

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**Saulo Albuquerque Gomes**

**CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS  
EDUCATIVAS DIALÓGICAS NA ECOESCOLA THOMAS A. KEMPIS**



**TERESINA – PIAUÍ  
2024**

**Saulo Albuquerque Gomes**

**CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS  
EDUCATIVAS DIALÓGICAS NA ECOESCOLA THOMAS A. KEMPIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí, como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Elmo de Souza Lima.

Linha de pesquisa: Educação, diversidades/diferença e inclusão.

**TERESINA – PIAUÍ**

**2024**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação Serviço de  
Representação da Informação

G633c Gomes, Saulo Albuquerque

Cultura Popular e Educação do Campo : práticas educativas  
dialogicas na Ecoescola Thomas A. Kempis / Saulo Albuquerque  
Gomes. – 2024.

185 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de  
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Teresina, 2024.

“Orientador: Prof. Dr. Elmo de Souza Lima.”

1. Prática educativa. 2. Educação do Campo. 3. Cultura  
Popular. 4. Arte. I. Lima, Elmo de Souza. II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

**Saulo Albuquerque Gomes**

**CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS  
EDUCATIVAS DIALÓGICAS NA ECOESCOLA THOMAS A. KEMPIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como pré-requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.  
Área de concentração: Educação.

Defesa de Doutorado Aprovada em 13 de Dezembro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA:**

Documento assinado digitalmente



**ELMO DE SOUZA LIMA**  
Data: 08/04/2025 14:44:18-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Dr. Elmo de Souza Lima (UFPI)**

**Orientador**

Documento assinado digitalmente



**LUCINEIDE BARROS MEDEIROS**  
Data: 02/04/2025 15:47:02-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Dra. Lucineide Barros Medeiros (UESPI) Examinadora  
externa**

Documento assinado digitalmente



**MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA**  
Data: 02/04/2025 11:19:37-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Dra. Maria do Socorro Xavier Batista (UFPB)**

**Examinadora externa**

Documento assinado digitalmente



**MARLI CLEMENTINO GONÇALVES**  
Data: 07/04/2025 10:44:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Dra. Marli Clementino Gonçalves (UFPI) Examinadora  
Interna**

Documento assinado digitalmente



**MARIA DO SOCORRO DA SILVA ARANTES**  
Data: 07/04/2025 16:09:15-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Dra. Maria do Socorro da Silva Arantes (UFPI) Examinadora  
Interna**

**TERESINA – PIAUÍ 2024**

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditam que é possível mudar o mundo por meio de uma educação crítica, comprometida com a construção de uma sociedade democrática e popular.

Aos que praticam, estudam e lutam pela Educação do/no Campo.

A todas(os) as(os) educadoras(es) que, ao longo de quase 20 anos, contribuíram com este percurso direta e indiretamente.

Às educadoras(es), gestoras(es) e técnicas(os) da Ecoescola Thomas A. Kempis, que são coautores destas reflexões alicerçadas em suas experiências vivenciadas.

À minha família que sempre me apoiou: ao meu pai Alberto Albuquerque Gomes, por me ensinar o compromisso com o trabalho e a dedicação; à minha mãe Léa Albuquerque, por me ensinar o amor pela arte e a sua importância na nossa vida diária; e ao meu irmão Thiago, por estar ao meu lado sempre na torcida.

Dedico este trabalho especialmente à minha companheira Barbara Cristina Mota Johas e aos meus filhos, Raul e Álvaro, que me motivaram a superar todos os desafios que surgiram pelo caminho

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui:

aos educadores(as) da Ecoescola, pelo acolhimento e compromisso;

aos educadores(as) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED-UFPI), pelos momentos de diálogo e aprendizado;

aos membros da banca avaliadora pela sensibilidade, solidariedade e pelas contribuições;

ao meu orientador pela confiança, companheirismo, solidariedade e muita paciência.

Por fim, agradeço imensamente, e de forma muito especial, à minha amiga, confidente e companheira Barbara Cristina Mota Johas, que ao longo desses 25 anos juntos incansavelmente acreditou em mim e em nós, brigou, cuidou e me ajudou nessa caminhada de muitas formas.

A todos(as) vocês, meu muito obrigado!



**De repente um cheiro**

**Um cheiro vadio,**

**Um cheiro de cio,**

**Cheiro de tesão**

**De repente um cheiro**

**Um cheiro úmido**

**De corpos fecundos**

**Choveu no Sertão**

**NEGO BISPO**

GOMES, Saulo Albuquerque. Cultura Popular e Educação do Campo: práticas educativas dialógicas na Ecoescola Thomas A. Kempis / Saulo Albuquerque Gomes. – 2024. (Tese de Doutorado) 185 f. – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Teresina, 2024.

## RESUMO

A Educação do Campo tem sua origem nas lutas dos movimentos sociais do campo por direitos e está intimamente ligada à Cultura Popular, às experiências e aos valores do povo, bem como a um projeto popular de sociedade; portanto, apresenta-se como um importante instrumento político-pedagógico de resistência, conscientização, organização política e de humanização destes sujeitos frente aos processos de opressão e desumanização promovidos pelo sistema capitalista global. Historicamente, a educação dos povos do campo tem sido deixada à margem das políticas públicas, em virtude do processo de desvalorização e estigmatização do campo como lugar de atraso e precariedade disseminado pelo projeto capitalista de dominação social, política, econômica e sobretudo cultural destes sujeitos. A negação do direito à educação às classes populares no Brasil fez emergir, na década de 1950 e 1960, o Movimento de Cultura e Educação Popular, que buscou compreender como se organiza a Cultura Popular, como os sujeitos constroem seus conhecimentos, se mobilizam na luta por seus direitos, de que maneira compreendem o mundo, quais valores cultivam e de que forma expressam estes conhecimentos, valores e sentimentos. A educação popular, por meio da Cultura Popular, procura evidenciar o caráter político da educação, tanto na denúncia da reprodução do status quo, como no anúncio das possibilidades de sua transformação. Ao colocar a Cultura Popular no centro do processo pedagógico, como condição fundamental para a problematização e o desvelamento dos condicionantes históricos e sociais, este movimento contribuiu no processo de conscientização política e mobilização social. Estas experiências de educação popular trouxeram contribuições importantes para o debate sobre a Educação do/no Campo. Nesta perspectiva, a Educação do/no Campo, apesar de possuir singularidades, nutre-se dos princípios e fundamentos teórico-metodológicos da Educação Popular, uma vez que busca estabelecer um diálogo entre o conhecimento escolar, o científico e a Cultura Popular, buscando dialogar com as especificidades e as necessidades dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, colocando-os na condição de protagonistas da ação educativa. A partir dos elementos apresentados, desenvolvemos nossa investigação a partir do seguinte problema: *quais as contribuições políticas e pedagógicas da Cultura Popular para a construção de práticas educativas que problematizem a realidade do campo?* Desta questão central deriva nosso objetivo geral: *compreender as contribuições políticas e pedagógicas da cultura popular na construção de práticas educativas que problematizem e favoreçam uma ação educativa crítica na realidade do campo.* A pesquisa foi realizada na Ecoescola Thomas A Kempis, uma escola do/no campo localizada no município de Pedro II, no Estado do Piauí. Ao todo participaram 20 sujeitos entre educadores(as), técnicos(as) e gestores(as) da Ecoescola. O processo de investigação foi realizado com base na metodologia da pesquisa-ação crítica, a partir dos Círculos de Cultura, eventos de formação-investigação. Nos círculos, a partir do movimento prática-teoria-prática fomentamos processos de ação-reflexão-ação sobre as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas na Ecoescola que dialogam com os aspectos da Cultura Popular. A pesquisa evidenciou diversas práticas educativas que dialogam com a Cultura Popular e com suas linguagens artísticas, destacando suas contribuições políticas e pedagógicas no contexto de uma escola do/no campo. O diálogo com a Cultura Popular contribui de muitas maneiras, promove a autonomia e o protagonismo, estimula a criatividade, fortalece o diálogo entre a escola e as práticas camponesas, valoriza a identidade camponesa e estimula a participação política através da arte ampliando, assim, a realização de um processo político-pedagógico humano e crítico a partir da valorização da história e do protagonismo popular.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Cultura Popular; Arte; Práticas Educativas.

GOMES, Saulo Albuquerque. Popular Culture and Rural Education: dialogic educational practices at Ecoescola Thomas A. Kempis / Saulo Albuquerque Gomes. – 2024. (Doctoral Thesis) 185 f. – Federal University of Piauí, Center for Education Sciences, Postgraduate Program in Education, Teresina, 2024.

## **ABSTRACT**

Rural Education has its origins in the struggles of rural social movements for rights and is closely linked to Popular Culture, the experiences and values of the people, as well as a popular project of society; therefore, it presents itself as an important political-pedagogical instrument of resistance, awareness, political organization and humanization of these subjects in the face of the processes of oppression and dehumanization promoted by the global capitalist system. Historically, the education of rural people has been left aside from public policies, due to the process of devaluation and stigmatization of the countryside as a place of delay and precariousness disseminated by the capitalist project of social, political, economic and above all cultural domination of these subjects. The denial of the right to education to the popular classes in Brazil gave rise, in the 1950s and 1960s, to the Popular Culture and Education Movement, which sought to understand how Popular Culture is organized, how individuals construct their knowledge, mobilize themselves in the fight for their rights, how they understand the world, what values they cultivate and how they express this knowledge, values and feelings. Popular education, through Popular Culture, seeks to highlight the political character of education, both in denouncing the reproduction of the status quo and in announcing the possibilities of its transformation. By placing Popular Culture at the center of the pedagogical process, as a fundamental condition for problematizing and unveiling historical and social conditions, this movement contributed to the process of political awareness and social mobilization. These popular education experiences brought important contributions to the debate on Rural Education. From this perspective, Rural Education, despite having singularities, is nourished by the principles and theoretical-methodological foundations of Popular Education, as it seeks to establish a dialogue between school and scientific knowledge and Popular Culture, seeking to dialogue with the specificities and needs of the subjects involved in educational processes, placing them in the condition of protagonists of educational action. Based on the elements presented, we developed our investigation based on the following problem: what are the political and pedagogical contributions of Popular Culture to the construction of educational practices that problematize the reality of the countryside? Our general objective derives from this central question: to understand the political and pedagogical contributions of popular culture in the construction of educational practices that problematize and encourage critical educational action in the reality of the field. The research was carried out at Ecoescola Thomas A. Kempis, a rural school located in the municipality of Pedro II, in the State of Piauí. In total, 20 subjects participated, including educators, technicians and managers from Ecoescola. The investigation process was carried out based on the methodology of critical action research, based on Culture Circles, training-research events. In circles, based on the practice-theory-practice movement, we encourage action-reflection-action processes on the educational and pedagogical practices developed at Ecoescola that dialogue with aspects of Popular Culture. The research highlighted several educational practices that dialogue with Popular Culture and its artistic languages, highlighting their political and pedagogical contributions in the context of a rural school. Dialogue with Popular Culture contributes in many ways, promotes autonomy and protagonism, stimulates creativity, strengthens dialogue between school and peasant practices, values peasant identity and encourages political participation through art, thus expanding the realization of a human and critical political-pedagogical process based on the appreciation of history and popular protagonism.

**Keywords:** Rural Education, Education, Art, Popular Culture.

GOMES, Saulo Albuquerque. Cultura Popular y Educación Rural: prácticas educativas dialógicas en la Ecoescuela Thomas A. Kempis / Saulo Albuquerque Gomes. – 2024. (Tesis Doctoral) 185 f. – Universidad Federal de Piauí, Centro de Ciencias de la Educación, Programa de Posgrado en Educación, Teresina, 2024.

## RESUMEN

La Educación Rural tiene sus orígenes en las luchas de los movimientos sociales rurales por los derechos y está estrechamente vinculada a la Cultura Popular, las vivencias y valores del pueblo, así como un proyecto popular de sociedad; por lo tanto, se presenta como un importante instrumento político-pedagógico de resistencia, concientización, organización política y humanización de estos sujetos frente a los procesos de opresión y deshumanización promovidos por el sistema capitalista global. Históricamente, la educación de la población rural ha quedado al margen de las políticas públicas, debido al proceso de devaluación y estigmatización del campo como lugar de retraso y precariedad difundido por el proyecto capitalista de dominación social, política, económica y sobre todo cultural de estos sujetos. La negación del derecho a la educación a las clases populares en Brasil dio origen, en las décadas de 1950 y 1960, al Movimiento de Cultura y Educación Popular, que buscó comprender cómo se organiza la Cultura Popular, cómo los individuos construyen sus conocimientos, se movilizan en la lucha por sus derechos, cómo entienden el mundo, qué valores cultivan y cómo expresan esos conocimientos, valores y sentimientos. La educación popular, a través de la Cultura Popular, busca resaltar el carácter político de la educación, tanto al denunciar la reproducción del status quo como al anunciar las posibilidades de su transformación. Al colocar la Cultura Popular en el centro del proceso pedagógico, como condición fundamental para problematizar y develar las condiciones históricas y sociales, este movimiento contribuyó al proceso de conciencia política y movilización social. Estas experiencias de educación popular trajeron importantes aportes al debate sobre la Educación Rural. Desde esta perspectiva, la Educación Rural, a pesar de tener singularidades, se nutre de los principios y fundamentos teórico-metodológicos de la Educación Popular, ya que busca establecer un diálogo entre la escuela y el conocimiento científico y la Cultura Popular, buscando dialogar con las especificidades y necesidades de los sujetos involucrados en los procesos educativos, colocándolos en la condición de protagonistas de la acción educativa. A partir de los elementos presentados desarrollamos nuestra investigación a partir del siguiente problema: ¿cuáles son los aportes políticos y pedagógicos de la Cultura Popular a la construcción de prácticas educativas que problematizan la realidad del campo? Nuestro objetivo general se deriva de esta pregunta central: comprender los aportes políticos y pedagógicos de la cultura popular en la construcción de prácticas educativas que problematizan y alientan la acción educativa crítica en la realidad del campo. La investigación se llevó a cabo en la Ecoescuela Thomas A Kempis, una escuela rural ubicada en el municipio de Pedro II, en el Estado de Piauí. En total participaron 20 sujetos, entre educadores, técnicos y directivos de la Ecoescuela. El proceso de investigación se realizó con base en la metodología de la investigación acción crítica, basado en Círculos de Cultura, eventos de formación-investigación. En círculos, a partir del movimiento práctica-teoría-práctica, impulsamos procesos de acción-reflexión-acción sobre las prácticas educativas y pedagógicas desarrolladas en la Ecoescuela que dialogan con aspectos de la Cultura Popular. La investigación destacó varias prácticas educativas que dialogan con la Cultura Popular y sus lenguajes artísticos, destacando sus aportes políticos y pedagógicos en el contexto de una escuela rural. El Diálogo con la Cultura Popular contribuye de muchas maneras, promueve la autonomía y el protagonismo, estimula la creatividad, fortalece el diálogo entre las prácticas escolares y campesinas, valora la identidad campesina y fomenta la participación política a través del arte, ampliando así la realización de un proceso político-pedagógico humano y crítico basado en la valoración de la historia y el protagonismo popular.

**Palabras clave:** Educación Rural; Cultura Popular; Arte; Prácticas Educativas.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|                  |                                                                    |
|------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <b>LIBERTE</b>   | Laboratório Interdisciplinar de Arte e Educação                    |
| <b>NUPECAMPO</b> | Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação do Campo                 |
| <b>PPGED</b>     | Programa de Pós-graduação em Educação                              |
| <b>UFPI</b>      | Universidade Federal do Piauí                                      |
| <b>PNRA</b>      | Plano Nacional da Reforma Agrária                                  |
| <b>MST</b>       | Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra                       |
| <b>ENERA</b>     | I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária |
| <b>UNICEF</b>    | Fundo das Nações Unidas para a Infância                            |
| <b>UNESCO</b>    | Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura    |
| <b>CNBB</b>      | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil                          |
| <b>PRONERA</b>   | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária                   |
| <b>LDBN</b>      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                     |

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1- Imagem dos círculos de cultura realizados na Ecoescola .....              | 17  |
| Figura 2- Faixada da frente da Ecoescola e visão do interior do pátio.....          | 53  |
| Figura 3- Alunos em atividade externa.....                                          |     |
| Figura 4 Alunos em atividades práticas.....                                         | 55  |
| Figura 5- Registro dos educadores participantes dos círculos de cultura.....        | 57  |
| Figura 6- Dialogando com a Cultura Popular.....                                     | 61  |
| Figura 7- Conceito de Cultura Popular.....                                          | 63  |
| Figura 8 - Práticas Dialógicas.....                                                 | 65  |
| Figura 9- Tecendo Saberes .....                                                     | 66  |
| Figura 10- Registro de alunos em atividade de campo.....                            | 70  |
| Figura 11- Ornamentação do ambiente para a realização dos círculos de cultura ..... | 95  |
| Figura 12- Educadores em atividade colaborativa durante os círculos .....           | 113 |
| Figura 13- Momento de dialogo e sistematização das ideias .....                     | 115 |
| Figura 14- Cartaz de divulgação da Semana do Bom Saber .....                        | 160 |
| Figura 15- Registros das atividades e print de publicações.....                     | 161 |
| Figura 16- Atividade de Preparação .....                                            | 162 |

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 01:</b> Círculos de Cultura Popular.....                                       | 59  |
| <b>Quadro 02:</b> Atividades relacionadas a Cultura Popular realizadas na Ecoescola..... | 139 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO                                                                                                          | 6   |
| SEÇÃO I – PESQUISAR E CONSTRUIR CONHECIMENTOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO                                                  | 17  |
| 1.1 A construção do conhecimento científico no campo da educação: reflexões e diálogos possíveis .....              | 20  |
| 1.1.1 A produção do conhecimento em uma perspectiva positivista .....                                               | 25  |
| 1.1.2 A produção do conhecimento na perspectiva materialista histórico-dialética.....                               | 32  |
| 1.2 A pesquisa-ação crítica como estratégia de produção do conhecimento crítico-emancipatório .....                 | 48  |
| 1.3 Caracterização da Escola e dos sujeitos .....                                                                   | 53  |
| 1.4 Dos Procedimentos da construção dos dados da pesquisa .....                                                     | 57  |
| 1.5 Organização e análise dos dados da pesquisa .....                                                               | 66  |
| SEÇÃO 2 – DA LUTA PELA TERRA À LUTA PELA EDUCAÇÃO: POR UM PROJETO POPULAR DE SOCIEDADE                              | 70  |
| 2.1. Da ocupação da terra à ocupação da escola: a luta por direitos no campo brasileiro .....                       | 71  |
| 2.2. A Educação Rural e a lógica do treinamento de mão de obra .....                                                | 79  |
| 2.3. A Emergência do Movimento de Cultura e Educação Popular como alternativa de formação e mobilização social..... | 82  |
| 2.4. O Movimento por uma educação do/no Campo .....                                                                 | 86  |
| SEÇÃO 3 – Cultura e Educação: a Cultura popular e suas contribuições para a educação do campo                       | 95  |
| 3.1 Trajetória histórica: diferentes concepções sobre o termo Cultura.....                                          | 96  |
| 3.2 Cultura Popular: entre a dominação e a emancipação.....                                                         | 103 |
| 3.3 Cultura Popular: formação e organização política do campo.....                                                  | 108 |
| SEÇÃO 4 – Cultura Popular e Educação do Campo: práticas educativas dialógicas                                       | 113 |
| 4.1.1 Problematicando a compreensão dos educadores sobre cultura popular                                            | 121 |
| 4.2 Práticas Educativas que dialogam com a Cultura Popular na Ecoescola                                             | 128 |
| 4.2.1 As linguagens artísticas nas práticas educativas da Ecoescola                                                 | 140 |
| 4.3 Ampliando o diálogo entre a Educação do Campo e a Cultura Popular na Ecoescola                                  | 145 |
| 4.3.1 Riquezas e desafios presentes no campo: às experiências dos educadores(as)                                    | 150 |
| ALGUMAS CONSIDERAÇÕES                                                                                               |     |
| REFERÊNCIAS                                                                                                         | 169 |

### ***Traduzir-se***

Uma parte de mim  
é todo mundo:  
outra parte é ninguém:  
fundo sem fundo.  
Uma parte de mim  
é multidão:  
outra parte estranheza  
e solidão.  
Uma parte de mim  
pesa, pondera:  
outra parte delira.  
Uma parte de mim  
almoça e janta:  
outra parte  
se espanta.  
Uma parte de mim  
é permanente:  
outra parte  
se sabe de repente.  
Uma parte de mim  
é só vertigem:  
outra parte,  
linguagem.  
Traduzir uma parte  
na outra parte  
– que é uma questão  
de vida ou morte –  
será arte?

**Ferreira Gullar**

## INTRODUÇÃO

Ao longo da história brasileira, a educação ofertada aos povos do campo nunca foi uma prioridade para os governos estaduais e municipais, tendo sido deixada à margem das políticas públicas. Este descaso do poder público se deve à desvalorização dos/as camponeses/as, do seu território, sua cultura e sua identidade. Reflexo de um projeto e de um processo de estigmatização do território camponês e dos sujeitos que nele habitam, a fim de manter inalterada a estrutura fundiária desigual.

O campo e os camponeses(as) têm sido associados(as) ao atraso e à ignorância e, de forma recorrente, têm suas práticas sociais e culturais ignoradas e/ou silenciadas. Os processos educativos implementados nas escolas do campo, concebidos a partir de uma ideologia elitista e urbana, reproduzem um conjunto de preconceitos quanto aos povos que ocupam esses territórios, seus saberes e experiências sociais – o que dificulta uma ampliação da consciência sobre as riquezas da diversidade cultural do campo brasileiro.

O modelo de educação oferecido para os camponeses(as), denominado de educação rural, tem como propósito central conter os conflitos e o êxodo rural; constitui-se numa forma de fixar o homem e a mulher no campo. Este movimento, conhecido como Ruralismo Pedagógico, tem como principal característica a reprodução de um modelo urbano de escola para o ambiente rural, ofertando uma formação técnica atrelada aos interesses do desenvolvimento capitalista e ao processo de modernização e industrialização do campo.

A escola, nesta perspectiva ruralista, foi pensada e construída política e pedagogicamente para atender aos interesses do mercado. Desse modo, tanto os conteúdos como as práticas educativas reproduzem os valores e identidades presentes nas áreas urbanas. Valores que reproduzem preconceitos e estereótipos sobre os sujeitos e a vida nas áreas rurais e que dificultam que os jovens do campo permaneçam nas escolas, pois a violência moral e psicológica sofrida é muito grande.

A educação rural fundamenta-se numa concepção puramente pragmática de educação, que não emancipa nem liberta os educandos, pois se limita ao ensino elementar descontextualizado, da escrita básica apenas para efeitos de comunicação mais simples e noções básicas de matemática, pois predomina uma compreensão de que para o trabalho no campo não é necessário muito estudo.

Este processo de negação da cultura camponesa, seus valores, formas de produzir, formas de se comportar, de existir, acabam criando um estigma social, fazendo com que este

espaço seja compreendido somente como espaço de escassez, de atraso e de ignorância, o que impulsiona a saída dos mais jovens do campo. A negação de direitos básicos, como acesso à eletricidade e água, evidenciada nas falas dos educadores, dificulta muito que os trabalhadores(as) possam sobreviver apenas do trabalho no campo, ocorrendo a migração para outros territórios ou mesmo para as cidades.

De outro lado, a concentração da terra e os amplos investimentos no agronegócio ampliam as desigualdades. A exploração dos trabalhadores(as) e a destruição da natureza, muitas vezes, obrigam a saída dos que vivem no campo, pois a violência e a impunidade têm aumentado cada vez mais nestes territórios.

A negação do direito à educação às classes populares fez emergir, nas décadas de 1950 e 1960, principalmente no Nordeste brasileiro, o Movimento de Cultura e Educação Popular, que tinha como objetivo central promover a alfabetização política dos sujeitos excluídos do campo e da cidade por meio da democratização, ampliação e valorização da Cultura, especialmente da cultura popular.

Este movimento e seus atores estavam preocupados em compreender como os trabalhadores e trabalhadoras constroem seus conhecimentos, se organizam na luta por seus direitos, de que maneira compreendem o mundo, quais valores cultivam e de que forma expressam estes conhecimentos, ideias e sentimentos por meio de suas lutas.

O objetivo principal da educação, no âmbito deste movimento de cultura e educação popular, era o de problematizar e sistematizar o conhecimento e a cultura produzidos pelo povo, como também proporcionar acesso à cultura produzida historicamente pela humanidade, contribuindo para a construção de uma nova cultura, fundada no diálogo, na participação, no questionamento, na solidariedade, na sustentabilidade (Wanderley, 1984).

No âmbito do Movimento de Cultura e Educação Popular, educar é muito mais que transmitir conteúdos: significa transformar a si mesmo e o mundo à sua volta, nesse sentido, pressupõe uma organização da luta por direitos e pela construção de uma vida mais digna. A educação é compreendida como um ato político de enfrentamento das contradições sociais e da construção de um projeto de sociedade oposto ao projeto capitalista, um projeto sustentável, solidário e democrático.

A educação, por meio da Cultura Popular, não ocorre de maneira espontânea. É resultado da luta e do compromisso de intelectuais, educadores e sujeitos dos movimentos sociais que buscam, no diálogo com os diferentes conhecimentos (pedagógicos, científicos, técnicos, sociais), nas reflexões sobre as ações realizadas nas lutas por seus direitos, construir formas de se expressar, de problematizar a realidade e de pensar sobre possibilidades de ação e

transformação (Wanderley, 1984).

Freire (2018) destaca que a educação é um processo contínuo, considerando que o ser humano é inacabado, inconcluso e tem consciência dessa condição. Isso o coloca como sujeito no mundo e com o mundo, capaz, portanto, de transformar-se e transformar o mundo ao seu redor por meio da cultura. Dessa forma, ele aprende e transmite o conhecimento que, ao longo do tempo, se incorpora à sua natureza. Não se trata apenas de saber que vivia, mas de ter consciência de que sabia e, assim, perceber que poderia saber mais. A educação, portanto, é um processo permanente.

O objetivo da educação popular não é preparar os jovens para o mercado de trabalho, mas contribuir para a construção de um novo projeto popular e democrático de sociedade, a partir do processo educativo. Uma educação como ação cultural para a liberdade, associada à construção de uma consciência política crítica sobre a realidade nacional. Esperava-se, assim, criar as condições necessárias para a transformação social e cultural da sociedade brasileira na busca pela emancipação humana (Brandão; Fagundes, 2016).

As práticas educativas no contexto destes movimentos objetivavam, por meio da educação libertadora e humanizadora, ampliar os níveis de consciência crítica dos trabalhadores, buscando a desnaturalização da realidade, reafirmando o compromisso político da educação e promovendo o protagonismo dos diferentes sujeitos na busca pela transformação social do campo e da cidade.

Tendo em vista os objetivos e o protagonismo alcançado em nível nacional por esses movimentos de Cultura e Educação Popular, durante o período da Ditadura Militar houve intensa perseguição a essas iniciativas e seus integrantes. Contudo, a semente da conscientização política já estava plantada e, anos mais tarde, voltou a germinar, dando origem a novas lutas, movimentos, conflitos e conquistas.

Por essa razão, a Educação Popular tornou-se uma importante fonte de inspiração para a revitalização das lutas dos movimentos sociais durante o processo de redemocratização da sociedade brasileira na década de 1980, bem como para o surgimento da Educação do Campo no final da década de 1990.

Essas experiências realizadas junto aos movimentos sociais trouxeram contribuições importantes para o debate sobre a educação nas áreas rurais. Ao evidenciarem o caráter político da educação, ao colocarem a Cultura Popular no centro do processo pedagógico, como condição fundamental para a problematização dos condicionantes históricos e sociais que reverberam no campo, contribuíram para o processo de conscientização política e na luta pela ampliação de direitos.

Nesta perspectiva, a Educação Popular e a Educação do Campo possuem princípios teóricos e metodológicos comuns, isso não significa afirmar que são a mesma coisa, pois existem especificidades e particularidades criadas pelo contexto e momento histórico. Todavia, ambas buscam implementar processos educativos nos quais os sujeitos exerçam o papel de protagonistas da ação pedagógica, visando, por meio da crítica, o desenvolvimento de ações voltadas à conscientização e participação política.

Compreendemos que educação e cultura são inseparáveis, pois, para cada tipo de sociedade e contexto histórico, existem formas específicas de educar. Nas sociedades indígenas, quilombolas e camponesas, a educação é concebida de maneira mais orgânica, fundamentada no respeito à natureza e ao ser humano. Essa perspectiva contrasta com o modelo hegemônico de educação predominante nas sociedades industriais e capitalistas, onde a educação é estruturada sob uma ótica técnica e pragmática, frequentemente marcada por relações destrutivas e impulsionada pelo individualismo e pela competitividade.

É importante entendermos que a educação popular, assim como a Cultura Popular, apesar de serem escritas no singular, são eminentemente plurais em sua essência. Nosso intuito é fomentar a reflexão sobre as possibilidades de unidade na diversidade, no sentido de que a luta por direitos e por uma sociedade democrática é um objetivo comum aos diferentes movimentos e coletivos sociais.

Com a ampliação e fortalecimento dos movimentos sociais, na década de 1980, após um período de forte repressão política em nosso país durante a Ditadura Militar, nas décadas de 1960 e 1970, os trabalhadores(as) do campo iniciam este processo de organização, mobilização e sistematização em nível nacional, articulando-se na defesa deste projeto popular de sociedade, da luta pela reforma agrária e de seu projeto de educação que se coloca em oposição à perspectiva de educação rural ainda hoje presente em muitas escolas do campo.

Fruto das lutas por direitos, a Educação do Campo representa a expressão concreta da organização e mobilização política de diversos Movimentos Sociais. Esses movimentos questionam, sistematizam experiências educativas e desenvolvem um projeto próprio de escola e educação, construído por meio do diálogo para atender às múltiplas demandas dos territórios rurais brasileiros.

Esse projeto defende uma educação que seja um espaço de formação política, valorização do campo e de sua diversidade cultural, desvelamento das contradições sociais e históricas, e promoção do diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Além disso, busca aproximar teoria e prática, tendo como objetivo central a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Desse modo, este projeto educativo, que tem sua origem nas lutas por direitos, está intimamente ligado aos valores da Cultura Popular, às experiências do povo, apresentando-se, portanto, como um importante instrumento político-pedagógico de resistência, de conscientização e de humanização destes sujeitos, frente aos processos de opressão e desumanização realizados pelo sistema capitalista.

Neste contexto, outro aspecto importante é a forma como estes projetos educativos dialogam com as experiências sociais e culturais das classes populares. Ao trazerem a Cultura Popular para o centro do processo educativo, o projeto de Educação do/no Campo estimula a problematização da realidade, visando ampliar o olhar crítico a partir da leitura e da compreensão de mundo dos sujeitos. Neste processo, há um esforço para que estes sujeitos se reconheçam como produtores de cultura e como sujeitos históricos que exercem um papel central no processo de mudança social.

O processo educativo se dá por meio da construção coletiva, com o objetivo de conhecer e transformar a realidade no sentido de construir uma sociedade mais igualitária, uma relação mais sustentável com o mundo e com a natureza. Desse modo, o diálogo entre os diferentes sujeitos e entre as diferentes formas de conhecimento possibilita o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias no contexto do campo.

Para que possamos compreender o significado mais amplo deste movimento pedagógico denominado Educação do/no Campo, sua importância, política e teórica, é preciso analisá-la em sua historicidade, ou seja, em seu movimento dialético, evidenciando as tensões e contradições fomentadas pelas relações e disputas de poder presentes na realidade concreta, nas lutas pela vida real em sociedades marcadas pela desigualdade e violência no campo, como a nossa (Caldart, 2009).

A Educação do Campo atua com base no reconhecimento e na valorização das especificidades e particularidades do contexto em que ocorre a ação educativa, sem perder de vista a dimensão da universalidade. É nesse contexto que emerge sua radicalidade pedagógica, ao estabelecer relações de confronto na construção de políticas públicas de educação, questionando e desafiando as lógicas estruturais do Estado, que busca criticar e transformar.

A luta pela Educação do Campo defende uma concepção de educação que transcenda os limites da escola, estabelecendo conexões mais amplas com a cultura, o trabalho e a vida social, promovendo uma formação integral e alinhada às necessidades e potencialidades dos territórios rurais.

Em uma sociedade marcada pela divisão de classes, como é o caso do Brasil, as disputas políticas no âmbito do Estado, historicamente, têm favorecido os grandes proprietários de terra

e uma elite industrial. Nesse contexto, o papel da educação tem sido, muitas vezes, o de reprimir questionamentos sociais, moldando os indivíduos para que se adequem às necessidades impostas pelo mercado de trabalho.

O movimento de Educação do Campo luta pelo acesso dos trabalhadores(as) ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, mas também faz a crítica à maneira como este modelo dominante hierarquiza a produção do conhecimento, excluindo outras formas de conhecer, outras epistemologias, uma hierarquização que é própria de uma sociedade que deslegitima os sujeitos do campo como produtores de conhecimentos e de formas de produzir alternativas ao modelo dominante, que é também epistemológico, cultural, e que se impõem pelo capital por meio de sua invasão/colonização cultural.

A origem da Educação do Campo está enraizada na crítica ao modelo educacional brasileiro, especialmente à realidade da educação das classes trabalhadoras rurais, historicamente excluídas do direito fundamental ao acesso à educação pública de qualidade. Os movimentos sociais do campo reivindicam formas alternativas de produção e de estabelecimento de relações com o trabalho, que estão profundamente ligadas a outros projetos sociais e culturais rurais, os quais se contrapõem, sobretudo, aos projetos da sociedade capitalista e à sua lógica de exploração destrutiva.

A crítica da Educação do Campo a um modelo educacional descontextualizado, que ignora os anseios presentes nos territórios, que desconsidera suas diversidades e reproduz um modelo urbano de escola, é uma crítica concreta. Ela se manifesta nas lutas sociais, nas marchas pelo direito à educação de qualidade e na defesa de uma educação verdadeiramente transformadora. Essa educação visa não apenas transformar os sujeitos que dela participam como protagonistas, mas também o contexto social, político e econômico em que ela se desenvolve.

As experiências nas áreas de reforma agrária foram fundamentais para a constituição histórica da Educação do Campo em nosso país. Esta proposta político-pedagógica não é apenas uma crítica no sentido de denúncia, mas surge antes de práticas antagônicas ao modelo capitalista de produção e de relações de trabalho, e se constitui na construção de alternativas, de políticas e, como “crítica projetiva de transformações” (Caldart, 2009, p. 40).

Lima (2018) afirma sobre esta questão que os projetos educativos realizados nos diversificados contextos do campo devem dialogar com a cultura camponesa, pois é fundamental compreender os elementos simbólicos que dão sentido e significado à vida destes sujeitos para compreender a maneira como estes reelaboram estratégias de ação e de relação

com o mundo. A aproximação e o diálogo com a cultura camponesa são fundamentais para uma educação que pretenda mudar a realidade social do campo.

As práticas educativas realizadas nas escolas do campo devem estabelecer um diálogo constante com os elementos simbólicos e materiais que fazem parte da Cultura Popular, procurando compreender o modo como os sujeitos pensam e se relacionam entre si e com o mundo. Somente em uma relação dialógica será possível a construção de uma verdadeira Educação do Campo.

A articulação entre educação e Cultura Popular possibilita aos jovens desenvolver a capacidade de problematizar os valores, as crenças, as formas de organização política e as próprias relações sociais que se estabelecem no campo. Essa articulação contribui para que os sujeitos sejam capazes de reelaborar ações que incentivem e promovam a transformação social, que estejam comprometidos eticamente e politicamente com princípios da justiça, da solidariedade e do desenvolvimento sustentável (Lima, 2018).

No diálogo com a Cultura Popular, as práticas educativas podem ampliar sua capacidade de problematização e reflexão crítica da realidade, desvelando os condicionantes e determinantes históricos que reproduzem as relações e interações sociais marcadas pelas desigualdades sociais e econômicas e que são muito mais intensas no campo.

Compreendemos que a Cultura Popular, enquanto matriz formativa no âmbito da Educação do Campo, se configura como um projeto cultural e social, na medida em que busca unificar teoria e prática, ação e reflexão na transformação não só dos sujeitos mas também do próprio contexto no qual estão inseridos, trazendo grandes contribuições políticas e pedagógicas para a construção de práticas educativas críticas nas escolas localizadas no campo, fomentando o diálogo entre os diferentes saberes e a problematização da realidade, visando a construção de um projeto popular e democrático de campo e de sociedade (Silva, 2019; Teixeira, Nascimento e Pereira, 2020).

A Cultura Popular, enquanto matriz formativa, propõe uma outra forma de construir conhecimento, especialmente no âmbito das práticas educativas do campo, pois a dimensão política, ética e estética da educação são extremamente importantes para o desvelamento e desnaturalização das situações de opressão e das desigualdades construídas socialmente ao longo da história.

Diante deste contexto, precisamos fomentar novas reflexões sobre a produção do conhecimento nas escolas do campo a partir do diálogo e da utilização das diversas expressões e linguagens artísticas da Cultura Popular, como a música, a poesia e o teatro, entre outras. Acreditamos que estas linguagens podem ampliar o diálogo entre conhecimentos científicos e

populares, contribuindo para a formação de novos sujeitos comprometidos com a transformação do campo. As expressões e linguagens artísticas da Cultura Popular contribuem por estimularem a criatividade, a sensibilidade e, conseqüentemente, um sentimento de pertencimento e responsabilidade diante do mundo e das relações sociais.

Esta pesquisa foi desenvolvida na Ecoescola Thomas A. Kempis, localizada na zona rural do município de Pedro II, que atende prioritariamente jovens do campo, oferecendo uma educação que incentiva e valoriza as práticas e os saberes presentes e produzidos nestes contextos. A Ecoescola é uma instituição filantrópica que trabalha em parceria com o instituto Mandacaru, o qual tem uma longa experiência com projetos e ações educativas de caráter popular.

A Ecoescola se constitui como uma referência na área da Educação do Campo, ao estabelecer um diálogo mais amplo entre a escola e a comunidade, a educação e a vida, com a implementação de práticas educativas que valorizam a cultura e os saberes camponeses em diálogo com os saberes científicos. Ela promove ainda atividades práticas que favorecem reflexões e diálogos teóricos sobre suas práticas em relação ao contexto do semiárido e às práticas agroecológicas.

A Ecoescola desenvolve um projeto de educação do campo ligado às práticas da agricultura familiar e da agroecologia, sendo uma fonte importante de pesquisa, uma vez que tem promovido um diálogo importante com a Universidade Federal do Piauí, em especial nas pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo - NUPECAMPO sobre as práticas e contextos da educação do campo no estado do Piauí. A partir dos elementos apresentados, desenvolvemos nossa investigação a partir do seguinte problema: *quais as contribuições políticas e pedagógicas da Cultura Popular para a construção de práticas educativas que problematizem a realidade do campo?* Desta questão central deriva nosso objetivo geral: *compreender as contribuições políticas e pedagógicas da cultura popular na construção de práticas educativas que problematizem e favoreçam uma ação educativa crítica na realidade do campo.*

A pesquisa tem como objetivos específicos: a) Identificar as atividades educativas desenvolvidas na escola que dialogam com a Cultura Popular; b) Analisar como as manifestações da Cultura Popular por meio das suas diferentes linguagens artísticas possibilitam a problematização da realidade no contexto das práticas educativas do/no campo; c) Refletir sobre as potencialidades da Cultura Popular na construção do diálogo entre os diferentes conhecimentos (sociais, culturais, científicos e tecnológicos) com a realidade e sua transformação.

Nossa tese é que *a Cultura Popular contribui para a construção de práticas educativas críticas, na medida em que parte dos sujeitos e do contexto em que se realiza o processo educativo, buscando no diálogo com outros conhecimentos (científicos e técnicos) ampliar a consciência e a participação política necessárias para transformar a realidade do campo.*

O processo de investigação foi realizado com base na metodologia da pesquisa-ação crítica (Franco, 2005), a partir dos eventos de formação-investigação denominados Círculos de Cultura, dispositivos utilizados para a ação, problematização, reflexão e construção coletiva dos dados da pesquisa empírica.

Os Círculos foram momentos de trocas de experiências, reflexões e proposições acerca das práticas educativas no contexto da Educação do Campo e tiveram como propósito fomentar e incentivar a construção coletiva de projetos educativos inovadores no contexto da Ecoescola, que dialoguem com os aspectos da Cultura Popular, buscando identificar as contribuições e os lugares de intersecção nessas práticas.

Durante o processo de investigação, foram realizados quatro Círculos de Cultura com o objetivo de promover a produção coletiva de conhecimentos que favorecessem a reelaboração das práticas educativas dos educadores e educadoras da Ecoescola, além de contribuir para o incentivo a novas abordagens pedagógicas nas escolas do campo, aproveitando as potencialidades da Cultura Popular.

O trabalho de reflexão crítica e produção coletiva do conhecimento, desenvolvido no âmbito dos Círculos de Cultura, foi gravado por meio de um sistema de áudio. A transcrição, sistematização e análise do conteúdo foram realizadas a partir de Laurence Bardin (2001) e com base nos objetivos e na fundamentação teórica que orientam o desenvolvimento da pesquisa. Desta forma, este trabalho visa contribuir com o debate na medida em que evidencia as potencialidades políticas da Cultura Popular, por meio de suas diferentes expressões e linguagens artísticas, na construção de *práticas educativas críticas, isto é, que questionam e buscam promover uma ação educativa de forma responsável na realidade do campo.*

O interesse pela Cultura Popular está relacionado com a minha história pessoal. Filho de um sociólogo e de uma atriz, tive contato com a arte, com o teatro, com a música e com as atividades e eventos acadêmicos. Nesse contato, aprendi que existem diversificadas fontes e formas para compreender o mundo para além daquilo que me ensinavam na escola.

Neste universo da arte, a música foi a fonte que mais me inspirou nessa busca por novos conhecimentos; sob a influência do Rock'n Roll, eu aprendi a questionar o mundo à minha volta e a expressar o que eu penso e sinto sobre a vida, sobre as relações sociais, sobre possibilidades de mudar o mundo. Ainda hoje, a música me possibilita transmitir aquilo que penso e sinto e

aquilo que desejo para o mundo.

Ao escolher um curso superior, eu tinha em mente um curso que pudesse contribuir para o meu aperfeiçoamento como músico, pois sempre acreditei e ainda acredito que a música pode contribuir para a transformação da realidade por meio de letras e mensagens políticas de emancipação e humanização. Fiz o curso de Ciências Sociais com o intuito de compreender melhor as transformações históricas e políticas da sociedade, buscando extrair elementos que pudessem aperfeiçoar e aprofundar o processo de composição das letras das minhas canções.

Quando iniciei a carreira como docente, em 2009, na rede estadual de São Paulo, me deparei com uma realidade dura nas escolas: salas lotadas e a necessidade de instigar e estimular os estudantes a pensarem criticamente sobre o mundo. Diante desse contexto, passei a utilizar diversas expressões e linguagens artísticas da Cultura Popular, em especial a música popular e o cinema, em minhas aulas de Sociologia. É incrível como uma música ou um filme podem transformar a sala de aula, os estudantes e até mesmo a própria escola.

Ao trazer uma linguagem mais dinâmica, mais próxima dos estudantes, sobre uma problemática da Sociologia, como a violência ou as desigualdades sociais da sociedade capitalista, era possível perceber um maior interesse e uma vontade de participar. Ao me aproximar dos estudantes e de sua realidade, por meio da música, de imagens e filmes, eles mudavam seu comportamento, se motivavam a buscar o conhecimento e, mais do que isso, se arriscavam a questionar e problematizar sua realidade, muitas vezes dialogando com pensadores(as) clássicos das Ciências Sociais, como Marx e Durkheim, Rosa Luxemburgo, Marilena Chauí etc.

Ao iniciar a docência no Ensino Superior, no campus da Universidade Federal do Piauí, em Floriano, recebi o convite para participar das atividades do Laboratório Interdisciplinar de Arte e Educação (LIBERTE), vinculado ao curso de Pedagogia. Neste laboratório pedagógico, tive a oportunidade de desenvolver inúmeras atividades, oficinas, saraus e atividades acadêmicas ligadas à Cultura Popular, à arte e à educação, junto com monitores e monitoras, educadores e educadoras, e com a comunidade de forma mais ampla, o que impulsionou ainda mais o meu interesse em aprofundar as discussões sobre as contribuições da Cultura Popular e de suas expressões e linguagens artísticas no processo pedagógico da Educação do Campo.

Enquanto educador do curso de Licenciatura em Educação do Campo, e como pesquisador vinculado ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí (NUPECAMPO), compreendo que a pesquisa realizada contribuirá muito para o meu amadurecimento, para minha formação humana e profissional. Compreender as relações, aproximações e limites entre a teoria e a prática no contexto das

práticas educativas em uma escola do campo trará muitos aprendizados que, certamente, também contribuirão para a formação dos(as) graduandos(as) da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí.

Esta tese está estruturada em quatro seções, além da introdução e da conclusão, que delineiam o percurso da pesquisa e suas principais reflexões. Na primeira seção, “**Pesquisar e construir conhecimentos em Educação do Campo**”, fizemos uma discussão sobre as bases epistemológicas que fundamentam a produção do conhecimento, buscando problematizar as perspectivas teóricas positivista e materialista histórico-dialética e suas implicações na pesquisa em educação. Ainda nesta seção, apresentamos a perspectiva da pesquisa-ação crítica e o contexto em que se realiza, os procedimentos de elaboração, sistematização e organização dos dados, bem como a análise de conteúdo que realizamos.

Na segunda seção, “**Da luta pela terra à luta pela educação: por um projeto popular de sociedade**”, procuramos contextualizar o movimento histórico de luta no campo brasileiro, dando maior ênfase à luta pela reforma agrária e pela Educação do Campo. Nosso objetivo foi elucidar o movimento histórico de expropriação dos sujeitos e de sua cultura.

Na terceira seção, “**Cultura e Educação: a Cultura Popular e suas contribuições para a Educação do Campo**”, é feita uma problematização acerca do conceito de Cultura e Cultura Popular, destacando a multiplicidade de sentidos que o termo incorpora ao longo do tempo, mas sobretudo suas contribuições no campo da educação popular, refletindo a partir do sentido elaborado pelos movimentos sociais da década de 1960, e suas contribuições para as práticas educativas do campo.

Na quarta seção, “**Cultura Popular e Educação do Campo: práticas educativas dialógicas**”, discutimos sobre as contribuições da Cultura Popular na construção das práticas educativas da Ecoescola. Neste processo, apresentamos as atividades desenvolvidas na escola que dialogam com as expressões e linguagens artísticas da Cultura Popular, destacando suas potencialidades na construção de práticas educativas críticas, que dialogam com outros saberes sociais, técnicos e científicos.

Por fim, realizamos algumas considerações acerca do percurso da pesquisa e dos resultados obtidos no diálogo com a Cultura Popular no contexto das práticas educativas da Ecoescola, evidenciando suas contribuições para a elaboração de práticas educativas humanizadoras e emancipadoras no contexto da Educação do/no Campo. Esperamos contribuir para inspirar novas reflexões, ampliar e qualificar cada vez mais o debate sobre a importância do diálogo com a Cultura Popular e suas linguagens artísticas nas práticas educativas do campo e na formação dos educadores e pesquisadores(as) deste campo de pesquisa.

## SEÇÃO I – PESQUISAR E CONSTRUIR CONHECIMENTOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Figura 1- Imagem dos círculos de cultura realizados na Ecoescola*



**Fonte:** Aparelho Móvel Saulo Albuquerque

Nesta seção, problematizamos o modelo de ciência hegemônico que se fundamenta no pensamento positivista, técnico-linear, e apresentamos alguns fundamentos e limites do positivismo para a compreensão dos fenômenos da educação. Em seguida, realizamos um diálogo com o modelo materialista histórico-dialético, que se configura como uma abordagem crítica e transformadora.

A escolha dessa perspectiva para a fundamentação do trabalho se justifica pelo seu poder de evidenciar os conflitos e contradições presentes na realidade social, permitindo uma análise profunda das dinâmicas de poder, classe e ideologia que moldam os processos educacionais. Este modelo, ao enfatizar a história como um processo contínuo de contradições e superações, proporciona uma compreensão mais ampla e crítica da educação, apontando novos caminhos para a produção do conhecimento na área da pesquisa educacional. Assim, a perspectiva

histórico-dialética se apresenta como uma das teorias mais relevantes para compreender as complexidades da educação, suas desigualdades estruturais e as possibilidades de transformação social.

A mobilização do aporte teórico materialista histórico-dialético contribui significativamente para a pesquisa, pois permite uma análise profunda das relações sociais e culturais presentes na Ecoescola Thomas A. Kempis, inserida no contexto rural e nas práticas de agricultura familiar e agroecologia. Ao adotar essa perspectiva, podemos compreender as expressões e linguagens artísticas da Cultura Popular não apenas como manifestações culturais, mas também como instrumentos de resistência e transformação, inseridos nas contradições e dinâmicas sociais do campo. O modelo histórico-dialético possibilita, assim, uma leitura crítica das práticas educativas, considerando as condições históricas, sociais e econômicas que moldam essas práticas e suas interações com o saber popular e o saber científico. Dessa forma, a perspectiva dialética não só fundamenta a análise da contribuição da Cultura Popular para a educação, mas também aponta como essas práticas podem ser elementos de superação das desigualdades históricas, promovendo a construção de um conhecimento que seja verdadeiramente transformador e alinhado com os interesses da comunidade rural e seus projetos de vida.

Por fim, justificamos a escolha da pesquisa-ação crítica como aporte metodológico central desta tese, uma vez que essa abordagem permite uma articulação dinâmica entre teoria e prática, sendo fundamental para a investigação de processos educativos vivenciados nas comunidades rurais. A pesquisa-ação crítica, alinhada ao modelo materialista histórico-dialético, possibilita uma análise profunda das realidades sociais e educacionais da Ecoescola Thomas A. Kempis, criando um ambiente de participação ativa dos educadores e educandos no processo de construção e transformação do conhecimento. Esta abordagem metodológica, ao ser aplicada no contexto da Ecoescola, não apenas favorece a construção coletiva de saberes, mas também estimula a reflexão crítica sobre as práticas educativas, promovendo o empoderamento dos sujeitos envolvidos.

A Ecoescola, uma escola do campo comprometida com a educação popular, a agroecologia e a agricultura familiar oferece um campo fértil para a aplicação da pesquisa-ação crítica, pois se caracteriza por um ambiente educacional que integra saberes locais e científicos, buscando sempre a transformação das condições de vida e de ensino da comunidade rural. Essa abordagem metodológica, além de ser adequada ao contexto da Ecoescola, permite uma compreensão mais precisa das práticas pedagógicas que dialogam com as linguagens da Cultura Popular, fundamentais para o fortalecimento de práticas educativas críticas e contextualizadas.

A pesquisa-ação crítica, ao envolver diretamente os sujeitos no processo investigativo, fortalece a autonomia dos educadores e educandos, possibilitando uma mudança significativa nas práticas educativas e na construção de novos conhecimentos que são fundamentais para a transformação social e educacional das comunidades rurais. Dessa forma, a escolha dessa metodologia é uma estratégia eficaz para contribuir com o movimento de Educação do Campo no Estado do Piauí, ampliando a produção de conhecimento científico e acadêmico, além de fortalecer as práticas de resistência e empoderamento popular.

A metodologia de pesquisa-ação crítica, ao promover a ligação estreita entre o pesquisador e o campo de pesquisa, cria um espaço de co-construção de saberes que vai além da mera observação ou coleta de dados. Nesse processo, o pesquisador se torna parte ativa do contexto investigado, engajando-se de forma direta com os sujeitos da pesquisa – no caso, os educadores e educadoras da Ecoescola Thomas A. Kempis. Esse vínculo estreito entre o pesquisador e o campo permite uma imersão no cotidiano das práticas educativas, o que é essencial para mapear e compreender as expressões da Cultura Popular de maneira mais rica e profunda.

Ao lidar com as expressões culturais, que são muitas vezes entendidas apenas como ferramentas pedagógicas, a pesquisa-ação crítica possibilita uma análise mais ampla e complexa dos significados que os educadores atribuem a essas práticas culturais. No contexto da Ecoescola, as manifestações artísticas e culturais da comunidade rural não são apenas recursos usados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, mas também são meios de transmissão de saberes, de construção de identidade e de resistência social e política. Ao envolver diretamente os(as) educadores(as) no processo de pesquisa, a metodologia possibilita que seus significados e sentidos atribuídos à Cultura Popular sejam mais bem compreendidos.

Os(as) educadores(as), ao mobilizarem essas expressões culturais, não o fazem apenas como técnicas pedagógicas, mas como parte de um projeto de valorização das suas raízes culturais, de reconhecimento da diversidade local e de resistência a uma educação que muitas vezes desconsidera o contexto rural. A pesquisa-ação crítica, portanto, permite que o pesquisador(a) compreenda as linguagens e práticas da Cultura Popular como instrumentos que carregam sentidos profundos e históricos para os educadores e suas comunidades. Essa abordagem não só revela como esses saberes são aplicados na educação, mas também revela como são reapropriados, reinterpretados e transformados pelos educadores, agregando novas camadas de significados à prática pedagógica.

Esse mapeamento das expressões culturais, enquanto elemento fundamental na educação do campo, é essencial para entender como os educadores enxergam a Cultura Popular,

sua relação com o trabalho, com a terra e com a luta por uma educação mais justa e transformadora. Ao articular esses saberes com as necessidades e as realidades do campo, a pesquisa-ação crítica ajuda a compreender o papel dessas expressões culturais na formação de uma prática educativa que vai além do ensino técnico, contribuindo para a construção de um pensamento crítico e para a resistência à homogeneização da educação imposta pela lógica capitalista. Portanto, a pesquisa-ação não só permite mapear o uso pedagógico dessas expressões, mas também ilumina as camadas de significados que elas carregam, oferecendo uma visão holística, ou seja, em sua totalidade, e reflexiva sobre o papel da Cultura Popular na educação do campo.

### **1.1 A construção do conhecimento científico no campo da educação: reflexões e diálogos possíveis**

Vivemos um tempo conturbado, atravessados por sombras que vêm do passado e do futuro, um tempo de transição. Ao refletirmos sobre a ciência, constatamos que as transformações e os avanços tecnológicos dos últimos trinta anos foram tão intensos que as descobertas dos séculos anteriores correspondem a uma pré-história da ciência. Entretanto, no campo teórico-metodológico, ainda nos encontramos fundamentados no pensamento de autores(as) - Adam Smith, David Ricardo, Durkheim, Max Weber - dos séculos XVIII, XIX e início do século XX (Santos, 2008).

Ao olharmos para o futuro, nos deparamos com os seguintes dilemas: de um lado, os avanços tecnológicos nos dão a impressão de que vivemos um tempo de abundância, livre das carências e inseguranças e, de outro, temos problematizado cada vez mais sobre “os limites do rigor científico combinado com os perigos cada vez mais verossímeis da catástrofe ecológica ou da guerra nuclear que nos fazem temer que o século XXI termine antes de começar.” (Santos, 2008, p.12).

Neste momento de transição, precisamos novamente cultivarmos a capacidade de questionar as coisas mais simples. Neste caso, é urgente a necessidade de darmos respostas às questões elementares<sup>1</sup> sobre o conhecimento, bem como refletir sobre as contribuições da ciência para a melhoria da qualidade de nossas vidas.

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a

---

<sup>1</sup> Uma pergunta elementar é uma pergunta que atinge o magma mais profundo da nossa perplexidade individual e colectiva com a transparência técnica de uma fisga (Santos, 2008, p.16).

ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade. (Santos, 2008, p. 16)

Para Santos (2008), estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma determinada ordem científica, representado pelo paradigma conservador, atrelado ao ideário positivista, e na emergência de um novo paradigma que se fundamenta a partir dos seguintes pressupostos: primeiro, que a distinção entre ciências naturais e sociais deixa de fazer sentido atualmente; segundo, que o lugar de intersecção entre elas, o ponto de convergência, são as ciências sociais; terceiro, que as ciências sociais devem recusar qualquer forma de positivismo e mecanicismo, valorizando os chamados estudos humanísticos.

Por fim, a síntese entre ciências naturais e sociais não tem a intenção de criar uma ciência unificada, mas sim criar convergências entre determinados problemas e ampliar as possibilidades de sua compreensão, “à medida que se der esta síntese, a distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar tenderá a desaparecer e a prática será o fazer e o dizer da filosofia da prática” (Santos, 2008, p.20).

A epistemologia pode ser compreendida como a filosofia das ciências, isto é, não é apenas uma teoria geral do saber ou uma teoria do conhecimento, nem mesmo um estudo dos métodos científicos. A epistemologia é uma filosofia que se propõe a uma análise crítica sobre a ciência, especialmente com relação às suas práticas e seus resultados (Gamboa, 2018).

Dialogar sobre a diversidade de epistemologias e metodologias na pesquisa, pensar sobre outras lógicas de construir o conhecimento, bem como falar sobre a crise de paradigmas que se opõe à perspectiva positivista, bem como às hegemonias e reducionismos técnicos. É preciso aceitar a existência dessa diversidade de formas de problematizar a educação e compreender as relações entre “os processos instrumentais (técnicas e metodologias) de investigação, os referenciais teóricos e as concepções epistemológicas que lhes servem de pressupostos” (Gamboa, 2008, p.15).

Existem nas diferentes maneiras de abordar a realidade educativa pressupostos e princípios que precisam ser compreendidos e desvelados. Neste contexto, as preocupações e reflexões que os estudos qualitativos realizam sobre os métodos utilizados nas pesquisas em educação e seus pressupostos epistemológicos ganham grande importância (Gamboa, 2018).

Pensar sobre as diferentes e diversas formas de produzir e construir conhecimentos e suas intencionalidades, bem como seus impactos, é tarefa de todo pesquisador que assume a ciência enquanto um compromisso ético e político com a transformação social. Compreender

as relações entre técnicas, metodologias e teorias é fundamental para a melhoria da qualidade das pesquisas em educação.

Espera-se que, neste diálogo sobre como a construção do conhecimento tem sido realizada no campo das pesquisas em educação, se possa construir um olhar crítico e mais profundo sobre as pesquisas em Educação do Campo, que possamos problematizar a ciência e a construção do conhecimento atualmente por meio da emergência de novos paradigmas, saberes outros, que questionem a maneira como o conhecimento científico tem sido elaborado ao longo da história, que questionem seus pressupostos, os métodos que lhe têm legitimado e conferido credibilidade e, principalmente, os resultados por eles obtidos.

O modelo dominante de ciência surge no século XVI e se desenvolve sobretudo no âmbito das Ciências Naturais, que passou a ser incorporado no campo das Ciências Sociais no início do século XIX. Esta racionalidade científica, que se configura como um modelo global, se caracteriza por ser um modelo totalitário, pois nega qualquer tipo de racionalidade a outras formas de conhecimento que não se orientam a partir dos seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas.

Uma das características fundamentais da ciência moderna é que esta desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata, pois, para este modelo de racionalidade, as experiências são ilusórias e localizam-se na base do conhecimento vulgar. Outra característica que consideramos importante para a compreensão deste modelo de ciência é o fato de que ele realiza a separação entre ser humano e natureza:

A natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismos cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes ativo, já que visa conhecer a natureza para a dominar e controlar (Santos, 2008, p.25).

Tendo como referência tais princípios, o conhecimento científico realiza suas observações de forma descomprometida, sistemática e, na medida do possível, com certa rigorosidade na análise dos fenômenos naturais. Neste modelo de racionalidade, a linguagem matemática tem papel central, pois, além de ser o instrumento privilegiado de análise, oferecendo a lógica da investigação, fornece também o modelo de representação da própria estrutura da matéria.

Desta centralidade da linguagem matemática derivam duas consequências primordiais: primeiro, que conhecer significa quantificar, “o rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e, em seu

lugar, passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir.” (Santos, 2008, p.27-28), ou seja, o que não é quantificável se configura como irrelevante.

Em segundo lugar, o método científico se fundamenta na redução da complexidade, tendo como argumento central o fato de que o mundo é muito complicado para que a mente humana possa compreendê-lo completamente. Neste sentido, “Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.” (Santos, 2008, p. 28).

Para a ciência moderna, o primordial é a separação entre as condições iniciais e as leis da natureza, ou seja, as condições iniciais pertencem à complexidade, ao caos, de onde se separa as condições relevantes dos fenômenos a observar; por outro lado, as leis da natureza se configuram como o lugar da regularidade, da simplicidade, onde pode-se observar e medir com certa rigorosidade. Essa distinção entre condições iniciais e leis da natureza é construída de forma arbitrária e, sobre ela, a ciência moderna irá se fortalecer.

No âmbito teórico, o conhecimento científico se configura como um conhecimento causal que busca a construção de leis com base nas regularidades observadas, com o objetivo de prever o comportamento futuro dos fenômenos observados. Neste caso,

a descoberta das leis da natureza assenta, por um lado, e como já se referiu, no isolamento das condições iniciais relevantes (por exemplo, no caso da queda dos corpos, a posição inicial e a velocidade do corpo em queda) e, por outro lado, no pressuposto de que o resultado se produzirá independentemente do lugar e do tempo em que se realizarem as condições iniciais. (Santos, 2008, p. 29)

As leis da ciência moderna privilegiam mais a forma como as coisas funcionam em detrimento do fim que elas almejam. Em virtude disso, a ciência moderna rompe com o senso comum, pois, no senso comum, a causa e a intenção convivem sem problemas; já na ciência, a determinação da causa formal se obtém com a exclusão da intencionalidade, sendo possível, dessa forma, prever para intervir, pois pressupõe, em última instância, “a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro.” (Santos, 2008, p. 30).

Estes pressupostos e princípios dão origem ao mecanicismo, a ideia de que o mundo da matéria seria como uma máquina, cujas operações podem ser determinadas por meio de Leis Físicas e Matemáticas, um mundo em que o racionalismo cartesiano torna tudo inteligível por meio da decomposição dos elementos que o constituem. Mesmo parecendo contraditório, essas ideias darão fundamento para a noção de progresso que irá se desenvolver durante o século XVIII, com a ascensão da burguesia ao poder. Desse modo,

o determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que

se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar. No plano social, é esse também o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente em que começava a dominar o estágio final da evolução da humanidade (o estado positivo de Comte; a sociedade industrial de Spencer; a solidariedade orgânica de Durkheim). (Santos, 2002, p.64-65).

As leis simples de Newton (1642-1727), as quais reduziam toda a complexidade do mundo, converteram a ciência moderna no modelo hegemônico de racionalidade que, aos poucos, foi passando do mundo da natureza para o universo da sociedade. Predomina uma ideia de que, assim como é possível descobrir as leis da natureza, também é possível descobrir as leis da sociedade. Estas ideias são ampliadas e aprofundadas durante o século XVIII e fazem eclodir, no século XIX, as Ciências Sociais, fundamentadas no positivismo de Auguste Comte.

As Ciências Sociais devem sua origem ao intenso processo de mudanças na sociedade, desencadeado pelas revoluções burguesas, principalmente a Primeira Revolução Industrial (1750-1850), a Revolução Francesa (1789) e pelo Iluminismo, movimento intelectual que embasou as mudanças em curso.

Neste contexto, o conhecimento científico, no âmbito das Ciências Sociais, tem se constituído sob diversas tendências teórico-metodológicas. Compreendendo a amplitude deste debate, priorizamos nossas reflexões sobre a perspectiva filosófica positivista, concebida a partir do pensamento de Auguste Comte, e a perspectiva marxista, procurando evidenciar suas principais características, seus limites e contribuições para as pesquisas em Educação do Campo.

Nosso intuito é refletir sobre os limites da teoria positivista e as possibilidades que a teoria materialista histórica e dialética possui para compreendermos a realidade e as contradições presentes nos diversos contextos em que se realizam as práticas educativas da Educação do/no Campo.

A teoria marxista tem sido fonte de inspiração para os processos de conscientização e organização política das classes trabalhadoras, seja no campo como na cidade; as categorias mobilizadas por essa corrente de pensamento contribuem para problematizar a realidade e desnaturalizar certas práticas e certas ideias presentes na sociedade.

Não pretendemos aqui fazer uma análise profunda das obras desses autores, mas compreendemos que fazer pesquisa exige compromisso e comprometimento, e as escolhas teóricas são muito importantes para conservar ou para questionar/transformar a realidade social. Nesse sentido, esperamos, com esse diálogo, provocar reflexões sobre o compromisso da ciência com a construção de uma sociedade mais igualitária.

### 1.1.1 A produção do conhecimento em uma perspectiva positivista

Nesta subseção, realizamos uma discussão sobre a produção do conhecimento a partir dos pressupostos teóricos e epistemológicos do positivismo. No entanto, não é nossa intenção desconsiderar as contribuições do pensamento e da filosofia positivista realizada por Auguste Comte. Sabemos da importância de seus escritos e reflexões para o surgimento e consolidação das Ciências Sociais, principalmente para a Sociologia. Compreendemos que todo pensamento é fruto do contexto no qual está inserido, e entendemos que este fato também contribui para o entendimento dos limites que o conhecimento possui em cada época histórica.

O positivismo é uma das doutrinas que surgiram e foram fortemente influenciadas pelo Iluminismo, movimento filosófico do século XVIII que valoriza a razão na busca da compreensão da realidade. Esta corrente de pensamento tem início no século XIX, com o pensador francês Auguste Comte, que a transformou numa escola filosófica a partir de sua obra de referência intitulada *Curso de Filosofia Positiva*, cujo primeiro volume foi publicado no ano de 1830, sendo terminado somente uma década depois.

Comte acreditava que a humanidade se desenvolve a partir de três estágios progressivos, estágios que vão da superstição religiosa, à teologia e à metafísica, para finalmente chegar ao estágio positivo, em que a ciência positiva se constitui como o ponto final do progresso humano.

Vários aspectos da filosofia iluminista contribuíram para o surgimento das Ciências Sociais, no século XIX; talvez o mais importante tenha sido a sistematização do pensamento científico, que contribuiu de forma decisiva para o surgimento de inúmeras invenções e para o desenvolvimento de inúmeras áreas do conhecimento, como a Mecânica, a Química, e a Física, que se legitimavam pelo êxito que alcançavam em suas atividades.

Claro está que a sociedade europeia da época não se dava conta das nefastas consequências que a Revolução Industrial do século XVIII traria para o mundo tradicional agrário e manufatureiro. Aos olhos dos homens da época, eram vitoriosas as conquistas do conhecimento humano, no sentido de abrir caminho para o controle sobre as leis da natureza. As ideias de progresso, racionalismo e cientificismo exerceram todo um encanto sobre a mentalidade da época. (Costa, 1997, p.39)

Os avanços e as conquistas realizadas pelo conhecimento científico no domínio e controle da natureza eram inegáveis. Acreditava-se que o pensamento racional, ao compreender o mundo da natureza, havia possibilitado que o ser humano pudesse nele intervir e transformá-lo; nesse sentido, acreditava-se que, da mesma maneira, seria possível compreender e explicar a sociedade. Portanto, ao compreender as leis que regem a sociedade, seria possível conhecê-la e controlá-la.

A ciência se fundamentava por meio de um conjunto de ideias que versavam sobre a natureza dos fatos e os métodos para compreendê-los, sendo esta uma das primeiras questões das quais os sociólogos se ocuparam: a definição dos fatos sociais e o método de investigação (Costa, 1997).

É importante destacar que a grande contribuição de Auguste Comte está na defesa de que o método científico, tal como desenvolvido e aplicado pelas chamadas Ciências Naturais, em especial à Física, à Química e à Matemática, poderia ser aplicado também aos fenômenos sociais e históricos.

Uma das principais características dos estudos mais remotos sobre a vida em sociedade é o fato de terem tido sempre como objetivo elaborar e propor formas ideais de organização social, mais do que compreender o seu funcionamento. Assumindo, assim, um ponto de vista normativo e finalista, ou seja, ocupavam-se em elaborar normas e regras, tendo como finalidade a realização desta organização social ideal. Como exemplo, temos a doutrina do “contrato social”, esboçada por Hobbes e desenvolvida pelos teóricos do direito natural durante o século XVIII, na qual se fundamenta a criação de um pacto social entre súditos e um soberano, o qual seria responsável por garantir que os direitos e deveres estabelecidos neste contrato fossem cumpridos por todos, e que se constitui na teoria que fundamenta o surgimento do Estado moderno (Galliano, 1981).

Auguste Comte dá ênfase na ideia de que o homem é um ser social e, nesse sentido, é preciso compreender cientificamente a sociedade. Para o autor, como existe uma Física que se ocupa dos fenômenos da natureza, deveria haver uma Física do Social, uma ciência que deve estudar os fatos humanos utilizando os métodos, técnicas e procedimentos utilizados pelas ciências naturais. O positivismo e sua filosofia, que almejava hierarquizar as ciências e unificar seus métodos, marcaram de forma intensa o campo da epistemologia contemporânea, e ainda hoje é possível verificar sua presença em inúmeras pesquisas realizadas no campo da educação.

Ao propor uma ciência da sociedade, primeiramente denominada por Comte de “Física Social”, o primeiro passo foi o rompimento com a perspectiva finalista e normativa. Para que isso pudesse, de fato, ocorrer, foi preciso aceitar que os fatos sociais obedecem a leis naturais, embora sejam criados pelos homens, ou seja, foi preciso aplicar o conceito de lei natural à vida social para que essa nova “Física Social” pudesse ocupar um lugar entre as chamadas ciências positivas (Galliano, 1981).

A primeira sistematização teórica da ciência da sociedade foi o positivismo, com a definição do objeto, com o estabelecimento de conceitos e uma metodologia de investigação. Neste movimento, o positivismo, ao definir as especificidades do estudo científico da

sociedade, conseguiu estabelecer uma identidade para esta nova ciência que a diferenciava de outros campos de estudo. O positivismo é fruto do cientificismo, movimento que acreditava que somente por meio da razão humana, materializada através da ciência moderna, seria possível conhecer a realidade e explicá-la por meio da identificação de suas leis naturais.

Comte viveu em um contexto de efervescência política, econômica e, sobretudo, intelectual. O avanço das ciências, em especial a Física, a Química e a Matemática, e suas contribuições na modernização de técnicas de produção e na compreensão do mundo físico e, conseqüentemente, no seu domínio, controle e exploração, impulsionaram mudanças, tanto nas formas de produzir como nas formas de se relacionar com o mundo. Essas transformações se deram principalmente por meio das chamadas revoluções burguesas, em especial a Revolução Industrial.

No caso da Revolução Industrial, o uso do conhecimento científico foi fundamental para aperfeiçoar, em ritmo acelerado, o processo de produção e circulação de mercadorias, consolidando o novo modelo econômico e social denominado capitalismo, em substituição ao feudalismo. O termo Sociologia foi criado para nomear o conhecimento científico da sociedade, que, para Comte, era o ponto máximo do desenvolvimento do espírito humano, a etapa final deste conhecimento, conforme a grande lei social por ele denominada Lei dos Três Estados:

Essa lei consiste em que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo. Em outros termos, o espírito humano, por sua natureza, emprega sucessivamente, em cada uma de suas investigações, três métodos de filosofar, cujo caráter é essencialmente diferente e mesmo radicalmente oposto: primeiro, o método teológico, em seguida, o método metafísico, finalmente, o método positivo. Daí três sortes de filosofia, ou de sistemas gerais de concepções sobre o conjunto de fenômenos, que se excluem mutuamente: a primeira é o ponto de partida necessário da inteligência humana; a terceira, seu estado fixo e definitivo; a segunda, unicamente destinada a servir de transição. (Comte, 1978, p.35-36)

O pensamento positivista abandona a busca pela causa dos fenômenos, que é característica do pensamento teológico e metafísico, para se concentrar na pesquisa das leis, entendidas como relações constantes entre fenômenos observáveis. Neste contexto, o positivismo busca, através da aplicação de uma mesma metodologia, a convergência de uma homogeneidade teórica ou uma unidade científica.

Este conhecimento positivo se caracteriza, sobretudo, pela previsibilidade, “ver para prever”. Segundo este pensamento, a previsibilidade contribui para o desenvolvimento da técnica, correspondendo este estado ao contexto da indústria na dimensão da exploração da natureza pelo homem.

Para Auguste Comte (1978), este estado positivo coloca as ciências como investigação do real, daquilo que é certo e precisamente determinado. No campo político e social, marca a passagem do poder espiritual para a mão dos sábios e cientistas e do poder material para o controle dos industriais.

A característica principal da filosofia positiva é considerar que os fenômenos estão sujeitos a leis naturais e invariáveis, onde a descoberta precisa destas e sua redução constituem o objetivo central desta perspectiva epistemológica. O que se busca é compreender, com o máximo de exatidão, o contexto em que estas leis são produzidas e como se relacionam umas com as outras a partir de relações de sucessão e semelhanças.

Segundo Esteban (2010), o positivismo se popularizou por meio da criação da Sociedade Positivista, que Comte fundou em 1848. Durante as primeiras décadas do século XX, surgiu na cidade de Viena um conjunto de intelectuais que impulsionaram novas reflexões e problematizações no campo específico da epistemologia e ficaram conhecidos como o Círculo de Viena. O foco das reflexões realizadas era a possibilidade de introduzir os métodos e a exatidão da matemática na análise e no estudo da filosofia, procurando reafirmar que o único conhecimento verdadeiro é o científico: estes autores ficaram conhecidos como neopositivistas.

Ribeiro (1982) afirma que o positivismo se caracteriza por ser uma filosofia determinista que defende, de um lado, o experimentalismo sistemático e, de outro, considera como anticientífico qualquer estudo acerca das causas finais ou da essência dos fenômenos, admitindo que o espírito humano é capaz de alcançar verdades positivas ou de ordem experimental, contudo não se ocupa das questões metafísicas que não são possíveis de se verificar pela experiência dos sentidos.

Conforme Esteban (2010), a filosofia positivista se fundamenta em três princípios centrais: 1) Legalismo, para que seja considerado científico, o conhecimento deve identificar as leis do funcionamento dos objetos reais; 2) Empirismo, segundo o qual o conhecimento científico se legitima na observação empírica dos objetos particulares; e 3) Pragmatismo, ou seja, o objetivo da ciência é tornar possível a precisão e o controle racional sobre a realidade natural e social.

A partir destes princípios, tem-se determinados comportamentos e atitudes como a valorização da ciência em contraposição à metafísica, uma supervalorização do método científico e da homogeneização das ciências e um elevado otimismo no progresso. Esteban (2010) evidencia que, a partir destes princípios fundamentais do positivismo, do empirismo e do formalismo, derivam algumas premissas básicas no âmbito da pesquisa, tais como: monismo metodológico, explicação causal, objetividade e independência sujeito-objeto, neutralidade

axiológica, universalidade teórica, contexto de descobrimento versus contexto de justificação.

Na dimensão do formalismo, o objetivo recai na construção de uma linguagem lógico-formal que explique de forma adequada a estrutura da realidade. Segundo Esteban (2010, p.54), essa formalização se expressa numa série de enunciados que envolvem “derivações lógicas e contrastações empíricas que devem possuir coerência interna e ser concordantes com os fatos”.

O empirismo pressupõe que só é possível conhecer os fenômenos que podemos perceber por meio dos sentidos e que se tornam concretos por meio da experiência. Neste contexto, a realidade é aquilo que se apresenta concretamente diante do pesquisador enquanto fenômeno empírico, ou seja, o conhecimento está nos fatos e cabe ao pesquisador comprová-los, sistematizá-los por meio de um processo de abstração que pode ser manipulado e controlado.

Um ponto que merece destaque é a questão da neutralidade axiológica. Este debate se relaciona diretamente ao problema das relações entre ciência e ideologia<sup>2</sup>, ou seja, o envolvimento ou não das ciências com os valores, com a sociedade, com a estrutura econômica e política. Para o positivismo, é preciso e desejável uma ciência livre de valores, a-ideológica.

Considera-se que a ciência deve apoiar-se basicamente na realidade empírica e dotar-se de uma linguagem acerca de fenômenos que independe de juízos de valor, finalidade e interesses, pois estes dizem respeito a subjetividade que é, em tudo estranha à ciência. (Araújo, 2010, p.179).

Enquanto sistema filosófico, esta filosofia se ocupa em estabelecer a máxima unidade na explicação dos fenômenos sociais e universais pelo emprego exclusivo do método empírico ou através da verificação experimental. Comte (1978) parte do pressuposto que é no estado positivo que o espírito humano reconhece a impossibilidade de obter noções absolutas:

Partindo do princípio de que o objeto da ciência é só o positivo, isto é, o que pode estar sujeito ao método da observação e da experimentação, Augusto Comte só reconhece as ciências experimentais ou positivas, que tratam dos fatos e das suas leis. (Ribeiro, 1982, p. 10).

Para esta corrente de pensamento, ao homogeneizar as nossas concepções fundamentais, esta filosofia se constituirá em seu estado positivo, adquirindo desta maneira a dimensão de universalidade que ainda lhe falta. Nesta perspectiva, Comte acreditava que a filosofia positiva poderia substituir completamente a filosofia teológica e a filosofia metafísica.

Na perspectiva de Comte, a filosofia positivista enquanto regime definitivo da razão humana diante das questões postas pela metafísica, as quais são impossíveis de serem

---

<sup>2</sup> O termo ideologia foi empregado pela primeira vez por Destutt de Tracy em 1801, como estudo científico das ideias (Araújo, 2010, p.177).

resolvidas, surge vinculada à noção de progresso, fundamentado no aprimoramento científico que dominou todo o século XIX, buscando valorizar as virtudes do progresso, ou de uma evolução progressiva que só é possível por meio da análise e compreensão racional e científica do problema da ordem, determinando, desta maneira, os elementos fundamentais de toda organização da sociedade humana.

A filosofia positivista defende que o método das ciências naturais, que se fundamenta na simplificação da complexidade (objetividade), por meio da fragmentação dos elementos que constituem o real dando, ênfase nas relações constantes (leis) que se estabelecem entre as partes, é o ideal para a compreensão racional da realidade (neutralidade), devendo, portanto, ser aplicado às ciências sociais (monismo metodológico). Pressupõe que o modelo correto de explicação deve ser o da explicação causal e compreende que todo fenômeno se caracteriza por ser um estado sucessivo de coisas, sendo possível assim ser deduzido logicamente.

Para o positivismo, o mundo natural tem uma existência própria e é independente do sujeito que o estuda. Neste contexto, o conhecimento científico é compreendido como uma “cópia” do mundo, e os enunciados que não podem ser comprovados empiricamente, além de não possuírem caráter científico, carecem de sentido. Para Comte (1978), o conhecimento científico é objetivo, pois descreve a realidade tal como ela é e não implica nenhum tipo de indagação metafísica.

Problematizar a produção científica nas ciências sociais e na educação, a partir da perspectiva epistemológica que incide sobre elas, é fundamental para termos uma compreensão mais profunda acerca de seus limites e possibilidades. Na maioria dos estudos sobre a pesquisa no campo da educação, priorizam-se as dimensões mais técnicas e metodológicas, geralmente sob um viés positivista que

[...] sendo uma das tendências predominantes na investigação educativa, considera inútil a discussão sobre os métodos e as epistemologias, pois considera o tema relativamente esgotado, uma vez que parece admitir um único método científico, aquele que segue o estatuto da “ciência positiva”, os processos empírico-analíticos e as regras do discurso hipotético-dedutivo. (Gamboa, 2018, p.15)

É importante problematizar esta perspectiva positivista de pesquisa no campo da educação, haja visto que esta tem se configurado como hegemônica na medida em que se coloca como uma perspectiva dominante e, portanto, legítima de construir o conhecimento, ou seja, de fazer ciência. Neste contexto, outras formas de produzir o conhecimento e de fazer pesquisa são desvalorizadas e inferiorizadas como alguns modelos de pesquisa qualitativa e as formas populares que se contrapõem a essa perspectiva de ciência positivista tradicional.

Conforme Gamboa (2018), a produção acadêmica tem crescido exponencialmente nos últimos anos devido a diversos fatores, novas áreas de estudo que se especializam e se consolidam como campo de pesquisa, financiamentos, criação de programas de pós-graduação, demandas sociais etc. O espaço destinado à problematização das pesquisas realizadas em educação tem crescido e, nos periódicos especializados, observa-se que ao mesmo tempo em que existe um aumento quantitativo das pesquisas, há também uma ampliação da preocupação com as dimensões qualitativas destas pesquisas, ou seja, sua eficácia, se são úteis e se estão orientadas para a conservação ou transformação do *status quo*.

Atualmente, o paradigma positivista tem atravessado uma crise profunda e irreversível, o que tem indicado que vivemos novamente um período de transformações epistêmicas no campo científico que caminha para o fim das distinções básicas que diferenciam este paradigma moderno de outras formas de conhecimento consideradas não-científicas. Esta crise é resultado de inúmeros fatores. Santos (2008) destaca dois fatores em especial: as condições sociais e teóricas. Dando mais ênfase a esta última, argumenta que

a primeira observação, que não é tão trivial quanto parece, é que a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda. (Santos, 2008, p.39).

Assumimos aqui uma postura contrária à perspectiva epistemológica positivista, pois a perspectiva materialista-histórico-dialética é a perspectiva epistemológica que fornece mais elementos para compreendermos o objeto e a educação do campo que surge como repercussão das contradições da luta de classes, pois “o conhecimento científico é socialmente construído, que o seu rigor tem limites inultrapassáveis e que a sua objetividade não implica em sua neutralidade” (Santos, 2008, p.9).

Existe uma grande preocupação com relação à maneira como os diferentes problemas educativos têm sido abordados no âmbito das pesquisas de tendências positivistas. Tendo em vista que estas pesquisas privilegiam apenas algumas formas de investigar a realidade educativa, é preciso problematizar o contexto em que ocorrem e os sentidos que assumem. (Gamboa, 2018).

Essa tendência positivista de compreender a realidade leva à separação entre o pesquisador e o objeto que investiga, em nome de uma suposta neutralidade. Esse movimento que busca a neutralidade e a objetividade tem como finalidade a produção de conhecimentos que visam o controle daquilo que se conhece, “a realidade”. Refletir sobre as consequências de

tais pressupostos para a pesquisa em Educação do Campo é fundamental para que possamos fazer ciência comprometida com a transformação social e a valorização cultural do campo.

A tendência positivista no âmbito das Ciências Sociais e das pesquisas em educação cria uma separação entre o senso comum e o conhecimento popular, e o conhecimento científico. É importante compreender como essa separação acaba também criando desigualdades entre as diversas formas de conhecimento e seus sujeitos. Concordamos com Santos (2008) quando defende que é preciso uma mudança epistemológica para que o conhecimento científico avance e nos permita compreender que as diferentes formas de construir conhecimento devem se complementar e não se excluir.

### 1.1.2 A produção do conhecimento na perspectiva materialista histórico-dialética

Em contraposição ao modelo de produção do conhecimento proposto pela filosofia positivista, a perspectiva dialética, tal como a conhecemos, surge primeiramente na obra do filósofo alemão Hegel (1770-1831), quando propõe uma visão da história como obra humana, realizada pelos seres humanos e para os seres humanos em um movimento de totalidade.

O termo dialética é de origem grega, *dialektiké*, que provém de *dialégomai*, que significa a arte de dialogar. Contudo, o processo dialético em Hegel é idealista, pois é um caminhar das ideias. Para Marx, Hegel transforma tudo o que é humano em essências espirituais, ou seja, o objeto surge apenas como consciência abstrata.

Apesar da crítica a Hegel, Marx reconhece a dialética da negatividade na qualidade de princípio motor e gerador, através da qual o ser humano se constitui, se realiza e se objetiva enquanto ser humano por meio do trabalho. Neste contexto,

o homem age, exterioriza suas forças junto com outros homens, fazendo assim sua história. O homem se autogerou a partir de um mundo natural, sem história, num processo em que esteve a princípio alienado diante dos objetos, alienação esta que será ao longo da história eliminada na medida em que o homem, que produz riqueza, se reconhece na riqueza por ele produzida, e na medida em que esta riqueza não sirva apenas à acumulação do capital, mas que possa ser compartilhada por todos na sociedade comunista. Ai a propriedade dos meios de produção seria comum a todos. (Araújo, 2010, p.75-76)

Na perspectiva materialista e histórica, o desenvolvimento das sociedades se dá pelo desenvolvimento das forças produtivas, isto é, pelo desenvolvimento das técnicas e das condições materiais de produção. Nesse sentido, para cada modo de produção corresponde um modelo de sociedade, que se estrutura a partir da divisão social do trabalho e da constituição das classes sociais. No sistema de produção feudal, temos o servo e o senhor feudal; já no

sistema capitalista, temos o proletário e o burguês.

O materialismo compreende que a realidade objetiva, ou seja, o mundo exterior a nós, existe independentemente da nossa consciência; portanto, as coisas existem independentemente do que pensamos sobre elas. Nesse contexto, o materialismo rompe com o idealismo, que defendia exatamente o oposto: que o mundo não existe independentemente da consciência humana (Richardson, 2012).

Apesar de Feuerbach (1989) ter superado o idealismo, ao propor que os objetos são conhecidos independentemente do intelecto, seu materialismo compreendia que o sujeito só capta o objeto por meio da sensibilidade teórica apenas, não percebendo que a atividade humana é objetiva e prática, ou seja, “o homem não é apenas produto de forças materiais, ele modifica tais forças; é produto da natureza e, também, a modifica pelo trabalho no qual vem incorporada uma técnica” (Araújo, 2010, p. 76).

Para a perspectiva dialética materialista e histórica, conhecer algo de forma objetiva é uma questão prática e não apenas teórica, ou seja, cabe à Filosofia não apenas o conhecimento teórico, mas, através deste conhecimento, orientar a ação que muda o mundo. Os objetos são apreendidos pelos sentidos e, nessa relação, recebem a marca do homem por meio do trabalho: “Os objetos são uma objetivação do homem, o que depende tanto do homem como da natureza do objeto. A relação se determina diferentemente conforme a peculiaridade do objeto e do sujeito” (Araújo, 2010, p. 76).

Neste contexto, a história universal é a história da produção do homem por meio do trabalho, pois ao transformar a natureza o homem transforma a si mesmo e, nesta relação, o homem se humaniza e, para cada forma que o homem cria para transformar a natureza, corresponde um modo de produção. No modo de produção capitalista, o resultado do trabalho do homem se expressa na mercadoria, que não é apenas usada, mas também é trocada.

A mercadoria é resultado do trabalho social, pois não é criada apenas para satisfazer as necessidades do trabalhador, inserindo-se em uma rede mais complexa de divisões do trabalho. O valor de cada mercadoria é calculado pelo tempo de trabalho gasto para produzi-la. Neste modo de produção, a força de trabalho se transforma numa mercadoria, pois é vendida, e o valor deste trabalho é calculado pelo tempo despendido na produção da mercadoria. Neste contexto, a relação dialética no modo de produção capitalista se dá na relação entre trabalho assalariado e capital acumulado.

Ao longo da história humana, os diferentes modos de produção — feudal, escravagista, mercantilista e capitalista — se estruturam a partir de uma relação de desigualdade entre trabalho e propriedade do trabalho. Os homens produzem sua história materialmente, pois são

as categorias materiais e econômicas as quais são responsáveis pela produção e reprodução da vida humana. Nesta perspectiva, sociedade e natureza se constituem numa relação dialética, pois a natureza fornece a matéria-prima para que o homem possa produzir sua existência, e esta depende das relações que o homem constrói para transformar a natureza por meio do trabalho.

O ser social é histórico. Muda com a história ao mesmo tempo que modifica a história. As condições em que os homens fazem a sua história são imediatas, estão já aí, não foram escolhidas. Porém a ação singular altera o todo que, ao mudar, muda com ele o indivíduo. A mudança se dá pela contradição, pela negatividade, pela luta. Cada momento histórico contém em si mesmo a contradição, devido ao antagonismo entre as classes sociais, que provoca necessariamente a superação de determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Isto é, a contradição entre os homens que trabalham e aqueles que detém os meios de produção move a história. (Araújo, 2010, p.78)

Para o materialismo histórico e dialético, os fenômenos naturais se diferenciam pelo tamanho, cor, volume, altura, entre outras características, contudo, todas as coisas têm algo em comum, que é o fato de existirem. A fim de nomear essa característica presente em todas as coisas ou fenômenos naturais, criou-se o conceito de matéria, que pode ser definido da seguinte maneira: “qualquer objeto ou fenômeno natural com existência e características próprias que ocupa um lugar no tempo e no espaço”. (Richardson, 2012, p. 44).

Os dois princípios fundamentais do materialismo histórico e dialético são a interconexão e o movimento dos fenômenos e objetos. Apresentamos agora as leis que resultam destes princípios e que fundamentam esta perspectiva teórica. A primeira grande lei é a de unidade e luta dos contrários, que está ligada ao primeiro princípio e se refere à conexão universal entre fenômenos e objetos. Suas forças internas se excluem mutuamente, sendo o movimento produzido por essa contradição.

A segunda lei é a da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa, isto é, este acúmulo de mudanças quantitativas e sua passagem para um estado qualitativo. Essa lei afirma que as mudanças qualitativas nos fenômenos ocorrem somente por adição ou subtração, ou seja, é impossível alterar a qualidade de um objeto sem este movimento de somar ou subtrair. Não há mudança qualitativa sem mudança quantitativa.

A última lei é a da negação da negação, que é a passagem do novo para o velho e do velho para o novo, e simboliza a renovação constante da vida a partir da morte do velho e do nascimento do novo, podendo ser cíclica, como no caso de uma planta, e não cíclica, como no caso da sociedade.

A lei da unidade e luta dos contrários estabelece que, sem contradição, não há movimento. Esta se dá numa totalidade em que os elementos opostos tentam realizar a

superação de um pelo outro. As forças antagônicas (classe operária e classe burguesa) fazem prever que o modo de produção capitalista tem dentro de si os elementos contraditórios que conduzirão à mudança, à transformação. Na lei da mudança quantitativa e qualitativa, pressupõe-se que a mudança de qualidade de um modo de produção para outro acontece quando as contradições se acirram e se acumulam quantitativamente. A lei da negação da mudança estabelece que o movimento dialético transforma os objetos em seu oposto pela negação, que é inerente ao próprio objeto.

Ele não é o que é, uma essência, uma substância apreensível em si. Como vimos na dialética hegeliana, a lógica do movimento depende de o ser encerrar nele mesmo a negatividade, conduzindo à síntese que ultrapassa o estágio anterior, ao mesmo tempo em que conserva alguns de seus elementos e renova outros.” (Araújo, 2010, p.79).

Segundo estas leis gerais da dialética marxista, só é possível conhecer aquilo que é particular em relação ao contexto mais amplo da realidade, que é a totalidade. Somente na relação entre o particular e o todo é que é possível que este se torne inteligível, ou seja, não é possível conhecer nenhum fenômeno isoladamente. Para a perspectiva marxista, materialista, histórica e dialética,

o todo não é uma síntese mecânica, nem a soma dos elementos, mas algo novo, uma síntese renovadora, que transforma os elementos que ela ligou. Como a realidade natural, histórica e social são dialéticas, estando em permanente processo de superação e síntese de oposições, o método de apreensão destas realidades deverá ser apropriado ao objeto de estudo. (Araújo, 2010, p.80)

Dessa maneira, Marx (1998) compreende que o método científico mais apropriado se constitui por um esforço de sair do abstrato para o concreto, este compreendido como a síntese de múltiplas determinações. Diante da realidade concreta, a atenção se volta para o abstrato, este compreendido como uma totalidade de determinações e relações múltiplas e diversificadas. Os fatos se expressam na divisão do trabalho, das classes sociais, na forma de produzir, no salário e no lucro.

Paulo Netto (2011) evidencia que a questão acerca do método é uma das questões centrais da teoria social e será mais problemática quanto maior a influência de pressupostos de natureza filosófica, e no contexto do pensamento de Marx, este debate é permeado por inúmeros problemas que não são apenas de natureza teórica, mas, fundamentalmente, de natureza política e ideológica.

[...] Na medida em que a teoria social de Marx se vincula a um projeto revolucionário, a análise e a crítica da sua concepção teórico-metodológica (e não só) estiveram sempre condicionadas às reações que tal projeto despertou e continua despertando. Durante o século XX, nas chamadas "sociedades democráticas", ninguém teve seus direitos civis ou políticos limitados por ser durkheimiano ou weberiano - mas milhares de homens e mulheres, cientistas sociais ou não, foram perseguidos, presos,

torturados, desterrados e até mesmo assassinados por serem marxistas. (Paulo Netto, 2011, p.10)

As críticas e polêmicas com relação à obra e ao pensamento de Karl Marx estão relacionadas a motivações científicas, ideológicas e políticas, pois este autor colocou em sua obra a pesquisa a serviço dos trabalhadores e da revolução social.

O objeto central de pesquisa de Marx é compreender a formação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade capitalista burguesa, pesquisa da qual se ocupou durante 40 anos de sua vida. Marx se propõe a fazer uma reelaboração crítica do acúmulo intelectual realizado a partir do Renascimento e do Iluminismo, partindo criticamente deles.

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites - ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. (Paulo Netto, 2011, p18)

Partindo deste acúmulo de conhecimentos de forma crítica, Marx realiza uma análise da sociedade capitalista com o objetivo de compreender sua estrutura e sua dinâmica, este estudo se realiza através da elaboração teórica, isto é, não resulta de descobertas repentinas, ou de intuições mágicas, mas de um longo processo de investigação.

Neste contexto, a ciência é compreendida não como a atividade de elaboração de conceitos, mas como um conhecimento da realidade concreta que é resultado de múltiplas determinações, que orienta e é orientada pela práxis, ou seja, pela ação transformadora. Neste sentido, existe uma relação dialética entre teoria e práxis, ou seja, não é possível uma unidade metodológica para as diferentes ciências, pois, assim como os objetos se diferem, é necessário métodos diferentes e relações diferentes entre teoria e prática.

Para a perspectiva marxista, a base científica são os fatos, ou seja, a realidade dos fatos, que é revelada pela prática social. Assim,

um conhecimento cientificamente correto não depende apenas de um levantamento objetivo de fatos, mas terá que levar em conta que estes são realizados na própria práxis, não devendo ser considerados como prontos, acabados diante do observador, pois eles têm uma gênese real e contraditória. (Araújo, 2010, p.81)

Tendo como referência estes princípios e leis, esta perspectiva teórica apresenta algumas categorias centrais que guiam suas análises diante dos fenômenos naturais e sociais. Estas categorias ou conceitos têm a capacidade de demonstrar as relações e a essência dos objetos e dos fenômenos. Neste sentido, estes conceitos são utilizados pelo materialismo histórico e dialético para interpretar e analisar a realidade, sendo fundamentais para o

conhecimento científico. São eles: 1) Individual – particular – geral; 2) Causa - Efeito; 3) Necessidade – Causalidade; 4) Essência – Aparência; 5) Conteúdo e Forma e 6) Possibilidade – Realidade.

A primeira categoria, individual-particular-geral, pressupõe que todo objeto ou fenômeno possui características individuais singulares e que nenhum objeto ou fenômeno, dessa maneira, é igual a outro; todos são individuais. No entanto, todo fenômeno possui características comuns; por exemplo, uma planta da mesma espécie possui características comuns, mesmo tendo sua individualidade. Isso é o que possibilita a ela pertencer a uma determinada espécie.

Mesmo um fenômeno sendo único, individual, este também possui um caráter geral que possibilita que seja classificado de forma mais ampla; por exemplo, todas as plantas possuem características que podem classificá-las como pertencendo ao universo das plantas.

A categoria da causa-efeito, para a perspectiva marxista, é a causa um fenômeno que produz outro fenômeno, o efeito, e que uma mesma causa pode resultar em efeitos diferentes dependendo do contexto e das condições. Já os motivos precedem a causa e o efeito; toda causa é objetiva, isto é, acontece na vida e é revelada ao homem através do conhecimento e da prática. Para a ciência, é importante descobrir as causas dos fenômenos, pois, conhecendo as causas, ela pode agir sobre eles. Enquanto não se descobre a causa de um fenômeno, não é possível conhecer sua natureza.

Na categoria denominada necessidade-causalidade, argumenta-se que a necessidade ocorre sempre em determinadas condições, já a causalidade pode ocorrer ou não. Defende-se também que uma pesquisa histórica não pode deixar de considerar a causalidade na análise de qualquer fenômeno social.

A quarta categoria de análise é a da essência-aparência, que versa sobre o fato de que toda análise de um fenômeno ou objeto se inicia pela dimensão de seus aspectos exteriores. Neste sentido, inicia-se pela sua aparência, que está sujeita a mudanças constantes; já a essência é a dimensão mais profunda do objeto e a mais estável, estando abaixo da superfície das aparências e determinando a natureza do fenômeno ou objeto. Segundo Richardson (2012, p. 52),

No Brasil, pelo menos, nas pesquisas educacionais, a maioria dos pesquisadores não aprofunda a análise dos fenômenos, permanecendo na aparência deles. Exemplo: os vários trabalhos sobre evasão escolar que ficam em um nível de caracterização de fatos observados, sem aprofundar a análise; todos os trabalhos que estudam comportamento de crianças sem analisar motivos ou causas desses comportamentos. Este hiato, pode ser explicado pela formação positivista e empírica de muitos

pesquisadores em Educação. Cabe destacar que aos poucos, essa situação está mudando.

A categoria seguinte, conteúdo-forma, pressupõe que todo objeto de investigação possui elementos e interações que o caracterizam e o transformam. O conteúdo é o conjunto de elementos, interações e mudanças características de um fenômeno. A forma é o sistema estável de relações entre elementos de um objeto, lembrando que o objeto não é apenas a soma de todas as partes, mas a interação entre elas.

No conceito de possibilidade-realidade, o pressuposto é que a possibilidade é algo que ainda não aconteceu, mas pode surgir a partir da uniformidade do desenvolvimento de um fenômeno, pois nenhum fenômeno é eterno e só pode tornar-se realidade nas devidas condições.

Os princípios e os fundamentos do materialismo histórico-dialético têm influenciado, ao longo da história, inúmeros campos do conhecimento humano. Têm como característica principal a reflexão crítica sobre a realidade, apresentando as contradições presentes concretamente a partir da análise da essência do sistema capitalista e afirmando o compromisso político com as classes trabalhadoras. Tais pressupostos nos instigam a problematizar possibilidades de transformar a realidade e a sociedade.

Esta perspectiva teórica muito contribui e tem inspirado muitas produções científicas e filosóficas importantes até hoje, mesmo compreendendo os limites presentes em toda teoria. Atualmente, já não se sustenta a ideia de uma ciência neutra, objetiva e a-histórica, que elabora leis gerais sobre como a natureza funciona e que são legitimadas pela aplicação criteriosa de métodos específicos que garantem sua veracidade.

Compreende-se que o conhecimento nunca é completamente objetivo e que os valores do cientista podem interferir no seu trabalho, e que os conhecimentos construídos pela ciência não são infalíveis e que, mesmo, os critérios para distinguir o que é e o que não é ciência mudam ao longo do tempo (Santos, 2018).

Santos (2019), ao citar a 11ª tese de Karl Marx sobre Feuerbach – “Até agora, os filósofos não fizeram mais do que interpretar o mundo de formas diferentes; a questão é transformá-lo” (Marx; Engels, 1974, p. 121-123) – reforça a tese que fundamenta o pensamento crítico ocidental, tendo no conceito de práxis, a síntese entre teoria e prática, a sua centralidade.

A escolha do materialismo histórico-dialético como base teórico-metodológica para esta pesquisa é justificada pela sua capacidade de proporcionar uma compreensão profunda das contradições sociais e das relações de poder, que são centrais para o contexto da Educação do Campo e suas práticas pedagógicas. Essa perspectiva permite analisar as dinâmicas de disputa presentes no campo, especialmente no que se refere à organização do trabalho, às políticas

educacionais e às lutas sociais que permeiam as escolas rurais. O materialismo histórico-dialético, fundamentado nos pressupostos marxistas, é essencial para entender o movimento contraditório entre as classes sociais e suas diferentes visões de mundo, ao mesmo tempo em que orienta a construção de um conhecimento comprometido com a transformação das estruturas sociais desiguais.

Ao adotar essa abordagem, buscamos refletir sobre as formas de opressão e resistência no campo e, especificamente, sobre a forma como a educação pode atuar como um instrumento de mudança. O materialismo histórico-dialético proporciona uma análise crítica das relações de produção e das condições materiais que fundamentam as práticas educativas, evidenciando como a educação no campo, muitas vezes, reproduz desigualdades estruturais, mas também pode ser um espaço de resistência e transformação social. Como bem aponta Chauí (2021), a cultura, entendida no marco do materialismo histórico, é vista como "um momento da práxis social", ou seja, como um fazer humano que se dá nas condições concretas e históricas determinadas pelas relações de classe, e como expressão da luta de classes que se reflete nas práticas cotidianas, incluindo as práticas pedagógicas.

Essa perspectiva teórica, ao ser aplicada ao estudo das práticas educativas na Ecoescola Thomas A. Kempis, oferece uma compreensão mais robusta e crítica sobre o papel da Cultura Popular e suas linguagens artísticas, que não são apenas ferramentas pedagógicas, mas também formas de expressão e resistência das classes populares. O materialismo histórico-dialético nos permite analisar como essas expressões culturais estão imbricadas nas relações sociais e no contexto histórico específico da educação do campo, articulando as práticas educacionais com os desafios e potencialidades do contexto rural.

Além disso, ao dialogar com os pressupostos do materialismo histórico, a pesquisa ganha uma base sólida para questionar as formas hegemônicas de ensino e para propor alternativas pedagógicas que estejam em consonância com as necessidades e realidades do campo, considerando os saberes locais, a luta pela terra e pela educação pública de qualidade. Dessa forma, o materialismo histórico-dialético contribui significativamente para a análise crítica e a formulação de práticas educativas que possam, efetivamente, transformar as condições materiais de vida no campo, reforçando a educação como um instrumento de conscientização política e de luta contra as desigualdades estruturais que marcam o campo brasileiro.

A escolha dessa abordagem teórica e metodológica está, portanto, profundamente alinhada com os objetivos e pressupostos da pesquisa, que visam compreender como as expressões culturais da Cultura Popular, no contexto da Ecoescola Thomas A. Kempis, podem contribuir para a

formulação de práticas educativas críticas e transformadoras. O materialismo histórico-dialético oferece a base necessária para refletir sobre as contradições e tensões sociais e pedagógicas, permitindo que a pesquisa se oriente não apenas pela análise das práticas educativas, mas também pelo compromisso com a mudança social e com a ampliação da consciência política dos sujeitos envolvidos.

### **1.1.3 A pesquisa qualitativa em educação**

Diante de uma realidade cada vez mais desumana e do enfraquecimento crescente dos movimentos sociais e partidos políticos, de um lado, e de uma cooptação cada vez maior do neoliberalismo, de outro, Santos (2019) apresenta como uma possível alternativa a invenção de uma nova epistemologia eminentemente política, ou seja, a renovação do enfrentamento e da resistência política de grupos minoritários só será possível a partir de uma outra epistemologia.

Diante deste contexto de transformações e questionamentos sobre o conhecimento científico, começam a ganhar força, no âmbito das Ciências Sociais e nas pesquisas em educação, formas alternativas ao modelo positivista, que posteriormente serão denominadas de pesquisas qualitativas, sendo a pesquisa participante e a pesquisa-ação as duas principais, e que emergem com maior visibilidade em nosso país a partir da década de 1980.

Uma característica comum das pesquisas qualitativas é que estas buscam compreender e interpretar a realidade, ou seja, partem da premissa de que as pessoas e suas ações são movidas e impulsionadas por suas crenças, valores, sentimentos e emoções, e estes não são visíveis à primeira vista. Os sentidos e significados por detrás dos comportamentos precisam ser desvelados. Neste caso,

ainda que existam diferenças óbvias nas diferentes abordagens à investigação qualitativa, verifica-se algum acordo entre os investigadores no tocante aos objetivos do seu trabalho. Em contraste com os investigadores quantitativos, os qualitativos não entendem o seu trabalho como consistindo na recolha de "factos" sobre o comportamento humano, os quais, após serem articulados, proporcionariam um modo de verificar e elaborar uma teoria que permitisse aos cientistas estabelecer relações de causalidade e predizer o comportamento humano. Os investigadores pensam que o comportamento humano é demasiadamente complexo para que tal seja possível, considerando a busca de causas e predições negativamente, no sentido de que esta dificulta a capacidade de apreender o carácter essencialmente interpretativo da natureza e experiência humanas. O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (Bogdan; Biklen, 1994, p.70).

No fim da década de 1980, já se problematizava este novo paradigma denominado de pesquisa qualitativa em educação, haja vista a existência de diferenças fundamentais nas formas de investigar a realidade, seja com relação à natureza do real, à maneira como apresentam seus resultados e à forma como julgam a qualidade das pesquisas.

As pesquisas qualitativas representam uma ampliação do olhar científico para aquilo que não se alcança imediatamente; busca-se um olhar para os sentidos que estão subentendidos, o contexto histórico que deve ser considerado. Dessa maneira, a ciência, ao ampliar essa perspectiva qualitativa em seus métodos, tem realizado descobertas que muito têm contribuído para o avanço da compreensão das relações sociais, políticas e econômicas que permeiam o campo da educação e da Educação do Campo, tais como a compreensão e desvelamento das estruturas sociais, econômicas e culturais que determinam historicamente as condições de participação e expressão política dos sujeitos em determinada sociedade.

O conhecimento científico, ao longo da história, tem se transformado e continuará a se transformar, à medida que surgem novas maneiras de pensar sobre como o saber é construído. Contudo, é importante ressaltar que, embora diversas abordagens e teorias tenham se apresentado ao longo do tempo, todas compartilham como princípio fundamental o método científico, que, ao incorporar novas formas de ver, pensar e problematizar a realidade, possibilita a compreensão do mundo em que vivemos e, conseqüentemente, cria condições para realizar transformações significativas nessa realidade.

A ciência, portanto, não é um ente estático, mas um processo dinâmico de questionamento e descoberta que se reinventa ao longo do tempo, sempre pautada por uma constante busca pela verdade e pela melhoria das condições sociais.

Por mais que as teorias críticas tenham contribuído substancialmente ao longo dos anos para a compreensão dos problemas sociais, políticos e educacionais, os resultados desejados de transformação social ainda não foram plenamente alcançados. Essa incompletude gerou, ao longo do tempo, uma frustração histórica, que se reflete na ascensão de discursos conservadores e no crescimento de uma narrativa que parece afirmar que não existem alternativas viáveis à realidade vigente. Esse fenômeno tem alimentado um clima de desesperança, contribuindo para o fortalecimento de uma ideologia de conformismo que nega a possibilidade de mudança.

A dificuldade de transformar a realidade, portanto, está diretamente relacionada a uma crise de projetos de transformação que, por sua vez, reflete uma crise de pensamento e de ação no campo das ciências sociais e da educação.

Em uma análise crítica, é fundamental reconhecer que uma das questões centrais para a construção do conhecimento reside no diálogo. O diálogo é, em muitos aspectos, a espinha

dorsal da construção do saber, pois tem a capacidade de problematizar as questões existentes e gerar reflexões que possibilitam a criação de novos sentidos, novos direcionamentos e novas formas de ação. No entanto, para que o diálogo seja efetivo e verdadeiramente transformador, ele precisa ser fundamentado em uma relação de organicidade com o contexto histórico e cultural no qual se insere. Enquanto não nos colocarmos em uma relação íntima e profunda com nosso contexto social, histórico e cultural, e não compreendermos verdadeiramente os problemas que nos afligem, suas causas e consequências - que são, muitas vezes, complexas e diversas, variando de acordo com o tempo e o espaço - seremos incapazes de identificar soluções adequadas e duradouras para esses problemas.

A reflexão proposta por Paulo Freire (1959) é fundamental nesse sentido: é somente quando nos tornamos íntimos de nossos problemas, quando realmente entendemos suas raízes e as dinâmicas que os perpassam, que seremos capazes de buscar soluções reais e adequadas. Para isso, o diálogo não é uma opção, mas uma necessidade. Somente no diálogo com os outros, com os diferentes sujeitos e suas realidades, e com a natureza que nos cerca, podemos nos tornar verdadeiramente íntimos de nossos problemas. É no âmbito de uma educação dialógica, que fomenta o diálogo entre saberes e experiências diversas, que conseguiremos avançar na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

A educação, então, precisa ser entendida como um processo de troca, de escuta e de reflexão conjunta, em que os diferentes conhecimentos e experiências se encontram e se alimentam mutuamente, contribuindo para a criação de soluções coletivas e para a transformação da realidade social e educacional.

A educação dialógica, portanto, não é apenas uma metodologia, mas um compromisso com a transformação social, que se dá na medida em que é capaz de articular os saberes populares com os conhecimentos científicos, ressignificando as relações de poder e promovendo a conscientização crítica dos sujeitos. É nesse movimento que a educação pode cumprir seu papel mais amplo, como ferramenta de emancipação e transformação social.

Percebe-se que o conhecimento científico se transformou e continua a se transformar com o passar do tempo. Novas maneiras de pensar sobre como o conhecimento se constrói surgiram e, por certo, ainda irão surgir, mas, certamente, todas terão como elo principal o método próprio da ciência, que, ao incorporar novas maneiras de ver, pensar e problematizar a realidade, nos possibilita compreender o mundo no qual vivemos e, nesse sentido, nos possibilita realizar algumas transformações nessa realidade. Para Freire (1987, p.8),

o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um

mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que assim a consciência se existência e busca se perfazer.

A partir de suas experiências no campo da educação popular, Paulo Freire apresentou contribuições teórico-epistemológicas fundamentais para a reflexão sobre a produção do conhecimento. Seu método de problematização da realidade propõe alternativas de ação no campo pedagógico, desafiando as concepções tradicionais de ensino e aprendizagem. Freire contribui significativamente para o debate sobre a construção do conhecimento, questionando não apenas os processos envolvidos, mas também suas finalidades e os interesses que servem. Seu enfoque destaca a importância de uma educação crítica e dialógica, voltada para a transformação social e o empoderamento dos sujeitos envolvidos.

Freire (2003) apontou a necessidade de ampliar a consciência sobre os problemas inerentes à realidade concreta, defendendo-se uma educação capaz de ajudar a superar a consciência ingênua pela criticidade. A educação é considerada, no pensamento freiriano, como um dos mais importantes e eficazes bens produzidos e necessários para concretizar a vocação ontológica humana de “ser mais”.

Neste contexto, a educação é entendida como processo criador de conhecimento, em especial sobre a nossa posição histórico-temporal e social no e com o mundo, da nossa condição real no mundo e como agentes transformadores do mundo, por um movimento dialético que envolve pensamento e ação.

Freire agrega ao conhecimento, além da dimensão científica, a dimensão histórico-cultural, ou seja, o conhecimento tem uma dimensão educativa de experiências vivenciadas em suas dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais; isso significa que, quando se obtém conhecimento, também se compreende como o conhecimento é produzido e como ele pode ser e é utilizado pela sociedade.

Compreende-se que, ao evidenciar a necessidade de unidade entre a dimensão epistemológica, isto é, a problematização de como o conhecimento é produzido, e a dimensão histórico-cultural, ou seja, em que contexto e com quais objetivos se dá esse processo, realiza-se um movimento de resistência no sentido de refletir sobre as possibilidades da construção do conhecimento nessa relação de organicidade com o contexto histórico-cultural que difere tanto no tempo como no espaço, de enfrentamento ao processo de invasão cultural que a sociedade brasileira vem sofrendo ao longo da história, através das diferentes formas de colonização do nosso povo.

Ao compreender que o conhecimento tem como objetivo promover a emancipação e a libertação dos oprimidos, evidencia-se a dimensão política da educação e as possibilidades de

realização do inédito viável. O conceito de inédito viável em Paulo Freire refere-se a uma categoria epistemológica e política que expressa a possibilidade de construção de um futuro diferente, mais justo e humano, que, embora ainda não exista, é viável e realizável dentro das condições históricas e sociais concretas de uma dada sociedade. O inédito viável é uma alternativa de ação que emerge da capacidade crítica dos sujeitos e da sua potencialidade de transformação social. Esse conceito pode ser compreendido como uma perspectiva que une utopia e prática transformadora.

Paulo Freire, ao elaborar esse conceito, propôs uma maneira de pensar a educação e a ação política não como uma busca por um futuro distante e irrealizável, mas como um movimento contínuo de construção de novas possibilidades que, embora ainda não concretizadas, são possíveis e necessárias dentro de um contexto social e histórico específico. Esse futuro alternativo não é entendido como algo totalmente novo e separado da realidade, mas sim como algo que, a partir da reflexão crítica e da ação coletiva, se torna possível a partir das condições existentes.

O inédito viável é, portanto, uma crítica ao fatalismo histórico que nega qualquer possibilidade de transformação, ao mesmo tempo em que é uma afirmação da capacidade humana de reconfigurar a realidade por meio de práticas pedagógicas e sociais que sejam fundamentadas na ética da liberdade, na luta pela justiça social e na construção de uma nova relação entre os sujeitos e o mundo. É uma proposta que desafia a ideia de que a realidade é imutável e impõe uma perspectiva dinâmica e dialética, na qual os sujeitos, a partir de sua ação consciente e criativa, são capazes de romper com as estruturas opressivas e construir novas formas de convivência e organização social.

Dessa forma, o conceito de inédito viável em Paulo Freire serve como um ponto de partida para uma pedagogia crítica, orientada pela ideia de que a educação deve ser um instrumento de transformação, de produção de conhecimento que não apenas explique a realidade, mas que contribua para sua mudança. Ele desafia as lógicas conservadoras que tentam naturalizar as desigualdades e opressões, sugerindo que a transformação é possível e que os sujeitos têm um papel ativo na criação de novas possibilidades.

Atualmente, diversas formas de resistência e transformação têm surgido contra a tendência positivista e tradicional da ciência, questionando seus pressupostos e metodologias. Um dos debates mais relevantes nesse contexto é o processo de colonização epistêmica, que tem imposto paradigmas dominantes, enquanto silencia ou marginaliza saberes alternativos, frequentemente oriundos de grupos historicamente excluídos.

Nesse contexto, a ascensão desses paradigmas, antes negados ou invisibilizados,

representa uma possibilidade concreta de ruptura com as narrativas hegemônicas. Essa ascensão pode ser compreendida como uma manifestação do inédito viável. Ao desafiar a colonização epistêmica e dar visibilidade aos saberes periféricos, às populações e às culturas marginalizadas, esses paradigmas emergentes não apenas revelam a luta contra a opressão do saber, mas também apontam para a construção de um futuro mais justo e plural. O inédito viável se configura, portanto, como a capacidade de transformar a realidade a partir da valorização e promoção de formas de conhecimento alternativas, que, ao se entrelaçarem com as lutas sociais, abrem caminhos para uma educação e ciência verdadeiramente transformadoras.

Uma dessas novas formas de pensar e refletir sobre o conhecimento está presente na proposta da Educação do Campo. A educação nas áreas rurais nunca foi priorizada pelas políticas públicas e, ainda hoje, é um grande desafio manter as poucas escolas que restam no campo, abertas e funcionando. Refletir sobre como o conhecimento tem sido construído ao longo do tempo, quais teorias do conhecimento têm tido maior visibilidade e legitimidade é muito importante para compreendermos a dinâmica atual das pesquisas no âmbito da educação.

Compreende-se que ainda existe uma hierarquização no âmbito das teorias do conhecimento, uma certa hegemonia de pensamentos e valores que dominam nossas pesquisas e pesquisadores e que, muitas vezes, são estranhos e distantes de nossa realidade, mas que se colocam para nós como verdades inquestionáveis.

Percebe-se também que existem movimentos de resistência que têm ganhado maior visibilidade e cujas ideias têm provocado processos de reflexão sobre verdades antes inquestionáveis, processo este que tem demonstrado como temos sido colonizados epistemologicamente ao longo dos séculos.

Ao refletir sobre a relação entre um paradigma, ou seja, uma forma de ver o mundo e sua forma de produzir conhecimento sobre este mundo (epistemologia), pode-se compreender melhor as relações entre esse debate e a responsabilidade dos pesquisadores no processo da pesquisa e da produção de conhecimento, em especial, na educação.

Consideramos que é preciso fomentar a reflexão epistemológica e ampliar o diálogo entre as diferentes formas de conhecimento no âmbito da pesquisa e das práticas educativas, um diálogo fundamentado no contexto que é material e histórico, que é dialético e que, portanto, tem de ser sensível, que fomente a empatia, que compreenda que a construção do conhecimento se realiza na comunhão de uns com os outros na busca de um bem viver coletivo, um discurso responsável, comprometido com um novo projeto de sociedade, onde o conhecimento nos ajude a construir relações mais solidárias e igualitárias, onde o conhecimento seja para transformar o mundo e não apenas para nos controlar.

Segundo Santos (2009), ao longo da história, há o predomínio de uma certa epistemologia, que, com frequência, elimina da reflexão epistemológica o contexto cultural e político no qual se produz e reproduz o conhecimento. É preciso refletir sobre quais são as consequências desta descontextualização e a importância da diversidade epistêmica.

Neste debate sobre uma epistemologia da Educação do Campo, dois pontos parecem fundamentais: o primeiro é o de que não existem epistemologias neutras e, o segundo, que as reflexões epistemológicas devem priorizar a cultura popular, suas práticas de conhecimento e o impacto que geram sobre outras práticas sociais.

Santos (2009) propõe uma alternativa que ele denomina de Epistemologias do Sul, ou seja, um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes, o autor denomina de ecologia de saberes.

A experiência social produz e reproduz conhecimento, o que pressupõe uma ou muitas epistemologias. No contexto do debate epistemológico, o importante é a validade atribuída ao conhecimento que permite que a experiência social seja inteligível e intencional, pois não há conhecimento sem práticas e atores sociais, assim como diferentes relações sociais produzem diferentes epistemologias, e estas são sempre culturais e políticas.

As ideias defendidas por Santos (2009), na obra “Epistemologias do Sul”, são as de que tem predominado, ao longo dos últimos anos, uma epistemologia dominante que é contextual e que é construída a partir de uma diferença cultural e política, tendo como resultado a reivindicação de universalidade à ciência moderna por meio de uma invasão cultural e epistêmica que só foi possível devido à força que a intervenção política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo modernos impuseram aos povos colonizados.

Neste contexto, realizou-se uma intervenção cultural e política que descredibilizou e dizimou todas as práticas sociais e de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia, o que resultou em um verdadeiro epistemicídio. Como consequência, houve o desperdício de muitas experiências sociais e reduziu-se a diversidade epistemológica. “A perda de uma autorreferência genuína não foi apenas uma perda gnosiológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores” (Santos, 2009, p.10).

Santos (2009) destaca que a Ciência Moderna não foi nem um mal e nem um bem incondicional. Para o autor,

O importante numa avaliação histórica do papel da ciência é ter presente que os juízos epistemológicos sobre a ciência não podem ser feitos sem tomar em conta a institucionalidade que se constituiu com base nela. A epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional, apesar de crucial, ficou fora do radar epistemológico. Com isso, o conhecimento científico pôde ocultar o contexto sociopolítico da sua produção subjacente à universalidade descontextualizada da sua pretensão de validade. (p.11).

A crítica deste regime epistemológico hoje é possível devido às circunstâncias que permitem identificar a possibilidade e a urgência de alternativas epistemológicas, ao mesmo tempo em que revelam os obstáculos políticos e culturais para a sua concretização.

A revolução da informação e da comunicação combinada com a tendência do capitalismo para reduzir à lei do valor – transformar utilidades em valores de troca e, portanto, em mercadorias – mais e mais dimensões da vida coletiva (culturais, espirituais, simbólicas) e da natureza, ampliou as contradições da dominação capitalista e as resistências que enfrenta ao mesmo tempo que lhes conferiu uma maior visibilidade. Hoje, a visualização da diversidade cultural e epistemológica do mundo é, ela própria, mais diversa e, por isso, mais convincente para públicos mais amplos e mais diversos.” (Santos, 2009, p.11).

Neste contexto, o sistema capitalista se configura como um sistema cultural e civilizacional que tem avançado seus domínios sobre nossas vidas, cada vez mais, seja nas relações familiares, religiosas, temos sido constantemente afetados por este sistema, sob o qual o lucro está acima de tudo.

Com o fim do colonialismo político e a conquista da independência política das colônias, não houve o fim das relações violentas de exploração e dominação destes povos e nações, pois as práticas colonizadoras continuam a se realizar através de um processo intenso de invasão cultural. Contudo, estas epistemologias marginalizadas compreendem que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade promove o desenvolvimento e ampliação das capacidades humanas que dão sentido e razão às nossas experiências cotidianas.

Esta diversidade epistêmica significa que são necessárias análises mais amplas sobre as contribuições das diferentes formas de conhecimento nas resoluções de situações-problema que se apresentam sob os mais diversos contextos.

A Diversidade Epistemológica do Mundo é o que Santos (2009) denomina de Epistemologias do Sul. “Sul aqui é concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos que tenta reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (p. 12).

A ideia central é a de que o colonialismo, mais do que uma dominação física e violenta, também se configura como uma dominação epistemológica que se realiza por meio de relações muito desiguais de saber-poder, que tiveram como consequência direta a eliminação de

incontáveis maneiras de saber e conhecimento originárias de povos e nações que foram brutalmente colonizadas.

### **1.2 A pesquisa-ação crítica como estratégia de produção do conhecimento crítico-emancipatório**

De forma oposta à tendência positivista, na pesquisa-ação compreende-se que o conhecimento é uma construção social, que se transforma e que se amplia constantemente, do mesmo modo que a realidade e, como uma ação humana, não está separada de sua dimensão prática, percebe-se como as reflexões marxistas estão presentes na pesquisa-ação crítica, sendo fundamental compreendê-las para poder compreender de forma mais profunda a realidade. Na pesquisa-ação, o grande objetivo é contribuir com a transformação da realidade, buscando melhorar a qualidade de vida dos sujeitos que ali vivem. (Gamboa, 2018).

A pesquisa-ação surge nos Estados Unidos com Kurt Lewin; para este autor, essa metodologia de pesquisa, em sua essência, deve partir de uma realidade social concreta, um contexto social específico, a fim de transformá-la e, sobretudo, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo de construção coletiva do conhecimento. Neste tipo de abordagem, pesquisa e ação caminham juntas, procurando a transformação social, e o objetivo da transformação definirá as características da abordagem, que podem ser de tendência positivista ou crítica.

Essa metodologia se concretiza numa verdadeira mudança na maneira de pensar e de realizar pesquisas no âmbito das Ciências Sociais, em especial, na relação que se estabelece entre o pesquisador e os sujeitos do estudo. Nessa abordagem metodológica, o pesquisador desempenha “o papel profissional numa dialética que articula o comprometimento e o distanciamento, a sensibilidade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte” (Barbier, 2007, p. 18).

Durante as décadas de 1950 e 1960, a pesquisa-ação se fortalece no campo educacional, no entanto, a forma como as pesquisas são realizadas se distancia da proposta inicial de Kurt Lewin, pois seguem um modelo simplificado que se enquadra numa perspectiva positivista, onde prevalece a dissociação entre pesquisa e ação. Essa dissociação, segundo Franco (2005), é característica da abordagem positivista, que é uma abordagem incompatível com a intencionalidade da pesquisa-ação, pois esta defende uma relação dialética e dialógica entre o sujeito e sua existência, entre o seu pensamento e sua ação, e entre pesquisador e realidade pesquisada.

No campo de pesquisas acadêmicas em educação, Franco (2005) destaca que essa metodologia adquire, ao longo do tempo, diferentes intenções, assumindo, durante a década de 1950, um caráter positivista e funcionalista, no sentido de organizar e não de transformar a realidade.

Um dos pressupostos dessa metodologia é que o pesquisador é, antes de tudo, o sujeito de sua prática e de seu discurso. A pesquisa-ação é pedagógica e política, e sua história é marcada por dois momentos importantes: um após o fim da II Guerra Mundial e início dos anos 1960, nos Estados Unidos, e outro que pode ser considerado mais radical, que emergiu no Canadá e na Europa, e que se inicia no final da década de 1960.

A pesquisa-ação defende uma transformação na maneira como o conhecimento é construído, uma forma mais radical, uma mudança de atitude filosófica do pesquisador e de sua relação com o mundo. Assim, o pesquisador tem um papel importante numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a objetividade e a subjetividade. Segundo Thiollent (1986, p. 8),

Com o desenvolvimento de suas exigências metodológicas, as propostas de pesquisa alternativa (participante e ação) poderão vir a desempenhar um importante papel nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e de todas as pessoas ou grupos implicados em situações problemáticas. Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez.

Aqui, a dimensão dialógica da pesquisa-ação fica evidente e compreende-se que ela se aproxima da essência da Educação do Campo, na medida em que pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa tenham voz e vez. Atualmente, como proposta investigativa, não se conhecem muitos trabalhos de pesquisa-ação em um nível macrossocial, uma vez que essa metodologia tem sido utilizada com mais frequência em estudos com grupos, instituições, coletividades, etc.

De uma perspectiva sociológica, a pesquisa-ação contribui ao privilegiar a análise das diferentes formas de ação, e ao defender que é preciso desvelar as dimensões estruturais da realidade social, pois a ação ocorre em um contexto de relações sociais estruturalmente determinadas (Thiollent, 1986).

Franco (2005), ao problematizar a pesquisa-ação, reconhece que a mesma tem sido

realizada de formas e com intenções diversas, o que acaba criando um “mosaico de abordagens teórico-metodológicas”. Em virtude disso, é preciso refletir acerca das potencialidades dessa metodologia e sua essência epistemológica.

Entretanto, a autora ressalta que, a partir da década de 1980, ocorreu uma mudança estrutural no âmbito das pesquisas e, nesse contexto, a pesquisa-ação assume um posicionamento mais crítico “a partir da década de 1980, quando absorve em seus pressupostos a perspectiva dialética, por meio da incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas, e assume como finalidade a melhoria da prática educativa docente” (Franco, 2005, p. 484).

Tendo como referência a pesquisa-ação crítica, indagamos sobre a importância e as potencialidades dessa metodologia de pesquisa na produção de conhecimentos e na transformação da realidade no âmbito da Educação do Campo, haja vista que são muitas e urgentes as demandas neste contexto específico.

Nesse tipo de abordagem, a transformação é tida como fundamental desde o início das atividades realizadas pelo pesquisador com o grupo, a partir da valorização da construção coletiva do conhecimento e de uma reflexão crítica que tem como objetivo a emancipação dos sujeitos e a superação das situações de opressão vivenciadas pelo grupo.

Para Franco (2005), a pesquisa-ação crítica tem a capacidade de construir um processo de reflexão-ação coletiva, onde as estratégias a serem utilizadas não podem ser totalmente previsíveis. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para a produção de dados e análises para o pesquisador, a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação.

Concordamos com Franco (2005) sobre a dimensão formativa dessa metodologia de pesquisa, pois, ao propor um diálogo entre o pesquisador e o grupo participante, constata-se uma construção coletiva de conhecimentos e experiências que aproxima teoria e prática, ação e reflexão, aspectos que contribuem na tomada de consciência e emancipação dos sujeitos na busca pela superação das situações de exclusão e opressão social.

Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua auto concepção de sujeitos históricos. (Franco, 2005, p.486)

Uma investigação que caminhe na direção da transformação da realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, onde o pesquisador

assume o duplo papel de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento, contribui e muito, tanto na produção de conhecimentos para a Educação do Campo, quanto sobretudo na capacidade de transformar a realidade conflituosa por meio do diálogo e da solidariedade. Franco (2005, p. 490) afirma que:

[...] o estatuto epistemológico dessa forma de investigação, a questão da transformação social, agora referendada com compromissos éticos e políticos, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que obstruem esse processo emancipatório; configurada por abordagens interpretativas de análise; estruturada sob forma de participação crítica, cujo processo de pesquisa deverá permitir reconstruções e reestruturação de significados e caminhos em todo desenrolar do processo, enquadrando-se num procedimento essencialmente pedagógico e, por assim ser, político.

Neste caso, a pesquisa-ação crítica compreende os limites e a diversidade de caminhos possíveis para a construção do conhecimento e não pretende dar respostas finais ou receitas prontas acerca da problemática suscitada, mas contribuir para o desvelamento das contradições presentes com o intuito de instigar ações que visem transformá-las.

A pesquisa-ação crítica se configura como qualitativa, pois o objetivo é compreender coletivamente, com bastante detalhes, o que professores, diretores, estudantes e a própria comunidade pensam e como desenvolvem suas referências acerca das potencialidades da cultura popular na construção de práticas educativas mais críticas, ou seja, que problematizem a realidade social, histórica e cultural do campo. Neste contexto,

[...] a transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade. (Franco, 2005, p.485).

Este objetivo implica que o pesquisador tenha um contato mais próximo com os sujeitos no seu ambiente natural. Nesse sentido, o caráter flexível deste tipo de abordagem, tanto da pesquisa qualitativa como da pesquisa-ação, permite que os sujeitos participantes dialoguem e problematizem as questões de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas.

Neste contexto, a abordagem se organiza pelas situações relevantes que emergem durante o processo, daí a ênfase na dimensão formativa da pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência, segundo Franco (2005), das transformações que ocorrem em si mesmo e no processo. Dessa maneira, a pesquisa assume um caráter emancipatório, pois, através da participação consciente e crítica, os sujeitos da pesquisa passam a ter a possibilidade de se

libertarem de mitos e preconceitos que dificultam a organização e a compreensão destes sujeitos como sujeitos históricos produtores de cultura.

O propósito desta pesquisa-ação crítica é problematizar com mais profundidade, a fim de que o movimento de construção de conhecimentos acerca das potencialidades da cultura popular na construção de práticas educativas críticas que problematizem a realidade do campo seja mais um compromisso político do que uma técnica pedagógica, e que a construção do conhecimento impulse a transformação da realidade e não apenas um discurso sobre a mesma, instigando o pensar criticamente sobre a importância da ampliação do diálogo entre a escola e a vida, entre reproduzir ou transformar as práticas educativas e, consequentemente, as relações entre seres humanos e a natureza.

Na mesma sintonia, Freire (1981) argumenta que é preciso uma postura crítica daquele que estuda, daquele que pesquisa, procurando compreender os condicionamentos históricos e sociológicos na construção do conhecimento e a razão de ser dos fatos problematizados pela pesquisa. Nesse sentido, a realidade deve ser compreendida para além da mera aparência. É fundamental compreender as particularidades do objeto de estudo sem perder de vista a dimensão da totalidade na qual ele está inserido, ou seja, na sua historicidade e no seu movimento dialético entre afirmação e negação.

Freire (1981, p. 9) reforça que um estudo sério não é apenas um aprofundamento teórico sólido, mas se caracteriza, sobretudo, “por uma sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição à busca”. Nesta direção, compreende-se a pesquisa como uma das principais formas de estreitar os diálogos entre teoria e prática, entre utopia e realidade e, especialmente, entre reflexão e ação transformadora.

Nesta perspectiva, a pesquisa se caracteriza por uma atitude diante do mundo que se fundamenta na humildade, na disciplina intelectual e na aproximação entre reflexão e ação, a fim de conhecer e inventar novas ideias, novos valores, novas práticas, um novo mundo, mais solidário e humano.

Neste contexto, a ampliação da sensibilidade entre educandos, educadores e comunidade se torna possível por meio do diálogo com a Cultura Popular e suas diversas expressões artísticas, como a música e o teatro. Este diálogo cria um espaço de troca e reflexão, fundamental para a construção de uma educação crítica e transformadora.

Com foco no diálogo entre a Cultura Popular e as práticas educativas em uma Escola do Campo no estado do Piauí, esta pesquisa-ação crítica buscou compreender de que maneira a Cultura Popular tem sido mobilizada pelos educadores, ou mesmo negligenciada em seu potencial pedagógico. O objetivo foi identificar as práticas educativas que efetivamente

dialogam com essa cultura, explorando as diferentes linguagens artísticas presentes, como a música, o teatro e outras manifestações culturais. A pesquisa também visou analisar como essas linguagens podem fomentar práticas educativas críticas, construídas coletivamente, e que proponham intervenções significativas na realidade social dos sujeitos envolvidos.

### 1.3 Caracterização da Escola e dos sujeitos

A pesquisa foi desenvolvida na Ecoescola Thomas A Kempis, cujo lema é “Sem ecologia não há cidadania”, localizada na área rural do município de Pedro II, numa área de 19 hectares. A Ecoescola foi fundada em 2001, pelo Centro de Formação Mandacaru de Pedro II<sup>3</sup>, sendo a primeira escola do município de Pedro II a ofertar uma jornada escolar de tempo integral, funcionando das 7:10 às 17 horas.

Figura 2: Faixada da frente da Ecoescola e visão do interior do pátio



---

<sup>3</sup> O Centro de Formação Mandacaru é uma organização não governamental, de caráter filantrópica, constituída em 30 de novembro de 1991, tem sua sede na cidade de Pedro II - Piauí.



**Fonte:** arquivo do próprio autor

Esta instituição de educação fortalece a proposta de uma educação contextualizada, voltada para a convivência com o semiárido, fazendo parte, inclusive, da RESAB (Rede de Educação do Semiárido Brasileiro), que procura contribuir com as famílias agricultoras do semiárido brasileiro, desenvolvendo atividades ligadas ao cultivo da terra e à criação de animais, envolvendo os estudantes em atividades teóricas e práticas acerca da agroecologia, o que contribui para uma formação mais crítica. Atende prioritariamente estudantes do campo, ofertando as modalidades do Ensino Fundamental II e Ensino Médio em tempo integral (Ecoescola Thomas a Kempis, 2021).

A Ecoescola é uma instituição filantrópica que desenvolve suas atividades em parceria com o Estado, que cede alguns professores, e com o município, que fornece o transporte escolar. Conta com uma equipe de monitores de oficinas de arte e cidadania. Alguns professores, de acordo com suas habilidades, complementam a carga horária do componente curricular com estas oficinas, enquanto outros profissionais são contratados pelo Centro de Formação Mandacaru. Essa é uma equipe bastante flexível, que, a cada ano, passa por mudanças, tendo em vista a demanda das oficinas e os interesses dos educandos.

A Ecoescola Thomas a Kempis é vinculada ao Centro de Formação Mandacaru, uma organização não governamental fundada no dia 30 de novembro de 1991, com o propósito de desenvolver ações formativas voltadas ao acesso à terra e à água, às técnicas apropriadas e sustentáveis na agricultura familiar, à segurança alimentar e à educação contextualizada. Nesse caso, o Centro faz a gestão política e administrativa da escola, além de promover eventos de formação, tanto para educadores quanto para a comunidade.

O trabalho desenvolvido pelo Mandacaru, a partir da proposta de educação popular, fortalece e complementa o trabalho da Ecoescola junto às famílias e comunidades, visando à

melhoria da qualidade de vida da população do campo e do semiárido brasileiro. Realizando atividades ligadas à cultura e à arte, como oficinas de capoeira, teatro, artesanato, pintura, entre outras, o Centro fortalece a proposta de educação popular. O fato de desenvolver várias atividades ligadas à vida e à cultura do sujeito do campo motivou esta pesquisa-ação crítica a investigar este contexto e compreender como essas práticas são construídas e quais são suas potencialidades.

Figura 3 Alunos em atividades práticas



**Fonte:** arquivos do próprio autor

A Ecoescola reafirma seu compromisso com uma educação atenta ao processo de desconstrução de um modelo de educação excludente e capitalista, que ignora a realidade dos sujeitos nela envolvidos, especialmente a realidade do semiárido nordestino. Em contraposição a esse modelo de educação bancária, propõe uma educação crítica, baseada no diálogo, em que o educador-educando e o educando-educador sejam entendidos como seres em busca de ser mais (Ecoescola Thomas a Kempis, 2020).

Nos diálogos realizados nos círculos de cultura, os educadores e educadoras da Ecoescola destacaram que, ao desenvolver atividades artísticas e culturais, por meio de oficinas de pintura, teatro, música e contação de histórias, a escola envolve tanto discentes e docentes quanto a própria comunidade.

Essas atividades contribuem para mudanças significativas na postura de educadores e educadoras, bem como dos educandos e educandas que delas participam, pois constroem e fortalecem a solidariedade e o compromisso, tanto com a educação quanto com a participação consciente e sustentável na sociedade. Com frequência, ocorrem oficinas de artesanato, que estimulam os jovens a empreender novas formas de produzir e ampliar o rendimento financeiro, contribuindo assim para suas famílias.

Ao estimular as expressões artísticas da Cultura Popular, a Ecoescola também fomenta a criatividade e contribui para o desenvolvimento pessoal dos estudantes e de todos que participam dessas oficinas. No teatro, por meio da construção do texto, dos personagens, da história e, por fim, com a interpretação e apresentação, a desenvoltura dos estudantes apresenta resultados surpreendentes, ampliando a autoestima e a reflexão crítica sobre a história como possibilidade, e não como fatalidade.

Sabemos que são inúmeros os desafios e que nem sempre se alcançam todos os objetivos que essas atividades se propõem a realizar. Contudo, ao trazer essas linguagens e expressões artísticas da cultura popular, e ao possibilitar outras formas de ver e dizer o mundo, ampliamos nossa capacidade de problematizar a realidade e de agir conscientemente sobre ela.

A escolha da escola ocorreu por diversos motivos: trata-se de uma escola do/no campo, cuja história está intimamente ligada à luta dos camponeses e camponesas por uma educação de qualidade para seus filhos e filhas; é uma escola que busca articular as práticas escolares com as práticas agrícolas, estimulando e valorizando os camponeses, seus saberes e suas práticas; a escola, junto ao Centro de Formação Mandacaru de Pedro II, promove inúmeras atividades educativas ligadas à cultura popular; além disso, a escola mantém uma parceria com a Universidade Federal do Piauí, por meio do diálogo com o NUPECAMPO, no qual a escola recebe pesquisadores para discutir suas práticas e desafios, e, em contrapartida, os educadores e educadoras participam de processos formativos proporcionados pelo diálogo com as pesquisas e os pesquisadores.

Os educadores foram outro fator relevante para a escolha da escola, pois o tema abordado neste estudo se aproxima das práticas realizadas por muitos dos educadores da escola. Uma boa parte deles participa de movimentos sociais ligados ao campo, alguns foram ex-alunos da escola, e aqueles que participaram da pesquisa, em sua maioria, são educadores que desenvolvem suas práticas desde a fundação da escola. Eles acreditam que, por meio de outras linguagens, outras práticas e pela valorização da cultura popular camponesa, é possível transformar a realidade e a vida desses sujeitos.

No total, contamos com a participação de 11 educadoras e 5 educadores, com uma faixa etária bem variada. A maioria dos educadores desenvolve atividades que dialogam com a cultura popular e suas linguagens artísticas. A grande parte dos participantes faz parte do quadro fixo da escola e, na totalidade, são seres humanos incríveis, com um espírito de coletividade e humildade notáveis.

Figura 4- Registro dos educadores participantes dos círculos de cultura



Fonte: arquivos do próprio autor

#### **1.4 Dos Procedimentos da construção dos dados da pesquisa**

A pesquisa de campo foi realizada por meio dos Círculos de Cultura, nos quais, através do diálogo entre os participantes, foi possível compreender seus interesses, anseios, necessidades formativas, bem como identificar o movimento e a dinâmica do objeto de investigação no âmago dessa realidade educativa. A metodologia que orientou a pesquisa empírica foi fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação crítica.

A aplicação de metodologias de pesquisa-ação tem ganhado destaque em contextos acadêmicos, especialmente em pesquisas que investigam a relação entre educação popular e as práticas pedagógicas da educação do/no campo. Ao focar nas práticas e realidades de grupos e comunidades marginalizadas, como os povos do campo, a pesquisa-ação se apresenta como uma ferramenta potente não apenas para a coleta de dados, mas também para promover uma mudança social real e significativa.

A pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que envolve ativamente os sujeitos da pesquisa, transformando-os de meros objetos de estudo em protagonistas do processo investigativo. Isso é fundamental no contexto da educação popular, pois a abordagem permite que educadores, estudantes e outros membros da comunidade escolar se tornem sujeitos de sua própria formação, contribuindo para a construção de conhecimento a partir de sua própria vivência e experiência. O próprio processo de investigação, ao ser inserido no cotidiano das práticas pedagógicas, gera uma reflexão contínua e a implementação de ações que buscam transformar a realidade de forma imediata.

No campo da educação do/no campo, a metodologia de pesquisa-ação se torna especialmente relevante, pois reconhece as especificidades e necessidades da educação rural, alinhando-se aos princípios da educação popular, que enfatizam a valorização dos saberes locais, a autonomia dos sujeitos e a promoção da justiça social. Ao utilizar essa metodologia, os educadores não são apenas disseminadores de conhecimento, mas também agentes de transformação social, onde o processo educativo está intimamente ligado à realidade socioeconômica e cultural dos alunos.

Quando aplicada em uma pesquisa sobre a educação popular no contexto da educação do campo, a pesquisa-ação permite que o pesquisador e os participantes se envolvam ativamente em um processo reflexivo e criativo que, ao mesmo tempo, gera conhecimento acadêmico e fortalece a comunidade. A troca entre teoria e prática é enriquecida pela vivência das práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de um conhecimento contextualizado, que não só responde a questões acadêmicas, mas também resulta em ações concretas para a melhoria das condições educacionais.

Além disso, a pesquisa-ação, ao adotar uma postura de problematização em vez de imposição de saberes externos, está alinhada com as epistemologias do Sul, que valorizam o conhecimento local, a sabedoria ancestral e as formas de aprendizagem que emergem das experiências cotidianas das populações marginalizadas. Essa abordagem é especialmente relevante no contexto da educação do/no campo, uma vez que as comunidades rurais frequentemente são excluídas dos debates acadêmicos e educacionais hegemônicos, que muitas vezes ignoram ou desvalorizam seus saberes e práticas culturais.

A integração entre a pesquisa-ação e as teorias da educação popular, especialmente a pedagogia do oprimido de Paulo Freire (1987), potencializa o processo de conscientização crítica dos participantes. Segundo Freire, a educação deve ser um ato de liberdade, no qual os educandos são encorajados a questionar, refletir e transformar a realidade. Nesse sentido, a pesquisa-ação se torna uma extensão dessa pedagogia, pois permite que educadores e alunos da educação do campo participem ativamente da construção de novas práticas pedagógicas, que não apenas ensinem, mas também empoderem e transformem as condições sociais e educacionais.

Em síntese, a aplicação de metodologias de pesquisa-ação em teses que abordam a educação popular e as práticas pedagógicas da educação do/no campo, como é o caso desta pesquisa, não só contribui para a produção de conhecimento acadêmico, mas também reforça o compromisso com a transformação social. Ao integrar os saberes locais e culturais com as práticas pedagógicas, a metodologia adotada possibilita a criação de uma plataforma para ação

e reflexão conjunta, que vai além da sala de aula e se estende para a mudança das condições de vida e educação das populações rurais. Cada Círculo de Cultura representou momentos de construção coletiva de saberes, afetos e conhecimentos, com o foco não apenas em compreender a realidade, mas também em transformá-la.

**Quadro 01:** Círculos de Cultura Popular

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Círculo de Cultura I - Cultura Popular e Educação do Campo: práticas educativas dialógicas</b></p> <p><b>Data de Realização:</b> 15/04/2023</p> <p><b>Objetivo:</b> Construção Coletiva do Conceito de Cultura Popular</p>                                                                   |
| <p><b>Círculo de Cultura II - Práticas educativas dialógicas: os lugares de intersecção com a cultura popular e suas expressões artísticas.</b></p> <p><b>Data de Realização:</b> 26/07/2023</p> <p><b>Objetivo:</b> Mapeamento das Atividades que dialogam com a Cultura Popular</p>              |
| <p><b>Círculo de Cultura III - A dimensão política da cultura popular e de suas expressões artística no processo de formação crítica dos sujeitos</b></p> <p><b>Data de Realização:</b> 27/07/2023</p> <p><b>Objetivo:</b> As linguagens artísticas da Cultura Popular e sua dimensão política</p> |
| <p><b>Círculo de Cultura IV - Cultura Popular e Educação do Campo: uma proposta de intervenção</b></p> <p><b>Data de Realização:</b> 18/11/2023</p> <p><b>Objetivo:</b> Elaboração de um projeto sobre Cultura Popular na Escola</p>                                                               |

A realização de quatro Círculos de Cultura para refletir sobre as experiências, as potencialidades e sobre a construção de uma ação educativa na realidade da Ecoescola e de sua comunidade organiza-se da seguinte maneira: o primeiro círculo teve como objetivo central identificar o conceito de Cultura Popular presente entre os educadores e educadoras. Apresentamos e dialogamos com os educadores sobre a proposta de pesquisa, a dinâmica de trabalho, o problema e os objetivos propostos, bem como as justificativas, possibilitando o diálogo e sensibilizando os diferentes sujeitos sobre a importância e relevância da pesquisa-ação crítica a ser realizada.

No dia 14 de abril de 2023, saí de Teresina às 8h da manhã. Após deixar meu filho Álvaro na escola, peguei a estrada rumo à Ecoescola Thomas A Kempis, localizada na zona

rural do município de Pedro II, no estado do Piauí. A viagem não é muito longa, cerca de 200 km; contudo, a estrada estava muito esburacada. Mesmo assim, a ansiedade e a alegria cresciam cada vez que eu chegava mais próximo do meu destino.

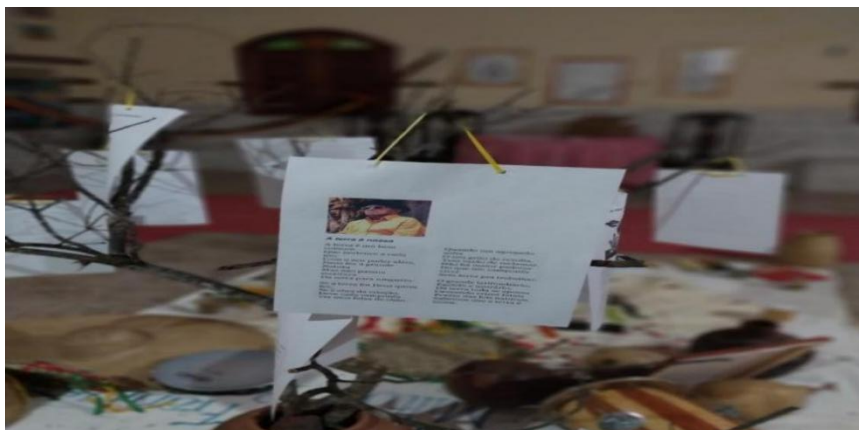
Muitas vezes fiquei imaginando e anotando todos os detalhes deste momento, pensava em como iria organizar e ornamentar o círculo, como eu provocaria a reflexão e o diálogo, quais recursos e metodologias eu iria utilizar e, claro, se o tempo seria suficiente. O grande desafio era a questão do tempo e da quantidade de educadores e educadoras, um total de 20 pessoas. Como fazer uma abordagem com qualidade e uma formação ao mesmo tempo prazerosa em tão pouco tempo era o grande desafio.

Neste momento, toda a experiência adquirida por este pesquisador na docência na Educação Básica fez toda a diferença, pois quem já deu aulas na rede pública sabe que o professor ou professora precisa ser um artista, equilibrista e, às vezes, fazer magia tanto para motivar os estudantes como para dar conta do conteúdo com qualidade e responsabilidade ético-política.

Cheguei um dia antes na Ecoescola para separar os materiais que iria utilizar na organização e ornamentação do círculo, bem como testar os equipamentos e deixar tudo pronto com antecedência para evitar imprevistos de última hora. Mesmo assim, na hora de passar o vídeo, se eu não tivesse um plano B, não teria conseguido utilizar este recurso, pois o som do vídeo não saiu na caixa e eu tive que sincronizar o vídeo no computador com o som do meu celular na caixa, para que a imagem saísse do computador e o som do meu celular — coisas de quem já passou por isso lá no chão da escola, um saber construído coletivamente com os estudantes que tinham e ainda têm mais intimidade com as tecnologias do que eu.

Ao começar a separar os materiais para arrumar o espaço onde o círculo iria ocorrer, encontrei um mapa do Estado do Piauí desenhado em um tecido, onde se destacavam as comunidades de Pedro II. Coloquei o tecido no centro da sala e, sobre ele, começamos, eu e Socorro (educadora) e Jaqueline (coordenadora), a organizar o ambiente com todo o carinho para receber os educadores que iriam participar deste momento de ação, pesquisa e formação, e que se concretizou num Curso de Formação ofertado pela Universidade Federal do Piauí denominado *Cultura Popular e Educação do Campo: práticas educativas dialógicas*.

Figura 5- Dialogando com a Cultura Popular



**Fonte:** arquivos do próprio autor

O Curso de Extensão *Educação do Campo e Cultura Popular: práticas educativas dialógicas*<sup>4</sup> foi desenvolvido como uma das ações da pesquisa-ação em parceria com o Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO/ UFPI) e a Ecoescola Thomas A. Kempis, escola que tem desenvolvido excelentes experiências educativas em sintonia com a proposta teórico-metodológica da Educação do Campo e que fica localizada no Município de Pedro II, PI.

O Curso teve como intuito ampliar o diálogo com a cultura popular e fomentar práticas educativas críticas, que problematizam a realidade social. Foram realizados 4 Círculos de Cultura, de forma presencial, com duração total de 60h, intercaladas com atividades de pesquisa. Estiveram envolvidos 20 sujeitos, entre educadores, educadoras, gestores e gestoras e profissionais de áreas técnicas.

Os círculos foram intercalados com atividades de pesquisa, sistematização e socialização coletiva, a fim de que, no tempo entre um círculo e outro, a problemática se mantivesse presente. Esperávamos, com este trabalho, fortalecer os princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo e o diálogo com a cultura popular.

De forma geral, o curso visou contribuir para o fortalecimento do trabalho desenvolvido na Ecoescola Thomas A. Kempis por meio de atividades formativas, que estimulem os diferentes sujeitos do campo a se apropriarem criticamente dos princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo, em diálogo com a Cultura Popular.

De maneira específica, procuramos identificar as atividades educativas desenvolvidas na Ecoescola que dialogam com a cultura popular; analisar como as manifestações da cultura

<sup>4</sup> A versão integral do projeto de extensão desenvolvido pode ser acessada nos anexos desta tese.

popular, por meio da linguagem artística, possibilitam a problematização da realidade no contexto das práticas educativas do/no campo; refletir sobre as potencialidades da cultura popular na construção do diálogo entre os diferentes conhecimentos (sociais, culturais, científicos e tecnológicos) com a realidade e sua transformação.

O primeiro círculo, denominado *Cultura Popular e Educação do Campo: práticas educativas dialógicas*, foi pensado, planejado e organizado considerando os princípios teóricos e metodológicos da Educação do Campo. Neste sentido, iniciamos nossas atividades com um trabalho coletivo, no qual cada grupo deveria problematizar e sistematizar as principais ideias que permearam este diálogo, para em seguida construir um painel criativo utilizando palavras, frases e imagens que expressem o sentido que o conceito de Cultura Popular adquiriu neste movimento e nesta construção coletiva e histórica da educação do campo. Após a construção deste painel, os grupos puderam socializar com os demais como foi este processo de diálogo, de sistematização e o conceito de Cultura Popular que desse movimento derivou.

Ao analisar a produção visual dos grupos, em formato de painel, foi possível perceber como as expressões artísticas se configuram como potentes formas de apreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao seu próprio contexto e à realidade que os envolve. A criatividade e a organização das obras, esteticamente provocantes e expressivas, revelaram um processo de intensificação da imaginação e do diálogo. As imagens e palavras, interligadas, não apenas ilustraram, mas potencializaram a reflexão coletiva, evidenciando a complexidade, a diversidade e as potencialidades das linguagens artísticas da Cultura Popular.

Essas expressões, ao emergirem das vivências e perspectivas dos sujeitos, contribuem para um entendimento mais profundo dos significados construídos no processo de socialização, demonstrando como toda cultura é apreendida pelo ser humano de forma relacional, por meio da troca, do diálogo e da experiência compartilhada. Esse tipo de produção, construída coletivamente, permite acessar significados e sentidos que são socialmente compartilhados pelos educadores e participantes, funcionando não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas também como um espaço de reconhecimento identitário e de vivências.

Ao envolver os educadores na criação de representações visuais e expressões artísticas, o processo promove a materialização de saberes e práticas que estão imbricados com as experiências de vida de cada sujeito, reconhecendo suas histórias, suas culturas e suas realidades.

No contexto da educação do campo, por exemplo, as linguagens artísticas da Cultura Popular atuam como um local de expressão das identidades locais, revelando os modos de ser e de viver das comunidades rurais. Essas produções não se limitam à aplicação de uma

metodologia pedagógica imposta de fora; elas se tornam um ponto de encontro entre o saber formal e os saberes originários, que são vivenciados no cotidiano das comunidades.

Ao criar espaços em que as vivências são compartilhadas e ressignificadas por meio da arte, o processo educativo se transforma em uma experiência de pertencimento, fortalecimento da identidade e valorização das culturas locais. Essa dinâmica, portanto, não só contribui para a aprendizagem de novos conteúdos e práticas, mas também para o reconhecimento de experiências históricas e sociais que, muitas vezes, foram marginalizadas no contexto educacional convencional.

Assim, a produção coletiva, ao permitir que educadores construam e compartilhem sentidos, favorece um ambiente em que a cultura é vivida como um processo dinâmico e contínuo de afirmação, transformação e resistência, proporcionando uma educação que é, simultaneamente, uma ferramenta pedagógica e um meio de reconhecimento das identidades culturais, sociais e políticas.

Figura 6- Conceito de Cultura Popular



Fonte: arquivos do próprio autor

As apresentações foram envolventes e extremamente criativas, utilizando expressões artísticas como o teatro, a música e a história oral. Com o objetivo central de provocar uma reflexão sobre o conceito de cultura popular, essas apresentações revelaram, de maneira clara, as duas principais características da cultura popular apontadas por Chauí: o caráter de resistência e o de conformidade.

É possível argumentar que, em determinados momentos, a cultura popular reproduz pensamentos, atitudes e comportamentos passivos, conformistas, que refletem a dominação cultural das classes dominantes. No entanto, em outros momentos, mais críticos e de resistência, surgem movimentos de enfrentamento e lutas, quando a contradição vivida pelas classes populares se torna evidente e urgente. Nesse contexto, a cultura popular se manifesta como um espaço de afirmação e resistência, mobilizando os sujeitos para a luta contra as estruturas de opressão e dominação. Essas expressões artísticas, portanto, podem não apenas refletir a

realidade social, mas também se configurar como formas de contestação e transformação da ordem estabelecida.

O segundo Círculo de Cultura é denominado – *Práticas educativas dialógicas: os lugares de intersecção com a cultura popular e suas expressões artísticas*. Neste círculo, nosso intuito foi, num primeiro momento, provocar a reflexão e problematização do conceito de cultura popular elaborado coletivamente durante a realização do primeiro Círculo de Cultura. Neste sentido, realizamos uma atividade denominada Cesta de Conceitos. A dinâmica foi a seguinte: após a transcrição dos conceitos elaborados durante o primeiro círculo pelos grupos, foram extraídas algumas passagens destes conceitos e colocadas na cesta, para que cada educador e educadora pudesse retirar essas passagens e realizar uma reflexão e problematização sobre as ideias contidas no texto. A dinâmica ressaltou a importância das reflexões e ampliou as possibilidades de compreensão do conceito e sua relação com a educação do campo.

Em um segundo momento, buscamos identificar as atividades realizadas pela Ecoescola que, de alguma maneira, dialogam com a cultura popular. A identificação dessas atividades provocou uma sensibilização nos educadores acerca das potencialidades educativas que esse diálogo proporciona na vida dos educandos e dos próprios educadores, que constataram o quanto essas atividades provocam uma reflexão crítica sobre as práticas educativas da Ecoescola.

No terceiro círculo, denominado *A dimensão política da cultura popular e de suas expressões artísticas no processo de formação crítica dos sujeitos*, buscamos aproximar a teoria da prática, ou seja, problematizar as potencialidades da cultura popular, principalmente por meio de suas expressões e linguagens artísticas, como a música, o teatro, a poesia, o cordel, dentre outras, na elaboração de práticas educativas mais críticas que busquem questionar a realidade.

Neste momento de aprofundamento teórico, utilizou-se a fundamentação teórica que defende um posicionamento mais dialógico entre os diferentes saberes e sentidos que a educação pode ter. A partir de reflexões coletivas, buscou-se também identificar atividades e práticas educativas que dialogam com a cultura popular. Os diálogos versavam acerca das contribuições da cultura popular para as práticas educativas na Ecoescola, tendo como referencial as contribuições de Paulo Freire e do Movimento de Cultura Popular do Recife. Neste diálogo, buscou-se um aprofundamento das questões a partir das reflexões possibilitadas pelo documentário *Sítio Trindade e o Movimento de Cultura Popular de Pernambuco: Resistência Histórica e Cultural*.

A partir do diálogo sobre o documentário e as ideias de Paulo Freire, problematizou-se o papel das expressões e linguagens artísticas na construção de práticas educativas críticas, que problematizem a realidade do campo e da sociedade brasileira.

Figura 7 - Práticas Dialógicas



**Fonte:** arquivos do próprio autor

No quarto Círculo de Cultura, denominado *Cultura Popular E Educação Do Campo: Uma Proposta De Intervenção*, apresentaram-se as principais características e objetivos de uma pesquisa-ação crítica, instigando reflexões sobre as experiências realizadas, os anseios coletivos e as expectativas dos participantes. A proposta foi construir coletivamente uma atividade de intervenção que busque, de alguma maneira, contribuir para uma valorização da cultura popular nas práticas educativas tanto dos educadores como dos educandos e da própria comunidade como um todo.

Neste círculo, foi possível também refletir sobre o movimento que se iniciou no primeiro círculo, procurando compreender como estes encontros e estes diálogos contribuíram para a nossa formação e para nossas práticas educativas. Foi possível, neste encontro, compreender de forma mais profunda o papel central que a cultura popular deve ocupar nas práticas educativas e como suas expressões artísticas, como o teatro, a música e a literatura, contribuem de forma significativa para o desvelamento das contradições presentes historicamente no campo e potencializam uma reflexão mais consciente e uma crítica mais sensível a estas contradições, visando sua superação.

Figura 8- Tecendo Saberes



**Fonte:** arquivos do próprio autor

A construção coletiva dos dados da pesquisa foi feita através destes Círculos de Cultura, a partir do diálogo e das interações entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. Neste diálogo, semeamos reflexões sobre as potencialidades e os desafios da cultura popular nas práticas educativas realizadas nas escolas do campo. Nos Círculos de Cultura, as reflexões e interações vivenciadas foram gravadas por meio de um sistema de áudio para que fossem posteriormente realizadas as transcrições, a sistematização e a análise dos dados produzidos a partir dos objetivos que orientam nossa pesquisa. O diário de campo foi utilizado para registrar as observações, comentários e reflexões ocorridas no processo de formação-investigação. Este contribuiu com uma sistematização detalhada das situações ocorridas no percurso investigativo, principalmente dos elementos extraídos nas entrelinhas das falas dos sujeitos durante a intervenção.

### **1.5 Organização e análise dos dados da pesquisa**

A análise dos dados da pesquisa foi desenvolvida com base na análise de conteúdo que, segundo Bardin (1979, p. 42), é constituída de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A escolha pela análise de conteúdo se dá pelas possibilidades que esta oferece para a realização de uma análise mais profunda das falas dos sujeitos, buscando compreender os sentidos ocultos, contribuindo assim para a desocultação das mensagens emitidas pelos participantes da pesquisa.

No que diz respeito à sistematização e organização dos dados produzidos pela pesquisa, bem como à interpretação e análise dos mesmos, Bardin (1979) afirma que estes devem ser realizados através de três etapas: 1) pré-análise, ou fase de organização do material; 2) descrição analítica, quando o material organizado é submetido a um estudo aprofundado; e 3) interpretação inferencial, em que se passa do conteúdo manifesto nos vários materiais para o conteúdo latente que possuem, ou seja, é o momento do aprofundamento da análise à luz do referencial teórico.

Bardin (1977) argumenta que, para além das disputas epistemológicas e metodológicas, o que irá possibilitar um aperfeiçoamento e uma desenvoltura maior à análise de conteúdo será exatamente a diminuição da rigidez acerca da objetividade. Durante a década de 1960, e nos anos seguintes até hoje, três fenômenos marcam a análise de conteúdo, são eles: 1) o recurso ao (computador) ordenador; 2) estudos acerca da comunicação não verbal; e 3) a imprecisão dos trabalhos linguísticos. Não buscamos aqui os pormenores destes fenômenos, optamos por compreendê-los em movimento.

Acerca do rigor e das descobertas realizadas pela análise de conteúdo, Bardin (1977) chama a atenção para a sutileza dos métodos da análise de conteúdo, o que corresponde aos seguintes objetivos:

- 1) A ULTRAPASSAGEM DA INCERTEZA – o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo essa “visão” muito pessoal, ser compartilhada por outros? Em outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
- 2) O ENRIQUECIMENTO DA LEITURA – “Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão.” (p.29)

Apresentam-se dois polos fundamentais deste tipo de análise, o desejo de rigor e a necessidade de descobrir, de ir além das aparências. Estes revelam a dialética no desenvolvimento histórico que ainda se encontra em movimento acerca da análise de conteúdo.

Compreende-se que a análise de conteúdo desempenha duas funções principais: a primeira, heurística, que enriquece a tentativa exploratória e amplia a propensão à descoberta –

ou seja, é a análise de conteúdo que visa entender o que ela pode revelar. A segunda função é a de administrar a prova, ou seja, as hipóteses formuladas, seja em forma de questões ou afirmações provisórias, servem como diretrizes. Elas serão então verificadas por meio de um método de análise sistemática, com o objetivo de confirmar ou refutar essas hipóteses. Assim, a análise de conteúdo atua tanto como ferramenta de exploração quanto como meio de verificação rigorosa.

Na prática as duas funções da análise de conteúdo podem coexistir de maneira complementar. Tal produz-se, sobretudo, quando o analista se dedica a um domínio da investigação, ou a um tipo de mensagens pouco exploradas, onde faltam ao mesmo tempo a problemática de base e as técnicas a utilizar. Neste caso as duas funções interatuam, reforçando-se uma à outra. A análise “às cegas”, aplicando quase de maneira aleatória (pelo método de tentativas e erros) procedimentos de inventário e de classificação, por exemplo primeiro os mais fáceis de manejar) – pode fazer surgir hipóteses que, servindo então de guias, conduzirão o analista a elaborar as técnicas mais adequadas a sua verificação. Enquanto, por outro lado, os analistas já orientados a partir de uma problemática teórica, poderão, no decorrer da investigação, “inventar” novos instrumentos suscetíveis, por sua vez, de favorecer novas interpretações.” (Bardin, 1977, p.30).

Desde a análise de ícones de mensagens linguísticas, até “comunicações” em três dimensões, quanto mais complexo o código linguístico, ou instável, maior será o trabalho de análise, no sentido de buscar alternativas novas, inventar técnicas para alcançar seus objetivos.

Segundo Bardin (1977), existem diferentes tipos de comunicações e que estas podem ser divididas segundo dois critérios: 1) o número de pessoas implicadas na comunicação e 2) a natureza do código e o suporte da mensagem. Neste contexto, torna-se difícil, segundo a autora, definir a análise de conteúdo a partir de seu território, pois tudo parece ser comunicação e significação e, portanto, suscetível de ser investigado. Procura-se descobrir uma unidade no que se refere às suas regras de funcionamento. Toda análise de conteúdo inicia-se por uma descrição analítica, isto é, funciona a partir de ações sistemáticas e objetivas de descrição do conteúdo presente nas mensagens ou nos diálogos realizados pelos interlocutores.

Tratar-se-ia, portanto, de um tratamento da informação contida nas mensagens. É conveniente, no entanto, precisar de imediato que em muitos casos a análise, como já foi referido, não se limita ao conteúdo, embora tome em consideração o “continente” “Análise de Conteúdo - pode ser uma análise dos “significados” (exemplo: a análise temática); dos “significantes” (análise léxica, análise dos procedimentos) (Bardin, 1977, p.34).

O tratamento descritivo pode ser entendido como um primeiro momento da análise, contudo, não é um procedimento exclusivo apenas da análise de conteúdo. Na Análise Categorical, um dos primeiros e mais utilizados tipos de análise de conteúdo, procura-se analisar a totalidade de uma mensagem através da classificação e do recenseamento, segundo a

frequência de presença (ou de ausência) de elementos de sentido. “É o método das categorias, espécies de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 1977, p. 37).

A análise de conteúdo surge como um conjunto de técnicas de investigação e análise de formas diversas de comunicação, caracteriza-se pela utilização de atividades sistemáticas e objetivas de interpretação e descrição dos conteúdos presentes nas mensagens, entretanto, isto não basta para identificar ou definir sua especificidade. Para Bardin (1977, p. 38), “o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes poderão nos ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a ‘outras coisas’.” A finalidade (implícita ou explícita) de qualquer análise de conteúdo: “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1977, p. 38).

O analista trabalha com vestígios, tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para deduzir logicamente conhecimentos acerca do emissor da mensagem ou sobre o seu contexto social, histórico etc.

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (Bardin, 1977, p.39)

No que diz respeito às condições de produção de uma análise de conteúdo, Bardin afirma que o fundamento da especificidade da análise de conteúdo se encontra na articulação entre a aparência, forma dos textos, descrita e analisada (pelo menos alguns elementos característicos), e os elementos que determinam estas características. Procura-se estabelecer a correspondência entre as estruturas semânticas e linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) presentes nos enunciados.

Compreende-se que a análise de conteúdo é uma tentativa de sistematizar e explicar o conteúdo das mensagens e sua expressão a partir de diversas técnicas parciais e complementares. Esta abordagem tem por objetivo final apresentar deduções lógicas e justificadas acerca da origem das mensagens, do emissor e de seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens. Na seção seguinte, dialogamos sobre o movimento de luta histórica por melhores condições de vida no campo, pelo reconhecimento e valorização dos saberes e práticas dos povos das florestas e das águas, evidenciando como este movimento de lutas, ao educar os sujeitos, impulsionou a luta por um projeto de escola e de educação

comprometido com a luta por direitos no campo e pela construção de um projeto democrático e popular de sociedade.

## **SEÇÃO 2 – DA LUTA PELA TERRA À LUTA PELA EDUCAÇÃO: POR UM PROJETO POPULAR DE SOCIEDADE**

Figura 9- Registro de alunos em atividade de campo



**Fonte:** arquivos do próprio autor

Nesta seção, procuramos refletir sobre o movimento histórico de luta por direitos no campo brasileiro, destacando inicialmente a questão da luta pela terra, como um direito fundamental para a vida e para a identidade dos trabalhadores do campo, a construção de um projeto popular e democrático de sociedade, e o papel da educação nesse contexto.

Em seguida, destacamos a negação do direito à educação do campo e no campo, apresentando os fundamentos e pressupostos políticos da denominada Educação Rural, movimento conhecido como Ruralismo Pedagógico, e sua relação com os interesses do capital sobre os interesses dos trabalhadores do campo.

Posteriormente, problematizamos a ascensão dos movimentos sociais populares, em especial as experiências de Educação e Cultura Popular, na década de 1960, e suas contribuições políticas para a educação e para os movimentos sociais do campo. Por fim, descrevemos o processo histórico de luta pela Educação do Campo, empreendido pelos movimentos sociais a partir da década de 1990, tendo como principal representante esse processo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Entendemos que a Educação do Campo é fruto de um movimento muito mais amplo e complexo, que se inicia com o processo de colonização e perpassa os dias de hoje, por meio do que denominamos Questão Agrária, ou seja, o movimento histórico de apropriação da terra para fins de exploração, expropriação e violência contra os povos do campo.

Esperamos, com este diálogo, problematizar a realidade do campo, em especial, a importância da Educação do Campo para o desvelamento dos condicionantes históricos, políticos, sociais e culturais que atuam sobre a realidade camponesa, o papel da reforma agrária nessa luta por educação, e a importância dos movimentos sociais na elaboração deste projeto pedagógico, político e epistemológico que busca, no diálogo com a cultura popular, encontrar formas de emancipação e humanização.

## **2.1. Da ocupação da terra à ocupação da escola: a luta por direitos no campo brasileiro**

Historicamente, o campo tem sido pensado e organizado pelo poder público como um lugar de atraso, de precariedade, de sofrimento e estes sujeitos sofrem com o preconceito e o estigma social que nega o modo de ser e de viver do camponês, para exaltar o consumismo e uma ideia romantizada de progresso, presente essencialmente na cidade, no mundo urbano e industrial.

Contudo, mesmo com todas as adversidades, estes sujeitos resistem e insistem em confrontar a sociedade capitalista que, de formas diversas, tem provocado a exploração, a expropriação e a violência nestes territórios.

A vida no campo é marcada pelas relações que se estabelecem com a terra e, nessas relações, criam-se diversas formas de trabalhar, viver e pensar, que definem a identidade e a cultura destes sujeitos. Mas esta cultura é também marcada sobretudo pela forma como este território foi e tem sido constantemente ocupado desde o período colonial, por uma lógica desumana e violenta.

A luta pela terra e por melhores condições de trabalho ensina aos camponeses que, para saírem da miséria imposta pelo modelo econômico excludente, implementado desde o período

colonial, é preciso ter acesso à terra, mas também às condições para estabelecerem outras relações de troca, a fim de garantirem a sua sobrevivência.

Na luta coletiva por direitos, constroem-se também novos conhecimentos que irão impulsionar um debate mais amplo sobre a importância do diálogo dos movimentos sociais com os intelectuais considerados orgânicos, isto é, estudiosos comprometidos com a causa das classes trabalhadoras do campo, o que levará a um amadurecimento dos movimentos no sentido de compreenderem, de forma mais profunda, as estruturas de um projeto político e cultural de sociedade e o papel da educação neste processo.

Nesse movimento de luta, os camponeses compreendem que o inimigo é um determinado projeto social, político, econômico e cultural. Nesta perspectiva, precisam lutar não apenas contra a violência do agronegócio, mas contra uma cultura em que o ser humano e a natureza são apenas combustíveis para alimentar a máquina do capital.

O processo extremamente violento de ocupação da terra durante a colonização do território brasileiro efetivou-se na construção de grandes unidades agrícolas, denominadas de sesmarias<sup>5</sup>, cujo objetivo era a monocultura para a exportação. Neste contexto, a produção agrícola visava, sobretudo, o abastecimento do mercado europeu e norte-americano. Esse modelo econômico foi responsável pela criação em nosso país de uma estrutura fundiária extremamente injusta e desigual, que destinava aos camponeses um lugar de subordinação social, econômica e política (Miralha, 2006).

Os elementos que fundamentavam o modelo colonial eram essencialmente o trabalho escravo, o latifúndio e a monocultura para exportação. Em virtude disso, a agricultura familiar sempre esteve presente e ocupou um papel importante na garantia da produção de alimentos para o abastecimento interno da população; contudo, estava subordinada à grande propriedade (Miralha, 2006).

No contexto da abolição da escravatura e da expansão da sociedade capitalista, é promulgada, em 1850, a Lei de Terras. Essa lei acaba por ampliar a desigualdade no campo, haja vista que, para que se pudesse ter acesso à terra, era preciso comprá-la. Este processo amplia ainda mais os conflitos entre a propriedade capitalista e as diversidades culturais presentes nos territórios rurais, ampliando a precariedade das condições de trabalho no campo.

Essa Lei foi uma estratégia política encontrada pelas elites agrárias brasileiras para manterem a situação de precariedade dos trabalhadores do campo e os interesses do grande

---

<sup>5</sup> Terreno sem cultura ou abandonado, que a antiga legislação portuguesa, com base em práticas medievais, determinava que fosse entregue a quem se comprometesse a cultivá-lo. Quem a recebia pagava uma pensão ao Estado, em geral constituída pela sexta parte do rendimento através dele obtido.

capital, por meio da manutenção de uma estrutura agrária extremamente desigual, conforme afirma Miralha (2006, p.153):

A Lei de Terras de 1850 foi uma solução encontrada pela elite brasileira para manter inalterada a estrutura agrária, impedindo o acesso livre a terra por parte da população pobre que era maioria, e conseguir trabalhadores livres para as lavouras de café, pois o Estado brasileiro já estava planejando a imigração de europeus, para substituir o trabalho escravo que estava preste a ser abolido.

Dessa maneira, passava-se do cativo do homem (escravo) para o cativo da terra, pois o acesso à terra estava restrito apenas àqueles indivíduos que tivessem condições financeiras de adquiri-la por meio da compra, o que aprofundou ainda mais a desigualdade e a precariedade de vida e de trabalho no campo (Miralha, 2006).

No século XX, o processo de expansão capitalista em nosso país cria, em determinados contextos, a ampliação das possibilidades de resistência e da criação de melhores condições de vida para os camponeses e camponesas, mas amplia os conflitos em outras áreas onde a disputa territorial é mais intensa. Esses conflitos representam a resistência dos camponeses aos avanços do capitalismo em detrimento das diversas formas de existência e produção da vida, e, na maioria das vezes, os trabalhadores e trabalhadoras do campo só possuem como estratégias de luta a migração, o enfrentamento e a resistência.

Neste contexto, constatamos que o campesinato não é enraizado, mas um migrante, e seus deslocamentos se dão em resposta ao avanço das relações capitalistas no campo. Marques (2003) destaca que, durante a década de 1930, o Estado brasileiro desenvolveu uma política de migração e colonização interna, visando reduzir a tensão social nestes territórios, e que somente na década de 1950 a questão agrária ganha visibilidade e destaque no debate público, tendo início, nos anos 1960, uma generalização de conflitos em torno das lutas pela terra, por direitos trabalhistas e pela liberdade de organização. Com a crise econômica, política e social, que marcou essa época, houve um apoio maior de setores nacionalistas, industriais e da Igreja para a causa da Reforma Agrária.

Neste contexto, a reforma agrária é vista como solução para minimizar os conflitos no campo, que se caracterizam de formas diversas, a partir das relações que são estabelecidas por meio do trabalho nestes territórios e pelo avanço da propriedade capitalista e sua forma de exploração e produção no campo.

A partir das relações estabelecidas por meio do trabalho com a terra, com as águas, com as florestas, os trabalhadores do campo criam seus próprios valores e seus próprios conhecimentos. As relações estabelecidas nestes processos são eminentemente formativas, pois consolidam valores e comportamentos, constroem as relações sociais, culturais e identitárias, e

impulsionam os sujeitos a lutarem por seus direitos, a exemplo dos rendeiros ou foreiros durante os anos 1950 e 1960, ou os posseiros nos anos 1970 e 1980, e, atualmente, os Sem Terra.

As lutas e as formas de resistir dos movimentos sociais do campo são caracterizadas por duas questões centrais: a primeira diz respeito à luta pelo acesso à terra, e a segunda está relacionada às dimensões ligadas ao trabalho na terra, conforme o segmento envolvido (posseiros, foreiros, Sem Terra...), dimensão esta que constrói a identidade destes trabalhadores que se organizam em lutas (Ghedini, 2007).

Durante a década de 1950, os trabalhadores do campo emergem como atores sociais na luta pela reforma agrária, fato este que foi possibilitado pela conjuntura política de cunho populista e uma ideologia desenvolvimentista, que permitiram o avanço da organização da luta camponesa em nível nacional, culminando, na década de 1960, na intensificação das lutas no campo. Neste contexto,

[...] no final da década de 1950 e início da década de 1960, começam a aparecer no campo, militâncias políticas de diferentes setores de trabalhadores rurais e movimentos sociais, como as Ligas Camponesas no Nordeste, que começam a contestar a grande desigualdade social e concentração fundiária que existe no Brasil, pressionando o governo para a realização de uma ampla reforma agrária no país. (Miralha, 2006, p.156)

Para Miralha (2006), a década de 1960 foi um dos grandes momentos para a realização da reforma agrária em nosso país, pois, com a emergência de vários movimentos sociais e militâncias no campo, como as Ligas Camponesas do Nordeste, inicia-se um amplo movimento de contestação das desigualdades e precariedades presentes no campo brasileiro, resultante da grande concentração de terras.

Esses movimentos pressionavam o governo para a realização de um amplo processo de redistribuição de terras e, com a ascensão de João Goulart à presidência da república, os movimentos sociais do campo acreditavam que, de fato, a reforma agrária seria concretizada. Entretanto, as elites agrárias e industriais, vendo a possibilidade de concretização da reforma agrária, realizaram um pacto para manter o poder político e econômico, que se concretiza no Golpe de Estado de 1964. Desse modo,

O Grande momento histórico da realização da reforma agrária e a diminuição das desigualdades sociais no Brasil foi sabotado e destruído por um pacto entre as elites (o golpe de Estado), ou seja, a velha oligarquia rural que permeia o poder político através de vários deputados, senadores, governadores etc., e a burguesia industrial, que decidiram manter inalterada a estrutura fundiária brasileira e assim, mudaram o rumo do país. (...) Assim, ao invés de promover uma reforma na estrutura fundiária brasileira e instaurar no país uma modernidade econômica e principalmente social, as elites brasileiras optaram em manter a desigual estrutura fundiária, e realizar uma modernização tecnológica na grande propriedade através de escandalosos subsídios. (Miralha, 2006, p. 156-157).

Neste contexto, fica clara a opção por parte do Estado brasileiro pelo modelo agropecuário, por meio da concentração de elevados recursos, a fim de realizar uma ampla modernização tecnológica nas grandes propriedades rurais, mantendo intocada a estrutura fundiária e ampliando a repressão aos movimentos sociais, que defendiam a reforma agrária.

Esta iniciativa beneficiou os grandes e médios proprietários que puderam adquirir máquinas e fertilizantes, tendo como resultado imediato dessa modernização o desenvolvimento de uma indústria especializada na produção de produtos agrícolas, formando uma rede ou um complexo denominado agroindustrial, que expandiu para o campo o modelo capitalista, fazendo com que a exploração da natureza, como a dos trabalhadores, fosse ainda mais severa.

Apesar de alguns avanços no âmbito econômico, provenientes deste processo de modernização tecnológica, tais como o aumento médio da produção e a transformação da base técnica, os efeitos positivos se restringiram apenas à dimensão econômica; na dimensão social, cultural e ambiental, essa “modernização conservadora”, pois conservava relações de privilégio aos grandes proprietários de terra, ampliou as desigualdades e a precariedade das relações de trabalho neste contexto, mantendo inalterada a estrutura fundiária, provocando problemas severos, como a

[...] intensificação do êxodo-rural, pois esse processo perverso abrangeu apenas o médio e grande produtor gerando assim, uma expulsão e expropriação de grande parte de pequenos produtores, meeiros, posseiros, pequenos arrendatários, etc. que ficaram abandonados sem nenhuma forma de incentivo, e pelo fato dessa modernização se caracterizar também pela utilização de máquinas modernas nas grandes propriedades absorvendo uma pequena parte de trabalhadores para se sujeitar ao trabalho assalariado, a maioria foram obrigados, então, a migrar para as médias e grandes cidades em busca de emprego, principalmente na indústria. Mas, a maioria, não conseguiu se incluir no mercado de trabalho urbano e acabaram excluídos, “inchando” as periferias das cidades (Miralha, 2006, p. 159).

A modernização tecnológica da agricultura e do campo brasileiro acabou ampliando ainda mais as desigualdades sociais e a concentração fundiária em nosso país, além de trazer enormes prejuízos ao meio ambiente.

Com o fim do regime ditatorial e o início de um processo de redemocratização da sociedade brasileira, durante a década de 1980, acreditava-se que, com a volta da democracia, seria possível realizar a reforma agrária, pois, neste contexto, os movimentos sociais teriam a possibilidade de pressionar mais incisivamente o governo. Contudo, novamente a reforma é barrada, devido ao predomínio dos interesses dos grandes proprietários de terra.

Em um trabalho extremamente meticuloso, Fernandes (1999) realiza uma retrospectiva histórica sobre as diferentes formas de luta e resistência dos povos do campo, destacando o quão violenta essa luta tem sido ao longo de nossa história. Desde as lutas pela vida dos indígenas, dos negros nos quilombos e dos cangaceiros no Nordeste, de movimentos como a guerra do contestado, a guerra de Canudos, entre outros, todos tinham como um fator em comum o fato de serem movimentos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, que, de alguma forma, foram expulsos da terra e que se organizaram na luta por este direito.

Em todos os casos, a insurreição política contra a violência do capital na figura dos coronéis e seus capatazes era a única forma de manterem sua dignidade. Contudo, a história mostra que a violência para com os camponeses e camponesas foi inevitável, pois os latifundiários tinham ao seu lado os militares e o apoio do Estado. Fernandes (1999, p.22) destaca que

Em seu processo de formação, os camponeses sempre enfrentaram os coronéis - latifundiários e grileiros, se opuseram ao Estado representante da classe dominante, que construiu ditaduras para manter seu poder. Assim, a resistência camponesa manifesta-se em diversas ações que sustentam formas distintas e se modificam em seu movimento. São caminhos abertos e construídos no tempo e no espaço, e nessa marcha participam do processo de transformação da sociedade. Desde meados do século XX, novas feições e novas formas de organização foram criadas na luta pela terra e na luta pela reforma agrária: as ligas camponesas, as diferentes formas de associações e os sindicatos dos trabalhadores rurais.

Neste movimento de resistência e de luta pela vida, novas formas de organização surgiram; instituições, como a Igreja e os partidos políticos, passaram a disputar estes espaços de formação e organização política dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Neste contexto de lutas pela sobrevivência, no ano de 1979, com o eminente fim do regime militar, várias ocupações de propriedades consideradas improdutivas ocorreram em diferentes estados brasileiros, até o ano de 1980.

Neste contexto, ocorreu a formação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que nasce com o Primeiro Encontro Nacional, realizado na cidade de Cascavel, no estado do Paraná, onde lideranças de vários movimentos sociais do campo de diferentes estados do país compartilharam suas experiências de luta e decidiram unificar estas lutas a fim de alcançar maior visibilidade e resultados mais expressivos na garantia de direitos aos sujeitos do campo. (Fernandes, 1999).

Durante a década de 1980 e 1990, os movimentos sociais de luta pela terra, em especial o MST, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra, entidade ligada à Igreja Católica, ampliaram o poder de pressão sobre o governo. Por meio de ocupações e da realização de

acampamentos estabelecidos em grandes propriedades rurais consideradas improdutivas, o movimento alcança, no início da década de 1990, uma forte repercussão em nível nacional.

A partir dessa ampliação da visibilidade dos movimentos de luta pela reforma agrária, houve um movimento de intensificação da implantação de assentamentos rurais por parte do Estado brasileiro, que temia a ampliação dos conflitos nas áreas rurais.

No início da década de 1990, o governo federal, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, começa a acelerar os processos de desapropriação de terras e a intensificar a implantação de assentamentos rurais. É possível constatar que a quantidade de assentamentos implantados pelo governo brasileiro na década de 1990 se constitui numa vitória dos movimentos sociais de luta pela terra. Contudo, quantidade não significa necessariamente qualidade.

A maior parte dos assentamentos realizados durante o governo de Fernando Henrique Cardoso apresenta inúmeras precariedades no que diz respeito aos financiamentos e acesso ao crédito, à extensão rural, bem como no que se refere ao acesso e qualidade da educação, do lazer e da saúde. Outra questão é o fato de não se levar em consideração as diferenças regionais e as particularidades locais, dentro de cada estado:

Assim, há uma grande distância entre os assentados implantados nas décadas de 1980 e, principalmente, na década de 1990 pelo governo federal e os governos estaduais com várias carências e equívocos e a ideia de assentamentos rurais que realmente promova as condições necessárias para o assentado produzir de maneira viável, considerando as diferenças e particularidades locais e regionais do Brasil (visto que o Brasil possui um território bem extenso), transformando uma série de excluídos do mercado de trabalho e do acesso à terra em sujeitos políticos e produtores viáveis, resgatando, assim, a dignidade humana e a justiça social (Miralha, 2006, p.162).

Dessa maneira, podemos afirmar que em nosso país não se tem realizado a reforma agrária; o que se tem realizado é uma política de distribuição de terras que não tem se preocupado com as condições necessárias para que os trabalhadores e trabalhadoras assentados possam produzir de forma viável para permanecerem no campo com qualidade de vida.

A reforma agrária, nessas condições, favorecia os grandes proprietários de terra e não aos interesses dos trabalhadores, constituindo-se mais em um negócio agrário do que numa reforma de fato. Para o autor,

Essa política de assentamentos rurais não se constitui em uma verdadeira reforma agrária, também, pelo fato de, na maioria das desapropriações ocorre a indenização dos “proprietários” a preços que incluem a especulação imobiliária, o que impede um melhor investimento nos assentamentos e dificultando uma reforma ampla na estrutura agrária. Dessa maneira, a desapropriação de latifúndios para a realização de assentamentos rurais por meio da compra de terras pelo Estado com pagamento da dívida agrária, com preços que só interessam aos grandes proprietários, não é reforma agrária e sim um “negócio agrário” (Miralha, 2006, p.163).

Apesar das críticas necessárias para o aprimoramento deste processo, os assentamentos em nosso país são muito importantes tanto no âmbito econômico quanto no plano social, pois possibilitam a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida para um conjunto significativo de famílias que estavam excluídas do mercado de trabalho e do acesso à terra, contribuindo para a formação de uma grande quantidade de sujeitos “excluídos” em sujeitos políticos.

Para Freire (1981), a efetivação da reforma agrária exige o desenvolvimento de processos formativos e organizativos que favoreçam um pensar crítico permanente dos camponeses em torno das ações de transformação por eles realizadas. Uma postura ingênua, segundo o autor, nos levaria a erros, tal como reduziria a ação transformadora a uma prática mecânica, por meio da qual a estrutura do latifúndio daria lugar à do assentamento.

Em 2003, com a criação do Plano Nacional da Reforma Agrária no governo de Luís Inácio Lula da Silva, observamos que este plano propõe várias concepções e medidas importantes no que se refere à transformação da estrutura fundiária, no que diz respeito à viabilidade dos assentamentos rurais e distribuição de renda, assim como a inclusão e reinclusão das famílias no processo produtivo, se configurando numa política de combate à desigualdade e de fortalecimento do desenvolvimento econômico.

Este plano também se aperfeiçoa na medida em que amplia o reconhecimento das diversidades regionais e culturais, bem como amplia o debate sobre as desigualdades entre homens e mulheres no Brasil, tendo em vista a diversidade de nosso território. Apesar dos avanços do PNRA, há limites que dificultam e muitas vezes impedem a realização de uma verdadeira reforma agrária, uma reforma que possa realmente transformar a estrutura agrária brasileira, por meio da distribuição e da posse da terra, desenvolvendo e dinamizando o espaço rural, estimulando o desenvolvimento de forma mais ampla. Assim,

[...] analisando a PNRA percebemos vários pontos positivos, como a concepção geográfica de implantação de assentamentos rurais (áreas reformadas) a partir de um desenvolvimento territorial sustentável de tais áreas. No entanto há também, vários pontos que impedem a realização de uma verdadeira e ampla reforma agrária, pois o PNRA do atual governo é resultado da pressão dos movimentos sociais e da reação das forças contrárias à reforma. (Miralha, 2006, p. 170)

Compreendemos que, mesmo que o PNRA fosse plenamente realizado, ainda assim estaria distante de poder resolver o problema da questão agrária em nosso país, pois só será possível uma verdadeira reforma agrária no Brasil quando for possível reduzir o poder e a influência dos grandes proprietários que dificultam e impossibilitam a realização da reforma agrária.

## **2.2.A Educação Rural e a lógica do treinamento de mão de obra**

A negação do direito à educação de qualidade no contexto do campo é histórica. A falta de infraestrutura, a desvalorização dos profissionais, bem como as dificuldades de deslocamento devido à falta de estradas e transportes ainda são recorrentes. Atualmente, apesar dos avanços e das conquistas alcançadas pelos diversos movimentos sociais do campo no que se refere ao reconhecimento deste novo paradigma pedagógico por meio da promulgação de políticas públicas específicas para este contexto, ainda são inúmeros os desafios e as lutas para que as leis e as políticas conquistadas sejam respeitadas.

As primeiras iniciativas de oferecer educação às comunidades rurais se constituíram na reprodução de práticas e conteúdos descontextualizados da realidade e dos interesses e necessidades dos sujeitos que vivem nestas áreas. Este modelo de educação, denominado Ruralismo Pedagógico, e que tem suas primeiras iniciativas durante a década de 1930 em nosso país, se caracteriza por ser uma forma de manter os sujeitos no campo, evitando dessa maneira o êxodo rural e, por outro lado, atendendo aos interesses do sistema capitalista, preparando esses trabalhadores para as novas condições de trabalho advindas da modernização das tecnologias e das novas relações de trabalho criadas pelo sistema capitalista.

A educação é um processo social, histórico e cultural complexo, que ocorre em diferentes espaços e atende a diferentes objetivos. Ao longo do tempo, a educação foi se transformando e, com o desenvolvimento das sociedades, os processos educativos também foram se modificando. Num primeiro momento, nas sociedades mais simples, como nas sociedades tribais, o conhecimento aparece como algo compartilhado, se constitui como um conhecimento coletivo. No entanto, ao longo do tempo e, em especial, nas sociedades contemporâneas, o acesso ao conhecimento não é um direito de todos, mas tem cada vez mais se constituído como um privilégio de poucos.

Historicamente, a escola é responsável por oferecer às novas gerações os conhecimentos e as experiências acumuladas pelos seres humanos ao longo da história, a fim de que a humanidade possa continuar se desenvolvendo social, política, econômica e culturalmente, no sentido de compreender os principais problemas, desafios e possibilidades de construção coletiva de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária, onde a natureza e os seres humanos possam conviver em harmonia.

Entretanto, no Brasil, a escola, desde o início, fora privilégio de poucos, em especial dos filhos de origem abastada; é fato que, ainda hoje, a educação brasileira, apesar de todas as conquistas realizadas pela luta dos movimentos sociais, seja do campo ou da cidade, ainda se

reveste de um caráter elitista e conservador.

Nesse sentido, pensar a escola é pensar também a quem ela atende, a que interesses serve, onde ela está presente, e onde se encontra ausente; que práticas ela realiza, quais valores e ideias defende. Enfim, como ela se organiza e de que maneira funciona.

A educação para os sujeitos do campo tem sido constantemente negada e, quando está presente no campo, ela se caracteriza pela reprodução de um modelo urbano de educação e escola, que acaba reforçando e ampliando as desigualdades e um sentimento de incapacidade ou inferioridade por parte dos trabalhadores do campo.

Na história brasileira, a educação fora primeiramente ofertada nos centros urbanos e, posteriormente, a fim de conter os problemas sociais ocasionados pelo êxodo rural, organizou-se um movimento de incentivo à educação dos sujeitos do campo, uma educação pensada e elaborada a partir da realidade urbana e que era apenas reproduzida de forma mecânica e descontextualizada nas escolas localizadas nas áreas rurais de nosso país. Esse movimento ficou conhecido como Ruralismo Pedagógico.

As políticas educacionais denominadas Educações Rural sempre estiveram ligadas aos projetos conservadores e visavam, sobretudo, aos interesses do latifúndio e do agronegócio. Segundo Bicalho e Nascimento (2019), essas políticas e práticas educativas desenvolvidas a partir dos interesses da elite ruralista tiveram como resultado a ampliação da exclusão social e educacional dos sujeitos do campo.

Este movimento esteve articulado aos valores e interesses de uma elite ruralista que exaltava a natureza e a vocação agrária, defendendo, sobretudo, a ideia de "adequação" da classe trabalhadora do campo aos interesses da elite e das oligarquias agrárias. Nascimento e Bicalho (2019, p.65) afirmam que “as propostas educativas para o meio rural, voltadas para o desenvolvimento nacional e a educação profissionalizante, delineadas pelos governos militares, acabaram por reforçar a concepção de educação que prepara trabalhadores para as novas tarefas exigidas pela divisão social do trabalho”.

Neste contexto, fica claro que a educação rural estava relacionada à qualificação para o trabalho nas grandes propriedades rurais e tinha como meta manter os sujeitos do campo submissos social e economicamente às condições precárias que predominam historicamente no campo brasileiro. Nascimento e Bicalho (1999, p.65-66), dessa forma, evidenciam:

A educação rural ofertada aos povos camponeses estigmatizava-os como atrasados, subdesenvolvidos e alienados. As práticas utilizadas por esses grupos políticos mantêm-se fiéis à reprodução de suas ideologias autoritárias e conservadoras. Por décadas, relegaram aos camponeses o direito de apenas se manterem rotineiramente acostumados. Os sujeitos, individuais e coletivos, foram cerceados em seu direito a

uma educação que instigasse à reflexão, à crítica e às possibilidades de lutas em prol do desenvolvimento sustentável e da inserção social. As velhas oligarquias continuam a perpetrar o fechamento das escolas do campo e a expulsão dos camponeses das suas comunidades, com o intuito de se manterem no poder.

Este modelo de educação ofertado aos sujeitos do campo desconsidera seus interesses e necessidades individuais e coletivas, suas práticas sociais, suas histórias e identidades, desconstruindo os vínculos com a terra e com o trabalho. Neste contexto, a escola se coloca como autoritária e conservadora, pois impossibilita que os sujeitos possam realizar a crítica e o questionamento da sociedade e assumam como protagonistas de sua própria história.

A educação rural foi desenvolvida para atender aos interesses do grande capital que se expandiu sobre o território rural, tendo como prioridade a manutenção e ampliação do agronegócio que sustenta a elite agrária em nosso país. Nascimento e Bicalho (2019, p.70) observam:

A educação rural no Brasil foi pensada sob a ótica verticalizada. Criada para manutenção da oligarquia agrária e predomínio do poder desta elite. Mantém crianças, jovens, adultos, homens e mulheres no campo, vivendo em condições difíceis de sobrevivência. A educação rural defende modelos de educação em que os sujeitos não se percebam capazes de agir por si mesmos. Esta educação não desperta nem potencializa a criatividade, a criticidade, a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Compreendemos que se faz urgente o desenvolvimento de uma ação cultural para a libertação, uma ação e uma prática educativa que possibilite às classes populares sua inserção crítica na realidade, compreendendo sua condição de sujeito da cultura e, portanto, sujeitos históricos. Da compreensão do ser humano enquanto um ser de relações e não apenas de contato, como os animais, seres que estão no mundo e com o mundo.

Em um contexto de transição e de múltiplas transformações da sociedade brasileira, no embate entre uma “cultura do silêncio”, do latifúndio, e uma “cultura do diálogo”, na emersão do povo e na ampliação de sua participação política, a educação tem um papel fundamental nas possibilidades de provocar e instigar transformações sociais, políticas e culturais.

E, nesta caminhada de construir uma prática e uma educação para a liberdade e participação crítica, surgem experiências importantes de educação popular que contribuem imensamente para a invenção de práticas educativas libertadoras que se contrapõem às práticas de uma educação opressora, limitadora, domesticadora, alienante e bancária. Para Freire (1967, p.57),

[...] uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação

de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção.

A perspectiva apontada por Freire é assumida pelos movimentos sociais de Educação do Campo que compreendem a importância da formação e organização política desses sujeitos para o enfrentamento aos processos de desumanização realizados constantemente e historicamente pelo capital.

### **2.3. A Emergência do Movimento de Cultura e Educação Popular como alternativa de formação e mobilização social**

Ao longo da história brasileira, as políticas educativas destinadas às classes populares do campo e da cidade sempre foram vistas com descaso e desinteresse pelos governantes. As escolas do campo sofrem com a falta de investimentos, de manutenção e, na maioria das vezes, continuam a funcionar em condições precárias. Neste contexto, a comunidade precisa assumir constantemente a luta contra o fechamento dessas instituições de ensino, aspecto que reafirma o descompromisso do poder público com a educação neste território.

Na luta em defesa de uma educação voltada à formação crítica da classe trabalhadora, foram implementadas, a partir da década de 1950, as experiências de cultura e educação popular voltadas para a sensibilização e conscientização dos sujeitos, construídas a partir da problematização da realidade social, na busca da transformação das condições de exclusão às quais a população estava submetida, bem como pela elevação da formação cultural dos trabalhadores.

Freire (1967) destaca que, devido às condições históricas e culturais, de caráter paternalista e vertical, portanto, antidemocráticas, da sociedade brasileira, o caminho para despertar a responsabilidade social e política no povo seria por meio de sua participação crítica e, portanto, consciente sobre sua própria realidade. Nessa perspectiva, precisava-se construir um projeto de educação que se constituísse como prática da liberdade. Para Freire (1967, p. 93):

[...] uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida.

Outro aspecto importante é a forma como essas pedagogias dialogam com as experiências sociais e culturais das classes populares. Ao trazerem a cultura para o centro do processo educativo, estimulam a problematização da realidade e ampliam um olhar crítico sobre ela, a partir da leitura e da compreensão de mundo das classes populares, possibilitando que esses sujeitos se reconheçam como produtores de cultura e como sujeitos históricos que

exercem um papel central no processo de transformação social. O conceito antropológico de Cultura é mobilizado pelo Movimento de Educação Popular para promover o protagonismo dos oprimidos diante da história. Por meio da valorização da Cultura Popular, busca-se reconhecer suas potencialidades e possibilidades educativas, éticas, estéticas e, sobretudo, políticas.

A negação do direito à educação às classes populares fez emergir o Movimento de Cultura e Educação Popular. No âmbito desse movimento, a educação possuía os seguintes princípios políticos e pedagógicos:

- é uma educação de classe – exige uma consciência dos interesses das classes populares;
- é histórica – depende do avanço das forças produtivas;
- é política – se conjuga com outras dimensões da luta global das classes populares;
- é transformadora e libertadora – luta por mudanças qualitativas e reformas estruturais (reformas não-reformistas);
- é democrática – antiautoritária, anticlassificadora, antielitista;
- relaciona a teoria com a prática;
- relaciona a educação com o trabalho;
- objetiva a realização de um poder popular. (Wanderley, 1984 p.105)

Essa forma de compreender a educação e o processo educativo não acontece de maneira espontânea no universo popular; pelo contrário, é fruto de um processo de diálogo entre intelectuais pertencentes às classes populares e de fora delas, buscando aproximar ação e reflexão nas práticas realizadas pelos movimentos populares em sua luta por libertação, assumindo-se como um processo eminentemente político.

Neste caso, a educação é compreendida não apenas como a forma pela qual se preparavam os recursos humanos para a indústria, mas como um projeto político associado à construção de uma consciência nacional, como possibilidade de transformação cultural e política da sociedade brasileira e como emancipação humana (Brandão; Fagundes, 2016).

Neste contexto, o Movimento de Cultura Popular surge como uma forma de compreender e reconhecer as potencialidades educativas das práticas populares no processo de participação e transformação social. Uma das questões centrais nesse debate é a problemática da “heterogeneidade cultural, étnica e regional das classes populares” (Gonçalves, 2012, apud Sader; Paoli, 1986). Essa diversidade étnica e cultural era compreendida como um obstáculo para a participação popular, devido à dificuldade de coesão no processo de organização popular para a transformação política e social do país.

Nessa perspectiva, a maior preocupação do Movimento de Cultura e Educação Popular era identificar as diversas práticas e mecanismos de educação informal das classes populares, tais como revistas, jornais, peças de teatro, cinema, entre outros, com o objetivo de compreender

sua dinâmica, suas principais características e seu papel na formação da opinião pública das classes populares, bem como identificar seus conteúdos e preferências.

Além disso, o Movimento de Cultura e Educação Popular buscava combater o processo de “invasão cultural”, ou seja, de imposição de modelos e práticas culturais tidos como padrão, instituídos pelas elites dominantes por meio de uma ação política de negação da cultura popular, através da imposição de valores, crenças e costumes que negavam a história, a identidade e a condição de vida dos trabalhadores brasileiros.

Neste contexto, o debate em torno da cultura popular constitui-se como um movimento de resistência política, que tem a cultura como um campo de reafirmação da identidade e das histórias dos diferentes povos que vivem à margem da sociedade, compreendendo, portanto, o significado político e educativo do conceito de cultura popular dentro deste movimento de resistência e de luta política pela afirmação da condição humana desses grupos sociais e da luta pela garantia dos seus direitos e de sua dignidade.

Aos poucos, a cultura popular vai assumindo um papel político relevante no processo educativo de ajudar a analisar e reconhecer a maneira como as classes populares compreendiam os problemas sociais, identificar qual o nível de compreensão crítica desses sujeitos com relação à realidade, suas formas de expressão e leitura do mundo para que, por meio de uma educação centrada em sua cultura, se pudesse elevar o nível cultural desses sujeitos no sentido de problematizar e compreender os condicionantes históricos e estruturais da sociedade brasileira, reconhecendo seu papel na transformação social (Gonçalves, 2012).

O Movimento de Cultura e Educação Popular deu um novo significado para o debate sobre a importância e as potencialidades da cultura popular para a educação e transformação social. Diante disto, Gonçalves (2012, p. 225) destaca que:

Pela primeira vez no país, um grupo de intelectuais, de educadoras e educadores entrelaçou, de forma inédita, cultura, pesquisa e ensino, abrindo-se para acolher inspirações progressistas internacionais, articulando-se com o Centro Brasileiro de Pesquisa e concretizando-se numa disposição não paternalista de ouvir a voz do povo. A tentativa explícita era a de entender os problemas do Nordeste e do país; era a de aspirar por uma sociedade capaz de acolher os sujeitos dos setores populares, baseado no que havia de mais desenvolvido em sua sensibilidade, inteligência e vontade de lutar coletivamente.

Desta forma, a cultura popular e a educação são compreendidas como um ato político que buscava, por meio da problematização da realidade e da organização das classes populares (movimentos sociais), uma efetiva participação no processo político de transformação social.

As experiências do Movimento de Cultura e Educação Popular evidenciaram a centralidade da cultura popular na ampliação da consciência crítica e da participação política

das classes populares sobre a realidade. No âmbito dessas práticas educativas, o diálogo com os sujeitos e sua cultura possibilita evidenciar sua condição de sujeitos produtores de cultura, portanto, de sujeitos históricos.

Os Movimentos de Cultura e Educação Popular trouxeram contribuições importantes no campo teórico e metodológico da educação, tendo em vista que, por meio de suas práticas educativas, foram instigados o diálogo crítico sobre a realidade, buscando desvelar suas contradições e construir aquilo que Freire (2011) denominou de inédito viável, ou seja, as possibilidades de transformação social.

Diante desse contexto, as experiências de educação popular realizadas durante os anos de 1950 e 1960 instigaram os movimentos sociais a pensarem novos projetos educativos para as escolas do campo, um projeto que tivesse como centralidade a educação como ato político e a cultura popular como uma matriz formativa. Um projeto que fortaleça a luta por uma educação e uma cultura popular que compreenda e valorize o protagonismo histórico das classes populares na transformação social e cultural de nosso país.

A educação deveria ser, sobretudo, uma prática contínua de mudança de atitude, de criação de atitudes democráticas que substituíssem hábitos de passividade por hábitos de participação e mobilização política. Segundo Freire (1987, p.11),

Ao Povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do Povo, sem política do Povo.

Nesta perspectiva e diante dos desafios enfrentados pelos povos do campo, tais como a negação de direitos básicos como saúde, educação e o direito à terra e à vida, os movimentos sociais articularam-se na luta pela construção de um projeto de educação que atenda às necessidades e às especificidades dos camponeses, um projeto de educação que seja a base para a construção de um novo projeto de sociedade alicerçado na igualdade e na participação democrática.

A partir dessas experiências de educação popular, que foram brutalmente interrompidas com o golpe de Estado de 1964, os movimentos sociais compreendem a importância da luta e de sua organização em nível mais amplo. Após o processo de reabertura política, os movimentos iniciam novamente um processo de organização e, em 1984, surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que se constituiu na maior expressão da luta pelos direitos dos povos do campo, em especial a luta pela reforma agrária e pela educação.

Durante a década de 1980 e de 1990, o movimento ganhou força principalmente com as ações de ocupação de terras, uma nova forma de pressionar o governo para a realização da

reforma agrária. Com as ocupações das propriedades consideradas improdutivas, o movimento foi conquistando espaço e legitimidade.

Em meio aos enfrentamentos na garantia do direito à educação no campo, principalmente nos assentamentos da reforma agrária, os movimentos sociais do campo, liderados pelo MST e com apoio dos setores progressistas da Igreja, começam a se organizar para empreender uma luta em defesa das escolas e de um projeto educativo vinculado às suas lutas sociais e aos seus projetos de campo (Lima, 2022).

As experiências de educação popular construídas pelos movimentos sociais trouxeram contribuições relevantes para o debate sobre a educação do campo, tendo em vista que suas práticas educativas demonstraram a centralidade da cultura no processo de conscientização política e no processo de transformação social. Nesta perspectiva, compreende-se que a Educação Popular e a Educação do Campo possuem princípios teóricos e metodológicos comuns, uma vez que ambas buscam partir das especificidades e das necessidades dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, sujeitos estes que exercem o papel de protagonistas da ação pedagógica.

#### **2.4. O Movimento por uma educação do/no Campo**

Diante dos desafios enfrentados pelos movimentos sociais, no sentido de garantir o direito à educação aos povos do campo, foi realizado, em 1997, o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo MST, em parceria com instituições nacionais e organismos internacionais como a Universidade de Brasília, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), as Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Nesse encontro, reuniram-se muitos educadores e educadoras, acampados e estudantes universitários que apoiavam o movimento.

O encontro teve como objetivo avaliar as atividades desenvolvidas pelo Setor da Educação do Movimento Sem Terra e refletir acerca das questões mais amplas de um projeto de educação nas áreas rurais brasileiras, tendo como foco os problemas econômicos, sociais e educacionais dos acampamentos e assentamentos (Gonçalves; Hayashi, 2016).

A partir do ENERA, os movimentos sociais decidiram ampliar a mobilização e o debate sobre a educação do campo, envolvendo os diferentes sujeitos sociais e políticos envolvidos na luta pela educação dos camponeses. Neste contexto, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, de 27 a 30 de julho de 1998, em Luziânia - GO, que reuniu

várias lideranças de diferentes estados no trabalho coletivo de refletir e propor um projeto de educação do campo que partisse dos movimentos sociais.

Durante a I Conferência, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo”, que objetivava construir políticas públicas para as necessidades e especificidades do campo pautadas no desenvolvimento humano. Em 2004, foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, onde os debates centraram-se nas concepções de desenvolvimento do campo, políticas públicas para os camponeses e modelos de agricultura que estavam dentre os temas das discussões. No documento final do evento, é destacado o fato de este movimento de luta pelo direito à educação do/no campo ter suas raízes nos movimentos de educação e cultura popular dos anos de 1960, contudo será nas décadas de 1980 e 1990 que este ganhará mais força e visibilidade.

Neste movimento histórico, emergiram as primeiras discussões a respeito da Educação do Campo, surgindo a partir daí um movimento que foi, aos poucos, vinculando os educadores e os trabalhadores do campo. Caldart (2012, p. 259) destaca que:

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. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local [...].

Observamos que a autora destaca que uma das dimensões mais importantes desse novo paradigma de educação é o diálogo entre os diferentes sujeitos e suas diversas experiências. Neste contexto, o MST buscou, na sua origem, um modelo de pedagogia onde não se pretendia cortar raízes, mas sim integrar a escola com a família e a comunidade, permitindo que haja troca de conhecimentos e fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com os assentamentos, o MST e a terra. Dessa maneira, inferimos que as práticas educativas se alicerçavam no diálogo entre a cultura do camponês e a necessidade de lutar pelos seus direitos e por um projeto de sociedade mais justo e igualitário.

Na articulação das experiências educativas realizadas historicamente pelos sujeitos do campo, a proposta política e pedagógica da educação do campo compreende que os processos educativos devem ser pensados a partir da realidade destes sujeitos. Deve também considerar sua diversidade cultural, seus sonhos, anseios, bem como os projetos de campo defendidos pelos camponeses em oposição aos projetos de educação para o campo, que historicamente se

concretizaram como um modelo de educação descontextualizada, focado na reprodução de um currículo urbanocêntrico, que não reconhece as práticas sociais e a realidade dos camponeses.

Nesta perspectiva, a educação do campo, concebida a partir das experiências de educação popular, fomenta o diálogo entre os diferentes movimentos sociais, entre os saberes populares e os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, constituindo-se num movimento de luta contra a opressão e a violência de um sistema produtivo alienante.

Neste caso, os diversos movimentos sociais do campo buscaram um modelo de pedagogia capaz de integrar a escola com a família e a comunidade, permitindo a troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares, bem como do vínculo dos educandos com os movimentos e suas lutas.

Freire (1987) evidenciou com maestria a centralidade do diálogo na prática pedagógica libertadora e humanizadora. Para que o diálogo seja crítico e libertador, o que supõe uma ação, deve ser feito com os oprimidos, independente do momento de sua luta por libertação, esteja ela a um nível mais ingênuo ou crítico; o que pode variar é o conteúdo do diálogo.

Ao refletir sobre as condições concretas dos oprimidos, Freire (1987, p.29) destaca que:

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão conduz a prática.

Compreendemos que a ação e a reflexão não devem ser separadas ou dicotomizadas, pois, como verdadeira práxis, devem formar uma unidade. Dessa maneira, “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (Freire, 1987, p.30).

Este trabalho, que seria um trabalho de libertação, não poderia ser construído pela mera propaganda, pelo ato de depositar nos oprimidos a crença de sua liberdade, mas estaria no dialogar com eles o que imprime na luta um sentido eminentemente pedagógico de uma pedagogia humanizadora, pois “a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (Freire, 1987, p.31).

Desse modo, inferimos que as práticas educativas se alicerçam no diálogo entre a cultura do camponês e a necessidade de lutar pelos seus direitos e por um projeto de sociedade mais justo e igualitário. Como resultado desse processo de organização e luta dos movimentos sociais, foi sancionada, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que definem a Educação do Campo e reafirmam a importância do diálogo entre a

realidade e as práticas educativas no campo e, ainda, que as ações educativas das escolas do campo se fundamentem nos valores e nos modos de ver e de viver da cultura do povo camponês.

Neste caso, defende-se a construção de uma educação contextualizada que dialogue com os sujeitos e seus saberes, trazendo inúmeras contribuições para uma formação que desnaturalize as relações desiguais presentes na sociedade.

A cultura popular traz contribuições importantes para a construção de práticas educativas críticas, pois favorece a problematização da realidade, buscando desvelar suas contradições históricas. Com isso, o camponês percebe-se como sujeito histórico produtor de cultura, portanto, como protagonista da transformação social.

A educação do Campo, apesar de ter conseguido avançar muito nos últimos anos e de ter conseguido a consolidação de inúmeras políticas públicas que trouxeram esse debate para a agenda política e social, ainda são muitos os desafios e divergências, mesmo no interior do próprio movimento, tendo em vista a diversidade de sujeitos e contextos.

O direito à educação para os povos do campo é fundamental para que a luta por uma sociedade mais justa e igualitária se realize de forma mais efetiva. O descaso com os povos do campo ainda hoje é enorme, com fechamento de escolas, desvalorização dos educadores, falta de transporte e de infraestrutura para o desenvolvimento das atividades educativas. Portanto, são incontáveis os desafios e as angústias vivenciadas pelas famílias que moram no campo e que lutam para garantir o acesso à educação para os(as) filhos(as).

Em um contexto repleto de desigualdades, os camponeses se organizam para tentar superar estes desafios através dos movimentos sociais do campo, que lutam contra a lógica histórica de opressão instituída neste território e pelo direito ao trabalho e à vida no campo. Os movimentos, antes de discutirem sobre a educação e as práticas pedagógicas, problematizam a realidade social, buscando compreender suas estruturas e condicionantes históricos que buscam privatizar a riqueza e democratizar as desigualdades sociais.

Nesta luta pelo direito à terra, pelo direito à vida, os camponeses se educam e, nesse movimento, lutam também por um projeto de educação que esteja comprometido com a construção de um outro projeto de sociedade, um projeto justo, solidário e popular. Os movimentos sociais compreendem a importância da luta coletiva em âmbito nacional frente a um sistema político e cultural que foi construído a partir da lógica da exploração e coisificação do ser humano.

É preciso pensar um novo projeto de sociedade contra hegemônico, que seja construído a partir de atividades políticas e sociais e, neste contexto, surge a educação do campo, enquanto um projeto de resistência frente ao projeto hegemônico. Não é apenas um projeto pedagógico,

mas, sobretudo, um projeto de resistência ao projeto de sociedade capitalista e dos processos de exploração e opressão realizados por este sistema.

Neste contexto, a educação é uma arma política usada pelos camponeses e movimentos sociais para forjar outro projeto de sociedade, de campo, e, dessa maneira, se contrapõe ao projeto escolar de negação da diversidade cultural e epistêmica. Os movimentos sociais almejam a transformação do campo, através de uma educação que reconheça suas riquezas e diversidades, que valorize suas manifestações artísticas, culturais, seus saberes e maneiras de viver.

Neste cenário de lutas, os movimentos sociais realizam a crítica ao modelo hegemônico de educação, concebida na perspectiva da educação bancária, em que a realidade é vista como imutável e os sujeitos como recipientes vazios. Desta forma, reivindicam uma escola que problematize a realidade e busque produzir conhecimentos que valorizem as experiências sociais e políticas dos camponeses e apontem alternativas de transformação da realidade social e política deste território.

A educação do campo defende a valorização da cultura dos camponeses no processo educativo e compreende que as práticas educativas devem dialogar constantemente com a realidade dos educandos, pois seus saberes e suas maneiras de interagir uns com os outros e com o mundo são fundamentais para a realização e concretização de uma educação que se proponha libertadora.

Neste caso, a educação deve constantemente se aproximar da realidade, buscando estreitar os laços entre teoria e prática no processo de construção de conhecimentos para, assim, favorecer o desvelamento das contradições e o desenvolvimento de novos projetos de sociedade. Este projeto de educação se configura como uma forma de resistência à lógica de desumanização e exploração inerente ao sistema capitalista, portanto, contra hegemônico.

É importante evidenciar também que esse paradigma defende uma Educação do e no Campo, ou seja, os sujeitos não devem ter de deixar o campo para poderem estudar. Nesse sentido, é fundamental que o Estado assuma o compromisso de oferecer as condições para que todos tenham seu direito à educação de qualidade garantido.

De acordo com Frigotto (2011, p.36):

Na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica e rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem

classes, fundada na superação da dominação e da alienação econômica, cultural e intelectual.

Compreendemos, assim como Frigotto (2011), que a educação do campo é fundamentada no diálogo entre as concepções de mundo, entre os saberes populares, os lugares onde vivem os sujeitos camponeses e os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Gohn (2008) reafirma a função dos movimentos sociais dentro das conjunturas políticas, já que este é o pano de fundo dos movimentos que buscam não apenas direitos, mas o reconhecimento de suas culturas. A educação passou, então, a ser fonte das lutas e protestos e tornou-se uma ferramenta importante para o desenvolvimento e a luta dos movimentos sociais.

Arroyo (2011) lembra que os movimentos pedagógicos dos anos de 1980 foram também responsáveis pelos avanços da educação como direito. “Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado.” Este foi um grito ouvido nas praças e ruas em todas as cidades, por todos que participaram desse movimento. As Diretrizes Operacionais definem que na Educação do Campo:

Toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida (SILVA, s/a p.8)

Na passagem acima, fica evidente a importância do diálogo entre a realidade e as práticas educativas, que se fundamentem nos valores, nos modos de ver e de viver da cultura do povo camponês. No contexto do campo, podemos observar relações sociais, econômicas, políticas e culturais, onde existem os opressores, que, no geral, são os que detêm privilégios econômicos e culturais, e os oprimidos, que, como regra, se submetem às condições precárias de existência por não possuírem privilégios econômicos nem culturais.

Nessas relações de poder, quem tem poder econômico e social acaba definindo e estabelecendo valores e padrões de vida que devem ser seguidos por aqueles que desejam se sobressair nessa trama social. Para Freire (2011), faz-se necessário que a educação seja emancipadora, ou seja, que possibilite ao sujeito o desvelamento das contradições sociais historicamente construídas, estabelecendo novos padrões de luta, visando à descolonização cultural frente a uma invasão cultural que é uma forma de opressão. O homem deve sair da situação de oprimido, vendo-se como capaz de transformar a realidade em que está inserido.

Os conhecimentos adquiridos nas práticas educativas nas escolas do campo devem dialogar com as situações do cotidiano dos camponeses e relacionar-se diretamente com suas necessidades reais, para que os sujeitos possam lutar pelos seus direitos e transformar sua

realidade. No entanto, constata-se que, na realidade do campo, no que se refere ao direito à educação, tem-se avançado no âmbito formal, mas na realidade concreta das escolas, o cenário não tem sofrido as alterações necessárias.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002), a educação oferecida nas escolas do campo precisa valorizar a diversidade cultural do campo. No entanto, as condições para sua realização ainda enfrentam muitos obstáculos. Com base nas orientações pedagógicas dessas Diretrizes, os projetos educativos implementado nas escolas do campo deve contemplar:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2002, p. 41).

Este documento nacional enfatiza que o processo educativo do campo deve contemplar a diversidade do campo em seus aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos. Para Arroyo (2011), a educação só será endereçada às singularidades dos povos do campo se existir a construção de um projeto de desenvolvimento para o campo de forma simultânea, e esse deve ser parte de um projeto nacional que enfatize a necessidade da sobrevivência do campo na sociedade brasileira.

Em seu artigo 28, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.697/96 reafirma a importância do diálogo entre a cultura popular, ou seja, a cultura camponesa e as práticas educativas na educação do campo. Segundo esse artigo:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 2012, p. 45-46).

Corroborando a afirmação acima, considera-se ainda que, para a execução de uma proposta pedagógica que contemple as especificidades do campo, é preciso compreender a relação campo-cidade — relação que deve projetar o campo como espaço de democratização da sociedade e de inclusão social de seus atores como sujeitos dotados de história e de direitos.

Entende-se que a educação do/no campo deve ser pensada a partir da aproximação entre os saberes produzidos nas universidades e os saberes construídos nas vivências das pessoas que

moram na zona rural. Nesse sentido, é necessário que haja a interdisciplinaridade, que proporcione aos educadores a capacidade de dialogar com a realidade e os anseios de seus estudantes, respeitando suas peculiaridades e valorizando suas identidades.

Torna-se prioritário que o professor do campo conheça as formas específicas de ser e de viver no campo, como as práticas da agricultura familiar, do extrativismo, da pesca, as crenças e valores, para proporcionar a esses sujeitos a valorização de sua cultura, enriquecendo e trazendo fatos novos que permitam que eles trabalhem para garantir o sustento de suas comunidades e populações, uma vez que esses saberes e culturas variam de acordo com suas formas de produção e cultivo da terra.

As Diretrizes Operacionais (2002), em seu artigo nº 13, enfatizam quanto à formação de educadores para as escolas do campo, que:

Os sistemas de ensino além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I – estudo a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo; II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (Brasil, 2002, p. 41).

Nessa perspectiva, a educação do campo evidencia a necessidade de dialogar com os sujeitos e com a cultura popular do campo, que não é única, mas diversa. No entanto, enquanto cultura popular, é eminentemente construída e reconstruída pelo povo em seus contextos históricos e sociais, e nas suas formas de resistir aos diferentes processos — cada vez mais invisíveis — de opressão e desumanização, que se reproduzem por meio das diversas formas de invasão cultural realizadas pela ideologia capitalista, onde tudo se transforma em mercadoria.

Neste contexto, nosso objetivo foi trazer reflexões sobre o movimento histórico de lutas no campo brasileiro, evidenciando o papel da educação neste cenário enquanto instrumento de luta de classes. Ao emergir a Educação do/no Campo como um paradigma contra hegemônico, busca-se, por meio da educação, combater as desigualdades presentes na educação destinada às comunidades rurais.

Na próxima seção, procurou-se resgatar os diferentes sentidos que o termo "cultura" tem adquirido ao longo da história. Em seguida, abordamos a fundamental importância do conceito antropológico de cultura, evidenciando sua relação com o protagonismo histórico dos sujeitos

das classes trabalhadoras — sejam do campo ou da cidade — na compreensão e transformação da realidade social desumana à qual estão submetidos.

Ao refletir sobre o termo e o conceito antropológico de cultura, buscamos identificar as relações de poder que se estabelecem a partir das definições de cultura e cultura popular, para refletirmos sobre como esses conceitos constroem ideias e comportamentos nas relações que estabelecemos com eles e suas implicações políticas e sociais.

Procurou-se, ainda, evidenciar a centralidade do conceito de cultura popular na perspectiva de uma educação popular do campo, que parte da maneira como os sujeitos, em seus diferentes contextos, compreendem a realidade na qual estão inseridos e a maneira como esses sujeitos encontram, ou podem encontrar, formas de transformar essa realidade, buscando sua libertação e a construção de relações sociais mais humanizadoras, que se contrapõem às estabelecidas pela ideologia capitalista.

### SEÇÃO 3 – Cultura e Educação: a Cultura popular e suas contribuições para a educação do campo

Figura 10- Ornamentação do ambiente para a realização dos círculos de cultura



**Fonte:** arquivos do próprio autor

Nesta seção, dialogamos sobre Cultura e Cultura Popular e suas possibilidades para o trabalho educativo nas escolas do Campo. Não objetivamos defender ou encontrar uma única

definição para o termo, nem retomar antigos dilemas antropológicos ou sociológicos. Nosso objetivo é provocar reflexões sobre as contribuições teóricas, éticas e políticas para a elaboração de práticas educativas críticas no contexto da Educação do/no Campo.

Destacamos a importância desse diálogo para o processo de desvelamento da realidade e sua relevância no processo de conscientização e organização política das classes trabalhadoras do campo na luta por melhores condições de vida.

A partir de reflexões sobre o conceito de Cultura, buscamos desenvolver uma análise crítica da Cultura Popular, tomando como ponto de partida os debates e as experiências do Movimento de Cultura e Educação Popular da década de 1960 no Brasil. Nesse contexto, destacamos a centralidade da Cultura Popular na construção de práticas educativas críticas, que problematizem a realidade do campo, valorizem e respeitem a diversidade cultural presente nesses territórios e enfrentem o projeto hegemônico de desumanização imposto pelo capital.

### **3.1 Trajetória histórica: diferentes concepções sobre o termo Cultura**

O termo Cultura tem origem em um verbo latino, *colere*, que possui o sentido de cultivar, criar, tomar conta ou cuidar, neste contexto, quando mobilizado para expressar o cuidado do homem com a natureza, utiliza-se a palavra agricultura. O culto é o momento em que os homens cuidam dos deuses e, para o cuidado com a alma e o corpo das crianças, sua educação e formação, utiliza-se o termo puericultura. “Como cultivo, a cultura era concebida como uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios.” (Chauí, 2008, p.55).

A partir do século XVIII, o termo Cultura passa a adquirir o sentido da formação intelectual e espiritual dos seres humanos, presentes concretamente em obras, ações e instituições como na arte, ciência, religião e Estado. Neste contexto, o termo assume o sentido de civilização “pois os pensadores julgavam que os resultados da formação-educação aparecem com maior clareza e nitidez na vida social e política ou na vida civil (a palavra civil vem do latim: *cives*, cidadão; *civitas*, a cidade-Estado)” (Chauí, 1995, p. 292). Portanto, ter Cultura significava que um determinado grupo tinha alcançado o progresso, segundo princípios estabelecidos pela sociedade que tinha o domínio político, que nesse caso era a sociedade europeia.

A partir do século XVIII, observamos que prevalece a ideia de que a Cultura seria uma segunda natureza humana cultivada de acordo com os valores e ideais de sua sociedade. Cultura

seria a natureza adquirida por meio dos processos educativos que melhoram, aperfeiçoam e desenvolvem as potencialidades de alguma coisa ou de alguém.

Marilena Chauí (1995, p. 294-295) destaca que na perspectiva antropológica o conceito de Cultura adquire três sentidos principais,

1. Criação da ordem simbólica da lei, isto é, de sistemas de interdições e obrigações, estabelecidos a partir da atribuição de valores a coisas (boas, más, perigosas, sagradas, diabólicas), a humanos e suas relações (diferença sexual e proibição do incesto, virgindade, fertilidade, puro-impuro, virilidade; diferença etária e forma de tratamento dos mais velhos e mais jovens; diferença de autoridade e formas de relação com o poder, etc.) e aos acontecimentos (significado da guerra, da peste, da fome, do nascimento e da morte, obrigação de enterrar os mortos, proibição de ver o parto, etc.)
2. Criação de uma ordem simbólica da linguagem, do trabalho, do espaço, do tempo, do sagrado e do profano, do visível e do invisível. Os símbolos surgem tanto para representar quanto para interpretar a realidade, dando-lhe sentido pela presença do humano no mundo;
3. Conjunto de práticas, comportamentos, ações e instituições pelas quais os humanos se relacionam entre si e com a Natureza e dela se distinguem, agindo sobre ela ou através dela, modificando-a. Este conjunto funda a organização social, sua transformação e sua transmissão de geração a geração.

Nesta perspectiva antropológica, a Cultura, apesar de ser escrita no singular, pois caracteriza nossa humanidade, é também plural, pois abarca uma multiplicidade de formas e saberes, haja vista a diversidade de leis, valores, crenças e práticas sociais que existem nas diferentes sociedades humanas e que variam com o tempo. Em virtude disso, “uma mesma sociedade, por ser temporal e histórica, passa por transformações culturais amplas e, sob esse aspecto, Cultura e História se completam.” (Chauí, 1995, p.295).

Corroboramos a perspectiva de Chauí (1995) de que Cultura é a forma ou maneira através da qual, e pela qual, os humanos se humanizam por meio de práticas que dão origem à existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística. Pensar a Cultura nessa perspectiva nos possibilita problematizar sua centralidade nos processos educativos, de transformação social e emancipação humana no campo.

Na abordagem antropológica, procura-se, de maneira mais profunda, compreender em que momento os seres humanos criam a Cultura, elemento por meio do qual se diferenciam do mundo da natureza, dos animais. Para muitos antropólogos(as), o surgimento da Cultura está relacionado ao surgimento das normas e regras sociais, sendo a primeira regra a do incesto. A norma tem caráter universal, ou seja, é válida para todos os integrantes da sociedade.

Para Geertz, é preciso refutar a ideia de um homem ideal e elaborar uma definição concreta de homem a partir da definição de Cultura. Nesta perspectiva, a Cultura deve ser considerada, “(...) não um complexo de comportamentos concretos, mas um conjunto de

mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções (que os técnicos de computadores chamam programa) para governar o comportamento.” (Laraia, 2001, p.33).

Desta maneira, para Geertz, todos os seres humanos estão geneticamente aptos para receber este programa, o qual denominamos Cultura. Esta perspectiva teórica permitiu que Geertz pudesse afirmar que "um dos mais significativos fatos sobre nós pode ser finalmente a constatação de que todos nascemos com um equipamento para viver mil vidas, mas terminamos no fim tendo vivido uma só!" (Laraia, 2001, p.33).

Dentro do movimento iluminista, não havia um consenso sobre os sentidos atribuídos aos conceitos de cultura e civilização. Para alguns filósofos, como Rousseau, cultura e civilização tinham significados opostos; para este filósofo, a cultura estaria relacionada à subjetividade, à criatividade e à sensibilidade humana e estaria relacionada à bondade natural, à interioridade espiritual e à vida comunitária espontânea. Já o termo civilização teria o sentido de “sujeição da sensibilidade e do “bom natural” aos espartilhos de uma razão decadente.” (Chauí, 2021, p.18).

Outros intelectuais, como Voltaire e Kant, compreendem que a cultura e a civilização expressam o desenvolvimento da razão na sociedade e na história, por meio da educação realizada pelas Luzes e pelo aperfeiçoamento da moral. Neste caso,

[...] cultura não é o “natural” oposto ao “artificial”, mas o específico da natureza humana, isto é, o desenvolvimento autônomo da razão na compreensão dos homens, da natureza e da sociedade para criar uma ordem superior (civilizada) contra a ignorância e a superstição. Tornando-se o metron, a cultura permite avaliar, comparar e classificar civilizações (Chauí, 2021, p.18)

Inicia-se um processo de separação entre as concepções de Natureza e Cultura, especialmente a partir da influência das ideias de Kant, que sugerem que a diferença entre o Homem e a Natureza é perceptível, pois, na Natureza, os fenômenos operam de forma mecânica, de acordo com leis necessariamente de causa e efeito, enquanto o homem é dotado de liberdade e razão, agindo desta forma a partir de escolhas que são determinadas por valores e fins. (Chauí, 1995)

No contexto das ciências humanas, um dos grandes debates centra-se nas diferenças entre Natureza e Cultura, buscando compreender a origem da segunda. Ao longo do tempo, o conceito de Natureza adquiriu muitos sentidos, desde a ideia de ser um princípio ativo que anima e movimenta os seres, ou a essência própria de um ser, uma ordem regida por leis naturais, ou tudo que existe sem a intervenção humana, até o sentido contemporâneo. Para as ciências contemporâneas,

[...] a Natureza não é apenas a realidade externa, dada e observada, percebida diretamente por nós, mas é um objeto de conhecimento construído pelas operações científicas, um campo objetivo produzido pela atividade do conhecimento, com o auxílio de instrumentos tecnológicos. Neste sentido, a Natureza, paradoxalmente, torna-se algo que passa a depender da interferência ou da intervenção humana, pois o objeto natural é construído cientificamente. (Chauí, 1995, p.292).

Neste sentido contemporâneo, percebemos que há o rompimento com o pensamento metafísico e filosófico, buscando centrar-se numa perspectiva mais científica, em que a própria concepção de Natureza está relacionada à ação e à construção humana, portanto, torna-se um objeto cultural, isto é, produzido pela Cultura.

A Cultura se estabelece como um critério de avaliação acerca do desenvolvimento das diferentes sociedades, tendo como referência o modelo capitalista europeu ocidental. A Cultura se configura como o conjunto de práticas, como a ciência, a Filosofia, as Artes, que permitem avaliar o grau de evolução das diferentes sociedades, a fim de dominá-las e, posteriormente, hierarquizá-las. Nessa perspectiva,

A cultura europeia capitalista não apenas se coloca como *télos*, como o fim necessário do desenvolvimento de toda cultura ou de toda civilização, isto é, adota uma posição etnocêntrica, mas sobretudo ao se oferecer como modelo necessário do desenvolvimento histórico legitimou e justificou, primeiro, a colonização e, depois, o imperialismo (Chauí, 2008, p.5).

Este processo de dominação e expropriação dos povos considerados “primitivos”, em nome do progresso e da civilização, teve como consequência, primeiramente, a dominação e controle dos corpos e, posteriormente, o controle das mentes, ao ponto de este processo ser cada vez menos perceptível aos que são desumanizados e oprimidos.

Destaca-se a dimensão das relações de poder e privilégios que se estabelecem entre as diferentes classes sociais, a partir das relações com o termo Cultura em um país como o Brasil. Para Chauí (1995, p. 291),

Num país como o nosso, dizer que alguém é inculto porque é semianalfabeto deixa transparecer que Cultura é algo que pertence a certas camadas ou classes sociais socialmente privilegiadas, enquanto a incultura está do lado dos não-privilegiados socialmente, portanto, do lado do povo e do popular.

Assim, ser culto ou inculto em um país como o Brasil está relacionado diretamente à origem social e econômica dos indivíduos, com a posse ou não de determinados conhecimentos, bem como associado ao domínio de determinados comportamentos, que demarca a distinção e

hierarquização entre ricos e pobres, entre o erudito (culto) e o popular (inculto), entre o urbano e o rural, entre os que dominam e os que são oprimidos e dominados.

À medida em que este novo sentido adquirido pelo termo Cultura foi se estabelecendo como predominante, a palavra passou a significar, primeiramente, que as obras produzidas pelos seres humanos refletem sua civilização e, em segundo lugar, “passou a significar a relação que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com o tempo e com o espaço, com os outros e com a Natureza, relações que se transformam e variam.” (Chauí, 1995, p.293). Neste contexto, o termo Cultura passa a significar História, ou seja, uma relação racional do homem com o tempo e no tempo.

Na perspectiva marxista, a dimensão da Cultura está implicada nos processos históricos vividos pelos seres humanos, pois compreende que a maneira como os seres humanos produzem sua existência não é escolhida por eles, mas é influenciada pelo contexto em que estão inseridos. Nesta perspectiva, a Cultura como história seria a maneira como os seres humanos narram suas lutas concretas que produzem e reproduzem suas condições de existência.

Neste contexto, uma das grandes contribuições políticas e educativas possibilitadas pelo conceito de Cultura na perspectiva marxista é a valorização da história como construção, como processo, ou seja, como possibilidade e não apenas como fatalidade, como evidenciou muito bem Paulo Freire em seu diálogo com os oprimidos do campo e da cidade.

Marcada pelas relações com a história, a cultura se torna o conjunto articulado dos modos de vida de uma sociedade determinada, concebida ora como trabalho do Espírito Mundial (como em Hegel), ora como relação material determinada dos sujeitos sociais com as condições dadas ou produzidas e reproduzidas por eles (como em Marx) (...) na linha de estilo marxista, será um momento da práxis social como fazer humano de classes sociais contraditórias na relação determinada pelas condições materiais e como história da luta de classes (Chauí, 2021, p. 19).

Nessa perspectiva histórica, a Cultura está relacionada à luta travada pelos seres humanos contra formas de exploração e opressão sociais. Neste caso, o sentido de Cultura construído no âmbito do pensamento marxista, associado aos processos históricos vividos pelos sujeitos sociais, foi assumido pelos movimentos de cultura e educação popular no Brasil, durante o período de 1960, que também está presente nos princípios do movimento de Educação do Campo.

Dessa forma, pensar a Cultura enquanto processo histórico possibilita, ao mesmo tempo, compreender o ser humano enquanto um ser de relações e não apenas de contato, portanto, protagonista da história, que, por sua vez, é compreendida como possibilidade e não como fatalidade, história que se realiza pela ação cultural dos indivíduos (Freire, 1981).

Cultura geralmente é assimilada ao conhecimento formal, demarcando um lugar na hierarquia social. Numa consulta a um dicionário de Filosofia, encontramos uma definição feita por Gérard Durozoi e André Roussel (1942) em que evidenciam as relações de poder que envolvem o termo:

Quando aplicado a um indivíduo particular, o termo cultura evoca tradicionalmente o conjunto de suas aquisições intelectuais (sobretudo literárias e artísticas) tal como a personalidade conseguiu integrar. É sobretudo nesse sentido que se evoca desde o século XIX a existência de uma **cultura de classe** – para sublinhar a parcela de herança ideológica que esse tipo de enriquecimento implica. (p.115-116).

Dessa forma, observamos que, a partir do campo da Cultura, são estabelecidas e estruturadas as relações de poder na sociedade, através desta cultura de classe que favorece os processos de hierarquização social, por meio das relações de consumo e do acesso a bens materiais, artísticos, literários, e acesso a instituições formativas, que se configuram em capital cultural.

No âmbito deste trabalho, incorporamos os sentidos e definições atribuídos à Cultura e à Cultura Popular no interior das reflexões e práticas dos movimentos e dos sujeitos que vivenciaram e ainda vivenciam as experiências de educação e cultura popular como práticas de liberdade e emancipação, que compreendem que, por meio de processos de conscientização e organização política do povo e com o povo, será possível construir uma sociedade mais justa, democrática e, sobretudo, popular. No Movimento de Cultura Popular, da década de 1960,

a cultura popular, essencialmente, diz respeito a uma forma particularíssima de consciência: a consciência política, a consciência que imediatamente desagua na ação política. Ainda assim, não a ação política em geral, mas a ação política do povo. Ela é o conjunto teórico-prático que codetermina, juntamente com a totalidade das condições materiais objetivas, o movimento ascensional das massas em direção à conquista do poder na sociedade de classes (Estevam, 1963, p.29-30).

Santos (1987) destaca a dimensão política do conceito de Cultura, visto que, ao longo da história, a humanidade se desenvolve através de processos marcados pelo contato e pelo conflito entre formas diversas de organizar a vida social, de se apropriar dos recursos naturais e de transformá-los, de compreender e de se expressar sobre a realidade.

Quando trazemos para o diálogo o conceito de Cultura, estamos apresentando a “humanidade em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência. São complexas as realidades dos agrupamentos humanos e as características que os unem e diferenciam, e a cultura as expressa” (Santos, 1987, p.7). Nesta perspectiva, compreendemos que o conceito de Cultura contribui para problematizar as relações sociais historicamente construídas e suas

contradições, sobretudo na possibilidade de pensar sobre outras formas de viver e se relacionar com o mundo, e aqui novamente evidencia-se suas contribuições para a elaboração de práticas educativas humanizadoras no campo.

Ao longo da história, existiram inúmeras tentativas, e ainda existem, de hierarquizar as Culturas. Neste contexto, algumas Culturas seriam consideradas melhores, mais modernas, mais desenvolvidas, enquanto outras estariam atrasadas, subdesenvolvidas e, dessa maneira, consideradas inferiores. Segundo Santos (1987, p. 15),

as culturas e sociedades humanas se relacionam de modo desigual. As relações internacionais registram desigualdades de poder em todos os sentidos, os quais hierarquizam de fato os povos e nações. Este é um fato evidente da história contemporânea e não há como refletir sobre cultura ignorando essas desigualdades. É necessário reconhecê-las e buscar sua superação.

Para Bogo (2000), é importante o papel que o debate sobre a cultura adquire no âmbito do movimento social, ainda mais no contexto atual, em que paira sobre todos nós uma cultura hegemônica, que nos domina e controla, e atua sobre os mais diversos contextos de nossas vidas. Neste caso, problematizar a cultura diz respeito à capacidade de problematizarmos a totalidade de nossas ações enquanto indivíduos de uma sociedade, num determinado período histórico, sob determinadas condições materiais.

No contexto do Movimento Sem Terra, a cultura é a própria vida, nossos hábitos, costumes, inovações e tradições, bem como um meio de evidenciar outras formas de produzir formas sustentáveis, como a agricultura familiar e as diversas atividades produtivas, sociais, culturais presentes no campo, nas florestas e nas águas, e que se constituem como possibilidades culturais contra hegemônicas. No entanto, Bogo (2000, p. 03) alerta que:

[...] valorizar a questão da cultura não é apenas valorizar os diferentes aspectos de nossa vida. No contexto histórico atual se reveste de uma importância ainda maior. Há uma hegemonia política ideológica e (também) cultural, do *modus vivendi* burguês, do consumismo, de valorização apenas das coisas que acontecem na cidade. Como se a urbanização, como se as atividades que acontecem nas metrópoles fossem as únicas importantes para o nosso povo. Pior, está em curso um modelo agrícola que marginaliza o meio rural e inviabiliza a agricultura familiar e as comunidades rurais esparramadas pelo nosso imenso território. Neste contexto então discutir a questão da cultura adquire um significado político e ideológico muito importante, pois a resistência a essa ofensiva neoliberal está relacionada também à cultura, aos nossos costumes e valores do meio rural e do MST como movimento social.

Em virtude disso, precisamos fomentar uma cultura da resistência no/do campo, uma cultura que valorize o território camponês, que contribua para a autoestima dos trabalhadores e trabalhadoras, para que possam lutar contra a violência do agronegócio e das políticas

neoliberais. Defendemos que, ao dar centralidade ao diálogo com a cultura popular, a educação do campo promove práticas educativas responsáveis e sustentáveis, comprometidas ética e politicamente com a melhoria da qualidade de vida no campo.

Bogo (1983) ressalta a necessidade de desenvolver a consciência nas diferentes áreas de nossas vidas para que possamos superar os atrasos culturais que se reproduzem em nossa sociedade, para que possamos possibilitar a invenção e a prática de novos valores culturais. No âmbito do movimento social, o termo cultura adquiriu muitos significados; para nós, cultura é “tudo o que fazemos para produzir nossa existência.” Somente o ser humano tem a capacidade de criar, neste sentido, “cultura é também criatividade.” “Cultura, para nós, significa tudo o que criamos, fazemos e sentimos ao produzirmos nossa existência”. Neste contexto,

A cultura, portanto, representa a produção material e espiritual da existência, a produção da consciência e a formulação de objetivos que poderão ser alcançados pela sucessão de várias gerações. Assim se sucedem os inventos, as descobertas científicas, as formulações metodológicas, as práticas e teorias organizativas com seus princípios e valores. Assim forjam-se os arquitetos da existência, os poetas e seresteiros, que buscam apaixonadamente subir os mais altos degraus na escada que leva à felicidade. (Bogo, 1983, p.14)

Diante da complexidade que envolve este debate sobre a cultura, compreendemos que o seu conceito continua polissêmico, permeado por diferentes formas de definição e interpretação. Em meio à diversidade de culturas e às diferentes correntes teóricas e políticas que se dedicam ao estudo deste campo, provavelmente novas interpretações e definições de cultura vão surgir nas próximas décadas, principalmente devido às transformações ocorridas no mundo, influenciadas pela evolução tecnológica e pelas novas tecnologias da informação e comunicação, que impactam diretamente no modo como os seres humanos vivem e se relacionam entre si e com o mundo.

Tendo em vista a complexidade deste debate, problematizamos brevemente o conceito de Cultura Popular presente nos movimentos de cultura popular da década de 1960 e suas relações com a educação, buscando evidenciar as contribuições deste conceito para a construção de práticas educativas críticas, que problematizem a realidade, evidenciando suas contradições históricas e sociais.

### **3.2 Cultura Popular: entre a dominação e a emancipação**

Fávero (1983), ao recordar as experiências vivenciadas nos movimentos de cultura e educação popular no Brasil, durante a década de 1960, ressalta que quando esse debate sobre a

cultura surge em nosso país, ele não significou uma invenção nossa, pois já havia movimentos na França que já problematizavam acerca da elitização da cultura e do acesso do povo aos bens culturais. Na China, em Cuba e nos países socialistas, a revolução cultural era uma palavra de ordem.

A partir do estudo dos problemas da consciência histórica, da cultura e da ideologia, de um lado, e das discussões sobre a arte popular revolucionária e o papel das vanguardas artísticas e intelectuais, de outro lado, essas ideias foram retrabalhadas no Brasil. Procurava-se definir o papel da cultura na revolução brasileira. E as pessoas e os grupos que reescreveram essa expressão, no pródigo, embora conturbado, Brasil dos anos 60, tentaram praticar tudo o que pensaram que ela queria e podia significar. Acreditavam sobretudo que, por diferença ou por oposição, reinventavam ideias e propunham novas práticas. (Fávero, 1983, p.07)

Brandão (2009), ao problematizar a importância e irreverência dos movimentos sociais de Cultura e educação popular, evidencia a centralidade da cultura na elaboração coletiva de processos educativos críticos, como espaço de problematização, participação e ação política, social, econômica, estética, ou seja, cultural.

Evidenciar a cultura na história e depois fazer a crítica histórica da cultura não representa uma descoberta e nem mesmo uma grande novidade dos movimentos de cultura popular. Entretanto, tomar tal crítica como um ponto de partida e propor um trabalho coletivo como história através da cultura, talvez tenha sido uma ideia nova para um tipo de prática até então não realizada no Brasil. Com a proposta de retomar as culturas do povo com o objetivo de motivá-las através do trabalho de participação política na vida social, realizou-se uma ação “a partir das bases populares”, destinada a recriar com/através/para o povo, a sua própria cultura, para conscientizá-lo através dela. A realização deste momento e deste novo movimento da história exigiu que deixasse de ser o lugar do “puro” pensamento e da mera contemplação da cultura, para vir a ser recuperado como um lugar político-cultural de luta e de transformação. Eis a razão de ser da cultura popular. Trocando em miúdos, isso quer dizer que há um espaço concreto de ação política que se realiza na dimensão da cultura. (Brandão, 2009, p.68)

Pensar nas possibilidades de construção coletiva de novos valores e práticas sociais, econômicas, políticas, artísticas e produtivas mais justas, mais humanas, mais igualitárias passa inevitavelmente pela problematização da democratização da Cultura e da valorização da Cultura Popular e seu protagonismo no processo de transformação social e cultural e pelo papel fundamental da educação neste movimento.

Para Brandão (2017), o campo da cultura foi utilizado historicamente como uma arma ideológica para a imposição simbólica de crenças e valores, bem como para a subordinação de práticas sociais e de diferentes formas de conhecimentos que se contrapunham ao pensamento hegemônico ocidental. Diante deste contexto, os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e os movimentos sociais iniciaram no Brasil, na década de 1960, o Movimento de Cultura

Popular com o objetivo de ampliar a consciência e a participação política dos trabalhadores e trabalhadoras por meio da educação e democratização da cultura.

No processo de criação dos movimentos de cultura popular da primeira metade dos anos de 1960 – momento em que, pelo menos no Brasil e na América Latina, a cultura e a cultura popular foram levadas ao campo da prática política e integraram nelas um novo sentido dado a própria educação. (Brandão, 2009, p.716)

A Cultura Popular é compreendida como uma forma de mediação entre cultura e revolução, isto é, ela se coloca no interesse em fomentar nos trabalhadores rurais a luta e a participação na busca por soluções para os problemas sociais e econômicos:

A cultura popular, essencialmente, diz respeito a uma forma particularíssima de consciência: a consciência política, a consciência que imediatamente deságua na ação política. Ainda assim, não a ação política em geral, mas a ação política do povo. Ela é o conjunto teórico-prático que co-determina, juntamente com a totalidade das condições materiais objetivas, o movimento ascensional das massas em direção à conquista do poder na sociedade de classes. (Fávero, 1983, p.39)

Compreendemos que a Cultura Popular é determinada por sua finalidade, e está à procura de ampliar a compreensão dos trabalhadores sobre sua situação histórica atual por meio de sua formação política, que visa elevar os níveis de consciência do povo, para que este possa ver para além das aparências, compreendendo e percebendo as estruturas desiguais da sociedade capitalista.

Em uma palavra, a cultura popular deve ser a expressão cultural da luta política das massas, entendendo-se por essa luta algo que é feito por homens concretos ao longo de suas vidas concretas. (...) só há cultura popular onde se produz o processo que transforma a consciência alienada em consciência revolucionária, ativamente engajada na luta política. (Fávero, 1983, p.41).

A cultura popular pode se realizar de inúmeras maneiras, contudo todas tem como objetivo último a construção e realização de uma educação revolucionária. Essa expressão surge para evidenciar seu caráter de classe, pois quando se fala de cultura popular evidenciamos a necessidade de colocar a cultura a serviço do povo e dos interesses e necessidades concretas de nosso país. Ferreira Gullar destaca que

a cultura popular é, em suma, a tomada de consciência da realidade brasileira. Cultura popular é compreender que o problema do analfabetismo, como o da deficiência de vagas nas Universidades, não está desligado da condição de miséria do camponês, nem da dominação imperialista sobre a economia do país. Cultura popular é compreender que as dificuldades por que passa a indústria do livro, como a estreiteza do campo aberto às atividades intelectuais, são frutos da deficiência do ensino e da cultura, mantidos como privilégios de uma reduzida faixa da população. Cultura popular é compreender que não se pode realizar cinema no Brasil, como o conteúdo que o momento histórico exige, sem travar uma luta política contra os grupos que dominam o mercado cinematográfico brasileiro. É compreender, em suma, que todos

esses problemas só encontrarão solução se se realizarem profundas transformações nas estruturas socioeconômica e consequentemente no sistema de poder. Cultura popular é, portanto, antes de mais nada, consciência revolucionária. (Fávero, 1983, p.51-52).

Trazer a Cultura Popular para o diálogo significa problematizar a centralidade deste conceito para a construção de processos educativos críticos que busquem, não apenas compreender as contradições presentes e historicamente constituídas no campo, mas criar possibilidades de sua superação.

Freire (1981) compreende a importância da cultura para os processos educativos, pois para ele, transformar o mundo por meio de seu trabalho, “dizer” o mundo, expressá-lo e expressar-se é da natureza humana, e a educação, independentemente do nível em que se realiza, se fará mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento dessa capacidade humana.

A cultura e a história, alerta Freire (1981, p. 27), ao mesmo tempo, que são construções humanas, também têm a capacidade de nos condicionar,

[...] transformando a realidade natural com seu trabalho, os homens criam o seu mundo. Mundo da cultura e da história que, criado por eles, sobre eles se volta, condicionando-os. Isto é o que explica a cultura como produto, capaz ao mesmo tempo de condicionar seu criador.

A educação deve emancipar os sujeitos, deve promover sua libertação e humanização, e isso somente é possível a partir de uma ação cultural que não se sobreponha à maneira como os sujeitos compreendem o mundo e os invade culturalmente, mas também, uma ação cultural (educação) que não se adapte a ela.

Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, da que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação. Por esta ação cultural, é possível enfrentar culturalmente a cultura dominante. É fundamental que os oprimidos expulsem os opressores não apenas em sua presença física, mas também em suas formas míticas, que foram neles introjetadas (Freire, 1981).

Ao refletir sobre o conceito de Cultura Popular, Arantes (1981) observa que este é permeado por múltiplos sentidos e significados, que vão desde a negação de que esta possua alguma forma de “saber” até o extremo de afirmar o seu papel de resistência contra a dominação de classe (Arantes, 1981).

A separação entre “fazer” e “saber”, apesar de falsa, é fundamental para a manutenção

e reprodução das classes sociais, pois justifica que uns tenham poder sobre o trabalho de outros. Segundo o autor, “a partir dos lugares de onde se fala com autoridade na sociedade capitalista, o que é “popular” é necessariamente associado a “fazer” desprovido de “saber”.” (Arantes, 1981, p.14)

Nos estudos sobre a Cultura Popular, há uma tendência de alguns autores associarem a “Cultura Popular” ao “folclore”, isto é, como práticas e concepções consideradas “tradicionais”. No entanto, outros autores e pesquisadores pensam as manifestações culturais “tradicionais” como vestígios da cultura “cultura” de outros tempos e que foram preservadas ao longo das gerações (Arantes, 1981).

Com o intuito de “reproduzir” práticas e objetos como se estivessem congelados no tempo, acabam produzindo versões estereotipadas e falsas destas manifestações culturais, embora se pretenda ser fiel à “tradição”, ao “passado”, é inevitável que se incorpore novos significados e novos valores ao que se tenta reconstituir.

Essas maneiras de pensar a cultura popular pressupõem que ela seja passível de cristalização, permanecendo imutável no tempo, independentemente das transformações que ocorrem na sociedade ou que ela esteja sumindo. É preciso pensar a cultura enquanto um processo dinâmico, onde transformações acontecem mesmo quando se tenta evitá-las a fim de preservar o tradicional de sua degeneração. Neste sentido,

é possível preservar os objetos, os gestos, as palavras, os movimentos, as características plásticas exteriores, mas não se consegue evitar a mudança de significado que ocorre no momento em que se altera o contexto em que os eventos culturais são produzidos. Para que se entenda isso, é preciso que se pense a cultura no plural e no presente e que se parta de uma concepção não normativa e dinâmica. (Arantes, 1981, p.21-22).

É preciso pensar a Cultura Popular no plural e no presente, enquanto processo histórico em constante movimento. A dimensão simbólica é um dos elementos centrais da Cultura Popular e em diferentes contextos valores e comportamentos adquirem sentidos diversos.

Em se tratando de vida social, a cultura (significação) está em toda parte. Todas as nossas ações, seja na esfera do trabalho, das relações conjugais, da produção econômica ou artística, do sexo, da religião, das formas de dominação e de solidariedade, tudo nas sociedades humanas é constituído segundo os códigos e as convenções simbólicas a que denominamos “cultura”. (Arantes, 1981, p.3).

Neste contexto, a centralidade do conceito de Cultura Popular nas práticas educativas do campo possibilita problematizar as relações sociais, econômicas e políticas historicamente construídas no campo, ao mesmo tempo que possibilita uma tomada de consciência e

posicionamento político pela e através da Cultura Popular para promover processos e ações que visam à transformação social.

Nessa articulação entre educação e a vida no campo, o conceito de Cultura Popular se configura enquanto uma matriz formativa, pois contribui na ressignificação da cultura e na valorização do território camponês. Nessa perspectiva,

a cultura tem um papel fundamental como matriz formadora política e educacional da população do campo, criando as condições objetivas e materiais para a realização plena da reforma Agrária e, assim, preparando o caminho da emancipação humana e da terra. (Teixeira, 2020, p.3).

Ampliar a compreensão sobre as potencialidades políticas do conceito de Cultura Popular e sua centralidade nos processos político-pedagógicos das escolas do campo é essencial para fortalecer a luta pela valorização de outros saberes e por uma educação que respeite as particularidades e identidades dos sujeitos do campo. Esse movimento tem sido impulsionado tanto pelas pesquisas que investigam as práticas educativas nesses contextos, quanto pelas lutas coletivas protagonizadas pelos movimentos sociais do campo, que reivindicam o reconhecimento e a ampliação das políticas públicas de educação voltadas para essas comunidades.

Essas lutas, ao se articularem com uma pedagogia dialógica e em constante movimento, buscam não apenas a incorporação de saberes tradicionais e populares nos currículos escolares, mas também a construção de uma educação que seja capaz de dialogar com as vivências, as culturas e as realidades dos educandos, considerando suas necessidades e seus direitos. Dessa forma, a Cultura Popular se apresenta como um ponto de convergência para a construção de um projeto pedagógico que, ao mesmo tempo em que valoriza os saberes locais, também propõe uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais, econômicas e políticas que determinam a vida no campo.

### **3.3 Cultura Popular: formação e organização política do campo**

Quando pensamos a educação, compreendemo-la como um processo amplo que ocorre em espaços formais e informais, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais realizadas pela comunidade. Nesta perspectiva, compreendemos que o Movimento Sem Terra se configura como um movimento social, educativo e cultural, e que

sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, suas linguagens e imagens são educativos, nos interrogam, chocam e sacodem valores, concepções, imaginários,

culturas e estruturas. Constroem novos valores e conhecimentos, nova cultura política. Formam novos sujeitos coletivos. (Caldart, 2000, p. 11).

A Matriz Pedagógica do movimento se fundamenta no peso formativo dos processos sociais, ou seja, na práxis, nas experiências, no próprio movimento da realidade, e nos mostra a importância da prática e da experiência dos sujeitos nos processos educativos e culturais, tendo como objetivo a formação do ser humano como foco da teoria pedagógica e de toda prática educativa. Sujeitos sociais e culturais se constituem em sujeitos históricos e políticos, construindo saberes, valores, práticas e cultura.

Neste contexto, a escola é mais do que escola, pois a teoria pedagógica e a educação são mais do que as questões cotidianas que tanto nos ocupam; dizem respeito à maneira como nos situamos no mundo, nossas formas de nos relacionar uns com os outros e com a própria natureza que nos rodeia. Defendemos que é preciso dar a devida centralidade à Cultura Popular como um importante eixo da ação pedagógica e do desenvolvimento das capacidades do ser humano.

Os movimentos sociais do campo são movimentos educativos, mas também são movimentos sociais e culturais, pois suas ações, seus sujeitos e suas reivindicações nos fazem refletir, nos questionam, trazem à tona outros valores, outras maneiras de ver o mundo. Neste sentido, são educativos os movimentos como a Educação do Campo que almejam construir novos sujeitos, novos valores e uma nova cultura política a partir de suas ações coletivas. (Caldart, 2000).

Observamos aqui a importância e a centralidade dos processos sociais e culturais, das experiências dos sujeitos no movimento da realidade, que se configuram como processos educativos, pois contribuem para que estes sujeitos sociais e culturais se constituam em sujeitos políticos, construindo novos sentidos, novos saberes, novos valores, uma nova cultura.

Considerando esse aspecto, a Cultura deve ser compreendida como uma matriz formadora que tem papel central no âmbito das práticas e ações pedagógicas que se orientam para o desenvolvimento humano. Este movimento de refletir sobre as contribuições das relações estabelecidas entre os movimentos sociais, a cultura e a educação, é importante pois colocam em evidência novamente questões que haviam sido perdidas ou esquecidas pelo olhar pedagógico. Em virtude disso,

Esse privilegiar da cultura como eixo da formação humana repõem questões com as quais se deparam os(as) educadores(as) no seu dia-dia: a relação entre cultura e produção e apreensão do conhecimento, cultura, identidades e memória coletiva, cultura, projeto social e trajetória histórica (Caldart, 2000, p.12-13).

Neste movimento de aproximação entre cultura e educação, os educadores e educadoras do campo vão descobrindo que não são apenas educadores e educadoras, mas sujeitos históricos que fazem parte de uma dinâmica sociocultural que é extremamente rica para a formação de novas práticas e novos sentidos para a educação. Neste contexto, a cultura é uma matriz formativa, pois é a partir dela que as práticas educativas devem ocorrer.

Desta forma, a cultura como eixo da formação humana busca compreender e refletir sobre as relações entre a cultura e a produção e apreensão do conhecimento, entre cultura, identidades e memória coletiva; entre cultura, projeto social e trajetória histórica. Na intersecção entre cultura e educação, educadores e educadoras das escolas do campo vão descobrindo que são mais que apenas educadores, pois fazem parte de uma dinâmica social, cultural e formadora extremamente rica que confere às suas práticas e ações pedagógicas novos sentidos.

Neste contato tão próximo entre a teoria e as ações educativas, no contexto dos anos de 1950 e 1960, se colocaram questões fundamentais sobre a educação brasileira, tais como: Quem educa o povo? Quem guarda sua memória? Quem são seus mestres? Como se transmite de uma geração a outra os segredos de sua sabedoria? Que redes educativas existem no campo? (Caldart, 2000).

Neste contexto, compreendemos que existe um sentido político, mas que é também cultural, acerca das representações sociais e das identidades que são formadas sobre os sujeitos que vivem, estudam e trabalham no campo. A organização e mobilização dos sujeitos do campo incomodam não apenas por trazer à tona novamente a questão agrária, mas acima de tudo incomodam pela forma de ser dos sujeitos do campo, suas ações, seus valores, suas culturas que se colocam em oposição aos valores defendidos pelo capitalismo.

Nesta perspectiva, tendo como foco a defesa e a valorização da Cultura Popular presente no campo, a diversidade de valores e formas de se relacionar com os seres humanos e com a natureza, a educação do campo realiza a crítica a esse modelo de educação neoliberal desumano.

Exemplos da força dos movimentos camponeses e suas contribuições na transformação da cultura, são as ações de ocupação de propriedades consideradas improdutivas, e que em pouco tempo se transformam em produtivas pelo trabalho de camponeses e camponesas. As marchas por direitos que impressionam pela organização e pela vontade de lutar de trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Ao ocuparem essas terras e torná-las produtivas, o movimento foi transformando a maneira como essas ações eram compreendidas, ou seja, se antes eram vistas como invasões e

ilegais, atualmente compreende-se a importância deste movimento na garantia da vida e dignidade dos que vivem no campo.

A maneira como os sujeitos do campo questionam a realidade social ganha força cultural e simbólica porque se fundamenta na possibilidade de construir coletivamente uma sociedade mais justa e igualitária, na luta pelos direitos daqueles que têm sido historicamente oprimidos e na luta pelo fim de todas as formas de opressão realizadas pelo capitalismo. Neste contexto,

O movimento social forma novos sujeitos sociais, constrói uma coletividade em luta cria uma identidade que é política e cultural na medida em que “recupera raízes, recria relações e tradições, cultiva valores, inventa e retrabalha símbolos que demonstram os novos laços sociais, e assim faz história.” (Caldart, 2000, p.24).

Nesta dimensão, o Movimento de Educação do Campo se configura como um sujeito social, pois, de forma coletiva, participa das questões sociais na luta pelos direitos dos povos oprimidos do campo. Desse modo, a educação do campo pode ser compreendida como um movimento sociocultural, na medida em que prepara mudanças mais profundas. A dimensão política desses movimentos pode ser visualizada, por exemplo, nos documentos institucionais que definem as diretrizes da educação do campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) refletem avanços institucionais, mas a implementação prática ainda encontra desafios políticos e financeiros.

No plano legal, instrumentos como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reforçam a importância de um ensino adequado às peculiaridades da vida rural. Essas normas estabelecem a necessidade de conteúdos e metodologias apropriados, organização escolar compatível com o ciclo agrícola e respeito às especificidades culturais e econômicas das comunidades.

Neste sentido, Caldart (2000, p. 28) defende uma noção sociocultural de "cultura enquanto uma dimensão dos processos de formação de novos sujeitos sociais, e como parte de determinadas formas históricas da luta de classes." Para Caldart (2000), precisamos compreender a cultura como sentido político específico, ou seja, o de uma cultura social com dimensão de projeto, tal como o apreendido nas pesquisas feitas no âmbito da história dos movimentos sociais, notadamente aquelas orientadas por uma interpretação marxista da história. Neste sentido, é importante compreender a cultura que se constrói nas relações e interações de um movimento social, ou de uma luta social, que diz respeito bem mais ao extraordinário do que ao cotidiano.

A cultura, enquanto dimensão de projeto social, tem ganhado visibilidade em momentos de efervescência política, social e cultural. Neste contexto, a educação do campo é compreendida mais como um processo do que como um produto, enquanto um projeto social, cultural e político de reinvenção da vida e das relações entre os diversos seres.

Compreendo que a Educação do Campo se configura naquilo que Caldart (2000) chama de Movimento Social Enraizado, isto é, aquele que se traduz em cultura, que cultiva a memória, mas que, acima de tudo, analisa o presente, projeta o futuro e contribui deixando novos conhecimentos e saberes às novas gerações que comporão a luta.

As propostas de Educação do Campo podem ser vistas como formas de resistência política à colonização epistêmica ao promoverem a valorização e a mobilização dos saberes populares, em especial da Cultura Popular, como elementos fundamentais para a construção de uma educação crítica e contextualizada. Essas propostas se opõem à lógica imposta pelos modelos educacionais hegemônicos, que muitas vezes desconsideram as especificidades dos territórios rurais e buscam silenciar as vozes e as tradições das populações do campo. Ao reverter esse processo, a Educação do Campo resgata sentidos e significados atribuídos aos saberes tradicionais e, ao mesmo tempo, amplia o horizonte de possibilidades pedagógicas, construindo saberes críticos sobre a realidade social, política e econômica em que essas comunidades estão inseridas.

A mobilização da Cultura Popular, com suas diversas expressões artísticas e formas de saber, como a música, o teatro, a dança e a oralidade, permite que os educandos e educadores estabeleçam um vínculo profundo com suas próprias histórias e identidades. Ela não apenas promove um espaço de reconhecimento e valorização da cultura local, mas também serve como uma ferramenta pedagógica de transformação, pois os saberes populares são reinterpretados à luz de uma perspectiva crítica que questiona as estruturas de poder e as desigualdades que marcam a vida no campo.

Neste sentido, a Educação do Campo, ao trazer à tona a Cultura Popular, não se limita a transmitir conteúdos, mas se propõe a uma experiência dialógica, em que se ressignificam as práticas educativas e se estimulam a reflexão e a ação sobre a realidade vivida. Ao questionar a colonialidade do conhecimento e ao promover uma epistemologia local, que leva em consideração as vivências e os saberes acumulados ao longo do tempo pelas comunidades, essas propostas de educação criam espaços de resistência ativa contra a imposição de um conhecimento que se distancia das necessidades reais e dos valores dessas populações.

Portanto, ao valorizar os saberes populares e promover uma educação que se entrelace com as práticas e as lutas sociais locais, a Educação do Campo se configura como uma poderosa

forma de resistência política à colonização epistêmica. Ela não só resgata e reinterpreta os saberes tradicionais, mas também fomenta a criação de novos saberes que contribuem para a construção de uma consciência crítica, permitindo que os sujeitos do campo se posicionem de maneira mais autônoma e transformadora em relação à sua realidade.

#### **SEÇÃO 4 – Cultura Popular e Educação do Campo: práticas educativas dialógicas**

Figura 11- Educadores em atividade colaborativa durante os Círculos



**Fonte:** arquivos do próprio autor

O diálogo com a Cultura Popular é muito importante nas práticas educativas da Educação do Campo, pois possibilita uma apropriação crítica por parte dos sujeitos envolvidos nos processos educativos dentro da escola e dentro das comunidades, acerca das contradições presentes nestes territórios e das possibilidades de sua superação. Compreender a realidade e as relações desses sujeitos com o meio onde vivem é fundamental para uma educação que objetiva a emancipação e humanização como direitos fundamentais.

Nesta seção, procuramos inicialmente refletir sobre as potencialidades do diálogo com a Cultura Popular e suas contribuições para as práticas educativas realizadas na Ecoescola. No diálogo com os educadores e educadoras, refletimos sobre as possibilidades formativas da Cultura Popular, a partir das experiências e práticas realizadas na escola, procurando identificar como estas experiências de diálogo contribuem para uma formação crítica e humana no campo.

Apresentamos algumas práticas educativas realizadas na Ecoescola que, na perspectiva dos educadores(as), dialogam com a Cultura Popular, procurando destacar alguns valores e princípios mobilizados por elas e suas contribuições educativas. Apresentamos também as principais linguagens artísticas mobilizadas neste diálogo, evidenciando suas potencialidades pedagógicas e formativas.

Em seguida, apresentamos algumas considerações dos educadores sobre a proposta de projeto construída neste percurso com o objetivo de pensar sobre as possibilidades de fortalecer o diálogo com a Cultura Popular no interior da Ecoescola, através de atividades e projetos que envolvam e valorizem os saberes e as práticas camponesas, que promovam uma educação contextualizada e humanizadora.

Evidenciamos nesta seção a contribuição do diálogo com a Cultura Popular na construção de práticas educativas críticas que problematizem a realidade do campo e proponham ações coletivas a fim de transformar essa realidade de descaso e negação de direitos básicos. Destacamos as potencialidades das diferentes linguagens artísticas da Cultura Popular, a partir da perspectiva e do diálogo com os educadores(as), na ampliação do pensamento crítico, no diálogo entre os diferentes conhecimentos, científicos, técnicos e sociais e na problematização e conscientização dos educandos, educadores e educadoras, tomando a educação como uma ação política que visa a humanização e a transformação social.

#### **4.1 Diálogos sobre cultura popular no contexto das práticas educativas da Ecoescola**

Compreendemos que a Cultura e a Cultura Popular são conceitos complexos, que possuem sentidos e significados distintos, contudo, o que nos move é o desejo de compreender

suas potencialidades educativas e políticas no contexto da Educação do Campo. Nesta perspectiva, a Cultura Popular apresenta-se como uma das principais matrizes pedagógicas das experiências de educação do campo, pois favorece uma compreensão crítica da realidade, assim como a valorização da identidade e da história dos sujeitos. Para Arroyo (2009), precisamos valorizar as matrizes culturais do campo nos processos educativos realizados nas escolas do/no campo.

Nesta seção, apresentamos as reflexões e problematizações desenvolvidas a partir da pesquisa-ação crítica, realizada através dos círculos de cultura. Os encontros foram realizados na própria escola, com a participação de 20 participantes, entre técnicos(as), educadores(as) e gestores(as) da Ecoescola e do Centro de Formação Mandacaru de Pedro II.

No primeiro encontro com os educadores e educadoras no Círculo de Cultura, intitulado: Educação do Campo e Cultura Popular: espaços de intersecção de práticas educativas, buscamos problematizar, junto aos educadores(as), as possibilidades de diálogo com a Cultura Popular nas práticas educativas que são realizadas na escola.

Iniciamos os diálogos realizando uma atividade em grupo, totalizando três grupos de 6 educadores(as) cada. Cada grupo deveria refletir sobre a Cultura Popular, procurando coletivamente trazer os elementos, características e suas potencialidades no contexto das práticas educativas da Ecoescola. A partir das discussões, os grupos apresentaram as sínteses coletivas utilizando-se das linguagens e expressões artísticas da Cultura Popular, tais como a história oral, a poesia, o repente, a música, o teatro, etc.

Os educadores(as) tiveram um tempo de uma hora para dialogarem e sistematizarem as principais ideias mobilizadas pelo grupo. A atividade foi muito rica, pois, além do fortalecimento do diálogo entre os educadores, estes puderam problematizar e sistematizar as ideias e as contribuições dos integrantes do grupo.

*Figura 12- Momento de diálogo e sistematização das ideias*



**Fonte:** arquivos do próprio autor

Os grupos realizaram a socialização das reflexões coletivas através dos painéis, apresentações artísticas e exposição oral dos principais elementos problematizados por eles durante a atividade. A partir dos relatos dos grupos, verificamos nas falas dos educadores(as) uma multiplicidade de sentidos e definições, muitas vezes antagônicas sobre o que é Cultura Popular, conforme demonstram os textos sínteses abaixo:

A gente não discutiu coisas teóricas, a gente discutiu coisas mais concretas... como é que a cultura se dá no dia a dia? E vendo a questão da cultura [...], a gente começou a pensar o que é cultura, então, a gente foi bem pé no chão, a gente viu que cultura, ela está na comida, na dança, na música, na medicina caseira, nas benzedadeiras, nos benzedeiros, nas parteiras(os), está nas conversas, na religiosidade, está relacionada às crenças populares, nos contos, nas lendas, nos mitos e principalmente na **reciprocidade**. É algo que a Cultura Popular nos dá muito, a reciprocidade, aquele que me dá alguma coisa, não volta de mãos vazias, sempre leva alguma coisa junto com ele (**Grupo 1 – Boca da Noite**).

Cultura Popular é **sabedoria que vem do povo**, da comunidade, do meio ambiente, se manifesta de diversas formas, nas conversas, nos falares do povo, nas danças, no artesanato, nas narrativas, nas vestimentas, na medicina caseira, na forma como as pessoas vivem e enxergam o mundo, na maneira como se organizam. A gente viu que a Cultura Popular traz muito valores, do que o povo pensa, do que ele defende, de como ele aprendeu a ser realmente ao longo da construção daquela identidade. Cultura Popular é um elemento de **pertencimento**, se sentem realmente parte daquele lugar, ela está em transformação, embora ela seja ancestralidade, porque ela nasce realmente da raiz que nós somos, que nos construiu, de onde viemos. Mas **ela está sempre em movimento**, ela está sempre se reconstruindo, se refazendo, incorporando novos valores e nessa batalha da vida, tentando se sustentar nas **suas origens, nos seus valores ancestrais**, mas também se renovando continuamente. Ela está relacionada com a história e ao meio, então a gente percebe que a Cultura Popular, ela é muito. Você encontra os **aspectos históricos, culturais e geográficos** de um povo através da sua cultura, mas a gente presta a atenção no que o povo canta, no que ele faz de artesanato, tudo isso tem a ver com **a história daquele povo** e como que **o meio lhe ofereceu para produzir cultura** e **são manifestações espontâneas**, isso que é bem bonito na cultura, ela é muito espontânea, você não precisa estudar, ter esses saberes consagrados, ela nasce espontaneamente, brota em qualquer lugar, ela é revigorante, ela ilumina (**Grupo 2 – Tecelões de Saberes**).

O nosso grupo pensou e resolvemos fazer uma árvore, por que a árvore? Porque a árvore tem a raiz, o tronco, os galhos, as folhas, as flores e os frutos. Na nossa conversa, colocamos na **raiz** um pouco do conceito do que é **cultura popular**, nós temos aqui que a raiz é realmente esse sustento, que vai passando por **nostros ancestrais** até hoje [...] A cultura é fonte de sabedoria que faz parte da nossa história, agricultura, ecologia, participação e criatividade e no campo traz qualidade de vida para quem multiplica responsabilidade [...] formação estratégica e faz parte da formação pontual está aqui um pouco do que é essa sustentabilidade, a raiz, , mas essa raiz se desenvolve, no caule temos as pessoas que plantam essa cultura, pessoas como pais, educadores, vamos plantar essa sementinha pra poder gerar essa parte da colheita, que podemos colher tanto na nossa família como pais e mães, como também como professores e educadores... e os frutos.. as folhas... [...] **Cultura popular está em todo lugar**, no **sonho de fazer alguma coisa significativa** pelo mundo e encerrando mais ainda, mais saúde para todos, que é a agricultura familiar, que justamente essa agricultura que a Ecoescola e que as escolas agrícolas estão resgatando, agricultura sem veneno, uma forma de plantar e cultivar que é completamente diferente da produzida pelo capital e que se realiza na segurança alimentar (**Grupo 3 – Família da Família**).

Ao analisar a Cultura Popular e as produções dos grupos, verificamos de forma mais geral que as reflexões dos educadores(as) se complementam mais do que se contrapõem, uma

vez que a Cultura Popular é compreendida como algo concreto presente nas práticas e comportamentos dos sujeitos no seu cotidiano, mas também é percebida na sua dimensão subjetiva, abstrata, como nas crenças, na reciprocidade, nos conhecimentos e valores que o povo defende.

Verificamos ainda que a Cultura Popular, na perspectiva dos educadores e educadoras, se aproxima do conceito antropológico de cultura, e este conceito nos ajuda a compreender que somos iguais em nossa capacidade de nos diferenciarmos, isto é, de criarmos cultura, o que nos ajuda a pensar na possibilidade de alcançarmos a unidade na diversidade, que é um dos grandes objetivos da Educação Popular e da Educação do Campo e que se configura como um dos maiores dilemas antropológicos: “a conciliação da unidade biológica e a grande diversidade cultural da espécie humana” (Laraia, 2001, p. 10).

Em outros momentos, a Cultura Popular se aproxima da definição elaborada pelos movimentos sociais, que compreendem a cultura popular como “uma forma particularíssima de consciência: a consciência política, que imediatamente desagua na ação política. Ainda assim, não a ação política em geral, mas a ação política do povo.” (Estevam, 1963, p. 29-30).

Em suma, durante a realização dos círculos de cultura foi possível identificar tanto as contradições quanto as potencialidades presentes nas diversas formas de compreensão da Cultura Popular entre os educadores e educadoras. A partir dessas interações, emergiu um conjunto de saberes que, ao mesmo tempo, reflete a riqueza e a diversidade cultural dos grupos sociais e aponta para as tensões e desafios enfrentados na educação do campo e na construção de práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

Na perspectiva dos educadores e educadoras envolvidos na pesquisa, a Cultura Popular aproxima-se do conceito antropológico de cultura, que nos ajuda a compreender que somos todos iguais em nossa capacidade de nos diferenciarmos e criarmos cultura. Essa capacidade humana de se diferenciar e inovar se manifesta em uma multiplicidade de expressões artísticas e sociais que perpassam a vida das comunidades do campo.

Por outro lado, a Cultura Popular também se aproxima da definição elaborada pelos movimentos sociais, que a compreendem como uma “forma particularíssima de consciência: a consciência política, que imediatamente desagua na ação política”. Esta perspectiva ressalta o caráter de resistência e enfrentamento presente na cultura popular, que se manifesta através das práticas coletivas e das manifestações artísticas e culturais.

A ação política do povo, entendida aqui não apenas como manifestação individual ou partidária, mas como uma ação coletiva e transformadora, emerge das contradições sociais e das aspirações por justiça, liberdade e igualdade. A Cultura Popular, ao integrar as experiências

e os saberes das classes populares, expressa, portanto, uma consciência crítica e uma capacidade de resistência que não se limitam à preservação de tradições, mas que se voltam para a construção de novas formas de viver e conviver.

Estas duas aproximações, tanto a antropológica quanto a política, revelam as contradições e as potencialidades da Cultura Popular. Enquanto espaço de luta e resistência, a cultura popular carrega em si o peso das desigualdades, das opressões e das violências estruturais, ao mesmo tempo em que revela a capacidade criativa e inovadora dos povos. É no entrelaçamento dessas dimensões que emerge o “*inédito viável*” proposto por Paulo Freire: uma possibilidade de transformação que, embora ainda não concretizada, aponta para um futuro mais justo e solidário, baseado na valorização da diversidade e na construção coletiva de saberes críticos.

Neste contexto, a Educação Popular e Educação do Campo, ao fazerem da cultura popular uma ferramenta pedagógica e uma base para a formação da consciência crítica, contribuem para superar os dilemas e as contradições presentes na relação entre unidade biológica e diversidade cultural, promovendo uma prática educativa mais dialógica e democrática.

Assim, as formas de compreensão da Cultura Popular e as práticas pedagógicas resultantes dos círculos de cultura constituem um espaço de potencialidade, resistência e diálogo, onde se vislumbra não apenas a possibilidade de recuperar e valorizar as tradições e os saberes locais, mas também de construir uma educação transformadora e comprometida com a justiça social. Essa articulação entre a cultura popular e a educação do campo, ao promover uma visão integrada e crítica da realidade, contribui para a superação das estruturas de dominação e para a afirmação dos sujeitos como protagonistas de suas próprias histórias e transformações.

A Cultura contribui no contexto da Educação do Campo, pois é compreendida segundo os educadores e educadoras como a “**sabedoria que vem do povo**, da comunidade, do meio ambiente”, manifestando-se de inúmeras maneiras, como “nas danças, no artesanato, nas narrativas, nas vestimentas, na medicina alternativa, na forma como as pessoas vivem e enxergam o mundo, como se organiza”. Nesta passagem, percebemos a valorização do conhecimento popular, das práticas populares como a medicina, bem como a valorização da maneira como o povo vê o mundo e como interage com este mundo, confirmando-se como um sujeito de relações e não apenas de contato.

Nos relatos dos educadores e educadoras, fica evidente que a Cultura Popular é muito importante, pois ela “traz **muitos valores**, do que o povo pensa, do que ele defende”,

evidenciando assim sua dimensão ética e política, em sintonia com a perspectiva dos Movimentos de Cultura e Educação Popular, da década de 1960, que tinham como propósito democratizar o acesso à cultura, fundamentalmente valorizar e impulsionar a produção de uma Cultura Popular brasileira autêntica.

Num posicionamento de profundo respeito ao senso comum e ao saber popular, a Cultura Popular era percebida, no interior destes movimentos, como o ponto de partida para se promover qualquer processo verdadeiramente popular de educação, pois partia do pressuposto de que ao valorizar as experiências cotidianas e a maneira como os sujeitos elaboram as respostas aos desafios postos pela realidade, ao valorizar a Cultura Popular, este processo educativo resgata o sentimento de identidade e pertencimento dos sujeitos do campo, o que verificamos na fala dos educadores(as): “Cultura popular é um elemento de pertencimento, se sentem realmente parte daquele lugar”, ou seja, ao valorizar os saberes e as práticas do povo, a Educação do Campo promove uma educação libertadora.

Outra dimensão da Cultura Popular que acreditamos poder contribuir imensamente para as práticas educativas nas escolas do campo é o seu caráter dinâmico e não estático, ou seja, ao mesmo tempo em que ela é percebida como um elemento histórico, ancestral e que perpassa pela sociedade ao longo do tempo, também ela é percebida como presente, atual, em movimento, em constante transformações:

[...] Ela está em transformação, embora ela seja ancestralidade, porque ela nasce realmente da raiz que nós somos, que nos construiu, de onde viemos. Mas ela está **sempre em movimento**, ela está sempre se reconstruindo, se refazendo, incorporando novos valores e nessa batalha da vida, tentando se sustentar nas **suas origens, nos seus valores ancestrais, mas também se renovando continuamente**. (Grupo 2 - Tecelões de Saberes).

Compreender que a Cultura está em movimento contribui para processos educativos críticos, pois amplia o entendimento de que a História é, portanto, a Cultura são construídas por homens e mulheres ao longo do tempo, ou seja, abre a possibilidade de compreender a história como possibilidade, como construção coletiva, que pode ser transformada a partir das ações dos sujeitos sociais e históricos.

Chauí (1995) argumenta que, numa sociedade como a brasileira, a cultura popular carrega em sua essência uma ambiguidade, ora se apresentando como conformismo diante da realidade, ora se apresentando como resistência. Essa dimensão da cultura como resistência foi evidenciada pelos educadores e educadoras quando demonstram que a Cultura Popular está nos valores que o povo defende, em sua sabedoria que é ancestral, histórica, “**Cultura popular está**

*em todo lugar, no sonho de fazer alguma coisa significativa pelo mundo e encerrando, mais ainda, mais saúde para todos, que é a agricultura familiar”* (Grupo 3 – Família da Família).

Nessa passagem, verificamos estes elementos de resistência e de enfrentamento das práticas da agricultura familiar diante das práticas agrícolas do agronegócio que estão presentes no campo e que convivem numa relação histórica de oposição, conflitos e violência. Por outro lado, percebemos a dimensão do conformismo quando a Cultura Popular é percebida como um saber inferior ao saber científico, quando ela é percebida como espontânea, ou seja, como algo mecânico que não necessita de reflexão ou razão, “*são manifestações espontâneas, isso que é bem bonito na cultura, ela é muito espontânea, você não precisa estudar, ter esses saberes consagrados, ela nasce espontaneamente, brota em qualquer lugar, ela é revigorante, ela ilumina*” (Grupo 2 – Tecelões de Saberes).

Aqui fica evidente uma contradição, uma vez que a Cultura Popular ora é compreendida como portadora de sabedoria presente em diversas relações e contextos, e, em outros momentos, é compreendida como espontânea, sem a necessidade de saberes consagrados, brotando em qualquer lugar. Essa ambiguidade revela o conformismo no sentido de que os saberes do povo não contêm legitimidade, pois não são saberes consagrados, no sentido de que não são científicos e, portanto, comprovados e legitimados pela cultura hegemônica, portanto, são inferiores.

Apesar de carregar uma certa dimensão negativa, a ambiguidade revela aspectos fundamentais para a compreensão mais profunda de determinados problemas. Para Santiago (2001), “a capacidade de apreender ambiguidades, de levá-las a sério e, assim, renovar a compreensão de certos objetos ou assuntos que antes, sob o peso da consideração unilateral, frequentemente negativa, não chegam a revelar-se em sua inteireza, em sua positividade.” (p.7).

Como refletimos na seção três, para Bogo (2000, p.3), “discutir a questão da cultura adquire um significado político e ideológico muito importante, pois a resistência a essa ofensiva neoliberal está relacionada também à cultura, aos nossos costumes e valores do meio rural”, portanto, trazer para o diálogo a cultura popular no contexto da educação do campo é possibilitar a criação de formas de resistência a este projeto hegemônico de dominação política, econômica e cultural.

Nessa perspectiva, compreendemos que a ambiguidade, as contradições revelam fatos, relações, valores, sentidos que contribuem para a compreensão dos fenômenos, objetos e problemas sociais. Neste caso, a ambiguidade revela que é preciso ampliar a compreensão acerca das potencialidades educativas, éticas e políticas e romper com o preconceito sobre a Cultura Popular.

A partir dos diálogos críticos estabelecidos nos Círculos de Cultura, que estimularam reflexões sobre as potencialidades da Cultura Popular na Educação do Campo, os educadores e educadoras puderam refletir, pensar e sistematizar ideias e sentimentos sobre as contribuições da Cultura Popular para a elaboração de práticas críticas no contexto da Ecoescola.

Neste movimento de dialogar, sistematizar e organizar as diferentes ideias apresentadas pelos educadores(as), e na construção de um painel e de uma apresentação que utilizasse uma expressão ou linguagem artística da cultura popular, foi possível ampliarmos nosso olhar para a importância da Cultura e da Cultura Popular no âmbito da Educação do Campo.

Nesta relação dialógica, educadores e educandos assumiram o papel de protagonistas do processo histórico de transformação e humanização numa relação de reciprocidade, quando afirmam que a dimensão ético-política se expressa na Cultura Popular por meio da relação de reciprocidade, *“é algo que a Cultura Popular nos dá muito, a reciprocidade, aquele que me dá alguma coisa, não volta de mãos vazias, sempre leva alguma coisa junto com ele”* (Grupo 1- Boca da Noite). Neste caso, existe uma relação de compromisso fundamentada no respeito, na solidariedade e na diversidade das relações entre seres humanos e destes com o mundo.

Brandão (2010) destaca que, durante a década de 1960, a Cultura Popular se colocava como um conjunto de práticas e ideias questionadoras, críticas acerca da realidade desigual e de suas expressões culturais, apresentando-se como possibilidade de uma ação transformadora, por meio de diferentes ações culturais e pedagógicas de conteúdo político, evidenciando e privilegiando sua dimensão de resistência.

Neste sentido, os educadores(as) trouxeram em suas falas essa dimensão de resistência, de reinvenção de valores e comportamentos, de uma cultura popular fundamentada na história, no pertencimento, nas relações éticas entre iguais, entre expropriados e oprimidos, no respeito e na aproximação entre teoria e prática, entre pensamento e ação.

Compreendemos, assim, que a Cultura Popular é constituída pelo antagonismo entre conformismo e resistência, *“como expressão dos dominados, buscando as formas pelas quais a cultura dominante é aceita, interiorizada, reproduzida e transformada, tanto quanto as formas pelas quais é recusada, negada e afastada, implícita ou explicitamente, pelos dominados.”* (Chauí, 2021, p.27).

#### **4.1.1 Problematicando a compreensão dos educadores sobre cultura popular**

A partir das reflexões, diálogos e sistematizações realizadas pelos educadores(as) durante o primeiro Círculo de Cultura acerca da definição e potencialidades da Cultura Popular nas práticas educativas da Ecoescola, selecionamos algumas passagens que consideramos significativas, fizemos a transcrição e colocamos em uma cesta que denominamos de cesta de conceitos para que estes pudessem refletir e problematizar suas próprias falas, visando aprofundarmos a compreensão das possibilidades e limites do diálogo entre Cultura Popular e Educação do/no Campo.

Desse modo, iniciamos o segundo Círculo de Cultura intitulado: *Práticas educativas dialógicas: os lugares de intersecção com a Cultura Popular e suas linguagens artísticas*, com a atividade Cesta de Conceitos. O objetivo foi trazer à memória sobre as reflexões realizadas durante o primeiro círculo de cultura, buscando sempre uma continuidade nas reflexões sobre a cultura popular e a educação do/no campo.

A cesta foi colocada no centro do círculo e solicitamos que, em duplas, os educadores(as) retirassem uma passagem, fizessem a leitura em voz alta e depois provocassem alguma reflexão acerca daquele trecho, depois outra dupla ou trio retirava outra passagem, dando sequência à atividade. Abaixo, observamos alguns trechos que foram retirados pelos educadores e que são fruto de suas reflexões ao longo do primeiro círculo de cultura:

A gente foi bem pé no chão, a gente viu que cultura, ela está na comida, na dança, na música, na medicina caseira, nas benzedeiras, nos benzedeiros, nas parteiras(os), está nas conversas, na religiosidade, está relacionada às crenças populares, nos contos, nas lendas, nos mitos e principalmente na reciprocidade. É algo que a Cultura Popular nos dá muito, a reciprocidade, aquele que me dá alguma coisa, não volta de mãos vazias, sempre leva alguma coisa junto com ele. (cesta de conceitos)

A Cultura Popular é um elemento de pertencimento, se sente realmente parte daquele lugar, ela está em transformação embora ela seja ancestralidade... (cesta de conceitos)

A gente viu que a Cultura Popular traz muito valores do que o povo pensa, do que ele defende, de como ele aprendeu a ser realmente ao longo da construção daquela identidade. (cesta de conceitos)

Ela está relacionada com a história e com o meio, então a gente percebe que a cultura, ela é muito, você encontra os aspectos históricos, culturais e geográficos de um povo através da sua cultura, mas a gente presta a atenção no que o povo canta, no que ele faz de artesanato, tudo isso tem a ver com a história ali daquele povo e como que o meio lhe ofereceu para produzir cultura e são manifestações espontâneas. Isso que é bem bonito na cultura, ela é muito espontânea, você não precisa estudar, ter esses saberes consagrados, ela nasce espontaneamente, brota em qualquer lugar, ela é revigorante, ela ilumina. (cesta de conceitos)

Faz parte mesmo dessa espontaneidade de estar repassando essa cultura, esse conhecimento de forma tão simples e espontaneamente no dia e no cotidiano... e os pais estão lembrando o que seus pais lhe passaram, estão tentando repassar para os

seus filhos... eu me sinto como um pai e como um professor defensor dessa cultura (cesta de conceitos)

Cultura Popular está em todo lugar, no sonho de fazer alguma coisa significativa pelo mundo e encerrando mais ainda, mais saúde para todos ... que é o que? Agricultura familiar, que justamente essa agricultura que a ecoescola e que as escolas agrícolas estão resgatando, agricultura sem veneno, exatamente a agricultura sem veneno, a forma de plantar e cultivar que é completamente diferente da que a gente está sendo alimentado pelo agrotóxico, segurança alimentar (cesta de conceitos)

Essas passagens foram problematizadas pelos educadores e educadoras e, dessa maneira, possibilitaram um aprofundamento acerca das possibilidades e dos limites desse diálogo com a cultura popular nas práticas educativas realizadas pelos docentes. A atividade possibilitou novas experiências educativas e formativas a partir da memória e da lembrança daquele primeiro encontro no círculo de cultura. A partir da sistematização e organização das falas e reflexões realizadas naquele encontro, os educadores(as) puderam ouvir o que disseram e pensar sobre o que pensaram naquele primeiro momento de formação-ação.

Neste movimento, novos sentidos e possibilidades se abriram para pensar as relações que a cultura popular pode estabelecer com a educação no contexto da Ecoescola. Durante este trabalho, observamos que os educadores/as tiveram a oportunidade de ressignificar sua visão sobre a Cultura Popular, conforme demonstram os textos abaixo:

[...] a gente tem que ter uma estratégia muito boa, a liderança do professor e da professora tem que ter assim uma **artimanha de saber entrar no passado e trazer para o presente** [...] A gente percebe também que a maioria da **juventude não gosta, não sabe, ou não sei, assim... tem um trauma de conversar com os mais velhos** pra resgatar o passado dele, da avó, do avô, da mãe, mas quando a gente faz uma reunião na sala de aula ou alguma brincadeira, algum conto, alguma coisa, eles gostam [...] **talvez não saibam se expressar no diálogo com os mais velhos**, não têm ainda a paciência da escuta porque **precisa a gente ter mesmo muita paciência na escuta com os mais velhos** e tem hora que a gente não tem[...] Assim trazer para o presente a sabedoria do passado... aproveitar e colocar dentro da sabedoria científica e popular.. (Educadora1).

[...] **o medo** que toma conta de nós, essa questão da cautela e desse medo, [...] às vezes a gente também é culpado, porque a gente está lá com os dois pés no passado [...] **e a gente não aceita que o mundo modernizou**, então a gente está muito no passado e nós como educadores muitas vezes erramos e pecamos com relação a isso, nós temos que entrar na modernidade dos alunos, as estratégias são importantes [...] em um trabalho numa sala de aula lá no 7 ano, sobre uma questão de artes, a proposta era trabalhar um resgate das músicas da MPB, aí levei uma música da MPB, do forró, do pé-de-serra, foi uma chatice, eles não entram na onda, eles disseram: Professor, agora o negócio é trap!.. puxa, eu não sei o que é trap, puxa vida, eu não sabia... eu tenho que pesquisar, manda o link, aí que eu quero pesquisar essa música, depois a gente vê quem pratica esse tipo de música na cidade, aí encontramos um rapaz que trabalhava com rap, levamos lá pra sala de aula... **assim, não estava fora da proposta das músicas da MPB, mas estava numa linguagem mais jovem, falava da vida dele, dos problemas sociais, da periferia, das drogas, dessa coisa toda ... então, essa é a proposta, sabe, e nós como educadores precisamos estar atentos até que ponto isso serve e o que não serve, o que tá lá... é a essência que tem que trazer pra cá...**

**e é essa essência é que vai servir, e usar [...]** A gente precisa perder o medo, e a cautela, quando a gente entende isso e entra nesse jogo ... aos poucos a gente vai perdendo esse medo e vai achando uma coisa muito boa. (Educador 1).

[...] eu criticava muito a questão da **feira junina**, porque **eu não via esse passado, aquelas roupinhas de chita** [...] eu nunca tinha sentado pra assistir a um espetáculo das **feiras juninas hoje**, e **eu me surpreendi** na feira junina que teve na lagoa, o tema não fugiu da nossa raiz, **porque o tema foi muito rico** mesmo, eles **não estavam com aquela roupinha de chita, como sempre é, mas o tema, entre canaviais, e o que veio a história ali dentro, das nossas raízes**, realmente surpreendeu todo mundo, então, é como foi falado aqui, **a questão de estar em movimento**. (Educadora 2).

[...] hoje em dia, **o mundo está atrás da originalidade**, quando tem encontro dos profetas e profetizas da chuva, vem gente de Teresina pra assistir porque eles querem ver a originalidade daqueles homens e mulheres sábios e sábias que de dia e de noite, meia noite, de madrugada estudam a natureza, e que têm também o seu espírito crítico [...] Eu acho que **a rede é uma história que relata muito a nossa Cultura Popular aqui de Pedro II**, e como ela tá moderna, a cultura se cambia, a cultura vai se mudando, mas ela não vai se acabando né, ela só vai dando cores, mas a gente sempre volta pra questão da origem [...] o que a gente percebe hoje é que esses valores e esses conhecimentos populares, esses conhecimentos empíricos, muitas vezes, são repassados de geração em geração, estão se perdendo ao longo da história [...] talvez, pra nós educadores, é mais cômodo pra nós passar aquilo que está no livro, **muitas vezes ilustrado, e escrito ali por pessoas lá de fora e a gente despreza o conhecimento aqui da nossa região...** os fatos históricos que aconteceram aqui, né, porque é mais cômodo pra nós, é só pegar o livro, ir lá na sala de aula e dar nossa aula e voltar[...] (Educadora 3).

Cultura Popular está em todo lugar, no sonho de fazer alguma coisa significativa pelo mundo, quando coloca isso ... o sonho de fazer alguma coisa significativa, quer dizer, exatamente para ter significado é preciso tocar, precisa motivar [...] relacionar a Cultura Popular com a agricultura, e com essa agricultura sem veneno que é então os fazeres antigos, os fazeres dos agricultores que ainda não aderiram aos insumos químicos, os agrotóxicos [...] **pensar a cultura popular é pensar realmente o todo do ser, não só o imaterial, não só o subjetivo**, mas pensar também o homem como um ser biológico, Cultura Popular nos gera vida com qualidade. (Educadora 4)

Verificamos que este diálogo contribui nas relações entre as diferentes gerações, entre os mais velhos e os mais jovens, inclusive com a formação dos próprios educadores(as) no contexto da sala de aula; contudo, evidenciou-se que esse diálogo não é fácil e é preciso aprender a dialogar, e a cultura popular, ao ser respeitada e valorizada, favorece muito a melhoria das relações entre os diferentes saberes e sujeitos.

O medo da mudança é um aspecto pontuado pelos educadores(as) como algo que dificulta este diálogo com os mais jovens, pois, quando o conteúdo não dialoga com a linguagem mais atual, ele deixa de ser interessante e se torna mais difícil sua compreensão, uma vez que a linguagem é fundamental para que o diálogo aconteça e, como educadores, é preciso estar atentos às diversas linguagens que a cultura popular nos oferece como forma de ampliar nossa capacidade de comunicação, como no caso acima relacionado à música, e que possibilitou um aprendizado mútuo tanto do educador como dos estudantes.

A relação entre tradição e modernidade também é explicitada quando os educadores refletem sobre a festa junina, evidenciando que, mesmo modernizando alguns elementos da festa, como as roupas, acessórios, coreografias e músicas, é possível manter os valores, a identidade e a essência da festa, evidenciando que a cultura popular é dinâmica.

Os educadores pontuam que a cultura popular é originalidade e que o mundo hoje tem buscado cada vez mais essa originalidade, ao valorizar a cultura popular como um elemento de identidade, de reconhecimento da própria história e memória, é possível romper com um modelo de educação bancária que desvaloriza e nega a nossa própria história e cultura.

A cultura popular é aquilo que nos toca, que amplia os nossos sentidos, nos faz perceber a ligação entre o que é material e o que é imaterial, entre a objetividade e a subjetividade, mas, acima de tudo, a cultura popular não é mera reprodução, e os educadores pontuam essa questão principalmente com relação à produção de uma agricultura sem agrotóxicos que possa gerar vida com qualidade.

A cultura popular contribui no diálogo com as diferentes gerações, isto é, ao mesmo tempo que é ancestralidade, também é atualidade, é um processo histórico e dialético, ou seja, repleto de contradições e em movimento. Essa dimensão é percebida na fala dos educadores quando estes problematizam o diálogo entre as diferentes gerações e relatam as dificuldades que nós, como educadores, temos em realizar este diálogo a partir dos conteúdos que ministramos e que se encontram presentes nos livros didáticos.

O diálogo com a cultura popular abre possibilidades incríveis para os processos educativos no contexto da educação do campo, pois precisamos compreender que os sujeitos possuem conhecimentos, experiências, e acreditar na possibilidade de aquisição de saberes através da leitura de mundo que possuem (Freire, 1996).

Percebemos que a Cultura Popular instiga a relação de diálogo com as diferentes gerações, e este diálogo possibilita que os valores e as práticas sociais sejam atualizados, preservando as dimensões que ainda fazem sentido nos contextos em que se inserem e transformando as que não fazem mais sentido.

Por isso, podemos dizer que a Cultura Popular é ancestral, pois carrega em si valores e práticas que vêm sendo realizadas ao longo do tempo, mas, como a Cultura Popular é dinâmica, isto é, está em movimento, ela vai se reinventando, preservando certos valores e práticas e transformando e incorporando novos valores e práticas, e “a liderança do professor e da professora tem que ter assim uma artimanha de saber entrar no passado e trazer para o presente.”

O medo que existe com relação ao que é novo é outro aspecto problematizado pelos educadores(as): o medo de que a modernidade, suas tecnologias, destruam as culturas

populares, as tradições, os valores e formas de pensar o mundo que se fundamentam no respeito à diversidade e à natureza. Os educadores percebem que é preciso perder o medo com relação às mudanças, é preciso conhecer outras linguagens para dialogar com as novas gerações, é preciso ouvir o que os jovens dizem para encontrar os elos entre as diferentes gerações que buscam, no respeito às diferenças, construir uma sociedade verdadeiramente democrática.

Nesse contexto, as linguagens artísticas são importantes, pois potencializam formas inovadoras de aprender e ensinar reciprocamente, como no exemplo de uma atividade de artes em que o educador relata que os jovens querem se identificar com os conteúdos, e, quando não ocorre essa identificação, o processo se torna chato e cansativo, mas, quando o educador está disposto a dialogar com a cultura do estudante, o processo ganha vida, onde educador e educando aprendem juntos e percebem que o conteúdo era o mesmo, presente nas músicas da MPB mais antigas, mas em uma linguagem mais moderna, mais contextualizada:

não estava fora da proposta das músicas da MPB, mas estava numa linguagem mais jovem, falava da vida dele, dos problemas sociais, da periferia, das drogas, dessa coisa toda ... então, essa é a proposta, sabe, e nós como educadores precisamos estar atentos até que ponto isso serve e o que não serve, o que tá lá... é a essência que tem que trazer pra cá... e é essa essência é que vai servir, e usar. (Educador 1)

A relação de diálogo com a Cultura Popular pode contribuir para a formação não só dos educandos, como também é fundamental para a formação continuada de nossos educadores(as). Esse diálogo fortalece as relações entre as diferentes gerações no contexto da sala de aula, e o medo e a falta de diálogo dificultam uma formação crítica.

Verificamos acima também como a linguagem artística da música contribui para aproximar educando e educadores neste movimento de aprendizagem mútua, onde o importante é problematizar as questões que nos são mais urgentes com uma “linguagem mais jovem, falava da vida dele, dos problemas sociais”.

Neste sentido, quando compreendemos que a Cultura Popular é movimento, nós, educadores e educadoras, nos permitimos dialogar com os educandos(as), nos permitimos ampliar nossos conhecimentos, e, nessa troca de saberes, está a possibilidade do inédito viável, ou seja, a invenção de outras práticas educativas, práticas críticas que nos permitem compreender que todos aprendemos em comunhão uns com os outros.

A Cultura Popular se caracteriza na sua relação com o contexto, sua relação de pertencimento e identificação com o território e com os sujeitos, com os costumes e tradições; contudo, nem sempre as tradições, costumes e comportamentos são construídos coletivamente, mas acabam sendo impostos socialmente como certos por uma elite econômica que se

materializa numa Cultura Hegemônica e “na medida em que os seres humanos atuam sobre a realidade, transformando-a com seu trabalho, que se realiza de acordo como esteja organizada a produção nesta ou naquela sociedade, sua consciência é condicionada e expressa esse condicionamento através de diferentes níveis” (Freire, 1981, p. 56).

Os educadores(as) problematizam a maneira como a festa junina tradicional é reproduzida e a forma como as novas gerações têm produzido suas próprias maneiras de se expressar, que dialogam com o passado e com o presente, e, neste diálogo com a Cultura Popular, percebem como os valores e a história podem se manter presentes e ser mais significativos se incorporarem linguagens e símbolos mais atuais.: “Eu me surpreendi na festa junina que teve na lagoa, o tema não fugiu da nossa raiz, porque o tema foi muito rico mesmo, eles não estavam com aquela roupinha de chita, como sempre é, mas o tema, entre canaviais, e o que veio a história ali dentro, das nossas raízes, realmente surpreendeu” (Educadora 2).

Neste movimento, a Cultura Popular reafirma valores, resgata o saber histórico por meio da memória, instiga o desejo pelo conhecimento do passado, das histórias dos sujeitos, por meio das músicas e dos contos, nas danças e na comida, pois tudo neste universo tem uma dimensão concreta e simbólica:

O que mais teria me impressionado são os rituais, os gestos. A força educativa do ritual, dos gestos, está presente e domina todos os encontros de vocês. A sociedade brasileira está aprendendo com o movimento do campo. Vocês já perceberam que quando o movimento MST é notícia, ele não aparece falando, mas fazendo, ele aparece com gestos, gestos que impressionam, chocantes, que obrigam a pensar e a repensar esse país. (Arroyo e Fernandes, 1999, p.13)

A Cultura Popular reafirma valores, resgata a memória e problematiza a história, pois o povo produz sua ciência ao se organizar em suas lutas pela terra, pelo trabalho e pelo direito de viver. A Cultura Popular é repleta de mística, isto é, repleta de símbolos e significados, de gestos e sentimentos, de razão e emoção.

Muitas vezes, por questão de comodidade, não mudamos nossas práticas e acabamos contribuindo para este processo de desvalorização da nossa cultura, da nossa história, de nossas práticas e valores: “Nós educadores, é mais cômodo para nós passar aquilo que está no livro, muitas vezes ilustrado, e escrito ali por pessoas lá de fora, e a gente despreza o conhecimento aqui da nossa região, os fatos históricos que aconteceram aqui, né” (Educadora 3).

Cultura Popular é compreendida pelos educadores como o sonho de fazer alguma coisa significativa pelo mundo. Fica evidente a importância que a subjetividade tem na mudança qualitativa da realidade, ou seja, das práticas sociais e educativas no contexto da educação do campo:

Quando a gente pensa em Cultura Popular, a gente muitas vezes relaciona com as coisas subjetivas, o imaterial, né, e aqui ele traz essa questão da agricultura, do comer, que é o ato mais biológico e concreto que nós temos... então, assim, relacionar a Cultura Popular com a agricultura, e com essa agricultura sem veneno, que é então os fazeres antigos, os fazeres dos agricultores que ainda não aderiram aos insumos químicos, os agrotóxicos” (Educadora 4).

Observamos que os educadores, ao problematizarem suas próprias falas, puderam ampliar ainda mais a dimensão crítica do conceito de Cultura Popular. Nesta problematização, ficaram evidentes as dimensões subjetivas e objetivas da Cultura Popular e as relações concretas na vida dos sujeitos, bem como sua importância no diálogo entre as diferentes gerações e as dificuldades desse diálogo por conta do medo do novo. Percebemos que o saber e as práticas da Cultura Popular se diferenciam das práticas e saberes do capitalismo, ou seja, os educadores compreendem a dimensão política que se estabelece entre a cultura do capital (massa) e a cultura da comunidade (popular): “As expressões e manifestações camponesas constituem-se de modo genuíno e adverso às representações culturais elaboradas e impostas pela classe dominante, colocando-se em posição de oposição à exploração do trabalho no campo” (Teixeira, Nascimento e Pereira, 2020, p. 2).

Compreendemos, a partir da fala dos educadores(as), que o diálogo com a Cultura Popular potencializa práticas educativas críticas, isto é, comprometidas com a valorização da história, da memória, da cultura e da identidade camponesa.

Os saberes construídos no contexto das práticas educativas e curriculares, devem tanto partir das experiências concretas dos alunos, quanto voltar-se para a ampliação das competências e habilidades dos educandos para intervirem de forma crítica e competente enquanto agente político responsável pela transformação social do campo. O trabalho pedagógico das escolas ao partir das experiências organizativas, políticas e culturais dos diferentes grupos sociais contribui significativamente para o fortalecimento de suas identidades socioculturais, a melhoria da autoestima dos camponeses e a consolidação dos projetos organizativos, bem como, de desenvolvimento sustentável desenvolvido nessas comunidades (Lima, 2013, p. 612).

O diálogo com a Cultura Popular potencializa inúmeras formas de conhecer e, no contexto da educação do campo, quanto maior for esse diálogo, mais significativas serão as práticas educativas realizadas na escola e mais críticas serão as práticas sociais dos educandos e educadores, pois estarão comprometidas com a transformação da realidade.

#### **4.2 Práticas Educativas que dialogam com a Cultura Popular na Ecoescola**

Após esse primeiro momento, realizamos uma atividade em grupo que havia sido previamente solicitada no final do primeiro encontro, que se tratava de uma pesquisa para identificar as práticas educativas realizadas pela Ecoescola e que, na perspectiva dos educadores(as), dialogam com a Cultura Popular. A partir dessa pesquisa, fizemos um mapeamento das atividades realizadas na escola, procurando refletir sobre quais princípios as fundamentam, de que maneira potencializam uma formação crítica, contribuindo para uma formação humana, fortalecendo os valores da Educação do Campo e quais os desafios presentes no contexto escolar para a ampliação e fortalecimento desse diálogo.

Apresentamos as atividades que, na perspectiva dos educadores(as), dialogam com a Cultura Popular, fazendo algumas considerações de forma mais geral para depois pontuar alguns elementos específicos, dialogando, na medida do possível, com o referencial teórico que utilizamos neste trabalho, buscando evidenciar as contribuições deste debate para as práticas educativas no contexto da educação do/no campo. Sistematizamos abaixo as principais atividades identificadas pelos grupos e as contribuições destas atividades para a formação dos educandos:

[...] O uso e cultivo de plantas medicinais, o manejo com a cultura do campo visam valorizar cada cultura, a horticultura, a avicultura, a apicultura e outras; apresentações teatrais, eventos culturais, festa junina, encerramento do ano letivo, a semana de integração, a semana do bom saber, a semana da água; as oficinas de teatro, capoeira, arte, reciclagem de papel; os passeios, as romarias e os intercâmbios com outras escolas.

Os princípios valorizados nestas práticas são os da solidariedade humana, da corresponsabilidade, da análise crítica do mundo, do princípio da valorização do trabalho, do cuidado com a casa comum e do bem viver, da consciência ecológica, da humildade, da colaboração social, do princípio da ancestralidade, do cuidado e da empatia, da reciprocidade, da economia solidária, do protagonismo juvenil.

A educação promovida na Ecoescola nos traz responsabilidades, humildade, fraternidade, amizade, memórias e sentimento ecológico. As atividades dos professores interferem positivamente na percepção de mundo e na consciência crítica dos discentes, e os simpósios e temáticas promovidos na Ecoescola fazem refletir acerca do mundo moderno e de suas profundas contradições. (Educador 1- Grupo 1)

[...] profetas e profetizas da chuva[...] é um material muito bom sobre a questão do saber popular, é tão importante que vem encantando e enriquecendo a cultura local da nossa região [...] são sábios e sábias que, quando falam, nós ficamos escutando e agradecendo por ter acesso a tanta sabedoria.

Tem esse trabalho muito bonito aqui com as plantas medicinais [...] eles fizeram os livrinhos sobre as plantas medicinais [...] nesse cordel a gente vê, né, lá no ensino religioso, também se pode produzir arte, também se faz cultura, então a gente vai poder perceber as contribuições das diversas linguagens nos vários componentes, nas várias áreas.

Cada estudante tinha algo para trabalhar dentro do projeto Fiapos de Nossas Raízes, dentro das diversas áreas, através da história, da geografia e do ensino religioso. O resultado foi a apresentação de um trabalho muito rico[...] trouxeram a dança, o teatro, as produções artesanais, as comidas típicas, que remetiam à cultura indígena[...] o projeto foi tão bom que a gente transformou o projeto numa disciplina eletiva. (Educadora 1- Grupo 1)

[...] tem outra coisa dentro dessas práticas, no primeiro dia de aula a gente levou as crianças para a trilha [...] a gente levou lápis de cor e papel para eles desenharem ali o meio onde eles estavam, e depois eles socializaram. E aí, o questionamento, essa questão da criticidade da criança filósofa, um dos menininhos desenhando, aí quando foi para socializar ele disse assim: eu acho isso muito bonito, professora, eu aqui embaixo dessa árvore desenhando a árvore no papel que já foi árvore [...] eu achei isso muito lindo, né, no papel que já foi árvore, então eu acho que isso é dar oportunidade para ele falar e a gente escutar, é muito interessante, muito bonito demais. (Educadora 2 - grupo 2)

A **mandala** é uma atividade muito interessante [...] a partir dela você faz todo um resgate da identidade, trazendo aspectos da cultura, da ancestralidade, do que nós somos a partir do que nós vivenciamos [...] cada círculo traz a memória de algum aspecto de nossa vida, desde a origem do nosso nome [...] com isso, o aluno vai também se percebendo na sua relação com os seus ancestrais [...] a última camada, que é a dos cheiros [...] então a gente resgata quais são os cheiros que nos remetem à infância, aí os meninos traziam algum condimento, alguma plantinha, uma erva medicinal, o tempero que a mãe usa na comida [...] foi uma atividade que toca bastante, porque ela busca mesmo quem você é e o que você tem dos outros que estão nas suas células [...]

A **festa junina** é um momento não apenas de montar uma dança qualquer, a gente sempre traz uma temática, e essa temática [...] é uma forma também de a gente acrescentar um conhecimento [...] a temática do São João Antejando na literatura do Sertão foi muito rica, a apresentação de cada turma era unida pelo fio de cordel [...] tinha uma aluna que ia ligando as várias danças através do cordel, trazendo então autores de determinadas regiões, fazendo referência ao lugar daquele autor nordestino [...] cada turma trazia uma dança, mas essa dança, conectada a uma produção literária, assim os meninos também conheceram mais as obras e autores nordestinos [...] eles vão aprendendo à medida que vão dançando, né, vão também conhecendo outros elementos culturais [...]

*Gato Malhado da Sinhá, Auto Lampião do Inferno, Ai, ai Cabeça de Cuia*, esse na versão do Gomes Campos, Balada de Conversas [...] trabalhar essas obras é muito importante, porque é dar acesso aos estudantes à cultura popular local, letrada, literária, pois muitas vezes o estudante não tem esse contato, e, da mesma forma que acontece com a música, no início pode haver uma rejeição [...] colocar um livro na mão dos meninos e transformar isso em uma outra linguagem é muito importante pra contribuir mesmo com a valorização dessa cultura literária [...] essas obras, elas trazem muito do que nós somos, da nossa cultura, da nossa identidade, dessa valorização realmente do que a gente produz e dessa percepção da grandeza que é a cultura literária no Nordeste.

A escola sempre foi muito conhecida pelos **saraus** [...] no sarau, procuramos trabalhar com alguma temática, tivemos, por exemplo, um com a temática feminina, então o objetivo é promover esse contato com a poesia de autoria feminina nacional, internacional e local [...] provocar esse contato com outras referências, por exemplo: quando você trabalha uma temática feminina a partir de uma poesia, é muito diferente de você dar uma palestra sobre o ser mulher, sobre a questão do feminino. Então, nas obras, elas trazem esse universo feminino, essas questões femininas de uma forma que ele vai ter contato através da arte, isso é muito diferente [...] a Iara, ela se descobriu exatamente em atividades como essa [...] foi assim um giro para Iara, ela se descobriu negra e gostou [...] hoje ela valoriza essa identidade, ela se coloca nos espaços [...] ela vai, ela declama poemas que tratam da questão do negro e da negra [...] foi a leitura, foi a poesia, foi essa questão das peças que ela teve que incorporar personagens negros que contribuiu para isso [...]

Por meio das expressões artísticas, como o teatro, a dança, o esporte, a literatura, é possível fazer uma reflexão crítica acerca do mundo que nos rodeia, nos faz pensar sobre como o mundo é e como elaborar estratégias para mudar [...] A gente começou um estudo a partir da formação do povo nordestino, e é muito interessante essa coisa, a gente pensa que sabe, mas quando a gente instiga os estudantes, aí começa a sair muito conhecimento desses meninos, uma coisa que reflete é lá na biblioteca, quando a gente fala de autores nordestinos, de cultura nordestina, começou criança a ir à

biblioteca, pegar cordel, pegar poemas nordestinos para ler, e é muito emocionante assim, porque a gente sente que é um momento em que tem realmente essa prática dialógica, onde a gente pode escutar eles. (Educadora 1 - grupo 2)

O circuito artístico foi uma proposta trabalhada pela professora de arte e foi bem interessante [...] cada turma tinha um artista plástico brasileiro para ser estudado, o sexto ano ficou com Homero Brito, o oitavo ano ficou com Frida Kahlo e o nono ano, com Portinari. Não era só conhecer a obra deles e delas, mas era conseguir livros biográficos [...] eles reproduziram ou fizeram a releitura dessas obras [...] foi muito interessante, principalmente no nono, porque o Portinari traz muitas coisas da nossa infância no Brasil [...] das figuras populares, os meninos construíram então os brinquedos, aquele que anda com pezinho na lata, brincaram de trisca, fizeram brincadeiras de roda [...] Então, assim, foi um resgate dessa cultura, dessas brincadeiras a partir da obra desse autor, então foi muito rico e muito interessante porque era nas salas, então cada sala ia visitando as outras [...] (Educadora 2 - grupo 2)

A respeito da festa junina, eu acho assim o momento em que há esse diálogo, né, que toda a produção, não só do teatro, não só das representações, mas da ornamentação, são os alunos que fazem. Os desenhos foram da oficina de desenhos, então são eles que fazem. Claro que a gente acompanha, né, mas grande parte da ornamentação são eles que fazem, nos momentos que a gente pode pegar um grupo de alunos para estar fabricando, para estar fazendo, são eles que fazem e vão tomando gosto. (Educadora 3 - grupo 2)

Ah! Uma outra coisa que eu acho que é uma prática dialógica boa é que este ano a gente tem um programa de rádio. A Ecoescola e o Centro de Formação Mandacaru têm um programa de rádio dividido entre setores do Mandacaru, e este ano aqui na Ecoescola, nós fizemos um programa que é só com a participação dos alunos e dos familiares. Então, a gente pediu para eles falarem sobre a escola, né, sobre como eles viam a escola. Os professores pediram para os pais falarem também [...] Então essa coisa do protagonismo, né, de dar oportunidade para eles falarem, de escutar esses alunos para que a gente possa também estar ajudando a melhorar o aprendizado. Então essa experiência é muito importante para o fortalecimento desse diálogo. (Educador 1 - grupo 2)

Eu lembrei de uma coisa: é que aqui a gente tem um garoto que não fala com os professores, só com os alunos. Ele tem dificuldade para ler e escrever, só que no ano passado, na festa junina, a gente propôs para os alunos fazerem um cestinho, e ele era um dos que mais fazia esse cestinho. Então é uma descoberta, né? Em algo ele não é bom, mas ele é bom em alguma coisa, sabe. (Educadora 4 - grupo 2)

A partir da apresentação dos grupos, realizamos algumas reflexões e considerações acerca de como os educadores(as) compreendem estas atividades nas suas dimensões dialógicas com a Cultura Popular, bem como dos princípios educativos que mobilizam, como contribuem para o diálogo com outros saberes.

Em seguida, fizemos o agrupamento destas atividades a partir de três áreas: 1) *atividades artísticas*, que estão ligadas a práticas que envolvem diretamente a utilização de linguagens artísticas, como a música, a poesia, o cordel, o teatro, a dança etc.; 2) *atividades agroecológicas*, que se relacionam diretamente com as práticas da agricultura, do cuidado com a terra, com os animais e com as plantas; e 3) *as atividades pedagógicas*, que estão diretamente ligadas às áreas

das disciplinas acadêmicas e científicas, tais como a matemática, a biologia, a literatura, a língua portuguesa etc.

No quadro abaixo, procuramos sistematizar as atividades apresentadas pelos educadores/as, organizando-as por área específica, evidenciando alguns princípios apontados pelos docentes.

**Quadro 02:** Atividades relacionadas a cultura popular realizadas na Ecoescola.

| ATIVIDADES QUE DIALOGAM COM A CULTURA POPULAR NA ECOESCOLA                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atividades Artísticas                                                                                                                                                                                                          | Atividades Agrícolas                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Atividades pedagógicas                                                                                       |
| Festa Junina;<br>Oficinas de: Teatro, artes, capoeira e artesanato;<br>Saraus;<br>Circuito artístico;<br>Adaptação de obras de autores nordestinos, para o teatro e também vídeos;<br>Produção de Cordel.<br>Rádio Comunitária | Cultivo de Plantas Medicinais;<br>Horticultura;<br>Avicultura;<br>Apicultura;<br>Compostagem;                                                                                                                                                                                                                                 | Semana do Bom Saber;<br>Semana da Água;<br>Projeto Fiapos de nossas raízes;<br>Mandala Identidade e memória; |
| PRINCÍPIOS e VALORES                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                | consciência ecológica;<br>humildade;<br>solidariedade;<br>colaboração social;<br>princípio da ancestralidade;<br>análise crítica do mundo<br>corresponsabilidade<br>cuidado e da empatia<br>reciprocidade<br>economia solidária<br>protagonismo juvenil<br>valorização do trabalho<br>cuidado com a casa comum e do Bem Viver |                                                                                                              |
| Linguagens Artísticas                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                | Teatro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                | Dança                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                | Música                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                | Cinema                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                | Artesanato                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                | Cordel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                              |

Fonte: Elaboração própria

Compreendemos que estas atividades artísticas, pedagógicas e agroecológicas estão conectadas e interagindo constantemente, portanto, nossa intenção é apenas utilizar um recurso didático a fim de podermos visualizar de forma mais sintética as atividades que, na perspectiva

dos educadores(as), dialogam diretamente com a cultura popular, as linguagens artísticas e princípios que estas práticas educativas mobilizam.

Sabemos que estas áreas estão intimamente conectadas, pois a Ecoescola defende uma educação contextualizada e humanizadora, que dialogue com os sujeitos, suas práticas e conhecimentos, que promova a autonomia e o senso de responsabilidade social e política para a melhoria da qualidade de vida dos agricultores do semiárido nordestino.

Verificamos que algumas linguagens artísticas da Cultura Popular são mobilizadas nas práticas educativas, tais como: o teatro, a poesia, a música e a literatura. A partir das experiências vivenciadas pelos educadores(as), procuramos evidenciar as contribuições dessas linguagens para a elaboração de práticas educativas que promovam uma formação crítica nos educandos(as), destacando os princípios e valores que tais diálogos promovem e fortalecem.

Os educadores(as) destacam que essas práticas educativas e as linguagens que estas mobilizam contribuem na valorização da Cultura Popular e fomentam uma formação crítica, na medida em que valorizam a diversidade cultural presente no campo, resgatando a história e a memória dos educandos(as). Além disso, promovem o protagonismo dos jovens, contribuindo para a elevação de sua autoestima.

Ao serem indagados sobre quais princípios e valores permeiam estas experiências educativas, os educadores(as) evidenciaram que estas práticas contribuem no fortalecimento de princípios e valores, tais como: solidariedade, valorização da ancestralidade, do cuidado com o outro e com a natureza, do trabalho coletivo, do senso de responsabilidade, valores e princípios importantes para a formação humana e crítica dos educandos, conforme descrito no relato:

[...] os princípios valorizados nestas práticas são os da solidariedade humana, da corresponsabilidade, da análise crítica do mundo, do princípio da valorização do trabalho, do cuidado com a casa comum e do bem viver, da consciência ecológica, da humildade, da colaboração social, do princípio da ancestralidade, do cuidado e da empatia, da reciprocidade, da economia solidária, do protagonismo juvenil. Estes princípios mobilizam os conteúdos de todas as áreas do conhecimento, com foco especial em Humanas, Linguagens e conhecimentos da Biologia. (Educador 1-grupo1)

Observamos que as práticas educativas realizadas na Ecoescola, ao utilizarem linguagens artísticas da Cultura Popular, contribuem no fortalecimento do diálogo entre os conteúdos populares e pedagógicos, mas, principalmente, para uma formação humana comprometida com a transformação social. Para os educadores(as), “Por meio das expressões artísticas como o teatro, a dança, o esporte e a literatura, é possível fazer uma reflexão crítica acerca do mundo que nos rodeia, nos faz pensar acerca de como o mundo é e como elaborar estratégias para modificá-lo” (Educadora 1- grupo 2).

O diálogo entre a cultura popular, a arte e a educação podem contribuir para a formação dos educandos, pois estimula uma educação humanizadora e crítica, pois se materializa numa relação de compromisso ético e político com os estudantes e com suas famílias, conforme evidenciado pelo grupo 01:

A educação promovida na Ecoescola nos traz responsabilidades, humildade, fraternidade, amizade, memórias e sentimento ecológico. As atividades dos professores interferem positivamente na percepção de mundo e na consciência crítica dos discentes, os simpósios e temáticas promovidas na Ecoescola fazem refletir acerca do mundo moderno e de suas profundas contradições. (Educador1-grupo1)

A relação com a natureza é uma relação dialógica e cultural, nessa perspectiva, os educadores e educadoras compreendem que nesse diálogo é possível estabelecer uma articulação entre vários saberes, saberes científicos e sociais, tais como a geografia, a biologia, a química, como também, o saber popular, a partir da pesquisa sobre as Plantas Medicinais, onde é perceptível o diálogo e a aproximação entre razão, memória e afeto e a construção de um conhecimento mais significativo que valoriza a memória [...] aqui tem algumas plantinhas medicinais que temos na casa da minha vó, eu gosto muito dessa fala, a minha vó me ensinou para que serve cada uma delas[...] (Educadora1-grupo1)

Uma atividade destacada pelos educadores(as), realizada na disciplina de ensino religioso, em que o tema era: o rosto nordestino de Deus. Os alunos deveriam individualmente elaborar um cordel sobre o tema e depois coletivamente elaborar um cordel que seria estampado na camiseta da turma. Esta atividade demonstra as possibilidades que o diálogo com a Cultura Popular pode promover na valorização do trabalho coletivo e do protagonismo juvenil associado à valorização da arte popular local como o cordel:

#### **Cordel - O rosto nordestino de Deus.**

Deus está no sol que reflete,  
nas plantas que crescem  
nos frutos que amadurecem  
pra gente saborear.  
Deus vem aqui vem aqui no meu sertão,  
cuidar da minha terra e de todos os meus irmãos,  
nosso Deus é justo  
com ele sou vencedor  
ele faz a oração se tornar ação e amor,  
vamos todos louvar o nosso Senhor.  
Na chuva ou no calor ou em qualquer lugar.  
Ele é a razão do nosso bem-estar.  
**(autoria própria)**

Este cordel é um exemplo de como as linguagens artísticas contribuem significativamente na construção do conhecimento, pois segundo os educadores e educadoras da Ecoescola,

Nesse cordel, a gente vê, né, lá no ensino religioso, mostrou lá no componente de ensino religioso que também se pode produzir arte, né, também se faz cultura. Então, a gente vai poder perceber as contribuições das diversas linguagens nos vários componentes, nas várias áreas. (Educadora1-grupo1)

Fica clara a potencialidade das linguagens artísticas, como o cordel, e sua contribuição para o diálogo com a Cultura Popular no âmbito das práticas educativas no contexto do campo. Ao estimular a criatividade, a reflexão e a expressividade dos sujeitos, também potencializam o sentimento de pertencimento e consciência histórica, na medida em que se percebem como produtores de arte e cultura. Entendemos a arte como um importante recurso de mediação no trabalho pedagógico com qualquer tema/problema (Villaça, 2014), tendo uma importante função no processo de construção do conhecimento e da aprendizagem (Coli, 1995).

O projeto “Fiapos de nossas raízes” estava vinculado à área de humanas, tendo como proposta central a temática do resgate da nossa identidade indígena, direcionando o foco do olhar para a realidade local para revisitar a história de Pedro II, como uma forma de sair da narrativa oficial e construir uma nova narrativa alternativa em cada turma a partir do diálogo com a cultura popular e os saberes escolares. “Cada estudante tinha algo para trabalhar dentro desse projeto, dentro das diversas áreas, através da história, da geografia e do ensino religioso. O resultado foi a apresentação de um trabalho muito rico” (Educadora1-grupo1).

De acordo com os educadores(as), as ações e práticas educativas exitosas acabam sendo incorporadas à matriz pedagógica e política da escola, reafirmando a importância do diálogo da escola com a Cultura Popular. O projeto “Fiapos de nossas raízes” foi muito exitoso e envolveu a comunidade escolar de tal maneira que acabou se tornando uma disciplina eletiva para o segundo ano do Ensino Médio. Isto demonstra que o diálogo com a Cultura Popular contribui imensamente para o fortalecimento da identidade e da história das comunidades e da própria Ecoescola, que reafirma seu compromisso com uma educação humanizadora.

A elaboração de uma Mandala, que é fundamentalmente um trabalho artístico, demonstra as potencialidades do diálogo com a cultura popular, através da linguagem artística. Evidencia a relevância da Cultura Popular para a elaboração de práticas educativas significativas, contextualizadas, que valorizem as práticas e os saberes dos educandos, compreendendo seus limites, mas sobretudo suas possibilidades transformadoras.

A proposta desta atividade foi a de valorizar a história, a memória e a identidade dos estudantes, para pensar as dimensões individuais, mas sobretudo coletivas dessa história e dessa identidade, a partir de uma linguagem artística e, ao mesmo tempo, pedagógica que incentive outras possibilidades de aprender, estimulando outras sensibilidades, como na percepção de que há conhecimento até mesmo nos cheiros da nossa infância: “a partir dela você faz todo um resgate da identidade e trazendo esses aspectos, dentro da cultura, da ancestralidade, do que nós somos, a partir do que nós vivenciamos. Especialmente na família e na infância.” (Educadora 1- Grupo 2)

Essa atividade demonstra que o diálogo entre os saberes científicos da história, da geografia, da biologia, das ciências da natureza e a Cultura popular, expressa nas práticas e saberes dos sujeitos, protagonistas dos processos educativos, enriquece o entendimento crítico acerca do elo entre a ciência e a vida, entre as contradições e os processos históricos e sociais, políticos e econômicos presentes em todas as sociedades.

A festa junina é uma das atividades reconhecidas nas comunidades nordestinas como uma das principais atividades escolares que dialogam com a Cultura Popular. Ao refletirem criticamente sobre a maneira como os sujeitos do campo foram e ainda são estigmatizados por essas festas, os educadores e educadoras destacam que ainda hoje procuram caracterizar os sujeitos do campo como sujeitos que se vestem mal, com roupas remendadas, dentes podres, que falam um português estigmatizado e não têm estudo. Na festa junina, são inúmeras as atividades em que estudantes e educadores(as) se envolvem e, nestas atividades, é possível aprender que, apesar de termos nossos limites e dificuldades, sempre temos alguma coisa em que somos bons:

Aqui, a gente tem um garoto que não fala com os professores, só com os alunos. Ele tem dificuldade para ler e escrever, só que, no ano passado, na festa junina, a gente propôs para os alunos fazerem um cestinho e ele foi um dos que mais fez esse cestinho. Então, é uma descoberta, né? Em algo ele não é bom, mas ele é bom em alguma coisa, sabe? (Educadora 4 - Grupo 2)

As atividades buscam, acima de tudo, o protagonismo do jovem “de dar oportunidade para eles falarem”. Esse diálogo permite que tenhamos a compreensão de que todos temos nossas dificuldades, mas todos temos algum tipo de conhecimento: “ele era um dos que fazia mais esse cestinho, então é uma descoberta [...] ele é bom em alguma coisa”.

Atentos a essas questões, os educadores da Ecoescola procuram organizar a festa junina a partir de alguma temática importante, como as obras e autores da literatura nordestina,

evidenciando novamente como o diálogo com a cultura popular e suas diversas expressões e linguagens artísticas contribuem para uma formação mais crítica e humana. Neste caso,

A gente sempre procura fazer, na festa junina, um espaço, um momento não apenas de montar uma dança qualquer, não. A gente sempre traz uma temática, e essa temática [...] é uma forma também de não ensaiar uma coreografia, mas de a gente acrescentar um conhecimento. (Educadora 1- Grupo 2)

Verificamos como é importante a valorização da nossa história, da nossa memória e da nossa identidade. É muito rico este diálogo com a realidade local, regional e nacional. É preciso ampliar o acesso aos bens culturais locais, incentivar e fomentar a produção cultural do povo. Trazer para o diálogo dentro da escola autores e autoras, artistas, mestres e mestras populares é revolucioná-la.

Para Reis e Murta (2017), a Educação do Campo, ao promover reflexões sobre os diferentes saberes entendidos, como prática de liberdade e cidadania, contribui para a valorização da cultura campestre. Nessa perspectiva, é preciso pensar a Educação do Campo enquanto instrumento de emancipação sociopolítica.

Numa atividade realizada na disciplina de Artes, a professora relata que organizou um circuito artístico, no qual cada sala ficou responsável por uma pesquisa e uma apresentação de um determinado artista plástico, promovendo, dessa maneira, o contato com a arte e com os artistas nacionais e latino-americanos, a partir da perspectiva dos estudantes. É importante destacar como o diálogo com os estudantes pode promover outras formas de conhecimento, formas criativas e inovadoras, que rompem com aquela forma tradicional de apenas transmitir conteúdo, para se tornar construção viva e coletiva de conhecimentos. Neste caso,

foi bem interessante [...] cada turma tinha um artista plástico latino-americano [...] foi muito interessante, principalmente no nono ano, porque o Portinari traz muitas coisas da nossa infância no Brasil [...] das figuras populares. Os meninos construíram, então, os brinquedos, aquele que anda com o pezinho na lata, brincaram de trisca, fizeram brincadeiras de roda [...] então, assim, foi um resgate dessa cultura, dessas brincadeiras, a partir da obra desse autor. Então, foi muito rico (Educadora 2- Grupo 2)

A adaptação de obras literárias para o Teatro e para a linguagem de vídeo foi também destacada pelos educadores e educadoras. Essa adaptação das obras de autores e autoras nordestinos(as), para essa outra linguagem, sendo o teatro a principal, é muito rica e contribui para a construção da autonomia e do senso de coletividade, além de incentivar a criatividade e aumentar a autoestima: “trabalhar essas obras é muito importante também, porque é dar acesso aos estudantes à cultura popular local letrada, literária [...] transformar isso em uma outra

linguagem é muito importante para contribuir mesmo com a valorização dessa cultura literária”.  
(Educadora 1 – Grupo 2)

Os saraus são atividades que têm sido realizadas na escola e possuem uma capacidade mais abrangente. Nos relatos, os educadores/as evidenciam a dimensão dialógica destas atividades, a ponto de extrapolar os muros da escola, de se unir a outras escolas e de se estender a toda a comunidade, sendo realizadas na principal praça da cidade. O sarau sempre foi pensado como uma forma de trabalhar questões sociais e políticas importantes por meio de linguagens artísticas, com temas relacionados às questões de gênero e étnico-raciais, entre outras. Estas atividades possibilitaram experiências concretas de humanização e conscientização, promovendo uma ação responsável e crítica, conforme demonstrado no relato do grupo:

[...] O objetivo é promover esse contato com a poesia [...] provocar esse contato com outras referências, por exemplo: quando você trabalha uma temática feminina a partir de uma poesia, é muito diferente de você dar uma palestra sobre [...] a Iara, ela se redescobriu exatamente em atividades como essa. [...] foi, assim, um giro para Iara; ela se descobriu negra e gostou [...] hoje, ela valoriza essa identidade, ela se coloca nos espaços [...] ela vai, ela declama poemas que tratam da questão do negro e da negra [...] foi a leitura, foi a poesia, foi essa questão das peças em que ela teve que incorporar personagens negros [...] (Educadora 1- Grupo 2)

A Semana do Bom Saber é uma atividade realizada pela Ecoescola e tem como objetivo fomentar o diálogo entre as diversas disciplinas e práticas educativas realizadas pela escola. Nesta semana, as ações educativas promovidas pela escola procuram dialogar com as práticas agrícolas, artísticas e pedagógicas. Os educadores(as) destacam a importância de conhecer e dialogar com a cultura popular nordestina e evidenciam em sua fala que às vezes a gente pensa que sabe, mas não sabe, pois, no âmbito da cultura popular, o conhecimento é infinito e diverso: sempre surge uma forma diferente de fazer e pensar sobre a mesma coisa:

A gente pensa que sabe, mas, quando a gente instiga os estudantes, aí começa a sair muito conhecimento desses meninos. Uma coisa que reflete é lá na biblioteca: quando a gente fala de autores nordestinos, de cultura nordestina, começaram as crianças a ir à biblioteca, pegar cordel, pegar poemas nordestinos para ler. E é muito emocionante, assim, porque a gente sente que é um momento em que existe realmente essa prática dialógica, onde a gente pode escutar eles (Educadora 1 – Grupo 2).

Nesta passagem, observamos como uma educação que se proponha contextualizada instiga os educandos a buscarem o conhecimento. Ao trazer para o diálogo a realidade local, regional, os educandos se movimentam em busca de saber mais sobre sua história, sua origem, onde podem falar e ser ouvidos: “é um momento em que tem realmente essa prática dialógica, onde a gente pode escutar eles”.

A festa e sua organização são um movimento educativo e humanizador, onde a reciprocidade, o trabalho coletivo, o autoconhecimento e a autonomia dos estudantes são

fomentados, onde o protagonismo dos jovens é incentivado e como esse trabalho também fortalece o trabalho docente, pois este percebe a riqueza de sua contribuição para o desenvolvimento dos jovens e de suas famílias, revigorando os laços de compromisso com a educação, com a humanização e a transformação social, a partir do protagonismo e da autonomia dos jovens do campo: “a respeito da festa junina que eu acho que, assim, é o momento em que há esse diálogo, toda a produção, não só do teatro, não só das representações, mas da ornamentação, são os alunos que fazem” (Educadora 3 – Grupo 2).

A iniciativa da escola e do Centro de Formação Mandacaru em criar um programa de rádio foi muito importante para ampliar e fortalecer o diálogo da escola com a Cultura Popular, na medida em que esse espaço é prioritariamente destinado aos estudantes e suas famílias, promovendo a autonomia e o protagonismo, não apenas dos estudantes, mas das comunidades de forma mais ampla, estimulando a construção coletiva de estratégias de resolução dos problemas presentes no dia a dia tanto da escola como da comunidade, conforme demonstra o relato do grupo: “fizemos um programa que é só com a participação dos alunos e dos familiares [...] então, essa coisa do protagonismo, né, de dar oportunidade para eles falarem, de escutar, escutar esses alunos para que a gente possa também estar ajudando a melhorar” (Educador1 – grupo 2).

A dimensão crítica estimulada pelo diálogo com a Cultura Popular, com os saberes, sentimentos, práticas dos sujeitos em seus contextos e de forma consciente e conscientizadora, impulsiona o diálogo com outros conhecimentos, sejam eles técnicos, científicos ou filosóficos, como na percepção do educando ao perceber que: “professora, eu aqui embaixo dessa árvore desenhando a árvore no papel que já foi árvore”. Para os educadores, isso é “dar oportunidade para ele falar, ele escutar é muito interessante e é bonito demais”. Conforme afirma Reis e Murta (2017, p.93),

[...] a Educação do Campo refere-se invariavelmente às intervenções educacionais e pedagógicas que ocorrem nos espaços da floresta, agropecuária, agricultura, minas, comunidades extrativistas e ribeirinhas, promovendo a aplicação de uma proposta curricular que faz um recorte da cultura a fim de promover o ensino, a pesquisa e o debate desse recorte cultural através de metodologias pedagógicas.

Reafirmamos que o diálogo com a Cultura Popular, no âmbito das práticas educativas da Ecoescola, promove a reflexão sobre as metodologias pedagógicas, bem como impulsiona a pesquisa a partir do contexto da cultura e da realidade local, observando a diversidade presente em cada contexto e ampliando o conhecimento sobre a realidade do campo e as possibilidades de sua transformação social, política e econômica. Neste contexto, “As expressões e manifestações camponesas constituem-se de modo genuíno e adverso às representações

culturais elaboradas e impostas pela classe dominante, colocando-se em posição de oposição à exploração do trabalho no campo.” (Teixeira, Nascimento e Pereira, 2020, s/p).

#### 4.2.1 As linguagens artísticas nas práticas educativas da Ecoescola

Caminhar não é fácil, a sociedade se move pelo confronto de forças, não pelo bom senso, pela caridade e pela justiça. Não basta consumir cultura, é necessário produzi-la, não basta gozar arte, é necessário ser artista, não basta produzir ideias é necessário transformá-las em atos sociais concretos e continuados, porque nós entendemos que arte e cultura são formas de combate tão importantes como a ocupação de terras improdutivas e organização política solidárias. Sonho com o dia em que no Brasil inteiro e no mundo haverá em cada cidade, em cada povoado, em cada vilarejo um ponto de cultura, onde a cidadania possa criar e expressar a sua arte, a fim de compreender melhor a realidade que deve transformá-la. Nesse dia finalmente terá nascido a democracia. Ser cidadão meus companheiros, não é viver em sociedade, é transformar a sociedade em que se vive, com a cabeça nas alturas, os pés no chão e mãos à obra. (Augusto Boal)

No terceiro Círculo de Cultura, intitulado, *A dimensão política da cultura popular e de suas linguagens artística no processo de formação crítica dos sujeitos*, procuramos evidenciar as potencialidades das linguagens artísticas presentes nas atividades educativas da Ecoescola. A linguagem que ganhou maior destaque foi o teatro; contudo, durante o percurso da pesquisa, a música, a dança, a poesia, entre outras linguagens, foram evidenciadas como possibilidades de desenvolver uma prática educativa contextualizada, comprometida com a formação crítica dos sujeitos e com seu papel ativo na sociedade, conforme demonstra o relato da Educadora 01: “Por meio das expressões artísticas, como o teatro, a dança, o esporte, a literatura, é possível fazer uma reflexão crítica acerca do mundo que nos rodeia, nos faz pensar acerca de como o mundo é e como elaborar estratégias para mudar [...]” (Educadora 1 – Grupo 2).

Compreendemos que, por meio da linguagem, somos capazes de comunicar ideias, sentimentos e emoções; somos capazes de ler o mundo. Pensar numa escola onde pudessem dialogar e conviver diversas linguagens, formas de se comunicar e se expressar contribuiria para o surgimento de novos sentidos para a escola e para a educação. Estes sentidos poderiam revolucionar não apenas as práticas, mas especialmente as ideias sobre o papel da educação na transformação social. Para Silva (2008, p.15),

Ninguém hoje em dia, com toda certeza, negaria o papel de enorme importância que a escola tem na defesa, promoção, difusão e conhecimento das manifestações culturais populares. Entretanto, talvez não esteja da mesma maneira claro para muitos de nós a significativa contribuição que as manifestações culturais populares podem trazer para

a escola. São muitas; todavia, a mais importante talvez seja a possibilidade que as manifestações culturais populares têm de uma vez integradas no interior do sistema e do processo de ensino formal, revolucioná-lo. A começar por nos permitir pensar algo mais amplo: quem sabe, uma nova e mais humanizada estratégia de educação.

O diálogo da escola com as manifestações culturais populares pode possibilitar novas práticas educativas e, no contexto do campo, isso significa uma educação construída com e pelos sujeitos. Dessa maneira, este diálogo permite que os educandos e educadores sejam protagonistas da ação pedagógica, pois, ao integrarem suas práticas, valores e saberes, contribuem para a construção de uma escola mais diversa e inclusiva, que respeite e valorize a Cultura Popular.

Para a realização do Terceiro Círculo, solicitamos aos educadores(as) que, a partir das práticas educativas mapeadas por eles, pudessem observar as linguagens artísticas que são mobilizadas e quais as suas potencialidades para o processo de formação e humanização dos educandos. A partir deste trabalho, os educadores(as) trouxeram reflexões importantes sobre as linguagens artísticas e suas potencialidades, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

[...] as principais linguagens utilizadas na prática pedagógica da Ecoescola são: o teatro, a música, a dança e a pintura. Destas, **destacamos o teatro**, porque, através da linguagem teatral, desenvolve-se o senso crítico, desenvolve-se a habilidade e o preparo para a execução de práticas em sala de aula, como no caso dos seminários. **O teatro envolve a leitura, que colabora na autoestima, na expressividade, no posicionamento, na autoconfiança** [...] desde o momento em que você entra no grupo de teatro, você já vai ter que fazer leituras, para você estar conhecendo os textos, sobre o que você vai falar, sobre o que é que você vai trabalhar, ou seja, vai dramatizar, e essa possibilidade de estar incluindo aqueles alunos que ficam lá no fundo da sala, muitas vezes, eles se encontram nessas atividades [...] **o teatro dá voz ao jovem, fazendo com que ele ocupe um lugar de destaque**, possibilita o trabalho com qualquer temática e tem ainda o poder de envolver toda a cultura, pois há essa questão da coletividade, que é também muito importante. (Educador 1 - Grupo1)

[...] essa **questão do aluno perceber que pode se superar**, saber que ele pode fazer [...] isso contribui muito para a autoestima e a percepção de que é possível fazer, mesmo que a gente tenha medo, mesmo que a gente, muitas vezes, não se sinta tão preparado. [...] Tinha um aluno que veio de uma família carente, que se sentia muito à margem de tudo, com vergonha de tudo, e o teatro foi a salvação na vida daquele menino. [...] minhas filhas também estudaram aqui, uma é muito tímida, e foi o teatro também que fez com que ela florescesse [...] o teatro é muito importante, realmente, porque resgata esse valor que esse menino, muitas vezes, tem e ele acha que não tem, essa potencialidade que ele acaba descobrindo lá no teatro [...] outra contribuição é esse sentido coletivo [...] quando você entra numa apresentação teatral, você adquire essa percepção de que, para que tudo dê certo, o papel de cada um é muito importante. (Educadora 1 - Grupo 1)

Muitas vezes, em outros locais, percebe-se no aluno, na pessoa, naquele que passa pela Ecoescola, pela forma de falar, de se posicionar, de ter um pensamento crítico sobre as coisas e, muitas vezes, de até ficar à frente de algum movimento para ver se melhora alguma coisa em sua comunidade [...] **o protagonismo do aluno, ele o vai encontrar, muitas vezes, dentro dele, e vai despertar dentro do teatro. Ele vai ver, realmente, que é capaz de fazer aquilo e vai buscar a capacidade de se expor.**

Para você ter coragem de entrar dentro de um problema na sua comunidade, você vai ter que se expor, você vai ter que colocar a sua opinião e, muitas vezes, você vai ter que dar uma solução [...] já que, se você está expondo o problema, é porque você, provavelmente, possa ter uma solução para aquilo ali, certo? Então, o teatro é realmente muito importante e é muito bom, realmente, para o desenvolvimento completo do aluno. (Educadora 2 - Grupo 1)

**Assim, a gente também é um ator, o professor, ele também é um ator e um autor,** [...] o professor, ao apresentar o seu conteúdo, ele também está, de uma forma indireta, demonstrando, na sua forma, uma peça teatral. Ele é um ator do ensino médio, porque ele tem que descobrir várias maneiras de repassar aquele conteúdo. A gente explica para um aluno de uma forma, ele não entende, você vai ter que explicar de outra forma para o aluno. **O simples fato de dar um protagonismo para um aluno que era tímido fez com que ele se desenvolvesse.** Então, a gente vê isso como uma forma muito forte, muito presente, de eles começarem essa atividade na escola. E hoje, nas comunidades, temos comunidades aqui que têm ex-alunos da escola que são protagonistas dentro da comunidade deles e que, quando estavam aqui, eram retraídos, mas hoje já se desenvolveram, porque aprenderam isso na escola. **Foi a escola que proporcionou esse palco para que viessem a fazer o que fazem hoje.** (Educador 1 - Grupo 2)

A linguagem artística do teatro contribui de muitas formas para a formação crítica e humana dos educandos, favorecendo a aquisição de habilidades e competências fundamentais para o desenvolvimento dentro da escola, como da própria comunidade, pois o teatro mobiliza a leitura, a pesquisa, a postura corporal, contribuindo para a autoestima e o protagonismo dos jovens do campo, ou seja, “o teatro dá voz ao jovem, fazendo com que ele ocupe um lugar de destaque” (Educador 1).

Neste diálogo, procuramos evidenciar que o campo é um espaço com muita diversidade cultural, e a Educação do Campo considera que a cultura é uma matriz fundamental para o aperfeiçoamento das lutas que ocorrem nestes territórios. Destacamos, em outros momentos, que a luta dos movimentos sociais do campo impressiona muito mais pelos gestos do que pela fala. A arte presente na mística dos movimentos sociais, que foi tão valorizada no movimento de Cultura e Educação Popular, tem um papel fundamental no processo de tomada de consciência e provoca o sentimento de solidariedade e consciência social.

Acreditamos que o diálogo da Educação do Campo com a Cultura Popular, por meio das diversas linguagens artísticas, contribui para a luta em defesa de uma sociedade democrática e popular. É preciso conhecer e valorizar a cultura e a arte camponesa, pois temos muito que aprender com ela e muito pouco sabemos sobre ela. Para Xavier (2018, p.31),

Como trabalhadoras(es) do campo, pouco conhecemos sobre a arte que trata dos temas agrários, bem como as experiências emancipadoras nas artes e o próprio legado estético da humanidade. É importante dizer também que alguns teóricos estudam a cultura do Movimento Social do Campo, o MST, contribuindo para a formação humana dos militantes e educadores. A luta do movimento vai além da luta pela terra e pela Reforma Agrária, passa pela perspectiva artística. No campo das artes, podemos notar o espaço de debate sobre a cultura, as artes, a literatura como uma ferramenta

de luta para o movimento, neste sentido, não bastam ter apenas o acesso à terra, mas o acesso a outros meios de produção cultural.

O movimento de Educação do Campo compreende que a luta no campo é uma luta complexa, que não é apenas por acesso à terra, mas especialmente uma luta pelo respeito e valorização da cultura camponesa em sua ampla diversidade e riqueza.

O teatro é percebido como uma linguagem artística muito importante no processo de formação e no trabalho pedagógico, pois o professor, segundo os educadores(as), também é um ator, pois, ao trabalhar um conteúdo, acabamos incorporando um personagem, pois procuramos, a partir dele, elaborar formas diferentes de explicar o mesmo conteúdo para que este seja compreendido de forma mais ampla por mais estudantes: “o professor, ele também é um ator [...] porque ele tem que descobrir várias maneiras de explicar aquele conteúdo. A gente explica para um aluno de uma forma, ele não entende, você vai ter que explicar de outra forma para o aluno” (Educador 1).

O teatro proporciona o protagonismo dos estudantes e promove uma atitude crítica dentro das comunidades, pois, ao ter contato com o teatro, o estudante aperfeiçoa a sua forma de se expressar e compreende criticamente que todos temos um papel importante a desempenhar para que as coisas mudem. Essas ideias corroboram o pensamento de Boal (1991), quando afirma que o teatro é político, pois todas as ações dos seres humanos são políticas, e o teatro é uma delas: “percebe-se no aluno [...] naquele que passa pela Ecoescola, pela forma de falar, de se posicionar, de ter um pensamento crítico sobre as coisas e, muitas vezes, de até ficar à frente de algum movimento para ver se melhora alguma coisa em sua comunidade”.

A contribuição desta linguagem artística do teatro para uma formação política, ou seja, que seja consciente e responsável que busque a transformação da realidade é evidenciada na fala dos educadores(as) quando relacionam essa experiência artística e pedagógica com o protagonismo dos jovens em suas comunidades evidenciando aquilo que Freire dizia sobre aquilo que a gente acha que sabe e não sabe e aquilo que a gente acha que não sabe e sabe, ou seja, muitas vezes somos educados para não acreditar em nosso potencial e as linguagens artísticas rompem com essa pedagogia tradicional e com um modelo de educação bancária que tem exatamente a função de negar nosso potencial, de nos silenciar de nos invisibilizar.

**Essa questão de o aluno perceber que pode se superar**, de saber que ele pode fazer [...] isso contribui muito para a autoestima e a percepção de que é possível fazer, mesmo que a gente tenha medo, mesmo que a gente, muitas vezes, não se sinta tão preparado. (Educadora 1 – Grupo 1)

As linguagens artísticas contribuem para práticas educativas críticas e humanizadoras, pois, ao estimular a reflexão e a problematização da realidade dos sujeitos envolvidos nos processos educativos e ao incentivar o diálogo, buscam ampliar a consciência sobre as possibilidades de se organizar na luta por seus direitos e, dessa maneira, melhorar a qualidade de vida de suas comunidades. Segundo Brito, Araújo e Souza (2021, p.4),

Por meio do contato que os alunos têm com o campo, o professor pode trabalhar e cultivar com eles as suas experiências culturais, construídas ao longo de suas vidas, ao trazer o conhecimento de diferentes linguagens para desenvolver a aprendizagem a partir da arte. Desse modo, os estudantes são motivados a uma melhor expressividade sobre a sua criatividade, importante para dialogar com o mundo a sua volta. É por meio da arte que se consegue compreender a diversidade de culturas existentes em diversas comunidades, tanto da cidade quanto do campo.

Na visão dos educadores/as, o teatro possibilita esse processo de autoconhecimento, de autonomia e de consciência social. As diferentes linguagens artísticas possibilitam esse diálogo com os jovens, pois a Cultura Popular é dinâmica e está em movimento. Mesmo a festa junina, que muitas vezes é vista apenas como um momento considerado tradicional, pode se tornar um espaço em que os jovens, as novas gerações, possam problematizar a realidade e suas contradições de forma crítica, ética e política, valorizando a Cultura Popular camponesa em sua diversidade. Nesta perspectiva,

Consideramos, enfim, que a partir de trabalhos de artes produzidos na escola, o educador pode favorecer novos conhecimentos em artes aos seus alunos, porém, não deve ficar apenas nisso, uma vez que deve buscar formas para se trabalhar com diferentes linguagens artísticas que proporcionem ao estudante avançar em sua aprendizagem (Brito, Araújo e Souza, 2021, p. 21).

Os relatos dos educadores/as indicam que as linguagens artísticas fortalecem a identidade e a história destes sujeitos que se assumem como protagonistas de sua história e não meros objetos. No entanto, não apenas contribuem para a formação dos educandos, mas também para o processo de humanização dos educadores que aprendem constantemente a refletir sobre suas práticas e sobre os resultados que elas têm na vida dos educandos e seus familiares, ampliando os laços de compromisso e solidariedade entre escola e família, conforme destacou a educadora 01:

[...] promover esse contato com a poesia de autoria feminina nacional, internacional e local [...] provocar esse contato com outras referências, por exemplo: quando você trabalha uma temática feminina a partir de uma poesia, é muito diferente de você dar uma palestra sobre o ser mulher, sobre a questão do feminino. Então, nas obras, elas trazem esse universo feminino, essas questões femininas de uma forma que ele vai ter contato através da arte, isso é muito diferente [...] a Iara, ela se descobriu exatamente em atividades como essa. [...] foi assim um giro para Iara, ela se descobriu negra e gostou [...] hoje ela valoriza essa identidade, ela se coloca nos espaços [...] ela vai, ela

declama poemas que tratam da questão do negro e da negra [...] foi a leitura, foi a poesia, foi essa questão das peças que ela teve que incorporar personagens negros que contribuiu para isso. (Educadora 1 – Grupo 2)

Neste depoimento, percebemos a profundidade que o conhecimento adquire quando ressignificado e contextualizado pelas linguagens artísticas no diálogo com a Cultura Popular, com as vivências e experiências dos sujeitos históricos no contexto das práticas educativas da Ecoescola. Verificamos o despertar da autoestima, a descoberta e a valorização da identidade que impulsiona a vontade de se expressar, que nos humaniza e nos emancipa por meio da arte e da educação popular.

#### **4.3 Ampliando o diálogo entre a Educação do Campo e a Cultura Popular na Ecoescola**

No final do terceiro círculo, dialogamos sobre as possibilidades e os desafios do diálogo com a cultura popular e instigamos os educadores(as) a construírem coletivamente um projeto visando valorizar e ampliar esse diálogo entre a educação do campo e a cultura popular na Ecoescola.

No quarto Círculo, intitulado: *Cultura Popular e Educação do Campo: uma proposta de ação dialógica*, realizamos três movimentos: primeiro, os educadores apresentaram e socializaram o projeto elaborado coletivamente com o intuito de valorizar e ampliar o diálogo com a cultura popular. Num segundo momento, provocamos os educadores, por meio de uma atividade denominada “Nuvem de Sentimentos”, a refletir sobre o campo, suas riquezas e sobre aquilo que falta e que impulsiona as lutas por melhores condições de vida no campo. Por último, refletimos sobre os desafios para realizar e ampliar o diálogo com a cultura popular.

A proposta de elaborar um projeto coletivamente, com o intuito de realizá-lo na escola, foi vista pelos educadores(as) como algo muito importante para o aprimoramento das práticas educativas realizadas no dia a dia, assim como uma oportunidade para compreender as possibilidades deste diálogo e os desafios ainda presentes para sua concretização.

O projeto *Cultura Popular, Arte e Identidade: resistência no mercado do Artesão de Pedro II* foi elaborado coletivamente pelos educadores(as) durante o intervalo do círculo três para o último Círculo de Cultura, realizado em setembro de 2023. A proposta inicial era elaborarmos um projeto e tentar executá-lo no ano de 2024 como forma de realmente concretizarmos a pesquisa-ação.

O projeto foi socializado, e trazemos algumas passagens desse momento com o intuito de percebermos como os educadores(as) compreendem a importância do diálogo com a cultura

popular nas práticas educativas da Ecoescola e suas potencialidades formativas, políticas e humanas. De acordo com os educadores, o projeto é importante, porque

Conhecer e valorizar este espaço, que é um local com muita história [...] o que tem de riqueza realmente ali nunca é explorado. Essa **riqueza, essa diversidade**, toda essa produção é resultado da **interação homem-meio, no movimento** constante de construção não apenas de artefatos [...] eles estão construindo símbolos e significados que dão sentido à vida das pessoas e são compartilhados entre elas. Nesse sentido, a **Cultura Popular está como invenção coletiva de símbolos, de valores, de ideias e de comportamentos, de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais, e muitas vezes a gente, quando cria algo, não percebe que aquilo é parte de nós também.**

O **objetivo** é ampliar o diálogo com a cultura popular e as práticas educativas na Ecoescola, a partir do questionamento sobre a própria produção artesanal e os sujeitos produtores desses artesanatos.

O mercado do artesanato é um espaço rico, cheio de oportunidades ainda pouco exploradas para um trabalho educativo sobre a cultura popular, pois, no conjunto social que integra o mercado, é possível encontrar elementos que produzem a identidade cultural local, como as comidas típicas, o artesanato, a tecelagem, o barro, o couro, as joias e bijoias artesanais, que remontam às suas tradições.

**Justificativa** – O tema cria oportunidade para que os alunos se envolvam com a comunidade, porque, quando eles forem então realizar esse projeto, eles precisam ouvir as pessoas, ouvir também dentro de casa a experiência dos mais velhos, a experiência de pessoas da comunidade que ainda trabalham com artesanato. Então, esse contato no próprio local em que é feito é importante para que eles possam se envolver com a comunidade [...] é algo muito importante.

Esse trabalho pode mostrar a importância, o valor dos sujeitos. A educação cultural amplia a visão de mundo dos estudantes a partir de seu próprio espaço de vida, mas também ajuda numa formação mais crítica, culturalmente conscientes. **Trabalhar com cultura popular em sala de aula é de extrema importância para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos estudantes** e o resgate de suas raízes culturais, do reconhecimento dos saberes do povo e da valorização dos saberes locais, contrapondo-se à massificação.

**Objetivos gerais** – nós colocamos aqueles dois que estão lá na proposta de trabalho: ampliar o diálogo com a cultura popular nas práticas educativas da Ecoescola, fortalecer a valorização das práticas educativas que dialogam com a cultura popular e suas linguagens artísticas na escola.

**Objetivos específicos** – identificar os elementos de Cultura Material e Imaterial presentes no mercado do artesanato de Pedro II, porque, quando você vai lá, é exatamente isso: ali há elementos da cultura material e há elementos da Cultura Imaterial que muitas vezes não são vistos [...] (Educadora)

Durante a análise do projeto, um dos pontos fortemente destacados pelo grupo foi a valorização da riqueza e diversidade presente, tanto no espaço da escola quanto no campo, em especial a questão da produção imaterial que existe nesses espaços. Um aspecto fortemente salientado, o qual demonstrou uma clara ligação com os debates empreendidos acerca da cultura popular e o seu papel na construção do conhecimento.

Na apresentação do projeto, os educadores demonstraram uma compreensão mais aprofundada e uma ressignificação significativa do papel da cultura popular. Inicialmente, muitos viam a cultura popular apenas como uma ferramenta pedagógica para o ensino nas escolas do campo. No entanto, à medida que o projeto se desenrolou, ficou claro que essa

compreensão deveria ser expandida, reconhecendo a cultura popular não apenas como uma prática educativa, mas também como um elemento econômico e social essencial para o campo. A cultura popular, nesse sentido, não é apenas um conjunto de práticas ou expressões artísticas; ela é um motor de resistência, identidade e valorização dos saberes locais.

A Cultura Popular, como um fenômeno coletivo, cria símbolos, valores e comportamentos que têm o poder de afirmar que todos somos sujeitos culturais. Muitas vezes, não percebemos que somos parte do que fazemos e produzimos, sendo esses saberes e práticas o reflexo de nossas vivências históricas. Assim, é fundamental olhar para as relações de produção de maneira mais crítica, entendendo-as não como processos isolados, mas como elementos de uma construção histórica carregada de pressões e resistências. Essa reflexão crítica permite que compreendamos melhor o movimento histórico por trás dessas práticas, reconhecendo o campo como um espaço de saberes complexos e dinâmicos, que vão além da simples produção agrícola ou da vida cotidiana, mas que envolvem também a luta pela afirmação de uma identidade coletiva e pelo reconhecimento de direitos.

Com esse entendimento mais amplo da cultura popular, os educadores passaram a enxergá-la como um instrumento não apenas para o fortalecimento do ensino, mas também para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento e identidade com o campo. Eles compreenderam que, ao trabalhar com a cultura popular, é possível não apenas resgatar as tradições e expressões locais, mas também impulsionar uma reflexão crítica sobre as relações sociais e econômicas presentes nas comunidades rurais. A valorização da cultura popular, nesse contexto, torna-se fundamental para o fortalecimento do vínculo dos educandos com sua terra, suas raízes e sua história.

Como objetivos principais do projeto, os educadores propõem o fortalecimento e a ampliação do diálogo com a cultura popular, reconhecendo a importância desse vínculo para a construção de uma educação que se baseie no reconhecimento das identidades culturais locais. A partir disso, buscam identificar e valorizar tanto a cultura material quanto a imaterial, produzida nas comunidades rurais, compreendendo que essas produções são manifestações significativas da vida social e econômica do campo.

Nesse processo, a cultura popular é vista como um eixo que interliga a educação, a identidade e a ação social, permitindo que as escolas do campo se tornem espaços de reconhecimento e valorização das experiências vividas pelos educandos e pela comunidade, contribuindo para o fortalecimento de um projeto pedagógico que dialogue com as realidades locais de forma autêntica e transformadora. Todos esses elementos permitem afirmar que a execução da metodologia de pesquisa-ação crítica atendeu aos seus objetivos, quando de fato é

possível verificar mudanças nos sentidos e significados inicialmente atribuídos pelos educadores e que se transformaram no decorrer das ações.

As ideias e questões mobilizadas pelos educadores(as) na elaboração do projeto revelam um aprofundamento teórico-prático sobre as contribuições políticas e pedagógicas da Cultura Popular no contexto das práticas educativas da escola e para além dos muros dela. O entendimento com relação à riqueza que o mercado do artesanato possui em termos de diversidade e as possibilidades de diálogo com as diferentes áreas do conhecimento reafirma a centralidade deste conceito para a educação do/no campo, conforme fica evidente no relato a seguir:

Conhecer e valorizar este espaço, que é um local com muita história [...] o que tem de riqueza realmente ali nunca é explorado. **Essa riqueza, essa diversidade**, toda essa produção é resultado da **interação homem-meio, no movimento constante** de construção não apenas de artefatos [...] eles estão construindo símbolos **e significados que dão sentido à vida das pessoas** e são compartilhados entre elas. (Educadora)

A compreensão dos educadores(as) sobre a história como processo em constante movimento, permeado por muitos conflitos e contradições, e a importância do protagonismo dos camponeses é evidenciado “na produção da Carnaúba **tem muita história, tem muita pressão e muita resistência por trás**, então esse projeto, ele propõe a gente olhar para essas coisas com esse olhar crítico, com essa busca desses elementos que estão por trás.” (Educadora) Percebemos, nesta fala, que o diálogo sobre e com a Cultura Popular possibilitou uma ampliação dos sentidos que a educação pode possuir, pois, neste movimento, ela pode, de fato, se conectar com a realidade, seus sujeitos, suas histórias e formas de produzir símbolos e significados que dão sentido à sua vida e à de muitas outras pessoas.

Este olhar crítico, que procura desvelar as contradições históricas presentes na realidade social do campo e da cidade, a partir da valorização dos sujeitos enquanto seres culturais e históricos, reafirma as possibilidades que a cultura popular oferece para promover o protagonismo dos jovens do campo.

A definição elaborada para o projeto acerca do conceito de cultura popular evidencia um aprofundamento por parte dos educadores sobre a centralidade e a importância deste para o movimento de educação do campo, que luta pelo protagonismo do povo camponês: “Cultura Popular está como invenção coletiva de símbolos, de valores, de ideias e de comportamentos, de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais [...]” (Educadora)

Ao analisar esse trecho, podemos resgatar os elementos que apresentamos acerca dos debates sobre novas formas de conhecimento e as propostas de outras epistemologias. Ou seja,

os elementos presentes na fala da educadora estão profundamente alinhados com o debate sobre as *epistemologias do Sul*, um movimento intelectual e político que desafia as formas dominantes de conhecimento produzidas no Norte global, especialmente aquelas centradas em uma lógica urbana e ocidental, e busca valorizar as práticas e saberes que emergem das experiências dos povos marginalizados.

As epistemologias do Sul propõem uma abordagem que reconhece as formas de conhecimento desenvolvidas nas margens, em contextos históricos e geográficos distintos das estruturas de poder predominantes. No caso da educação do campo, a cultura popular torna-se um espaço vital de resistência e reafirmação das identidades camponesas, sendo também uma ferramenta pedagógica que propõe alternativas ao currículo tradicional, o qual frequentemente marginaliza as experiências e os saberes das comunidades rurais.

Ao compreender a cultura popular como um processo coletivo e transformador, o projeto coloca em destaque as epistemologias vividas e praticadas no campo, em oposição à concepção de cultura como algo estático ou secundário, frequentemente relegado à periferia das discussões acadêmicas e educacionais dominantes.

Ao destacar a cultura popular como uma invenção coletiva, os educadores resgatam uma visão crítica que vai além da mera reprodução de saberes locais. Eles afirmam que esses saberes são dotados de um potencial crítico e transformador, que pode ser mobilizado para questionar as estruturas de poder, reforçar a autonomia dos camponeses e promover uma compreensão mais inclusiva da produção de conhecimento.

Nesse sentido, a valorização da cultura popular dialoga diretamente com a proposta das *epistemologias do Sul*, ao afirmar que o saber camponês, enraizado nas vivências e nas práticas cotidianas do campo, constitui uma forma legítima e potente de conhecimento, que deve ser reconhecida, respeitada e integrada aos processos educacionais.

Ao associar a cultura popular ao movimento da educação do campo, os educadores alinham-se também à luta pela construção de um currículo que reflita as realidades, as experiências e os conhecimentos historicamente produzidos pelas comunidades rurais. Isso permite que a educação se torne um instrumento de afirmação da identidade camponesa e, ao mesmo tempo, um meio de resistência à colonialidade do saber, que busca impor uma visão de mundo urbana e ocidental como única e universal.

Nesse contexto, a cultura popular não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas um elemento essencial na luta por reconhecimento, autonomia e justiça social, como defendido pelas epistemologias do Sul. Nosso objetivo, aqui, é procurar, à luz das falas dos educadores, conectar a experiência prática vivida pelos sujeitos com o debate teórico mais amplo acerca das

formas de construção do conhecimento, buscando demonstrar as “pontes” teóricas e práticas possíveis entre cultura popular, educação do/no campo e outras epistemologias.

#### **4.3.1 Riquezas e desafios presentes no campo: às experiências dos educadores(as)**

Após a socialização do projeto, provocamos os educadores(as) a realizarem uma atividade denominada “Nuvem de Sentimentos”, que tinha como proposta central ativar a memória e provocar a afetividade para refletir sobre o campo, suas riquezas e sobre aquilo que falta no campo e que impulsiona as lutas por melhores condições de vida e de acesso aos direitos políticos, sociais e humanos. Este foi um momento muito lindo, onde os(as) educadores(as) puderam ativar seus sentimentos por meio da memória, da história e das experiências de cada um(a) e reafirmar a importância do campo para a sociedade, conforme podemos constatar nos relatos:

[...] as pessoas que moram no campo têm um conhecimento absurdo, de muitas coisas da vida, de muitas áreas da vida [...] a questão dos valores das pessoas do campo, essa questão da honestidade e da solidariedade com o próximo. O que falta no campo é a pessoa se identificar com aquele lugar. (Educadora 1)

A questão da identidade, os valores, como o conhecimento e o trabalho em equipe, trazendo aqui para nossa escola, quando a gente coloca os jovens para trabalhar numa horta, um rancho um matinho, outro capina, outro planta, então tem aquele trabalho em equipe, nas comunidades, durante o tempo a comunidade tem isso, trabalho em equipe, uma família ajuda a outra. A questão da falta de identidade[...] quando a gente vinha para a cidade, a gente ficava oprimida pelos alunos que eram da cidade, aí se sentia assim tão... e pensava "eu não vou nem abrir a minha boca porque eu sou lá do interior", a gente se sente inferior até por falta dessa identidade, aqui na Ecoescola, a gente estudou aqui, então aqui a gente cria essa identidade. (Educadora 2)

A gente percebe que é muito diferente receber um aluno do campo e um aluno da cidade, quem é do campo, eles valorizam mais a questão do aprendizado, já vem quase que com um objetivo: "eu preciso fazer isso para eu sobressair daqui um tempo, seja no campo ou fora dele", mas eles têm esse objetivo de ser melhor, essa questão da identidade, né, nem todos conseguem construir. (Educadora 3)

Assim, quando falaram do campo, eu lembrei muito do meu interior [...] remete àquela paz, aquela tranquilidade, e as pessoas são muito solidárias, compartilham alimentos, acho isso muito interessante, às vezes a pessoa é muito simples, mas você vai lá fazer uma visita e ela faz questão de te dar alguma coisa. A questão do que falta no campo, eu acho que é a valorização da identidade, porque assim, eu sou do campo, eu tenho que me identificar[...]a gente era muito oprimido, né, essa questão do preconceito, "esse é besta, é do interior"... Falta muita oportunidade para os jovens. (Educadora 4)

Pensando de forma global, o campo é o problema e a salvação, as cidades ainda estão longe de serem sustentáveis, a questão da infraestrutura mesmo, no campo não tem transporte, não tem estrada. (Educador 1)

A nostalgia do que a gente perdeu com o avanço da cidade, quando a gente ia para o interior era totalmente diferente, se reunia à noite e cada um contava suas

experiências, hoje em dia, quando a gente vai, as pessoas estão na TV ou no celular [...] (Educadora 5)

[...] o que tem de importante, eu coloquei que no campo tem gente, tem sabedoria, tem humildade, tem alegria, tudo [...] o que falta é a valorização (Educador 2)

Eu acho que o campo é um exemplo vivo de amor, de prática, de sabedoria e conhecimento, mas também um pouco de resistência [...] já acordei de madrugada, deixei de ir 15 dias de escola, nos dias de preparo da farinhada, então eu vivi isso, muitos veem essa vida como algo pesado, mas eu achava algo libertador, me ensinou a ser quem eu sou, a ter uma vida digna, não ficar presa aos bens materiais, mas ter uma vida digna. A parte difícil continua, desde o período do meu pai, em que a gente ia de cavalo até a cidade, pois não tinha transporte [...] hoje continua a mesma situação, as estradas, a questão da estrutura, a água é muito difícil na nossa região, e a iluminação pública, acho que ainda falta muito esse olhar do governo para essa valorização, porque tudo vem de lá, nosso alimento, o que vestimos, e não tem esse olhar. (Educadora 6)

As pessoas são diferentes [...] em sua diversidade mesmo, tem todo tipo de gente, quem vive no campo? Quem são as crianças, os jovens do campo? O que sonham? [...] o céu estrelado é a minha referência, é lá que a gente consegue olhar para a natureza com mais respeito [...] é o rio, é a simplicidade da vida e a diversidade de pessoas. Precisamos descortinar o campo, o campo precisa ser olhado, como ele é de fato? [...] precisa olhar realmente o que tem lá, de verdade [...] o que dizem essas pessoas que moram lá? O que essas pessoas vivem de dificuldade, quais as possibilidades se essas pessoas tivessem acesso a seus direitos? Então, eu acho que falta para a gente e para o poder público esse olhar para o campo (Educador 7)

Bom, eu tenho uma experiência de campo diferente de todo mundo [...] eu não nasci no campo [...] e eu não passei nenhuma férias no campo [...] a experiência que eu tenho do campo na minha vida, é que meus pais são comerciantes e a maioria dos clientes deles é do campo, então eu tenho uma experiência de conviver com essas pessoas [...] uma coisa que me marca muito, eles têm sabedoria, minha vó, por exemplo, ela não tinha como comprar tempero, mas ela tinha lá no terreiro uma hortinha com todos os temperos, coisa que hoje nem existe mais, e outra coisa que também chama muito a minha atenção é que a minha mãe fala que as meninas aqui da cidade são muito bobinhas, a gente ia para um lugar, a gente se divertia, sempre estava em festa, e vocês aqui da cidade não têm festa. O que falta no campo que eu vejo é investimento, é claro, nas estradas. (Educadora 8)

A primeira coisa que eu me lembro muito mesmo foi onde eu iniciei mais conhecimentos mesmo, foi na roda de griô, contadores de histórias, eram de virar a noite [...] lá eu recomponho minhas forças, fé, espiritualidade, esta cultura do bem viver, de estar bem, da receptividade, da partilha da solidariedade, e da honestidade, o homem do campo é muito honesto e essa é uma qualidade. O que falta mesmo muito é essa valorização dos saberes, mostrar mesmo que a pessoa sabe, muitas vezes a gente sabe, mas não sabe que sabe, não enxerga [...] falta uma agricultura evoluída [...] falta respeito nesse lado político. (Educadora 8)

Para nós, foi importante este momento de afetividade e reflexão/problematização sobre a realidade e diversidade do campo. A partir da memória e das experiências dos educadores(as), foi possível ampliar a sensibilidade para as questões problematizadas durante os círculos de cultura e perceber os elementos que faltam para que possamos coletivamente planejar ações educativas que visem buscar alternativas para transformar essas realidades.

De forma geral, sobre as riquezas que o campo possui, os educadores(as) destacaram a questão do conhecimento que as pessoas do campo possuem sobre várias áreas da vida, a questão dos valores principalmente, da vontade de ser uma pessoa melhor por meio do estudo, a questão da identidade, da solidariedade, do trabalho coletivo, da reciprocidade, da diversidade das pessoas, da humildade, da resistência, do trabalho e da harmonia com a natureza.

Sobre o que falta no campo, os educadores(as) destacaram que a falta de identificação e valorização do e com o campo é uma das principais coisas que precisam ser problematizadas, pois, devido ao preconceito sobre o campo, muitos jovens não se identificam com o campo. Nos relatos, percebemos o preconceito que os jovens que vêm do campo sofrem nas escolas das cidades, por isso a importância da luta por uma educação do/no campo. A falta de infraestrutura é outro elemento forte nas falas dos educadores(as), pois, por mais que o tempo tenha passado, a realidade das estradas, a falta de água e eletricidade ainda são um dos maiores problemas enfrentados pelas comunidades rurais.

Outros elementos pontuados foram a questão das práticas e da importância do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a falta de investimento e um olhar por parte do poder público que veja o campo nas suas potencialidades e não apenas como um lugar de ausência de precariedade e ignorância. O campo é um lugar com muito conhecimento e valor: “as pessoas que moram no campo têm assim um conhecimento absurdo, de muitas coisas da vida, de muitas áreas da vida [...] a questão dos valores das pessoas do campo, essa questão da honestidade, da solidariedade com o próximo.” (Educadora 1).

No campo, o trabalho é coletivo: “trazendo aqui para nossa escola, quando a gente coloca os jovens para trabalhar numa horta, um ranca um matinho, outro capina, outro planta, então tem aquele trabalho em equipe, nas comunidades durante o tempo, a comunidade tem isso, trabalho em equipe, uma família ajuda a outra.” (Educadora 2)

Quem vive no campo tem muita força de vontade e determinação: “Quem é do campo, eles valorizam mais a questão do aprendizado, já vem quase que com um objetivo: eu preciso fazer isso para eu sobressair daqui a um tempo, seja no campo ou fora dele, mas eles têm esse objetivo de ser melhor.” (Educadora 3)

A partir das falas aqui relatadas, é possível perceber que os processos dialógicos que buscam mobilizar e acessar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências podem ser uma ferramenta poderosa de afirmação e reconhecimento da identidade e dos saberes historicamente marginalizados.

A partir da valorização dessas vivências, é possível reconstruir a história e a cultura dos sujeitos que, por muito tempo, foram invisibilizados pelas formas epistemológicas

hegemônicas, que operam segundo uma lógica urbana, centrada nos conhecimentos das grandes cidades e das classes dominantes. No entanto, ao dar voz e reconhecimento às narrativas e saberes provenientes do campo, podemos ampliar as possibilidades de construção de um conhecimento plural, que respeite a diversidade das experiências e realidades.

O campo, como apontado pelas educadoras, é um espaço de imenso valor, com saberes acumulados ao longo do tempo e com práticas de vida comunitária que refletem a sabedoria popular. A afirmativa de que “as pessoas que moram no campo têm assim um conhecimento absurdo, de muitas coisas da vida, de muitas áreas da vida” expressa a riqueza de um conhecimento enraizado nas vivências diárias, nas práticas de cultivo, no cuidado com a natureza e nas relações sociais e comunitárias.

Esses saberes, muitas vezes desconsiderados pelas estruturas educativas tradicionais e pelas políticas públicas, precisam ser reconhecidos como centrais na formação de uma identidade autêntica e valorizada, capaz de se afirmar em face das formas de epistemologia hegemônica.

No contexto das escolas do campo, as práticas coletivas, como o trabalho em equipe nas hortas e outras atividades, revelam uma lógica de saberes que desafia as normas individuais e competitivas do modelo urbano. O trabalho em conjunto, a ajuda mútua entre as famílias e a preocupação com a comunidade e o próximo não são apenas práticas de sobrevivência, mas formas de conhecimento e de construção de valores.

Esse conhecimento prático, transmitido de geração em geração, é, muitas vezes, mais eficaz para a vida no campo do que o saber formal transmitido nas escolas convencionais. A educadora que afirma que “quem é do campo, eles valorizam mais a questão do aprendizado” está tocando em uma questão central: o aprendizado no campo não é apenas uma busca pelo saber formal, mas uma estratégia de vida que se articula com a experiência cotidiana e a necessidade de transformação social e econômica.

Esses processos dialógicos, ao acessarem os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, tornam-se uma ferramenta para a desconstrução da ideia de que o campo é apenas um lugar de ausência e precariedade. Ao contrário, o campo é um espaço de saberes ricos, de experiências complexas e de potenciais de transformação, que podem contribuir de forma significativa para a construção de uma educação crítica e transformadora.

O desafio está em reconhecer esses saberes como legítimos, em oferecer o devido investimento e valorização, e em promover uma educação que não apenas atenda às necessidades dos indivíduos, mas também respeite e incorpore suas identidades, histórias e formas próprias de conhecimento.

Nesse sentido, a educação do campo, ao se apoiar em uma pedagogia que dialoga com os saberes populares e com a experiência vivida pelas comunidades, pode ser um potente instrumento de resistência política e epistemológica. Ela desafia as lógicas de poder que marginalizam e subestimam os saberes do campo, propondo uma nova configuração para a educação, que busca reconhecer as múltiplas formas de conhecimento e os contextos de onde elas emergem.

Esse movimento é essencial para promover o reconhecimento da identidade dos sujeitos do campo, fortalecer a luta por direitos e dignidade, e construir um projeto pedagógico que seja, de fato, transformador, inclusivo e respeitoso das diversidades culturais e epistemológicas.

Nesta atividade, percebemos muitos elementos que estão presentes na memória e nas experiências de vida dos educadores, nas suas diversas relações construídas ao longo da vida com o campo. A atividade foi muito bonita, pois mobilizou lembranças, sonhos, dificuldades e conquistas de muitos que ali estavam. Foi um momento importante para sentir e criar ainda mais laços de responsabilidade, compromisso e solidariedade entre educadores e educadoras da Ecoescola, evidenciando para todos a importância do diálogo com a Cultura Popular do campo e com os saberes dos camponeses(as).

Para finalizar as atividades, refletimos coletivamente sobre alguns desafios e algumas possibilidades para ampliar o diálogo com a Cultura Popular e as diferentes formas de conhecimento. Estes elementos, pontuados por nós a partir da perspectiva dos sujeitos protagonistas da pesquisa, contribuem para a reelaboração de práticas críticas e dialógicas no contexto da Ecoescola Thomas A. Kempis, pois apontam elementos para que possamos melhorar nossas práticas educativas no contexto do campo, como demonstram os depoimentos:

Precisa haver uma avaliação crítica, uma reflexão sobre as práticas, falta uma maior conexão entre a pesquisa e o desenvolvimento com as práticas e os agentes culturais locais. [...] Tem que avaliar aquele momento e avaliar de uma forma crítica, o que foi bom, o que não foi tão bom, o que nós podemos melhorar. (Educador 1)

Melhorar e potencializar o intercâmbio entre escolas, participação em eventos, inclusive a gente colocou essa questão dos profetas da chuva que os alunos deveriam conhecer e participar. É comungar e trazer a gente, se aproximar mais das comunidades, tanto levando os alunos à comunidade, como trazendo a comunidade para a escola, para relatos de experiência, de convivência, e que eles possam conhecer como é a vida do outro, até para eles também se valorizarem e se aceitarem como pessoas do campo. (Educadora 1)

É preciso aproximar esse aluno das lideranças que fazem as coisas dentro daquela comunidade, ele vai sentir que talvez possa ser uma grande liderança [...] como fazer com que esses alunos se sintam identificados com as lideranças que são quem mexe na comunidade? (Educador 2)

A comunidade não aceita, precisa a comunidade chamar, existe muita resistência mesmo, porque às vezes as pessoas não querem abrir o espaço, não querem que o

jovem faça do jeito que o jovem gosta de fazer, porque o jovem tem um jeito diferente de fazer. Tem muito isso. Precisa a comunidade se abrir também, assim como a escola também. (Educador 3)

Aquele assentamento no Milton Brandão[...] lá o jovem não podia entrar, os velhos todos duros, aí, de repente, eu vou nos encontros, estão os jovens, já começam a assinar o projeto que vão assumir. Só um exemplo, né? Então, precisa dar esse apoio, precisa abrir a porta para que ele possa entrar. Entrando. Esse para mim foi muito marcante. Né, ela sabe quem é a menina. Assim. Obrigado. (Educadora 2)

A questão da rotatividade, os professores, nós não temos uma equipe aqui direcionada só para a Ecoescola, por exemplo, temos alguns professores novos que já chegaram este ano, no próximo ano já é uma interrogação com relação à permanência deles aqui, e são fatores limitantes. Porque, quando eles começam a compreender a proposta da escola, aí ó, aí já viu, já vem outro. Aí, você já tem que trabalhar o processo primeiramente com eles, para poder dar continuidade na sala de aula[...] (Educadora 3)

São muitas as atividades que a Ecoescola desenvolve, procurando aproximar as diversas áreas do conhecimento, sem perder de vista a valorização da Cultura Popular. Claro que, neste percurso, são muitos os desafios. Segundo os educadores(as), é preciso realizar uma avaliação crítica sobre as práticas realizadas, é preciso potencializar o intercâmbio entre as escolas e aproximar os jovens das lideranças comunitárias, pois, muitas vezes, os jovens não têm oportunidade de serem protagonistas em suas comunidades, seja pelo preconceito dos mais velhos, seja pela falta de oportunidades. Por fim, evidenciaram que a questão da rotatividade dos educadores é um fator que dificulta este processo de aprofundamento sobre os princípios e práticas da Educação do/no Campo.

A falta de recursos, muitas vezes, dificulta o aprimoramento e fortalecimento deste diálogo. A falta de momentos de formação para trabalhar com outras linguagens nas práticas educativas realizadas no dia a dia também é um desafio. As atividades realizadas na Ecoescola procuram dialogar com a realidade do semiárido, a fim de contribuir na melhora da qualidade de vida destes sujeitos que sofrem com a falta de direitos básicos, como saúde, água e eletricidade.

Segundo os educadores, é preciso avaliar as práticas realizadas de uma maneira crítica para perceber aquilo que foi bom e valorizar, mas, sobretudo, identificar aquilo que precisa ser melhorado. Este momento de avaliação é um momento para fortalecer o diálogo dentro da escola; é um momento em que educadores, educandos e a própria comunidade podem expressar seus sentimentos e anseios e sentir-se, de fato, parte deste processo educativo: “tem que avaliar aquele momento e avaliar de uma forma crítica, o que foi bom, o que não foi tão bom, o que nós podemos melhorar.” (Educador 1)

A aproximação entre educandos e os líderes de suas comunidades é muito importante, pois possibilita que o jovem possa expressar suas ideias e participar efetivamente das decisões

de sua comunidade, assumindo o papel de protagonista. Para os educadores, é preciso aproximar mais a escola da comunidade e a comunidade da escola, para que o processo formativo do estudante seja mais significativo, e eles possam reconhecer e fortalecer sua identidade camponesa:

**É comungar** e trazer a gente, **se aproximar mais das comunidades**, tanto levando os alunos à comunidade, como trazendo a comunidade para a escola, para relatos de experiência de convivência, e que eles possam conhecer como é a vida do outro, até para eles também se valorizarem e se aceitarem como pessoas do campo. (Educadora 1)

É preciso dar oportunidade para que o jovem possa ser protagonista em sua comunidade; no entanto, segundo os educadores(as), ainda há muita resistência dos mais velhos em aceitar a participação dos mais jovens. A dificuldade de diálogo entre as gerações foi evidenciada pela pesquisa em discussões anteriores. Para ela,

a **comunidade não aceita**, precisa a comunidade chamar. Existe muito **essa resistência** mesmo, porque, às vezes, as pessoas não querem abrir o espaço, não querem **que o jovem faça do jeito que o jovem gosta de fazer, porque o jovem tem um jeito diferente de fazer**. Tem muito isso. Precisa a comunidade se abrir também, assim como a escola também. (Educador 3)

Contudo, mesmo havendo essa resistência com relação à participação dos jovens, as experiências concretas demonstram que é possível mudar essa realidade, dando oportunidade para os jovens por meio de um processo de mediação entre o educador e a comunidade, pois como argumenta o educador:

aquele assentamento no Milton Brandão [...] lá o jovem não podia entrar, os velhos tudo duros, aí, de repente, eu vou nos encontros, estão os jovens, já começam a assinar o projeto que vão assumir. Só um exemplo, né? Então, **precisa dar esse apoio, precisa abrir a porta para que ele possa entrar**. Entrando, esse, para mim, foi muito marcante. Né, ela sabe quem é a menina. Assim, obrigado. (Educadora 2)

A Educação do/no Campo, ao contrário da educação urbana, enfrenta desafios particulares que envolvem não só as condições estruturais e pedagógicas das escolas, mas também a dinâmica das relações sociais e culturais nas comunidades rurais. Um dos principais desafios observados nas escolas, especialmente aquelas que buscam dialogar com a Cultura Popular, é a atração e permanência dos jovens, bem como a rotatividade dos professores. Esses fatores têm impacto direto na continuidade e no fortalecimento dos processos pedagógicos, dificultando a construção de uma educação que realmente seja capaz de transformar a realidade das comunidades e valorizar as identidades camponesas.

A atração do jovem para a escola do campo é uma questão complexa. Historicamente, as escolas rurais têm sido associadas a um estigma de falta de qualidade e de uma educação voltada apenas para a formação básica, sem perspectivas de futuro para os alunos. Muitos jovens, ao atingirem a adolescência, buscam alternativas nas cidades em busca de melhores condições de vida e de trabalho, além da promessa de um futuro mais promissor.

Nesse contexto, o grande desafio é construir uma proposta pedagógica que seja não apenas inclusiva, mas também atraente para esses jovens, oferecendo uma educação que dialogue com suas experiências cotidianas e que seja capaz de fortalecer seus projetos de vida no próprio campo. A Cultura Popular, com sua riqueza de saberes e práticas, pode ser uma ferramenta fundamental para essa aproximação, pois permite aos estudantes se reconhecerem e se valorizarem enquanto sujeitos culturais e protagonistas de sua própria história.

Contudo, um dos fatores que mais dificulta a implementação dessa proposta pedagógica é a rotatividade dos professores. A dinâmica de constante mudança de educadores nas escolas do campo, devido a questões como a baixa remuneração, a falta de infraestrutura adequada e a distância dos centros urbanos, tem gerado dificuldades no estabelecimento de vínculos duradouros com os alunos e no aprofundamento do conhecimento sobre as culturas locais. Como uma educadora mencionou: "Porque, quando eles começam a compreender a proposta da escola, aí já vem outro. Aí, você já tem trabalhado o processo primeiramente com eles para poder dar continuidade na sala de aula".

Esse ciclo constante de chegada e saída de professores faz com que o trabalho pedagógico perca a continuidade necessária para que a Cultura Popular seja efetivamente integrada ao currículo e ao cotidiano da escola. Para os educadores, é preciso tempo e paciência para compreender os princípios e fundamentos da Educação do Campo e para estabelecer práticas que dialoguem com as necessidades e as especificidades das comunidades rurais.

A rotatividade prejudica a construção de uma educação que se sustente a longo prazo, que não seja apenas uma adaptação pontual, mas um processo contínuo e integrado ao contexto social e cultural da comunidade. Portanto, a solução para esse problema não está apenas na melhoria das condições de trabalho dos educadores, mas também na construção de uma proposta pedagógica sólida que envolva a participação ativa dos estudantes e da comunidade no processo de aprendizagem.

A reflexão sobre os limites do diálogo com a Cultura Popular na Ecoescola é importante para que possamos buscar alternativas viáveis para superá-los. É fundamental que, tanto educadores(as) quanto estudantes, se sintam parte desse processo, como sujeitos ativos na construção do saber. A Educação do Campo, ao dialogar com a Cultura Popular, deve ser

entendida como um processo de resistência às lógicas hegemônicas da educação urbana, proporcionando aos alunos a possibilidade de se reconectar com suas raízes culturais e sociais e, ao mesmo tempo, formar cidadãos críticos, capazes de transformar a realidade ao seu redor.

O fortalecimento do protagonismo juvenil e a criação de espaços de diálogo e reflexão contínuos podem contribuir para minimizar os desafios da atração e da rotatividade, transformando as escolas do campo em verdadeiros espaços de resistência, valorização e empoderamento.

Percebemos como o papel do educador é fundamental neste processo de diálogo entre as gerações. A partir do momento em que o diálogo ocorre, a resistência vai sendo quebrada, e o protagonismo dos mais novos vai ganhando força. Dessa maneira, as gerações mais novas vão assumindo seu papel na transformação social de suas comunidades.

Neste sentido, é fundamental, a partir das falas dos educadores(as) aqui apresentadas, um debate acerca da importância do desenho de políticas públicas de educação do/no campo, que vai além da simples inclusão dos conteúdos e práticas pedagógicas adaptados às especificidades do território rural. Essas políticas precisam ser pensadas de forma integral, considerando tanto as particularidades culturais, sociais e econômicas das comunidades do campo, quanto as condições de trabalho e de permanência dos educadores nesses contextos. Para que a educação no campo se efetive de maneira transformadora e sustentável, é fundamental que as políticas públicas criem condições para que tanto estudantes quanto professores se sintam valorizados e parte do processo educativo.

Do ponto de vista pedagógico, é essencial que as políticas de educação do campo reconheçam e integrem os saberes e as práticas culturais locais, dialogando com as tradições, os conhecimentos e as formas de organização social típicas do campo. A educação precisa refletir as realidades e os desafios enfrentados pelas comunidades rurais, valorizando as culturas locais, como a Cultura Popular, e promovendo uma educação que seja significativa e contextualizada.

Isso não significa apenas adaptar os conteúdos curriculares, mas também adotar metodologias que respeitem o ritmo e o modo de vida do campo, utilizando os recursos e saberes presentes no território para promover um aprendizado mais profundo e conectado com a realidade dos estudantes. Contudo, não basta apenas adaptar a educação às especificidades locais. As políticas públicas precisam também oferecer incentivos e condições adequadas para a permanência dos professores no campo, um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas rurais. A rotatividade de educadores, muitas vezes causada por baixos salários, falta de

infraestrutura, distâncias longas até os centros urbanos e a carência de apoio institucional, prejudica a continuidade e a qualidade do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

Para que essas escolas possam oferecer uma educação de qualidade e se tornem espaços de transformação social, é necessário garantir que os professores sejam bem remunerados, recebam formação continuada e possam ter acesso a uma infraestrutura básica adequada, além de incentivo para permanecerem nessas comunidades.

Esses incentivos podem incluir desde políticas de valorização profissional, como a melhoria das condições salariais e a oferta de moradia para os educadores, até ações que promovam a integração do educador com a comunidade e com as realidades locais. A promoção de programas que fortaleçam a identidade dos professores com a região onde atuam e com as comunidades que atendem é uma maneira eficaz de reduzir a rotatividade, criando um vínculo mais forte entre os educadores e os estudantes, bem como com as famílias e a cultura local.

Além disso, é importante que os professores se sintam apoiados pelas políticas públicas, tanto em termos de capacitação como em termos de infraestrutura, garantindo que sua atuação no campo seja reconhecida como um trabalho fundamental para o desenvolvimento social e cultural da região.

Portanto, as políticas públicas de Educação do/no Campo precisam ser desenhadas de maneira a considerar tanto as especificidades do território, no que diz respeito aos conteúdos e práticas pedagógicas, quanto as condições de trabalho dos professores, criando um ambiente que favoreça a permanência e o comprometimento dos educadores com a educação nas zonas rurais. Só assim será possível garantir uma educação de qualidade no campo, que não apenas promova o conhecimento, mas também contribua para o fortalecimento da identidade local e para a transformação social das comunidades rurais.

Por fim, apresentamos alguns resultados da implantação do projeto *Cultura Popular, Arte e Identidade: resistência no mercado do Artesão de Pedro II*. O projeto, elaborado pelos(as) educadores(as) no ano de 2023, foi apresentado a todo o quadro docente da escola no início do ano letivo de 2024. Ao longo do ano, cada área de conhecimento ficou responsável por desenvolver o projeto, que seria executado na Semana do Bom Saber.

Nesta semana, ocorreram várias atividades artísticas e pedagógicas que trabalharam com a temática da Cultura Popular e suas contribuições para a educação do campo. Houve apresentações musicais, peças teatrais, declamação de poesias, cordel, danças, palestras, entre outras atividades. Abaixo, trazemos algumas imagens que demonstram empiricamente que o diálogo com a Cultura Popular valoriza a identidade dos povos do campo, oportuniza o

intercâmbio entre saberes e práticas diversas e propicia um elo mais forte com educandos e suas famílias, contribuindo para melhorias nas comunidades.

*Figura 13- Cartaz de divulgação da Semana do Bom Saber*



Fonte

Analizando o nome do evento, Semana do Bom Saber, podemos estabelecer uma leitura que permite argumentar que o nome dado carrega consigo um profundo significado, especialmente quando se insere no contexto de um debate sobre a valorização da Cultura Popular.

A expressão “Bom Saber” pode ser interpretada de diversas formas, mas, neste caso, parece remeter à ideia de um conhecimento genuíno, enraizado nas práticas cotidianas, nas tradições e nas sabedorias acumuladas ao longo do tempo pelas comunidades. O “Bom Saber” é aquele que vai além dos saberes formais e acadêmicos, incluindo as experiências, os valores, as narrativas e as habilidades que permeiam a vida das pessoas, especialmente nas comunidades rurais e periféricas.

Ao nomear o evento Semana do Bom Saber parece haver uma proposta clara de resgatar, valorizar e legitimar essas formas de saber que, muitas vezes, são marginalizadas pelas epistemologias dominantes. A Cultura Popular, que se manifesta nas expressões artísticas, nas festas, nas músicas, na dança, no teatro e nas práticas cotidianas, representa esse saber que atravessa gerações e que se renova constantemente, sem perder suas raízes. Ela é uma forma de resistência e, ao mesmo tempo, de celebração da identidade e das experiências dos povos.

No debate sobre a valorização da Cultura Popular, a Semana do Bom Saber propõe um espaço de reconhecimento e afirmação dos saberes populares. Em um mundo onde as formas de conhecimento científico e técnico dominam as narrativas, a Cultura Popular parece se

apresentar como um campo de resistência, que desafia as visões hegemônicas e reconecta as pessoas com suas histórias, suas raízes e suas práticas. O evento é uma oportunidade para repensar o lugar dos saberes locais no processo educativo, reconhecendo-os como essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural.

Alguns resultados da Semana do Bom Saber, que ocorreu durante o mês de setembro na Ecoescola Thomas A. Kempis, são frutos deste movimento importante de diálogo e de aprendizagens iniciado com esta pesquisa-ação.

*Figura 14- Registros das atividades e print de publicações*



Fonte: instagram da Ecoescola

Figura 15- Atividade de Preparação



Fonte: instagram da ecoescola

A apresentação dos projetos desenvolvidos na Ecoescola, a partir das ações de formação realizadas durante os círculos de cultura, representa uma materialização concreta dos princípios que fundamentam a metodologia de pesquisa-ação crítica, proposta inicialmente nesta tese. A metodologia de pesquisa-ação crítica se baseia na ideia de que o conhecimento não é apenas produzido por um(a) pesquisador(a), mas sim construído coletivamente, por meio do diálogo constante entre os sujeitos envolvidos no processo.

Ao longo da execução das ações formativas, os educadores puderam não apenas refletir sobre as práticas pedagógicas, mas também criar e implementar projetos que dessem vazão aos seus saberes, necessidades e experiências locais, fortalecendo a relação entre a teoria e a prática no cotidiano escolar.

Esses projetos, que surgiram dentro da dinâmica dos círculos de formação, são emblemáticos por sua capacidade de transformar o conhecimento em ação concreta e contextualizada. Ao focar na realidade da escola e da comunidade, os(as) educadores(as) puderam identificar, problematizar e criar soluções para questões específicas que envolvem o território, a cultura local e os desafios da educação no campo. Essa prática reflete a premissa central da pesquisa-ação crítica, que propõe a transformação da realidade a partir da compreensão e intervenção nos processos sociais, promovendo a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Cada projeto apresentado pelos educadores foi uma resposta às necessidades identificadas durante os círculos de cultura e às discussões teóricas realizadas nos encontros.

Ao integrar os saberes populares e as experiências locais com as abordagens pedagógicas mais amplas, os(as) educadores(as) não só enriqueceram o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortaleceram o vínculo com as comunidades rurais, promovendo um sentimento de pertencimento e de identidade.

A apropriação de elementos da Cultura Popular foi, assim, um ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas, alinhadas com os propósitos da educação do campo e com os objetivos iniciais da pesquisa.

Esses projetos desenvolvidos nas Ecoescolas, com base nas ações de formação, também evidenciam o alinhamento com os princípios da pesquisa-ação crítica, uma vez que foram construídos de forma colaborativa e contínua. A metodologia proposta nesta tese privilegia o processo de reflexão, intervenção e reavaliação constantes, e é exatamente isso que foi observado durante a implementação desses projetos. A cada etapa, houve uma constante retroalimentação entre os educadores e os resultados das ações, permitindo que ajustes fossem feitos e novas perspectivas emergissem a partir da experiência vivenciada.

A materialização dos projetos na Ecoescola mostra como a metodologia de pesquisa-ação crítica não apenas é viável, mas também poderosa, na medida em que envolve diretamente os participantes no processo de construção e transformação do conhecimento. O compromisso com a realidade local, a valorização da Cultura Popular e a busca por soluções pedagógicas que dialoguem com os saberes comunitários são evidências de que a pesquisa-ação crítica pode se constituir como uma estratégia potente de transformação na educação do campo, alinhada aos propósitos da tese apresentada, que busca compreender e potencializar os processos educativos nesses contextos.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As sociedades modernas ocidentais e capitalistas possuem um modelo social, econômico, político e cultural hegemônico que desvaloriza e invisibiliza os sujeitos do campo, seus saberes e suas práticas. Ao longo da história, são inúmeras as situações de violência e expropriação pelas quais são submetidas as famílias camponesas. A cultura hegemônica (dominante) é a cultura das classes dominantes que se fundamenta no individualismo e na competitividade, na alienação do trabalho e na submissão dos trabalhadores(as) em benefício do lucro e do acúmulo de capital.

A Educação do/no Campo, enquanto resultado de um movimento histórico de resistência, organização e conscientização política, que valoriza a cultura popular e a identidade camponesa, se apresenta não apenas como um projeto político-pedagógico, mas fundamentalmente enquanto um movimento epistemológico contra hegemônico que, ao compreender a centralidade da cultura popular nos processos educativos, impulsiona a construção de saberes e práticas críticas e humanizadoras no contexto das escolas do campo.

Esta tese se estrutura sobre a concepção de que a construção do conhecimento não é neutra e, como pesquisadores, precisamos ter consciência das escolhas teóricas e metodológicas que mobilizamos neste movimento e os impactos que delas derivam, pois é preciso que a ciência e o conhecimento estejam comprometidos ética e politicamente com a construção de uma sociedade democrática, popular e sustentável. Ao partirmos do pressuposto de que a pesquisa é uma possibilidade de construirmos o inédito viável e de que o objetivo da ciência é compreender para transformar, assumimos que a fundamentação teórica e metodológica que pode ampliar e aprofundar nosso olhar para as desigualdades e contradições presentes na realidade do campo encontra-se ancorada no materialismo histórico-dialético, principalmente por sua capacidade de compreender as especificidades da realidade sem perder de vista suas conexões com o contexto mais amplo da totalidade social e histórica.

As perspectivas teórico-metodológicas utilizadas neste trabalho oferecem contribuições importantes para as reflexões acerca dos conflitos e contradições presentes no campo, pois assumem a história como um processo contínuo de contradições e superações que permitem um olhar mais crítico e indicam novas possibilidades e caminhos para a pesquisa em Educação do/no Campo. A perspectiva materialista contribui para compreendermos as desigualdades estruturais e as possibilidades de transformação social.

Nossa problemática central foi: *quais as contribuições políticas e pedagógicas da Cultura Popular para a construção de práticas educativas que problematizem a realidade do campo?* Nesse sentido, provocamos o diálogo sobre os significados e sentidos acerca do conceito de Cultura e Cultura Popular, buscando identificar as atividades que dialogam com a Cultura Popular na Ecoescola, evidenciando as linguagens artísticas que são mobilizadas pelos educadores nestas práticas e destacando sua potencialidade e contribuições para uma formação crítica e humanizadora de educadores(as) e educandos(as) na escola e nas escolas do campo.

No movimento da pesquisa, foi possível constatar que, ao valorizar manifestações artísticas e culturais da comunidade, a Ecoescola evidencia que essas linguagens não são apenas recursos didáticos utilizados com o objetivo de facilitar o processo educativo. São formas de construção de saberes, de socialização, de construção de identidade e de resistência social, política e cultural. Ao envolver diretamente os educadores no processo de pesquisa, a metodologia mobilizada nesta tese possibilita que os significados e sentidos atribuídos à Cultura Popular sejam compreendidos de forma mais profunda tanto pelo pesquisador quanto pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Ao dialogarem com a Cultura Popular e suas linguagens artísticas, os educadores(as) não apenas aperfeiçoam suas estratégias pedagógicas, tornando a construção do conhecimento mais significativa e atrativa, como reafirmam os princípios da Educação do/no Campo, ao assumirem um compromisso com um projeto de valorização das suas raízes culturais, de reconhecimento da diversidade local e de resistência a uma educação que muitas vezes desconsidera o contexto rural. Neste movimento, é possível também ao pesquisador compreender de forma mais profunda, e a partir da realidade local, como os conceitos e pressupostos teóricos que fundamentam as pesquisas são lidos e reinterpretados pelos sujeitos, ganhando novos sentidos e significados que são essenciais para e na compreensão das formas de resistência e luta que se desenvolvem no campo.

O Movimento de Cultura e Educação Popular, da década de 1960, contribui para a construção de um processo educativo crítico no contexto da Educação do Campo, na medida em que parte da realidade sociocultural dos educandos, promovendo a autonomia e o protagonismo destes sujeitos por meio da valorização de suas práticas e saberes, estimulando a participação política na busca pela valorização da cultura e dos territórios camponeses.

Compreendemos que uma educação dialógica assume um compromisso com a transformação social. Este se dá na medida em que se é capaz de articular os saberes populares com os conhecimentos científicos, possibilitando a ressignificação das relações de poder e uma compreensão crítica por parte dos sujeitos. Somente neste movimento a educação poderá se

constituir como possibilidade de emancipação e transformação social.

Concluimos que, no contexto das práticas educativas da Educação do/no Campo, as linguagens artísticas da Cultura Popular contribuem para a expressão e valorização das identidades locais, evidenciando os modos de ser e viver das comunidades rurais. Essas práticas educativas dialógicas se constituem como um ponto de encontro entre o saber formal e a Cultura Popular, expressa nas experiências vivenciadas no dia a dia das comunidades.

Ao criar espaços em que as vivências são compartilhadas e ressignificadas por meio da arte, o processo educativo se transforma em uma experiência de pertencimento, fortalecimento da identidade e valorização das culturas locais. Essa dinâmica, portanto, não só contribui para a aprendizagem de novos conteúdos e práticas, mas também para o reconhecimento de experiências históricas e sociais que, muitas vezes, foram marginalizadas no contexto educacional convencional.

Dessa maneira, o diálogo com a Cultura Popular, ao permitir que educadores e educadoras compartilhem sentidos, oferece um espaço onde a Cultura Popular é vivida como um processo dinâmico e contínuo de afirmação, transformação e resistência, proporcionando uma educação que reconhece a diversidade das identidades culturais, sociais e políticas presentes nos territórios camponeses.

Durante a realização dos círculos de cultura, foi possível identificar tanto as contradições quanto as potencialidades presentes nas diversas formas de compreensão da Cultura Popular entre os educadores e educadoras. A partir dessas interações, emergiu um conjunto de reflexões que demonstram a riqueza do diálogo com a Cultura Popular e evidenciam as tensões e desafios enfrentados pela educação do/no campo na construção de práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

Ao associar a Cultura Popular ao movimento de educação do campo, os educadores estão também alinhados com a luta pela construção de um currículo que reflita as realidades, as experiências e os conhecimentos historicamente produzidos pelas comunidades rurais. Isso possibilita que as práticas educativas promovam a valorização e afirmação da identidade camponesa. Neste contexto, a Cultura Popular não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas um elemento essencial para a luta por reconhecimento, autonomia e justiça social, em especial por problematizar as formas epistemológicas dominantes presentes nos currículos educacionais. Um exemplo significativo desse processo é a realização da Semana do Bom Saber, organizada pelos educadores da Ecoescola Thomas A. Kempis, que pode ser entendida como a materialização ou culminação de todo o processo de reflexão, debate e produção de conhecimento desenvolvido ao longo dos círculos de cultura.

A Semana do Bom Saber representa um momento de visibilidade e de expressão dos saberes construídos durante os círculos, um evento que não só celebra as manifestações culturais populares, mas também amplia a compreensão didático-pedagógica do uso dessas expressões culturais no processo educativo. Durante os círculos de cultura, os educadores se dedicaram a refletir sobre como as diversas formas de arte e cultura popular podem ser incorporadas ao ensino, não apenas como conteúdo, mas como ferramentas pedagógicas para a problematização da realidade do campo. Essa reflexão foi fundamental para que os educadores ampliassem sua visão sobre o papel da cultura popular nas práticas pedagógicas, entendendo-a como um veículo potente de transformação e conscientização crítica.

A Semana do Bom Saber surge, assim, como uma extensão desse trabalho de sensibilização, onde as expressões culturais, como a música, a dança, o artesanato e as narrativas orais, tornam-se não apenas objetos de aprendizado, mas também meios para compreender as dinâmicas sociais, políticas e econômicas que moldam o cotidiano do campo. Durante esse evento, as manifestações culturais dos alunos e da comunidade refletem a realidade do campo e servem como um ponto de partida para discutir os desafios e as possibilidades de transformação. Ao dar espaço para que os educandos, educadores e membros da comunidade se expressem por meio de suas próprias vivências e saberes, a Semana do Bom Saber propicia uma compreensão mais profunda da realidade local, conectando os participantes a uma história e a uma identidade cultural que muitas vezes são negligenciadas pelos currículos formais.

Esses processos dialógicos, ao acessarem os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, tornam-se uma ferramenta para a desconstrução da ideia de que o campo é apenas um lugar de ausência e precariedade. Ao contrário, o campo é um espaço de saberes ricos, de experiências complexas e de potenciais de transformação, que podem contribuir de forma significativa para a construção de uma educação crítica e transformadora.

O desafio está em reconhecer esses saberes como legítimos, em oferecer o devido investimento e valorização e em promover uma educação que não apenas atenda às necessidades dos indivíduos, mas também respeite e incorpore suas identidades, histórias e formas próprias de conhecimento.

É nesse sentido que a educação do campo, ao se apoiar em uma pedagogia que dialoga com os saberes populares e com a experiência vivida pelas comunidades, se concretiza como uma possibilidade de resistência epistemológica, pois, ao desafiar as lógicas de poder que invisibilizam, marginalizam e subestimam os saberes do campo, propõe um novo sentido para

a educação e as práticas educativas, que buscam reconhecer as múltiplas formas de conhecimento e os contextos de onde elas emergem.

Esse movimento é essencial para promover o reconhecimento da identidade dos sujeitos do campo, fortalecer a luta por direitos e dignidade e construir um projeto pedagógico que seja, de fato, transformador, inclusivo que respeite as diversidades culturais e epistemológicas.

São muitos os desafios, mas o maior evidenciado no conjunto de reflexões é o de que é preciso que as políticas públicas de educação do/no campo sejam desenhadas de maneira a considerar tanto as especificidades do território, no que diz respeito aos conteúdos e práticas pedagógicas, quanto as condições de trabalho dos professores, criando um ambiente que favoreça a permanência e o comprometimento dos educadores com a educação nas zonas rurais. Só assim será possível garantir uma educação de qualidade no campo, que não apenas promova o conhecimento, mas também contribua para o fortalecimento da identidade local e para a transformação social das comunidades rurais.

A materialização dos projetos na Ecoescola mostra como a metodologia de pesquisa-ação crítica não apenas é viável, mas também poderosa, na medida em que envolve diretamente os participantes no processo de construção e transformação do conhecimento. O compromisso com a realidade local, a valorização da Cultura Popular e a busca por soluções pedagógicas que dialoguem com os saberes comunitários são evidências de que a pesquisa-ação crítica pode se constituir como uma estratégia potente de transformação na educação do campo, alinhada aos propósitos da tese apresentada, que busca compreender e potencializar os processos educativos nesses contextos.

## REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Culturas populares, educação e descolonização. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-20, e-18279, out./dez. 2019.
- ALMEIDA, Benedita. Formação de professores e ensino da linguagem na educação do campo: identidade e cultura ressignificando processos educativos. *Revista Panorâmica On-Line*. Barra do Garças – MT, vol. 26, p. 107 - 132, jul./dez. 2018. ISSN – 2238-921-0.
- ALVES, Maria Luiza de Borba. *Educação do campo, valorização da cultura e construção da identidade do homem do campo: análise curricular em duas escolas públicas rurais de Araguari-MG*. Universidade de Uberaba. Pró-reitoria de pesquisa, pós-graduação e extensão Programa de pós-graduação em educação: formação docente para educação básica. Uberlândia – MG, 2018.
- AQUINO, Fernanda M. S. de; PINHEIRO, Rosa Aparecida. *A materialidade dos acampamentos escolares e a cultura popular na 'Campanha de pé no chão também se aprende a ler'*, b+, v. 1, e16405, 2018, p. 1 a 10.
- ARANTES, Antonio Augusto. *O que é Cultura Popular?* São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ARAÚJO, I. X.; SILVA, S. B. *Educação do campo e a formação sociopolítica do educador*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Introdução à filosofia da Ciência*. 3 ed. Curitiba: EDUFPR, 2010.
- ARROYO. M.G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARBIER, Renée. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p.03-36. ISBN: 85-98843-01-6 (Série Pesquisa, v. 3).
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R. B., S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3 Edição, Editora Francisco Alves, RJ, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura: memória dos anos sessenta. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017 A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300014>.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016
- BRANDÃO, C. R. A Educação como Cultura: memórias dos anos sessenta. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017

BRANDÃO, C. R.. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. *Educação do Campo: marcos normativos*. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 20 de jun. de 2020.

Brito, Josivânia F.; ARAÚJO, Gustavo C.; Sousa, Juliane G. O ensino de arte no contexto da educação do campo: reflexões acerca da prática pedagógica docente em uma classe multisseriada. *Rev. Histedbr On-line*, Campinas, SP v.21 1-25 e021024 202.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves. *Educação do campo no ensino superior: diálogo entre o popular e o científico na produção do conhecimento no curso de licenciatura em Pedagogia do PRONERA/UFPB*. Universidade Federal da Paraíba. Centro de educação. Programa de pós-graduação em educação. Doutorado em educação. João Pessoa 2016.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Autêntica, 2021.

DIAS, Vanessa Gonçalves; RIBEIRO, Juliane Soares; LOPES, Dilmar Luiz. Cultura camponesa e a construção da agroecologia nos processos formativos da educação do campo. *Expressa Extensão*. v.24, n.1, p. 153-164, JAN-ABR, 2019.

DOURADO, Graziela Freitas; CARDOSO, Irene Maria. Aprendizados a partir de Sistematizações de experiências da Troca de Saberes: relato de uma prática pedagógica com a Licenciatura em Educação do Campo da UFV; Cadernos de Agroecologia. *Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia*, São Cristóvão, Sergipe - v. 15, no 2, 2020.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

MARTINS, Carlos Estevam. *A questão da Cultura Popular*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1963.

FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz. Língua, cultura e educação do povo tradicional pomerano. *Educação em Revista*, Belo Horizonte|n.33|e153099|2017.

FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; SCHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo; desafios de conteúdo, método e forma. In: Munarin Antônio, Beltrame Sônia, Conte Soraya Franzoni e Peixer Isabel (orgs). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biografia*. Editora Cortez: São Paulo, 1996.

GHEDINI, Cecília Maria. A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais – um estudo a partir da “I turma de pedagogia da terra da via Campesina/Brasil”. Curitiba, 2007.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. *Caderno CRH*, Salvador, v.21, n.54, p. 439-455. 2008.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. O movimento de cultura popular de uma sensibilidade e inteligência identificadas nas práticas populares. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 219-226, jan./jun. 2012.

LIMA, Elmo de Souza. Educação e diversidades nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais. *Educação*, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 535-552 | jul./set. 2018. Disponível: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428878>

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

LOPES, Claudemira Vieira Gusmão. Edinalva Oliveira. Carlos Augusto dos Santos Faias Junior. Pesquisa-ação e aprendizagem significativa: diálogos para apropriação de saberes na

Educação do Campo. *Revista Sergipana de Educação Ambiental* | REVISEA, São Cristóvão, Sergipe, Brasil V.8, N. Especial, 2021.

MARQUES, Marta. Campesinato e luta pela terra no Brasil. In: BERTONCELLO, R. e CARLOS, A. F. (orgs.), *Procesos territoriales em Argentina y Brasil*. Buenos Aires, 2003. (p.183-199).

MIRALHA, Wagner. Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje; *Revista Nera* – ano 9, n. 8 – jan./jun. 2006.

MIRANDA, Natanael Balieiro; COSTA, Adalberto Portilho. *Currículo, cultura popular e educação do campo (ribeirinha) em Limoeiro do Ajurú-Pará: uma análise na escola municipal de ensino fundamental* José Laurentino Da Silva Jr. <https://www.cintedi.com.br/2018/>

PAULA, Suzani; ALMEIDA, Thaysnara; PRONSATO, Laura; ZANELLI, Fabrício; FERREIRA, Claudinea; BRESSANINI, Andressa. A Formação de Educadores e educandos do Campo pela Cultura Popular. *Cadernos de Agroecologia. Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia, São Cristóvão, Sergipe* - v. 15, no 2, 2020.

PRSYBYCIEM, Moises Marques; SANTOS, Almir Paulo dos. Alfabetização científico-tecnológica e cultura indígena na formação inicial de professores em educação do campo – ciências da natureza. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, v.9, n.1, 2020.

REIS, Maurício de Novais; MURTA, Geraldo José. Educação do Campo: discussões sobre cultura, currículo e políticas. *Revista Espaço Acadêmico* – n. 198 – nov.2017 Ano XVII.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, José Luiz. *O que é cultura?* Ed. Brasiliense. 1987.

SANTOS, Ramofly Bicalho. Micropolítica, democracia e educação. História da educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*. v. 18, n. 51, out./dez. 2017.

SANTOS, Patrícia. VINHA, Janaina F.S.C. Educação do/no campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira. In: *VIII simpósio reforma agrária e questões rurais*. Terra, trabalho e lutas no século XXI: projetos em disputa 2008.

SILVA, Adriana Gomes. *Cultura como matriz formativa na licenciatura em educação do campo da UnB: potencialidades do trabalho com o teatro político e o vídeo popular*. Universidade de Brasília, Faculdade de educação. Programa de pós-graduação em educação mestrado em educação. Brasília – DF, 2019.

SILVA, Maria Divanete Sousa da. *Práticas educativas populares na Licenciatura Em Educação Do Campo, no território da Amazônia Tocantina*. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação Em Educação. Linha Educação, Cultura e Sociedade - Doutorado em Educação. Belém, 2019.

SILVA, Sara; MURARO, Darcisio Natal. Conhecer para transformar – a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire. *X ANPED SUL*, Florianópolis, out. 2014, p. 01-19.

SOUSA, Kamila Costa. *Jovens da escola do campo: tessituras híbridas com a cultura do campo e da cidade*. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de educação. Programa de pós-graduação em educação. Fortaleza, 2020.

SOUSA, Simone S.; BORRALHO, Celso F.; TEODORO, Kátia G. S. O uso da pesquisa-ação como instrumento de formação e participação coletiva no assentamento Vila Santa Lúcia / Maranhão. In: JORNADA DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 9., 2019, São Luís. *Anais...* São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/jpp2019/>. Acesso em: 30 dez. 2019.

TEIXEIRA, Oziel Barbosa; NASCIMENTO, Marcília Nogueira do; PEREIRA, Karla Raphaella Costa. A educação do campo e a cultura como matriz formadora: humanização, valorização do território e fortalecimento da identidade camponesa. In: *FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA – FIPED (Edição Salamanca)*, 2020, Salamanca. *Anais...* Salamanca: AINPGP, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/fipedsalamanca/>. Acesso em: 30 dez. 2020.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

VALADARES, Juarez Melgaço; PERNAMBUCO, Marta M.C.A. Criatividade e silêncio: encontros e desencontros entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico em um curso de licenciatura indígena na Universidade Federal de Minas Gerais. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 24, n. 4, p. 819-835, 2018.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educar para transformar: Educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis, 1984.

XAVIER, Cláudia Horrana Alves. *O ensino das linguagens artísticas na escola do campo: uma experiência do Colégio Estadual Vale da Esperança*. 2018. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

# ANEXO

### **Descrição detalhada do projeto submetido na Universidade Federal do Piauí.**

#### **Projeto de Extensão: Educação do Campo e Cultura Popular: práticas educativas dialógicas**

#### **Relatório de Conclusão**

**Proponente:** Saulo Albuquerque Gomes

#### **Resumo:**

O projeto *Educação do Campo: A Cultura Popular como Matriz Formativa* foi realizado entre março e novembro de 2023, com o objetivo de compreender as contribuições políticas e pedagógicas da cultura popular na construção de práticas educativas que problematizem e favoreçam a intervenção crítica na realidade do campo. A proposta foi estruturada em quatro encontros denominados **Círculos de Cultura**, realizados aos sábados pela manhã, e envolveu 16 participantes, entre educadores da Ecoescola Thomas A. Kempis e educadores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

#### **Objetivo Geral:**

Compreender as possíveis contribuições políticas e pedagógicas da Cultura Popular nas práticas educativas que problematizam e favorecem a intervenção crítica na realidade do campo.

#### **Objetivos Específicos:**

- Identificar as atividades educativas desenvolvidas na escola que dialogam com a Cultura Popular.
- Analisar como as manifestações da cultura popular, por meio da linguagem artística, possibilitam a problematização da realidade no contexto das práticas educativas do/no campo.
- Refletir sobre as potencialidades da cultura popular na construção do diálogo entre diferentes conhecimentos (sociais, culturais, científicos e tecnológicos) e sua contribuição para a transformação da realidade.

#### **Desenvolvimento do Projeto:**

O curso foi realizado com base na metodologia dos **Círculos de Cultura**, com quatro encontros programados ao longo de 2023, e visou proporcionar um espaço de reflexão crítica e prática pedagógica sobre a integração da cultura popular nas atividades educacionais. Cada círculo de cultura teve um foco específico:

- ✓ **Círculo I – Seres Produtores de Cultura: Se Adaptar ou Transformar a Realidade?:** Neste primeiro encontro, buscou-se problematizar a compreensão crítica dos educadores sobre o contexto socioeconômico e cultural da comunidade, promovendo uma reflexão sobre os desafios e as potencialidades da realidade do campo.
- ✓ **Círculo II – A Centralidade da Cultura Popular para o Projeto Político e Pedagógico da Educação Popular e do Campo:** O foco foi a identificação de atividades educativas que já estavam em sintonia com a Cultura Popular e sua integração

no currículo da Ecoescola. Este círculo reforçou a relevância de se ter a cultura popular como matriz pedagógica central.

- ✓ **Círculo III – Arte e Cultura Popular: Sensibilização Política no Campo:** A partir de manifestações artísticas da Cultura Popular, o objetivo foi refletir sobre como essas linguagens artísticas contribuem para uma sensibilização política e social, ajudando os educadores a problematizarem as realidades locais.
- ✓ **Círculo IV – As Possibilidades de Diálogo entre Diferentes Saberes por Meio das Expressões Artísticas da Cultura Popular:** Neste último encontro, o objetivo foi refletir sobre como os saberes locais, científicos e culturais podem ser interconectados, usando a Cultura Popular como uma ferramenta pedagógica de transformação social.

#### **Análise Preliminar:**

##### **Integração com a Pesquisa-ação:**

O projeto foi estruturado com base nos pressupostos da **pesquisa-ação**, uma metodologia que promove a participação ativa dos educadores e da comunidade no processo de reflexão e transformação das suas práticas pedagógicas. Cada **Círculo de Cultura** foi planejado para não ser apenas um espaço de aprendizado teórico, mas também um ambiente de pesquisa prática, onde educadores poderiam aplicar suas reflexões no cotidiano da escola e, assim, gerar mudanças concretas no processo educativo.

- **Participação ativa dos sujeitos:** A metodologia da pesquisa-ação permitiu que os educadores da Ecoescola fossem protagonistas no processo de reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Ao se envolverem ativamente na investigação sobre a cultura popular e sua aplicação na educação, eles puderam analisar, problematizar e propor soluções dentro do próprio contexto educacional.

- **Reflexão prática e transformação:** A cada encontro, os educadores não apenas discutiram teoricamente as questões propostas, mas também trouxeram suas próprias experiências e práticas para a análise coletiva, o que ajudou na construção de estratégias concretas de aplicação da cultura popular no currículo da Ecoescola.

##### **Focalização nas Epistemologias do Sul:**

A proposta do projeto também se alinhou com as **epistemologias do sul**, ao reconhecer e valorizar os saberes locais, oriundos da cultura popular, como uma fonte legítima de conhecimento. Ao invés de impor um modelo educacional externo, o projeto procurou refletir e integrar os saberes tradicionais e populares da comunidade de Pedro II nas práticas pedagógicas da Ecoescola.

- **Valorização dos saberes locais:** Ao considerar a cultura popular como um ponto de partida para a formação educacional, o projeto reconheceu a importância das práticas culturais e artísticas da comunidade como fontes legítimas de conhecimento, contribuindo para um modelo educacional mais plural e contextualizado.

##### **Prerrogativas da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire:**

O projeto também esteve em consonância com os princípios da **Pedagogia do Oprimido** de Paulo Freire, com ênfase na educação como um ato político e libertador. A proposta de reflexão crítica e ação transformadora a partir da cultura popular se articula diretamente com a visão freiriana de que a educação deve ser um meio de conscientização para a transformação social, especialmente em contextos de opressão e desigualdade.

- **Conscientização e transformação:** O curso foi estruturado para fomentar nos educadores e educandos a capacidade de refletir sobre sua realidade e, a partir dessa reflexão crítica, atuar na transformação da sociedade. A abordagem dos **Círculos de Cultura** proporcionou um espaço de diálogo que incentivou os participantes a questionarem as estruturas educacionais e sociais, seguindo a pedagogia de Paulo Freire.
- **Educação dialógica e problematizadora:** Os Círculos de Cultura foram planejados como espaços dialógicos, nos quais a troca de saberes entre os participantes era essencial para a construção coletiva do conhecimento, seguindo os pressupostos de Paulo Freire sobre a educação como um processo de libertação e transformação.

#### Quadro - Resumo executivo do projeto

| Elementos                         | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Título do Projeto</b>          | <b>Educação do Campo e Cultura Popular: práticas educativas dialógicas</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Proponente</b>                 | Saulo Albuquerque Gomes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Período de Realização</b>      | Março a Novembro de 2023                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Local de Realização</b>        | Ecoescola Thomas A. Kmepis, Pedro II, Piauí                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Público-Alvo</b>               | Educadores da Ecoescola e educadores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (16 participantes)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Área de Conhecimento CAPES</b> | Ciências Humanas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Área Temática de Extensão</b>  | Educação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Objetivo Geral</b>             | Compreender as possíveis contribuições políticas e pedagógicas da Cultura Popular nas práticas educativas que favoreçam a intervenção crítica na realidade do campo.                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Objetivos Específicos</b>      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar atividades educativas que dialogam com a cultura popular.</li> <li>2. Analisar como as manifestações artísticas possibilitam a problematização da realidade no contexto educativo do campo.</li> <li>3. Refletir sobre as potencialidades da cultura popular no diálogo entre conhecimentos sociais, culturais, científicos e tecnológicos para transformação social.</li> </ol> |
| <b>Metodologia</b>                | Metodologia de pesquisa-ação com a realização de 4 Círculos de Cultura, abordando a cultura popular como base para práticas educativas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Círculos de Cultura</b>             | Círculo I: Seres Produtores de Cultura: Se adaptar ou transformar a realidade?<br>Círculo II: A centralidade da Cultura Popular no projeto pedagógico da Educação do Campo.<br>Círculo III: Arte e Cultura Popular: Sensibilização política no campo.<br>Círculo IV: Diálogo entre os diferentes saberes através das expressões artísticas da cultura popular.                   |
| <b>Teorias Fundamentais</b>            | Epistemologias do Sul e Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Resultados Esperados</b>            | Fortalecimento da relação entre educação e cultura popular, formação crítica e pedagógica dos educadores.                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Resultados Obtidos</b>              | Conscientização crítica e integração de práticas pedagógicas com a cultura popular, promovendo transformação social.                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Duração dos Círculos de Cultura</b> | 5 horas cada, realizados aos sábados pela manhã, no meio de cada bimestre.                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Data dos Círculos</b>               | Círculo I – 15/04, Círculo II – 17/06, Círculo III – 16/09, Círculo IV – 18/11                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Público Participante</b>            | 15 educadores externos e 1 educador interno do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Análise Preliminar</b>              | A estrutura do projeto alinhou-se com os pressupostos da pesquisa-ação, valorizando o protagonismo dos educadores e a reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas. Integrando saberes locais e científicos, o projeto também abordou as epistemologias do sul e os princípios de Paulo Freire, focando na transformação social e na conscientização crítica dos educadores. |

Fonte: elaboração própria.