

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO NO CAMPO NA CONTEMPORANEIDADE

Mateus Lorenzon¹, Rogério José Schuck²

Resumo: Neste artigo de revisão bibliográfica, discute-se as possibilidades de empregar as teorizações da Pedagogia de Paulo Freire para (re)pensar a Educação do Campo. Reconhece-se que o meio rural passa por um profundo processo de transformação de caráter econômico, social e cultural. Os novos arranjos econômicos, difundidos com o Neoliberalismo, fazem com que a racionalização da produção e a eficiência produtiva tornem-se regras em todos os setores produtivos. A produção mecanizada torna-se hegemônica em detrimento das produções artesanais. Todavia, muitas vezes, o processo de mecanização do campo exige investimentos financeiros acessíveis somente a grandes proprietários, transformando assim, pequenos produtores nos novos marginais do sistema econômico vigente. Da mesma forma, a indústria cultural padronizada, que reforça uma determinada cultura, geralmente urbanocêntrica, provoca verdadeiros epistemicídios nas regiões rurais. Nessa perspectiva, acredita-se que as escolas do campo deparam-se com novos desafios, no que concerne a Emancipação dos Sujeitos e as possibilidades de permitir o desenvolvimento de uma Consciência Crítica.

Palavras-chave: Educação do Campo. Emancipação. Conscientização.

INTRODUÇÃO

A obra do educador brasileiro Paulo Freire, historicamente, encontra-se situada em um período no qual a identificação de opressores e oprimidos era facilmente percebida. Havia uma distinção maior entre a classe dominante/opressores - aquela que tinha acesso aos bens culturais e a bens de consumo, e a classe dominada/oprimidos. Nessa perspectiva, o estabelecimento da relação de opressão entre opressores e oprimidos era quase que exclusivamente pelo domínio de renda.

Na contemporaneidade, não se vive apenas uma opressão econômica, mas uma opressão cultural. A democratização do acesso a Indústria Cultural – vista como um desdobramento do macrossomo econômico (ADORNO, 2002) – legitimou uma determinada cultura, um determinado modo de ver e compreender o mundo, em detrimento de culturas específicas. Isso acarretou uma perda de identidade do homem das classes oprimidas, uma vez que ele não reconhece-se como sujeito, não vê sua identidade representada nessa grande mídia, mas sobretudo, admira os modos de viver que ali estão impostos. Nesse caso, nos

¹ Graduando do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. mateusmlorenzon@gmail.com

² Doutor em Filosofia – PUCRS. Professor do Centro Universitário UNIVATES. rogerios@univates.br

parece que a própria vocação ontológica do ser humano é renunciada (FREIRE, 2011), e o homem volta-se a atender as suas necessidades mais imediatas (o consumo).

Nesse estudo, discutira-se de modo específico à condição do campesinato e do homem rural na contemporaneidade. A escolha desse público ocorre, uma vez que percebe-se que o homem do campo encontra-se refém das duas situações relatadas acima: da economia e da Indústria Cultural. No que refere-se à economia, a Revolução Verde e a transformação das áreas rurais em espaços do agronegócio, fizeram com que fossem necessários grandes investimentos econômicos a fim de tornar pequenas propriedades em empreendimentos financeiramente rentáveis. A ausência desses recursos fez com que muitos agricultores renunciassem ao seu modo de vida, rumando para os centros urbanos a fim de buscarem melhores condições de vida. A Indústria Cultural, por sua vez, ao legitimar determinados modos de viver como corretos e aceitáveis, produziu epistemicídios culturais (SANTOS, 2009).

Nesse texto de caráter bibliográfico, aprofundaremos as reflexões acerca dessas questões, discutindo as necessidades de um currículo nas Escolas do Campo que valorize a cultura, os saberes e valores do campesinato. Por meio das teorizações das perspectivas críticas do currículo, defende-se a necessidade de existência de uma escola que se constitua em um movimento contra hegemônico, valorizando, sobretudo o indivíduo que ela acolhe e sua cultura. Salienta-se, entretanto, que não trata de adotar uma visão saudosista em relação ao trabalho e os modos de vida rurais, mas sim uma defesa aos direitos subjetivos daqueles que habitam esse espaço.

1. O CAMPO E CAMPESINATO NA CONTEMPORANEIDADE

A Revolução Verde pode ser compreendida como a consolidação do sistema neoliberal na agricultura. Para Faria (2006, p. 8), o campo foi cenário para o que pode-se denominar de tardia modernização, isto é, por um movimento transvestido “[...] de uma agricultura e pecuária desenvolvidas em escala empresarial, o agronegócio, voltado para o mercado externo e mundial”. O meio rural é incluso em um mundo globalizado, na qual as leis predominantes são aquelas que referem-se a otimização do capital, a potencialização do investimento, a produtividade e a racionalização das atividades.

Concomitante a Revolução Verde, o discurso vigente era de que o aumento da produtividade garantida pela mecanização da agricultura e o aperfeiçoamento das técnicas de

plântio oportunizaria combater a fome mundial. Todavia, o que percebe-se atualmente, é a emergência de novos desafios e problemas decorrentes desse processo. Um desses desafios, conforme Auler e Auler (2015), consiste na consolidação de grandes conglomerados econômicos que detêm as patentes e registros de inúmeros insumos necessários para que revolução ocorresse. Assim, a produção e pesquisa acerca de produtos, tais como sementes geneticamente modificadas, fertilizantes e agrotóxicos, pertence a grandes grupos mundiais. Percebe-se que o aumento da produtividade não ocorreu concomitantemente com a democratização do acesso a essas pesquisas, mas ela é condicionada ao pagamento de royalties.

Viana Filho *et al* (2006, p. 36) entende que essas mudanças no sistema macroeconômico foram benéficas para poucos, visto que “os grandes proprietários de terra se organizam mais facilmente porque o poder os coloca como privilegiados e, por outro, os milhares de excluídos aparecem em cena como grupos dispersos”. Percebe-se assim que houve a legitimação de um grupo de Opressores e de Oprimidos, sendo que esse grupo não é mais composto apenas pelo agricultor que não possui terra, mas também por aqueles que não possuem condições financeiras suficientes para entrar no sistema e com isso são obrigados a prosseguir com suas atividades econômicas que muitas vezes tornam-se inviáveis ou abandonar suas atividades, transformando-se em mão-de-obra para o agronegócio.

Assim, ao discutir-se a situação do campo na contemporaneidade, somos remetidos a pensar sobre questões acerca da “globalização, tecnização agrícola, migração rural, biogenética, agricultura orgânica, degradação do meio ambiente, finitude dos bens naturais, sustentabilidade do planeta, entre outros” (DEGASPERI, 2006, p. 13). Ao analisar esses temas, percebe-se que muitas vezes eles são inacessíveis ao homem do campo, seja pela linguagem especializada empregada pelos meios de comunicação ou pela imagem estereotipada e os discursos repassados como verdades absolutas.

Pode-se induzir assim que o discurso da produtividade e eficiência produziu uma ruptura entre o Homem e o Mundo:

O Ser Humano moderno criou um “complexo de Deus”. Comportou-se como se fora Deus. Através do projeto da tecnociência pensou que tudo podia, que não haveria limites à sua pretensão de tudo conhecer, de tudo dominar e de tudo projetar. Essa pretensão colocou exigências exorbitantes a si mesmo. Ele não aguenta mais tanto desenvolvimento que já mostra seu componente destrutivo ao ameaçar o destino comum da Terra e de seus habitantes. Irrompeu nele “o complexo de Deus” que o acabou (BOFF, 2013, p. 23).

Assim, o Neoliberalismo apresentou a terra ao homem como um recurso que devia ser explorado e transformado em mercadoria. Esse modo de compreender o espaço rural rompeu

com um paradigma histórico, no qual a ligação homem-terra não era compreendida apenas como uma relação de sujeito-objeto (CHASSOT, 2000), mas era uma ligação da qual emergia um modo de vida, jeitos de ser e viver específicos. O processo de transformação econômica influenciou também a mudança de modos peculiares de vida.

O que presenciou-se então foi um movimento de epistemicídio de formas primitivas de saber (SANTOS, 2009). A cultura local foi substituída por uma cultura massificada. Nesse processo, é necessário reconhecer o papel que a Indústria Cultural desempenhou na consolidação de determinados modos de ser e viver. Adorno (2002, p. 8) definem assim que:

A unidade visível do macrocosmo e de microcosmo mostra aos homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. Toda a cultura de massas em sistema de economia concentrada é idêntica, e o seu esqueleto, a armadura conceptual daquela, começa a delinear-se (ADORNO, 2002, p. 8).

O homem, independente do contexto social e cultural que encontra-se inserido, é tratado de forma igual pela indústria cultura, isto é, como um possível consumidor. As Teorias Críticas já evidenciaram que a mídia, não apenas informa os sujeitos, mas também os transforma impondo determinados modos de ser e de agir, assim é necessário reconhecer que o homem do campo tem acesso às mesmas informações que o homem da cidade, porém a cultura que o homem do campesinato recebe é muitas vezes uma cultura urbanocêntrica.

Nessa primeira seção do estudo, buscou-se discutir de modo breve as condições do homem do campo na contemporaneidade, e as influências do Neoliberalismo e da Indústria Cultural em sua formação enquanto sujeito. Entende-se que essas mudanças ocorridas em um sistema macropolítico, em vez de garantirem melhores condições de vida e a Emancipação do sujeito, o levaram a assumir uma Consciência Ingênua sobre o mundo. Na próxima seção do estudo, discute-se como o pensamento de Freire pode oferecer subsídios para pensar uma Educação do Campo voltada para a Emancipação e a valorização desse modo de vida.

2. EDUCAÇÃO EMANCIPADORA: PRESSUPOSTOS FREIRIANOS

Na seção anterior do estudo, dissertou-se sobre a situação do homem do campo e as formas contemporâneas de opressão. Se partirmos da premissa que a história não é algo pronto que existe *a priori* do homem, mas sim uma escrita (FREIRE; BETTO, 2003), perceberemos que é possível que os próprios homens, sujeitos oprimidos se assumam como autores da história. Contudo, é necessário que esse homem supere a sua situação de oprimido e que tenha a sua consciência descolonizada (FREIRE, MACEDO, 1990; FREIRE, 2011).

Acredita-se nesse estudo que é uma dos objetivos da educação em uma perspectiva ética e humanista garantir que o homem perceba-se como sujeito capaz, isto é, um sujeito ativo capaz de transformar o mundo no qual está inserido. Freire (1981) ao perceber essa situação começa a buscar um método de Alfabetização que permitisse o desenvolvimento da Consciência Crítica e da Emancipação Popular. Assim, o pensamento pedagógico de Freire é fundado no objetivo de educar jovens e adultos, contudo muitos conceitos por ele empregados servem para repensarmos as práticas de educação na contemporaneidade.

Ao propor uma interface entre o pensamento de Paulo Freire e a Educação do Campo na contemporaneidade, percebe-se que a questão da Alfabetização ainda é uma necessidade do contexto contemporâneo. Todavia, distintamente de meados do século passado, quando deparávamos com uma população “Analfabeta” (aqui reduzido ao contexto funcional, ou seja, incapaz de decodificar um conjunto de códigos alfabéticos), deparamo-nos atualmente com uma camada da população que não consegue estabelecer relações casuais entre os distintos fenômenos sociais e nem mesmo produzir uma significação profunda para as informações que tem acesso (FREIRE, 2011). Essa situação faz com que percebemos a atualidade do pensamento de Giroux (1990, p. 11) quando defendia que a Alfabetização e Emancipação não eram equivalentes, mas a primeira era uma “precondição para o engajamento em lutas em torno tanto de relações de significado, quanto de relações de poder. Ser alfabetizado *não* é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, a própria história e do próprio futuro”.

Em conformidade com o que apresentamos anteriormente, o homem contemporâneo torna-se oprimido por novas relações de poder, tornando-se refém do sistema macroeconômico e da manipulação midiática. Essa situação faz com que ele passe a compreender a história com naturalidade, isto é, não percebendo que ele está sendo objeto. Freire (1981, p. 43) também defendia essa afirmação, quando afirmava que o sujeito é “dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, por isso vem renunciando cada vez, seu saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões”.

A emancipação do sujeito exige romper com a perspectiva fatalista da história (FREIRE, 1988) e para que isso ocorra, acredita-se que é necessário que se desenvolvessem nos sujeitos a capacidade de realizar uma leitura crítica da realidade. Ler criticamente a realidade é um processo de questionar o que está posto e perceber-se como autor de uma determinada história e cultura.

A elaboração de um currículo em uma perspectiva crítica e que favoreça a emancipação do sujeito deve voltar-se assim para “resgatar, sistematizar e ampliar saberes e práticas, formando sujeitos para inserção nos diferentes níveis sociais” (VIANA FILHO *et al*, 2006, p. 36). Isto é, o currículo deve dar legitimidade à cultura dos sujeitos que frequentam a escola e por meio da dialogia permitir que esses sujeitos compreendam as limitações do seu modo de pensar, mas sobretudo as possibilidades de transformação do meio no qual está inserido. Dessa forma, “[...] entende-se que a educação tem a função de ajudar a despertar em cada pessoa a consciência de sua própria dignidade e de sua capacidade de exercer a cidadania” (PEREIRA, 2006, p. 95).

Nessa seção do estudo, buscamos a urgência de pensar uma Pedagogia Crítica para/na Educação do Campo. Defende-se que, somente no momento em que o homem ter o direito de participar de tomadas de decisões e analisar a realidade de forma crítica, ele tornar-se-á livre. Visa-se assim uma Pedagogia que amplie o currículo, dando legitimidade as culturas e formas de vida que não estão presentes nele. Uma educação crítica no campo justifica-se assim, pela necessidade de transformar o progresso econômico em progresso social. Assim, busca-se uma educação que amplie as condições de vida e a dignidade dos homens, os reconhecendo como verdadeiros sujeitos e não apenas como objetos da indústria cultural ou do sistema econômico.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, buscou-se discutir o sujeito do campo na contemporaneidade e a importância de uma Pedagogia Crítica que possibilite a sua emancipação. Partiu-se do pressuposto que os novos arranjos econômicos – que levaram a modernização do campo e a transformação das pequenas propriedades em espaço para o agronegócio – produziram formas contemporâneas de opressão. A díade Economia de Mercado – Indústria Cultural transformaram a identidade do homem do campo, introduzindo no meio rural o paradigma Moderno que distingue sujeito-objeto, o homem do meio em que vive. Tal situação, levou muitas vezes a uma perda da identidade cultural desse sujeito.

Porém, o modelo tecnocrático de tomada de decisão não é para todos. Concomitante ao aumento da produtividade produziu-se uma série de excluídos sociais. Homens que tiveram que abandonar os modos de vida de seus antepassados, a fim de conseguirem garantir a sua própria subsistência na sociedade atual. Em meio a esse cenário, percebe-se que a Escola Rural - salvo exceções tais como as Escolas Famílias Agrícolas e Projetos de

Educação ligados aos Movimentos Sociais - não conseguiu criar um movimento contra hegemônico. Ao contrário, os currículos escolares, ao legitimarem os discursos dominantes, promovendo a empatia cultura de determinados grupos. Por fim, acredita-se que uma Pedagogia Crítica como fundamento da Educação do Campo, além de representar uma possibilidade de emancipação dos sujeitos, é o reconhecimento dos direitos de um grupo social específico.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Indústria cultura e sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AULER, N. M. F.; AULER, D. Conceber e executar currículos: Ampliando o processo formativo do educador. In.: AULER, N. M. F.; AULER, D. (Org.). **Concepção e execução de currículo no processo formativo de licenciandos do PIBID**. Curitiba: CVR, 2014, p. 13-42.

BOFF, L. **Saber Cuidar**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHASSOT, Attico. A ciência através dos tempos. São Paulo: Moderna, 2000.

DEGASPERI, J. R. Prefácio. In.: QUEIROZ, J. B. P.; COSTA E SILVA, V.; PACHECO, Z. **Pedagogia da Alternância**: construindo a educação do campo. Goiânia: Ed. Da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006. p. 11-13.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

_____. BETTO, Frei. Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: 2003.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1981.

_____. MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura da palavra, leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIROUX, H. A. Introdução: Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In.: FREIRE, P. MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura da palavra, leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In.: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedinas, 2009.

PEREIRA, D. R. dos R. Educação e Família: uma relação associativa na formação do jovem da escola da Pedagogia da Alternância. In.: QUEIROZ, J. B. P.; COSTA E SILVA, V.; PACHECO, Z. **Pedagogia da Alternância**: construindo a educação do campo. Goiânia: Ed. Da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006. p. 93-104.

VIANA FILHO, A. *et al.* Escola família agrícola de Goiás e Universidade Católica de Goiás: Uma parceria em construção. In.: QUEIROZ, J. B. P.; COSTA E SILVA, V.; PACHECO, Z. **Pedagogia da Alternância**: construindo a educação do campo. Goiânia: Ed. Da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006. p. 34-48.