

## **ESPECIARIA**

Cadernos de Ciências Humanas,  
v. 21, ano 2024 | ISSN: 2675-5432

# **O mundo rural e a prática educativa: para continuar a refletir uma educação emancipadora**

**Danilo Uzêda da Cruz**

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS.  
<https://Orcid.org/0000-0003-0942-1170>



Recebido em: 15/05/2024  
Aprovado em: 17/06/2024  
Publicado em: 05/07/2024

# O mundo rural e a prática educativa: para continuar a refletir uma educação emancipadora

Danilo Uzêda da Cruz<sup>1</sup>

## Resumo

O presente artigo expõe o debate sobre a educação do campo e seu papel emancipatório. Esse é o ponto de partida para o alcance das múltiplas dimensões e problematização da realidade no campo, modos de vida e contextos em que os sujeitos sociais estão imersos. A perspectiva da educação do campo exige, portanto, a análise do ambiente escolar, do educador e da educadora, mas também das metodologias que possibilitem a escuta democrática, a formação de educandos para a libertação e instigue a comunidade escolar e comunidade ampliada a promover e provocar políticas públicas que visem a superação das desigualdades persistentes no campo. Esse horizonte que propomos enxerga como ponto de partida a educação contextualizada e que educandos são convidados a estabelecer sua própria leitura e crítica.

Palavras-chave: Educação do campo; Política pública; Emancipação; Democracia.

---

<sup>1</sup> Pós-Doutor em Desigualdades Globais e Justiça Social (FLACSO/UNB). Doutor em Ciências Sociais (UFBA); Mestre em Desenvolvimento Regional e Urbano (UNIFACS); Licenciado em História (UEFS). Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial - UEFS. ID. <https://Orcid.org/0000-0003-0942-1170>

## **Abstract**

This article exposes the debate on rural education and its emancipatory role. This is the starting point for reaching multiple dimensions and problematizing reality in the field, ways of life and contexts in which social subjects are immersed. The perspective of rural education therefore requires the analysis of the school environment, the educator, but also methodologies that enable democratic listening, the training of students for liberation and instigate the school community and wider community to promote and provoke tentative public policies overcoming persistent inequalities in the countryside. This horizon that we propose sees contextualized education as a starting point and that students are invited to establish their own reading and criticism.

**KEYWORDS:** Rural education; Public policy; Emancipation; Democracy.

## **Introdução**

É por meio de movimentos sociais do final do século XX que a educação do campo emerge como um novo paradigma político pedagógico, não apenas como alternativa às práticas pedagógicas formais em educação pública, mas como parte da educação pública e sua formalização em projetos políticos, currículos e práticas. Mas é justamente ao longo dos anos 1990, após processo de redemocratização, que esse espaço passou a ser disputado a partir de movimentos sociais e organizações não governamentais em um amplo debate sobre a formalização das práticas pedagógicas adequadas e aderentes às populações do campo e para o campo. Como consequência disso, é ainda nos anos 1990 que esse amplo debate – que confronta ao mesmo tempo a educação tradicional, a escolarização classista e a marginalização das populações do campo – alcança novos contornos políticos

e as políticas públicas. A agenda política demarca por meio dos movimentos sociais do campo que é necessária a valorização cultural e do modo de vida das populações camponesas, sem hierarquização, possibilitando a formação não mais “sobre o campo”, mas “a partir do campo” e seus sujeitos sociais e seus modos de vida. Trata-se, portanto, de uma educação emancipadora (Cruz, 2022; Kolling, 2002). O presente artigo alimenta esse debate, enxergando outras possibilidades analíticas e práticas pedagógicas que promovam e permitam a reflexão contínua em torno da educação do campo emancipadora, porque não dizer, contra-hegemônica, que efetivamente enxergue a partir dos de baixo, dos subalternizados para a superação das desigualdades persistentes que incidem sobre as populações do campo (Tilly, 1998; Regatieri; Oliveira, 2024).

Há nesse sentido a possibilidade de enxergar os grupos sociais e suas relações com seus espaços e territórios habitados, seus conflitos e lutas para reconhecimento e sobrevivência, como também as alternativas e convivências encontradas por essas populações para resistir e reslir<sup>2</sup> em meio às mais duras e profundas adversidades. As colonialidades, ou colonialismos do sistema-mundo-moderno, para utilizar a acertada proposição de Quijano (2004), reafirmam e empurram as sociedades para a manutenção de opressões, desigualdades e hierarquizações que excluem do próprio sistema educacional a maioria das populações globais e locais, e particularmente as populações do campo. A educação do campo emerge assim como um projeto político necessário para essa disruptura. Em uma perspectiva sistêmica, está associada e deve ser

---

<sup>2</sup> Utilizamos *reslir* em sua acepção *lato sensu*, ou seja, aquela que diz respeito a por fim a convenções, contratos e regras tradicionais. Caberia, contextualmente, resiliência ainda como forma de resistência às adversidades. Optamos, aqui, à ênfase em seu aspecto da quebra (*reslir*, rescindir) daquilo que convencionalmente é aceito ou dado como normal.

compreendida do sistema-mundo, mas apartada porque hierarquizada no espaço, tempo, processos e resultados – porque disruptiva.

Diz respeito, às formas de socialização e sociabilidade do trabalho, no viver, habitar e relacionar-se com a natureza. Daí porque as práticas pedagógicas das escolas do campo são práticas diferentes daquelas de outros espaços sociais (Caldart, 2009). Expressa, portanto, como ponto de partida, e não de chegada, as vivências, práticas e trocas culturais, relações de trabalho, ambientais, opressões e violências, formas de dominação e preconceitos etc. (Uzêda; Cruz, 2020 Cruz, 2023).

É a *práxis* emancipadora<sup>3</sup> que tem condições de promover a libertação concreta, nos diz Freire (2005), pois confronta o sujeito que experiencia, experimenta, reflete e age, alterando as condições materiais e subjetivas de existência. Isso está presente também nas afirmações originais de Marx e Engels (2002) nas conhecidas Teses sobre Feuerbach. A realidade aparece, portanto, não como algo dado, mas como objeto moldado por meio do trabalho e da experiência conflitiva que movimenta a transformação do mundo das coisas para as coisas do mundo. Promove, em um só tempo, o despertar para a própria existência e problematização, e para as formas de superação. A educação do campo, em sua *práxis* emancipadora, tem como tarefa a promoção desses saberes emancipadores, que formam ao mesmo tempo educandos e educandas, como também seus educadores (Uzêda; Cruz, 2020; Caporal, 1991).

Portanto, o percurso pedagógico, a prática educativa e a intencionalidade da educação do campo são alimentadas pela formação dos educadores que se dispõem a, de forma contínua, problematizar o mundo da vida e

---

<sup>3</sup> Dito assim, de forma redundante, porque já há certa literatura que insiste em afirmar que é possível uma *práxis* conservadora ou conservacionista, usando de forma equivocada a dialética negativa presente na teoria adorniana.

suas relações, que se constituem como fundamentais à educação que se pretende para o campo. Caporal (1991) ainda estende e amplia a afirmação de Freire (1996), já que para o autor essa prática educativa, formal e não formal, deve combinar-se para a superação e permeabilidade nas diversas dimensões da vida das populações do campo. Não se trata de ver ou dotar de consciência, mas de problematizar a realidade e o mundo da vida para que os saberes possam ultrapassar a concepção de “utilidade” e alcançar o propósito de construção de um mundo renovado, sendo as próprias populações do campo agentes de sua mudança.

Considera Frigotto (2002) a formação docente como peça crucial para a educação do campo, do mesmo modo que é um entrave. Isso porque é o sistema-mundo moderno colonial que impõe uma formação acelerada aos profissionais da educação, tendo em vista sua inserção inequívoca ao mundo do trabalho, para sobrevivência mesma. Esse dilema imposto que subjaz um projeto político extingue a *práxis* renovadora e emancipatória, retirando do educador sua própria agência no processo formativo pessoal. Esse novelo desafiador e impactante recebe ainda reforço institucional e legal a partir das legislações educacionais – o novo ensino médio é apenas a última parte – aparecendo de forma ambígua com a educação orientada para o mundo do trabalho e reconhecendo a diversidade do campo, como presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394. Já os artigos 23, 26 e 28 abordam questões da organização escolar como pedagógicas para o campo, confirmando a importância da formação para a diversidade e valorização das culturas (Brasil, 1996). É bem verdade que legislação posterior sobre a diversidade étnica e racial no Brasil possibilita a ampliação do conceito central presente da educação mercadológica, já que admite – vide Lei 10.639/2003 – a possibilidade de percursos formativos aderentes às realidades sociais dos sujeitos em sua diversidade cultural, social, ambiental e política (Brasil, 1996).

O artigo que ora apresentamos é parte de um estudo que fomenta transversalmente a práxis educativa emancipadora em escolas do campo. Nosso problema central é experimentar a tese freiriana de que é possível educar para emancipação, considerando a educação do campo como espaço disruptivo e estratégico para a transformação da realidade?

Esse estudo se justifica desse modo pela necessidade contemporânea de “girar” o compasso epistêmico, combinando esforços com práticas pedagógicas emancipadoras, que fomentem a educação como lugar primordial dessa transformação. A educação emancipadora nesse sentido é um movimento amplo que não compreende apenas a mudança nos currículos e conteúdos estudados, mas as práticas pedagógicas, educadores e educandos em seus momentos formativos. Implica ainda nos espaços e lugares em que a formação acontece, suas comunidades, estruturas e mesmo as condições de realização do processo educativo. É conseqüentemente parte de um projeto político societal. Não apenas isso: que reposicione o educando como sujeito principal do processo pedagógico para que possa contribuir qualitativamente com as dimensões sociais que envolvem o modo de vida comunitário, local, territorial etc.

Ao percorrermos as estratégias pedagógicas emancipadoras como forma de relação, e não fim em si, buscamos promover e elogiar uma práxis educativa democrática e em permanente transformação positiva.

Esse foi nosso percurso metodológico, observando as relações estabelecidas entre educadores, educandos e comunidades rurais. É assim, justamente, um estudo da prática emancipadora para a educação no campo, em pesquisa realizada a partir da prática com grupos sociais do campo, seus projetos e visões de mundo. Compreendendo, como apontamos a educação do campo como processos formais e não formais, o que inclui a assistência técnica e extensão rural, que mobilizem, de alguma forma, currículos, percursos formativos e experiências fácticas com as populações do campo.

## **1 O ambiente escolar do campo**

As estruturas escolares das escolas do campo foram ao longo dos anos negligenciadas, no mar das vezes, em detrimento de estruturas espacialmente localizadas nas sedes dos municípios. O ambiente escolar assim tem combinado estruturas físicas pouco adequadas, espaço multisseriado e, sobretudo, pouco espaço para a capacitação docente, que deve lidar ainda com as ingerências do mundo político local. Essa realidade não alcança a totalidade das escolas do campo, mas configura um entrave ao trabalho dos educadores e ao pleno desenvolvimento das práticas educativas dos educandos.

Apesar da conceituação imprecisa em políticas públicas, ora aparecendo como escolas rurais, em outras políticas como escola do campo ou escolas técnicas do campo, as questões centrais permanecem as mesmas: a fragilidade institucional, recursos descontinuados, ausência de suporte pedagógico e, sobretudo, inconsistência programática alicerçam os problemas que derivam daí, como um processo intencional de precarização dessa prática educativa.

A literatura tem demonstrado que somente após experiências concretas de movimentos sociais no final dos anos 1990, a exemplo do movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), é que as políticas públicas passaram a precisar melhor os projetos e ações voltadas às populações rurais, com a reivindicação para uma educação de qualidade aos povos do campo. Estados e Governo Federal passaram, pouco a pouco, a ceder às reivindicações, notadamente após o primeiro período do governo Lula (2002-2005).

A escola rural ou do campo foi tratada na legislação brasileira e em políticas públicas como aquela que dista do perímetro urbano, situando-se sua estrutura física no “distrito”, “localidade” ou apenas no rural. É aquela que está no perímetro rural, definido geograficamente, a partir de Lei específica municipal, conforme orienta a

Lei Federal n.º 10.257, denominada Estatuto das Cidades (Brasil, 2012), que ainda deve ser complementada pelo Plano Diretor do município. Essa delimitação diverge dos recentes e frutíferos debates acadêmicos e políticos (e ambientais!) sobre a conexão entre esses espaços e mútuas determinações, considerada por autores como Maria Nazareth Baudel (2001) como de impossível dissociação, formulando o conceito de rurano. Para a autora, chamar de ruralidade e urbanidade esses fenômenos dá conta da complexidade, retirando o caráter jurídico ou geográfico, e tratando espaços e populações em sua real multidimensionalidade.

Entretanto, a despeito do aprofundamento do debate acadêmico e permeabilidade em algumas legislações municipais e estaduais, ainda há um distanciamento alarmante nas práticas pedagógicas, material didático e políticas públicas para essas populações.

Essa abordagem ainda necessita encontrar um lugar específico para as relações sociais estabelecidas no campo, não como lugar subalterno ou técnico-produtivo, mas como um espaço de sociabilidades distintas. Para Arroyo (2005), não se trata apenas do currículo ou da estrutura física, mas de observar os sujeitos sociais. As perguntas que podemos fazer para essas populações do campo, em uma educação do campo contextualizada devem partir dessa dimensão, ou seja, o que é ser quilombola? O que é um assentamento rural? O que é ser jovem ou, como pergunta esse autor, “o que é ser mulher no campo? O que é ser homem no campo? O que é ser camponês no campo?” (Arroyo, 2005, p. 47). Poderíamos ampliar essas perguntas a partir dos grupos de educandos e seus espaços sociais, como você usa a água ou o solo? Com quem você conversa em casa? O cuidado e atenção pedagógica devem estar atentos para que essa distinção não folclore ou romantize essas populações e categorias sociais, gerando novas hierarquizações e subalternidades, sobretudo quando se estabelecem questões à moda “globo repórter”: “como vivem?”, “o que fazem?”, “por onde

andam?”. A interação praxiológica deve ceder espaço para a condução dialógica permitindo emergir e construir, repetamos, “a partir de”, e “não sobre”.

Excetuado o período entre 2016 e 2022 em que o Brasil viveu entre golpes e a eleição da extrema direita, houve algum avanço para a melhoria do ambiente escolar das escolas do campo, o que não diminui a hierarquização subalternizada da cultura campestre e suas formas e modos de vida no campo. Há, mesmo em contextos universitários rurais, a cultura de que o lugar da realização humana *acontece* no espaço urbano. A escola do campo é o lugar de quem ficará na “roça”, ou como nos disse uma educanda “a roça-da-roça mesmo”. Para Caldart (2005, p. 26), propor e reivindicar a educação em geral é crucial para o desenvolvimento nacional porque “a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações e, porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer à educação do campo”. Esse fazer acontecer é o lugar da prática pedagógica emancipadora, que ao contrário de difundir, problematiza e posiciona as pessoas como sujeitas de direitos e agentes de seus processos sociais (Caldart, 2005).

## **2 O educador e a educadora do campo**

O enfrentamento a uma realidade historicamente adversa, e que apresenta contornos conjunturais ainda mais complexos e difíceis aliado ao modelo de extensão rural empreendido, combinado ao projeto político de desenvolvimento, orienta o trabalho do educador e educadora, restabelecendo um novo paradigma da atividade de educação do campo.

O profissional da educação do campo esteve historicamente ligado às escolas de agronomia e de técnicas agrícolas, percebendo-as como uma das atividades e tarefas de sua formação. As transformações no mundo contemporâneo passam a exigir mais conhecimento desse

profissional, além de reposicionar a educação do campo na educação formal, ou seja, dentro dos sistemas municipais, estaduais e nacionais de educação. Exige a esses profissionais multidimensionalidade em suas formações, com saberes interdisciplinares que permitam interligar as disciplinas curriculares e a realidade camponesa, compreendendo os saberes específicos de disciplinas como história, sociologia, antropologia, ciência política, pedagogia, matemática, português, geografia, física, química, biologia etc. Ou seja, a educação do campo ou será interdisciplinar ou não será.

Desse modo, além dos desafios já estabelecidos por uma legislação imprecisa ou pela ausência de um arranjo institucional e administrativo que enxergasse o mundo rural, a diversidade de formas de ser e existir socialmente de suas gentes, o educador está no emaranhado das relações sociais, políticas, ambientais e culturais do tempo que ele quer transformar.

As deformações ocasionadas por modelos de educação tradicionais, tecnicistas da “modernização conservadora” e de modelos de desenvolvimento que privilegiavam a escolarização em escala industrial, afastaram durante alguns anos a formação pedagógica das educadoras e educadores, novamente porque o rural na hierarquização dos saberes implicava não na compreensão desse espaço, mas no afastamento, na fuga e desistência do lugar, do espaço e das suas populações. Como nos diz Maria José Carneiro (2008), a dicotomia fundamental analisada na sociologia e incorporada aos currículos e livros didáticos contaminou gerações inteiras, assim: o rural atrasado, místico e mágico, romântico e rudimentar, analfabeto e pouco industrializado aparece como antípoda do urbano, esse sim industrializado, criativo, dinâmico, racional, politizado. Essa dicotomia original afastou o rural da educação e da possibilidade de superação das desigualdades, ampliando a distância entre os mundos rural e urbano.

A educação, portanto, “levada” ao campo durante quase todo o século XX no Brasil foi à educação formal,

considerando ainda que seus educadores mantinham grande distanciamento da realidade camponesa. Mais correto seria afirmar que ambas as escolas sofreram com processo de deformação, ao compreender o educando como receptáculo a quem deveria ser transferido conhecimento. A formação acadêmica impôs *uma certa* visão de mundo deturpada do mundo real, compartimentalizada e urbano-industrial.

A questão central é que a formação e a disciplinarização das universidades brasileiras, que adotaram modelos de ensino-aprendizagem apartados das necessidades sociais, compreendendo o conhecimento e o saber emanados de um só lugar, exportaram para a educação básica e fundamental concepções das experiências difusionistas e tecnicistas em educação (Arroyo, 2005; Velloso *et al.*, 2022). O objetivo da educação não é meramente a produção de bens, muito menos de *commodities*. Nem aquela praticada no mundo urbano, muito menos aquela do mundo rural.

O mundo rural é muito mais denso e extenso do que o que pretende esse olhar reducionista, produtivista e exclusivista (Cruz, 2020), que reflete a colonialidade do saber e do poder (Quijano, 2004). A função de produzir bens é menor do que aquela que compreende a família rural em seu agrossistema, na sua relação com os ecossistemas e em sua relação em sociedade. O profissional da educação rural deve ter esse olhar. Contudo, esse conceito passou a integrar os currículos há poucas décadas e a formação acadêmica ainda é compartimentalizada.

Outra questão está subjacente à formação interna das disciplinas citadas acima. O distanciamento dos estudos sobre sociedade e formas de organização social deforma a graduação do educador do campo. A visão de mundo do educador convencional não consegue comportar que aquele ecossistema é um espaço de interação social. Ensinar educação do campo nessa nova concepção é maior do que ensinar técnicas agrícolas ou números e fórmulas (Caporal, 1991).

Quando o ensino ou as grades curriculares enfrentam o problema da formação, comumente o fazem oferecendo um manual de metodologias e técnicas cumprindo a tarefa de “ensinar” uma forma de interagir com populações rurais. Esse problema aparece notadamente quando a formação do educador é dissociada daquelas disciplinas que buscam entender a vida social. Se, por um lado, o distanciamento metodológico e curricular inviabiliza o conhecimento e reconhecimento das comunidades rurais como espaços de sociabilidade, por outro lado, a implicação ideológica desse apartamento traduz em uma efetiva subalternização da educação do campo nas universidades.

É possível forjar um novo profissional da educação do campo que tenha acesso a conteúdos múltiplos e transversais além daqueles de sua formação vertebral. Que o profissional “normal” seja justamente aquele que compreenda a diversidade e multidimensionalidade do mundo e das pessoas. São valores e comportamentos éticos frente ao outro que resistem e combatem a uniformidade do pensamento dominante e encurtamento profissional. Mas que, principalmente, concebem o conhecimento do outro como complementar e subsidiário a qualquer conhecimento, na geração de novos conceitos, métodos e ciência.

O profissional da educação do campo tem, portanto, esse duplo desafio: sair de seu invólucro criado a partir de sua formação inicial, e estar permeável e sensível às populações que mais precisam da política pública, identificando métodos e metodologias que permeabilizam os desejos, anseios e necessidades dessas populações, assumindo nesse termo os conceitos, valores e comportamentos necessários para a realização da práxis pedagógica.

Não há neutralidade diante de situações de miséria e extrema pobreza. Não há neutralidade a ser solicitada ao educador diante da adversidade econômica, social, cultural, ambiental ou a qualquer negação de direitos consignados à constituição. Antes pelo contrário, é preciso exigir que a práxis pedagógica seja aquela vinculada ao fazer libertador, à pedagogia construtivista e libertária,

para que as populações possam desenvolver suas capacidades, incorporando novos conhecimentos e saberes.

Ademais, não há neutralidade em método algum. São todos eles fruto de contextos sociais e de opções teórico-políticas que constituem o profissional desde sua formação, passando pelo emprego de tecnologias em detrimento de outras tantas. O que é preciso garantir em qualquer processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de promover o pleno desenvolvimento das capacidades e habilidades das pessoas, a partir de um amplo e democrático leque de possibilidades, assumindo cada um a seu termo o seu *quantum* de responsabilidade. A constante experimentação, aquela dialética que envolve um ir e vir pedagógico, garantindo o aprendizado dos envolvidos, inclusive de quem educa, de tal modo que a ação do educador se torne a ação dos educandos, e a dos educandos a do educador.

Essa posição difere de forma substantiva da educação convencional, aquela que enxerga a família rural e o ambiente escolar como espaço de testes de suas tecnologias e conhecimentos, reduzindo de forma cartesiana seus saberes. O educador convencional não o faz por mero ato de crueldade ou de opção destrutiva das populações do campo. Trata-se de um processo de deformação que passa ao longo de sua jornada acadêmica, sendo conduzido a processos “modernizantes” do meio rural, como forma de “desenvolver” as comunidades, de posicioná-las no mundo moderno-colonial.

A educação do campo não desconhece o papel do conhecimento do especialista no decurso da prática pedagógica, antes pelo contrário, compreende esse saber como um saber de extrema relevância para decifrar complexos procedimentos da não menos complexa relação com a natureza, ou dos sistemas produtivos e suas relações com os mercados econômicos globais, e mesmo do domínio da técnica do letramento e das fórmulas científicas. O conhecimento do especialista, no caso do educador, deve, entretanto, se colocar na perspectiva de participantes da ação pedagógica, ao contrário daquela que trata tais co-

nhecimentos e saberes como receitas, manuais, pacotes tecnológicos etc. O educador é antes um facilitador de processos do conhecimento do que um implantador de chips contendo conhecimento. Muito mais um mediador com intencionalidade do que um “conhecedor”.

Essa posição de facilitador de processos de extensão o coloca em condições de pesquisar, investigar, identificar e agir em conjunto com o ambiente escolar e suas famílias rurais, apresentando alternativas técnicas e não técnicas que ajudem a resolver problemas produtivos e não produtivos internos e externos às necessidades dos beneficiários. E são de importante atenção esses problemas não produtivos: isso porque a vida social não se resume à produção, e a pluralidade dos problemas encontrados na sociedade também determinam as vidas e os ambientes escolares desses educandos.

Como nos lembra Freire (1996), essa tarefa permite a criação de um ambiente de libertação, de uma pedagogia da autonomia, porque não define, indica; não desautoriza os conhecimentos e saberes das famílias agrícolas, enobrece. Provoca, como nos lembra o autor, o conhecimento crítico, que é a antípoda da extensão difusionista. A questão tecnológica, apontada pelos autores críticos a uma pedagogia construtivista, não se perde ao dialogarmos com metodologias que envolvam a participação das famílias rurais. A compreensão das técnicas como suportes e não como fim em si mesmo deve ser relacionada às diferentes racionalidades (Habermas, 2002), formas de compreensão e a reflexão no agir cotidiano. Trata-se de devolver de forma dialogada o conhecimento que é da sociedade e as tecnologias que supram necessidades sem destruir a natureza e sua reprodução.

### **3 O que é então uma prática reflexiva, dialógica?**

Como paradoxo, mas como pressuposto ético-político, a educação reflexiva e dialógica está em constante fa-

zer-se. Essa práxis, mobilizadora, não pode ser dissociada desse pressuposto, uma vez que a inconclusão é parte do sujeito social, que aprende e ensina. Isso porque interage no seu próprio percurso pedagógico, com a crítica criadora, que constrói coletivamente a corresponsabilização pela prática didático-pedagógica, perguntando, questionando e mobilizando os sujeitos para a compreensão do mundo da vida. Nesse sentido, é que Freire (2006) nos aponta como inacabada qualquer processo educacional, dada a criticidade do lugar emancipatório que ocupa. Bom dizer, como salienta Hooks (2004), que inacabada não quer dizer sem intencionalidade ou sem rumo. É inacabada porque a prática pedagógica libertária mesma é como o sujeito social: em constante movimento de conhecimento e reconhecimento das coisas do mundo e do mundo das coisas (Hooks, 2004). A educação do campo alimenta essa práxis ao manejar e interligar criticamente esse sujeito que deseja conhecer com o mundo (sujeitos, objetos etc.) do conhecimento. O sujeito social está, assim, em constante movimento, porque,

a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (Freire, 1996, p. 68).

Hooks (2004), dialogando diretamente com a pedagogia freiriana, acrescenta que esse sujeito não é idêntico, homogêneo, e seu lugar social deve ser considerado no processo e percurso de aprendizagem. O que implica a habilidade para enxergar de forma substantiva os contextos, o “de redor”, interagindo com o lugar particular de onde emana a voz do educando, da educanda. Esse saber localizado, posto em movimento crítico, é o conhecimento dialógico e problematizador da vida social.

Desse modo, mais do que colocar o problema como ponto de partida, é preciso observar o diálogo de quem

fala ou pergunta, lembrando que essa relação exige enxergar os sujeitos sociais que se ensinam e aprendem mutuamente. Sujeitos que, ensinando, aprendem outros que, aprendendo, ensinam (Freire, 1996). É uma posição de virada epistemológica, porque novas perguntas são feitas a partir de realidades concretas, mas também mudança gnosiológica cuja coexistência de sujeitos não se anula ou invalida, permitindo que o objeto olhado não se perca em paralaxe, mas que permita versões ou narrativas sobre o problema em tela. Essa prática pedagógica exige então que novos e constantes métodos e metodologias de pesquisa sejam orientados para explicar, compreender, analisar e deslindar a realidade. O mundo da escola do campo como lugar primordial para essa práxis oferece às outras propostas pedagógicas um conceito, um método e uma posição política para a educação, que problematiza o ambiente escolar e o mundo que envolve.

Esse despertar crítico não é outro movimento senão aquele do ir e vir que já falamos anteriormente. O constante via a ser que permite, conscientemente, a crítica e a construção do conhecimento refletindo as múltiplas dimensões da realidade. Essa realidade próxima, compreensível, múltipla, complexa, dinâmica, situada e, sobretudo, propositiva para a transformação de sua realidade e do mundo (Freire, 2007; Hooks, 2004).

#### **4 Olhar o mundo, enxergar a pluralidade: elementos para pensar a crítica transformadora**

Se a criticidade na educação do campo é o percurso necessário para gerar o próprio percurso pedagógico, é possível enxergar a pluralidade nesse encontro com as coisas do mundo como uma das tarefas necessárias para o percurso. Um dos convites promissores feitos por uma educação emancipatória é justamente esse: olhar o mundo e enxergar novos horizontes criticamente.

Os resultados concretos da ação pedagógica em educação do campo devem ser observados no mundo concreto (Cruz *et al.*, 2023). Essa ação representa a mudança de comportamento frente aos problemas como o mais relevante dos resultados; educação do campo deve despertar o interesse das pessoas para o interesse coletivo, o aprendizado e empreendimento de iniciativas coletivas, a emergência de novas lideranças e a mudança de valores na relação entre poderes públicos e organizações da sociedade civil (Silva *et al.*, 2023).

Outro elemento importante é a escolha de elementos comunicativos. Eles possibilitam ou dificultam a interação e o processo dialógico e podem sucumbir a uma relação unilateral de transferência de recursos. O estabelecimento de elementos comunicativos claros, transparentes e inclusivos possibilita ao facilitador-extensionista uma avaliação no percurso das atividades e ações, das possibilidades e do aprimoramento das metodologias utilizadas e técnicas empreendidas para dar sentido à escuta dos educandos.

Entretanto, a condição de educador e educadora não lhe retira a condição crítica, sob o risco de não conseguir colaborar com o percurso. O educador não é sujeito passivo, nem está rendido à autoridade da realidade. Nesse caso, ele ficaria “à deriva” do ponto de vista metodológico e perde a intencionalidade em todo o processo de ensino-aprendizagem.

A opção que o educador/educadora fez no princípio dos trabalhos teve um objetivo definido; então, sua mudança deve ocorrer para atender a outro objetivo, e não a vontades específicas de interesses particulares que possam surgir no grupo, ou nas vozes sobressalentes e culturalmente dominantes.

Nesse sentido, as metodologias precisam aderir a essa estratégia maior que é ampliar a escuta crítica e permitir a fala dos sujeitos envolvidos, sem perder de vista a intencionalidade na prática educativa.

A educação do campo, em sua versão emancipatória, que é a nossa proposta no artigo, pode combinar

elementos da extensão rural e estratégia que articulem a necessidade de registrar as conversas, os debates, o aprendizado diário. Caminhadas transversais, cartografias do território, fazeres laborais, produtivos, alimentares e festivos podem ser estratégias em que os diversos conteúdos sejam alimentados e trabalhados de forma interdisciplinar.

A utilização de painéis móveis contribui durante as atividades e mesmo depois do encerramento delas, servindo de memória instantânea das famílias agrícolas, como também de compromissos com o que é dito nas aulas. Também a utilização de vídeos e músicas pode ajudar no processo comunicativo.

A responsabilidade do registro das atividades pode ser compartilhada entre educandos e educadores, em alguns momentos com a comunidade escolar ou comunidade ampliada, mas deve ser sempre uma tarefa do educador, que articula os contextos e tem o planejamento e a organização da memória do percurso educativo.

Esse trabalho docente crítico propõe uma educação para a libertação, o que implica que essas metodologias, dentre tantas, possibilitem ao mesmo tempo a problematização e a instrumentalização para que se possam enfrentar novos problemas sem a recorrência constante ao educador. Que possa servir para que o processo de educar criticamente emancipando, tornando os educandos capazes de intervir e interferir no “rumo das coisas”, na realidade de maneira contextualizada, ética e solidária.

## **5 As metodologias para ampliar a participação e escuta**

O diálogo sobre as metodologias em uso (melhor dizer em “usos”) no Brasil diz respeito a um acúmulo pedagógico e histórico. Trouxemos aqui um “planetário” de metodologias não para que sirvam de manual metodológico, mas para que os diversos públicos possam conhecer

as estratégias utilizadas para o desenvolvimento de práticas no campo. Tantas delas aderem a estratégias convencionais de educação, outras são plurais e dialógicas, alcançando nossa perspectiva e *práxis* expressada ao longo deste artigo.

Esse momento com os sujeitos sociais pressupõe organização e alguns cuidados, a fim de garantir conforto e espaço para escuta de todos: preparação do espaço; preparação dos materiais necessários; divulgação necessária e orientada do planejamento aos educandos; escolha dos instrumentos de coleta das informações; definição de papéis (educador X educandos); clareza dos objetivos da atividade; definição dos espaços sociais.

Um passo importante para o processo de planejamento da educação do campo é a construção com os sujeitos sociais, por meio de uma consulta estruturada feita à comunidade. Importante e inicial para que haja aderência comunitária aos processos seguintes, esse processo organiza as informações e a construção coletiva e compartilhada da realidade e dos problemas a serem enfrentados. A montagem de um painel flexível e móvel (cartões, tarjetas) na oficina de trabalho proporciona uma visualização do processo e da organização da reflexão, em uma dinâmica de grupo que possibilite aos participantes a liberdade de fala/escolha e promoção da negociação e pactuação política entre as opções apresentadas. O *Metaplan* pode ser uma alternativa para esse tipo de trabalho. Ao longo da oficina de trabalho, os sujeitos sociais são orientados para o reconhecimento do objeto/situado, captando e organizando a percepção das pessoas com vistas à promoção e à negociação das visões, saberes e olhares distintos, refletindo em torno dos problemas e potencialidades da situação concreta. Ainda que se possam depreender muitas informações desse momento, o objetivo é iniciar uma *práxis* da alteridade.

O educador organiza as demandas dos sujeitos sociais, estruturando e hierarquizando as demandas em

um trabalho conjunto com o coletivo. Os problemas e potencialidades são organizados na perspectiva lógico-causal, em que causa e efeito (não linear) aparece de forma clara para todos os educandos. Aqui a oficina de trabalho cumpre um objetivo importante, hierarquizando problemas e potencialidades, para mais à frente serem observadas as relações de relevância e causalidade, mas, sobretudo, possibilitando que o educador trabalhe interdisciplinarmente ao longo de todo o percurso formativo. O processo do *Metaplan* pode ser utilizado em diversos momentos da construção coletiva do planejamento. Ele é dinâmico e operacional para grupos de diversos tamanhos, ainda que funcione de forma mais efetiva com grupos menores, seja na construção de cenários de futuro, na identificação de estrutura organizacional, ou nos papéis e funções na arquitetura institucional, dentre outros. O trabalho com painéis móveis e dinâmicos possibilita ao grupo um manejo com as informações e a escuta coletiva. O educador não pode desprezar as falas de grupos não letrados, sendo possível que o grupo eleja, para situações limite (nas quais letrados não sejam a maioria entre os participantes), um ou mais “escrevedores”. Pode-se, ainda, escolher outras formas de representação visual, como desenhos e gráficos, o que viabiliza a participação sem exposição dos participantes. Mas, nesses casos, outras dinâmicas, como entrevista semiestruturada, aberta e coletiva, podem surtir mais efeito. É crucial possibilitar que a escuta democrática aconteça, e que seja possível ao grupo envolvido visualizar os resultados, compartilhando desejos, interesses e formalizando os pactos iniciais.

Os produtos dessa oficina, sua coerência e consistência, bem como a representatividade, têm uma relação direta com o público participativo. Quanto maior a relação e o compromisso com a organização ou com a situação-problema por parte dos sujeitos envolvidos, mais fluida e coerente fica a operacionalização do processo. Lembremos que o grupo deve estabelecer pactos e negociações

para dar encaminhamento ao planejamento, superando questões interpessoais, políticas ou os estranhamentos casuais em organizações sociais e políticas.

O desenho da comunidade é uma metodologia de larga utilização para o reconhecimento da comunidade e suas dimensões, para realizar o planejamento e diagnóstico, além de permitir a organização da informação de forma lúdica. A atividade metodológica deve contemplar a possibilidade de liberdade criativa, tendo como fundamento a realidade, fazendo uso de papéis, cartolinas, ou mesmo o desenho ilustrado sobre o solo, aproveitando sementes, flores, pedras, madeira, folhas da própria propriedade. Essa atividade permite que todos os educandos participem ativamente, identificando e qualificando o quê e como realmente existe na comunidade.

Um instrumento bastante simples para a construção de matrizes e hierarquização de problemas é a *Árvore de Encadeamento Lógico*, com expressão gráfico-conceitual dos problemas, potencialidade e ações após a realização da atividade. Nela, os participantes poderão enxergar os elementos centrais e mais relevantes nos casos concretos, estabelecendo as relações de influência e determinação, além dos constructos esperados para o futuro. A hierarquização já fica expressa no desenho gráfico da própria árvore (raiz, tronco, ramos, galhos, folhas, flores, frutos); a representação, por sua vez, pode apresentar o diagnóstico realizado na forma de outras representações (terra, água, minerais etc.), destacando o encadeamento lógico e a necessidade de observância e controle constante das outras e múltiplas determinações do plano.

A primeira lista de problemas e potencialidades deve ser apresentada inicialmente, para que se determine a dimensão das ações a serem enfrentadas na forma de soluções estratégicas. O grupo não precisa se preocupar, de imediato, com a hierarquização ou determinação de condicionantes.

O próximo passo é encontrar a relação causal (causa/efeito) nos problemas listados, de forma que apareça

visualmente a estrutura lógica da realidade a ser modificada. A atividade é coletiva, e os participantes devem ser orientados a compreender e opinar sobre o processo de desenvolvimento. Os sujeitos sociais, por meio de debate, dialogando com o material já produzido, podem, dessa forma, encontrar a interação entre os problemas já com alguns níveis de hierarquização e relevância. Esse resultado é enfeixado na *árvore* e daí expressado graficamente, em cada dimensão, na forma das tarjetas e cartões.

Por último, a pedagogia da alternância permite aos educandos do campo que estejam constantemente se relacionando com o universo escolar sem abandonar suas unidades familiares, podendo ainda continuar contribuindo com a vida produtiva e social de suas famílias e retornar à escola com material produzido, vivenciado e experimentado em suas casas.

Existem outras muitas metodologias que podem ampliar esse processo de escuta e conhecimento/reconhecimento da comunidade escolar, ou comunidade ampliada.

## **6 Considerações finais**

Apresentamos no artigo o debate sobre a educação do campo e seu papel emancipatório. Trouxemos uma reflexão acerca do ambiente escolar necessário, o papel do educador e práticas metodológicas que elogiem e expressem a concepção ético-política para uma educação libertadora, que contribua para a formação escolar dos educandos e que tenha como ponto de partida sua ambiência social, cultura, modos de vida e organização, formas e bandeiras de luta, como também seus problemas e maiores dificuldades.

A existência de realidades díspares, desigualdades persistentes e distâncias tecnológicas agressivas devem ser refletidas como parte de um processo mais amplo, para o qual os olhos e escuta devem sempre permanecer atentos e críticos.

A educação do campo não é o espaço para difusão de ideologias conservadoras ou materiais impositivos que restrinjam o saber e suas possibilidades histórico-críticas.

O papel do percurso pedagógico construído em educação do campo, depois do longo aprendizado freireiano e dos movimentos sociais, é abrir-se ao diálogo, às possibilidades dos saberes, problematização da realidade e de seu próprio conhecimento. Nesse conteúdo crítico emergem proposições concretas e democráticas de transformação, ladeadas ao processo pedagógico, gerando alternativas e possibilidades de escolha coletiva e individual.

Por essa razão que optamos por trazer um pequeno cenário de metodologias que estamos dialogando em campo, que podem olhar a escola, a comunidade, os educandos ampliando seus horizontes de leitura.

Sacudir os espaços institucionais, as metodologias, os currículos, e a própria comunidade para a reflexão e reanálise das políticas públicas, podem ajudar a construir caminhos, novas perguntas e outras respostas. Ajuda a construir uma educação mais propositiva e democrática.

Assim a prática educativa emancipadora poderá se articular com uma educação contextualizada, capaz de debater, ensinar e aprender dentro dos sistemas educacionais, contribuindo para a formação continuada das populações do campo.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005. p. 47-58.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, 21, Outubro, 2003: 42-61.

BRASIL. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 10.257, 10 de julho de 2001. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, de 23 de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005. p. 23-34.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 11, outubro 1998: 53-75.

CAPORAL, Francisco Roberto. **A Extensão Rural e os limites à prática dos extensionistas do serviço público**. 1991. Dissertação (Mestre em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 1991.

CRUZ, Danilo Uzêda da; ANDRADE, Gilmar dos Santos; COSTA, Tiago Pereira da; SANTANA, Jorge Luiz Nery de (org.). **Convivência com o semiárido**: experiências, vivências e transformações. Salvador: Pinaúna editora, 2022. (Coleção Mundo Rural Contemporâneo na Bahia – v. 3).

CRUZ, Danilo Uzêda da; SANTOS, Andreia Andrade dos; COSTA, Eglá Reis Passos; FONTES, Ivan Leite (org.). **Desigualdades e Desenvolvimento Rural**. Salvador: Pinaúna editora, 2023. (Coleção Mundo Rural Contemporâneo na Bahia – v. 6).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

GONZÁLEZ, Maria Victória Espiñeira; CRUZ, Danilo Uzêda da. Enfrentando a Colonialidade do poder: essencialismo, multiculturalismo e tolerância na construção da representação política. IN: REGATIERI, Ricardo Pagliuso; OLIVEIRA, Lucas de Amaral (orgs.). **Teoria Social e desafios pós coloniais**. EDUFBA: Salvador, 2024.

HOOKS, Beel. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Elefante, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. [1845]. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo**: identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.º 4).

REGATIERI, Ricardo Pagliuso; OLIVEIRA, Lucas de Amaral. (orgs.). Teoria Social e desafios pós coloniais. EDUFBA: Salvador, 2024.

SAVANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Revisada. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHEFLER, Maria de Lourdes Novaes; CARDEL, Lídia Maria Pires Soares; BARBOSA, Ubiraneila Capinan; CRUZ, Danilo Uzêda da (org.). **Gênero, geração e comunidades tradicionais**. Salvador: Pinaúna Editora, 2023. (Coleção Mundo Rural Contemporâneo na Bahia - v. 5).

SILVA, Carla Craice da; ROSSI, Renata Alvarez; CRUZ, Danilo Uzêda da; BUTI, Rafael Palermo (org.). **Terra, territórios e territorialidades**. Salvador: Pinaúna Editora, 2023. (Coleção Mundo Rural Contemporâneo na Bahia - v. 4).

TILLY, Charles. Durable Inequality. California: University Califórnia, 1998.

UZÊDA, Lilian Freitas Fernandes; CRUZ, Danilo Uzêda da Cruz. **Extensão rural no Brasil**: percursos, metodologias e desafios. Salvador: PINAÚNA, 2020.

VELLOSO, Tatiana Ribeiro; RIBEIRO, Lúcia Marisy Souza; UZÊDA, Lilian Freitas Fernandes; LOPES, Márcio Caetano de Azevedo; CRUZ, Danilo Uzêda da (org.). **Educação, ATER e Cooperativismos**: processos, contextos sociais e aprendizagem. Salvador: Pinaúna Editora, 2022. (Coleção Mundo Rural Contemporâneo na Bahia - v. 2).

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: **Una nueva ruralidad en América Latina? Norma Giarracca**. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001.

ZIMMERMANN, Clovis Roberto; MENEZES, Diego Matheus Oliveira de; CRUZ, Danilo Uzêda da; WEISHEIMER, Nilson (org.). **Democracia, Participação e Políticas Públicas para o Campo**. Salvador: Pinaúna Editora, 2022. (Coleção Mundo Rural Contemporâneo na Bahia - v. 1).

## **Sobre o autor:**

### **Danilo Uzêda da Cruz**

Doutor em Ciências Sociais/UFBA. Pós-Doutorado em Desigualdades Globais e Justiça Social, FLACSO/UNB. Pesquisador do Grupo de Pesquisa DEPARE, UFBA e Periféricas/UFBA. Associado da International Political Science Association - IPSA. Associado a Associação Latinoamericana de Ciência Política - ALACIP. Associado à Latin American Studies Association - LASA. Pesquisador Associado ao Colégio Latinoamericano de Estudos Mundiais - FLACSO/UNB. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial - UEFS.

[danilohistoria@yahoo.com.br](mailto:danilohistoria@yahoo.com.br)

<https://Orcid.org/0000-0003-0942-1170>