros escravizados. De acordo com Silva (2018), já no início da colonização, começa a se formar um padrão de dominação que abrange dimensões políticas, econômicas, administrativas e culturais que:

territorializou o capitalismo a partir de um tripé entre “colonialismo” - concentração da terra, exploração do trabalho com a escravidão dos negros, a servidão dos índios e o assalariamento para os brancos pobres; “racismo”- exploração do negro como ser humano e negação de todas as suas formas de linguagem e de expressões culturais; e o “patriarcado” - supremacia masculina e heteronormativa nas relações sociais, na divisão sexual do trabalho e na participação política (Silva, 2018, p. 78-79).

A partir desse tripé de opressões, foi construída uma estrutura elitista que impôs um ideal de desenvolvimento envolvendo a expropriação de terras e a subalternização de conhecimentos, consequentemente, apagando culturas e impondo concepções políticas e econômicas. Uma das estratégias utilizadas, até hoje, para disseminar essas concepções e garantir a manutenção desse tripé é a educação. Por isso, ela é, desde então, um campo em disputa, visto que, na resistência às imposições de um projeto de educação com enfoque restrito à economia capitalista, o campo passa a forjar outro projeto educativo, “bem como a vivência da Educação Popular como um pensamento alternativo educacional e cultural na América Latina” (Silva, 2018, p. 80).

As aproximações estabelecidas entre Educação Popular e Educação do Campo têm origem no contexto de opressão em que ambas constroem alternativas que vão configurando um horizonte de novas relações sociais e de produção assentadas na cooperação, solidariedade e sustentabilidade. Esses elementos apontam um modelo de (des)envolvimento social que se contrapõe ao modelo socioeconômico hegemônico. Por isso, já não se trata simplesmente de um projeto de educação, mas de um projeto de sociedade.

A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas (Caldart, 2004, p. 19).

A citação acima aponta um elemento fundante no campo da construção do conhecimento inerente à Educação Popular e do Campo: o processo educativo se dá no

processo de desenvolvimento de valores humanos e sociais, sedimentados pelo engajamento sociopolítico. Corroborando a reflexão de Caldart, Brandão (2006) destaca como um dos sentidos da Educação Popular a educação da sociedade igualitária. Isso evidencia a relação política entre educação e sociedade.

A Educação Popular e a Educação do Campo reconhecem e fortalecem, desde uma perspectiva de classe, “o vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, e entre educação e projeto de sociedade” (Paludo, 2012, p. 282). Além de reconhecerem a politicidade da educação e a pedagogicidade da política, demarcam um fundamento comum para ambas.

A natureza educativo-pedagógica desses campos remete à educação como núcleo identitário, consequentemente, ao lugar do conhecimento nesse processo. Por esse motivo, discutimos a natureza epistemológica como um enlace a ser ressaltado. Tanto a Educação Popular quanto a Educação do Campo compreendem que o conhecimento resulta da relação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, mediatizados pela realidade (Freire, 1974). No paradigma da Educação Popular, o conhecimento resulta da relação consigo, com os outros e com o mundo. É uma relação dialógica, comprometida necessariamente com processos emancipatórios e de libertação (Freire, 1996). Dado que a libertação exige conhecimento e saber, é preciso, portanto, um saber construído desde os próprios sujeitos que aprendem e ensinam; sujeitos enraizados na própria cultura e imersos nas lutas, nos sonhos e nas utopias coletivas. Nessa direção, a Educação do Campo pensa e faz a educação dos povos campesinos:

um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico (Caldart, 2004, p. 12).

Caldart (2004) situa o projeto educativo e os princípios pedagógicos que servem aos estudantes trabalhadores (neste ponto, inferimos: urbanos ou do campo), relacionando à formação processos de luta e organização das classes populares. Aspecto de igual relevância é o reconhecimento de que a Educação Popular é “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (Freire, 1974, p. 32). Esse protagonismo dos sujeitos em formação é comum também à

Educação do Campo.

Foram eles e elas responsáveis por constituírem as próprias práticas pedagógicas e concepções de educação e sociedade em campo de conhecimento, na medida que reconheceram os saberes elaborados no campo como saberes científicos. Para Arroyo (2006), é extremamente importante conceber uma visão positiva para o saber popular, a tradição, segundo ele. Em nossas pesquisas em Educação do Campo, tendo em vista a construção de uma visão positiva contrária à visão dominante, as tradições populares são a representação do atraso histórico do país. Por isso, as conexões com os movimentos sociais populares do campo ou espaços educativos são fundamentais: é o material empírico da ação desses sujeitos que aglutina novos conhecimentos (Souza; Beltrame, 2010).

Outros princípios teórico-conceituais são compartilhados entre Educação do Campo e Educação Popular, e alguns foram identificados no trabalho de Santos e Batista (2017). As autoras analisaram documentos que apresentam as matrizes da Educação do Campo e destacaram que, nos estudos de Silva (2006), foram encontrados três elementos da Educação Popular, sendo eles: “a) a educação como formação humana; b) a educação como emancipação humana; e c) educação como ação cultural” (Santos; Batista, 2017, p. 184). Ressalta-se ainda princípios como o papel da escola na formação de sujeitos emancipados, a valorização de diferentes saberes, dos espaços e tempos de formação específicos, assim como o vínculo da escola com a realidade dos sujeitos, a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável, e a busca da autonomia e da colaboração.

Brandão e Assumpção (2009) ressaltam o significado da Educação Popular na atualidade, elencando elementos definidores que estão enraizados na Educação do Campo: a fundamentação teórico-metodológica que parte da vivência e prática dos sujeitos; a coerência entre as concepções teórico-metodológicas e o posicionamento político-pedagógico; o protagonismo dos sujeitos populares na aprendizagem; a problematização e o diálogo como princípios teórico-metodológicos para a construção de uma educação emancipatória.

Santos (2017) também destaca alguns pressupostos pedagógicos da Educação Popular adotados pelos povos do campo na construção das próprias experiências educativas, como: “a) o respeito à cultura e ao saber local; b) o entendimento do espaço como elemento educativo; e c) a necessidade do diálogo e da práxis no processo educativo” (Santos, 2017, p. 65).

Afirmar a aproximação teórico-conceitual entre Educação Popular e Educação do Campo é relevante no âmbito do reconhecimento histórico das lutas e da construção da resistência popular, bem como no reconhecimento do legado de práticas educativas e pedagógicas emancipatórias que hoje se espalham nos diferentes campos e rincões do Brasil,

assim como na vasta produção acadêmico-científica sobre Educação do Campo. Os enlaces históricos e conceituais entre esses campos contra-hegemônicos fortalecem a luta pela educação pública e de qualidade socialmente referenciada às classes populares.

Considerações finais

Compreender os conceitos fundantes e as aproximações teórico-práticas entre Educação Popular e Educação do Campo, em vista do fortalecimento do campo epistemológico e político-pedagógico, constituiu o objetivo deste artigo. Nossas considerações se sustentam em algumas breves ponderações abaixo apresentadas:

- a) A Educação Popular é uma matriz potente e central na construção da concepção e prática de Educação do Campo, que se torna, no ano 2000, forte expressão daquela.
- b) Esse reconhecimento, dentre outras questões, sinaliza a atualidade e a potência da Educação Popular como um legado epistemológico, pedagógico e político das classes populares.
- c) A força motriz da Educação Popular e da Educação do Campo consiste no caráter contra-hegemônico das suas proposições e práticas, por isso, é fundamental pensar uma educação articulada às questões culturais e políticas dos sujeitos da prática educativa.

Assim como a Educação Popular e a Educação do Campo não são projetos de educação findados, não existem modelos ou propostas prontas para alcançar a qualidade na educação pública. Sobre isso, é possível inferir que a escola do campo, ao ser protagonista e parceira no processo de organização e luta pela preservação do patrimônio cultural da comunidade, fortalece seu vínculo com as famílias e organizações locais. A construção desse vínculo deve estar prevista no projeto pedagógico que, no movimento de ação-reflexão-ação e diálogos problematizadores com os sujeitos sociais, aponta direções e estratégias a seguir.

A partir da análise dos resultados, é possível afirmar que o maior e mais forte enlace conceitual é o reconhecimento da educação como processo humano e prática social contra-hegemônicos e contextualizados. Esse é o princípio fundante da Educação Popular e da Educação do Campo. Educação comprometida com a superação das opressões, com a busca do ser mais no fazer educativo.

É possível esperançar acerca da potência da educação que se destina às classes populares e populações campesinas, e esperançar que cada vez mais a discussão e a

refundamentação dos campos de conhecimento da Educação Popular e Educação do Campo fertilizem e reinventem as práticas pedagógicas nas escolas públicas.

Referências

- ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.
- BARREIRO, J. **Educação popular e conscientização**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BRANDÃO, C. **O que é a educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, C.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de 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: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º de março de 2008**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.
- 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. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 15 maio de 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 12 maio 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD 2. Brasília, DF: SECAD, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.
- CALDART, R. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 13-52.
- CALDART, R. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (org.). **Por uma educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, R. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: MOLINA, M.; JESUS, S. **Por uma educação básica do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-36.

CARRILLO, A. T. A educação popular como prática política e pedagógica emancipatória. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 15-32.

FERNANDES, B. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (org.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 39-66.

FERNANDES, B.; MOLINA, M. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M.; JESUS, S. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 32-53.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1974

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

MENEZES, A. **Educação do campo no semiárido como política pública**: um desafio à articulação local dos movimentos sociais. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4737?locale=pt_BR. Acesso em: 10 jul. 2024.

MENEZES, A. **Educação do campo no semiárido**: o currículo na perspectiva da contextualização e da organização social. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9767?locale=pt_BR. Acesso em: 12 maio 2024.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072/2807>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PALUDO, C. Educação popular. In: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 280-284.

SANTOS, S. **Educação popular e educação do campo**: relação entre teorias e práticas na formação de educadores no curso de Pedagogia - Educação do Campo/UFPB. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9889>. Acesso em: 12 maio 2024.

SANTOS, S.; BATISTA, M. Da educação popular à educação do campo: construção de um projeto de educação para a transformação social. In: SCOCUGLIA, A.; COSTA, L. (org.). **Histórias da educação popular do tempo presente**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. p. 173-194.

SILVA, M. S. O movimento da educação do campo no Brasil e seu diálogo com a educação popular e a pedagogia decolonial. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 13, n. 34, p. 77-94, 2018. Disponível em: <https://homolog-sites.utp.br/index.php/a/article/view/1412>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SILVA, M. S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. (org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006. p. 60-93.

SOUZA, M. A.; BELTRAME, S. A. B. Educação do campo, movimentos sociais e políticas públicas. In: MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão (org.). Brasília: MDA; MEC, 2010. p. 84-93.

STRECK, D. *et al.* Aproximações teóricas em educação popular. In: STRECK *et al.* **Educação popular e docência**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 53-78.

Submetido em 30 de junho de 2024.

Aprovado em 8 de julho de 2024.