



## INTERFACE ENTRE O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PENSAMENTO FREIREANO

**Tiago José Vasconcelos de Farias<sup>1</sup>**

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo tecer considerações sobre a Pedagogia do Oprimido, conceito formulado por Paulo Freire, como uma das matrizes pedagógicas do Movimento da Educação do Campo, destaca-se neste as contribuições do pensamento freireano enquanto estratégia de resistência, e luta contra as forças hegemônicas, na construção de um projeto societário comprometido em romper com a divisão de classes sociais. O modelo de modernização conservadora implementado em nosso país aprofundou significativamente as desigualdades sociais, a existência de uma escola dualista exemplifica de forma clara a função da escola entre as classes. É neste contexto que a Educação do Campo se constitui, a partir das inquietações dos Movimentos Sociais; conquistou-se no campo institucional uma série de políticas educacionais que asseguram aos povos do campo o direito à educação. Neste sentido, é imprescindível um formato de educação comprometido em superar as estruturas opressoras, autoritárias, que colocam em ameaça à democracia, bem como a ocupação de vários sujeitos nas instituições públicas, como por exemplo, a escola. A metodologia utilizada para a realização do referido artigo se deu a partir do levantamento bibliográfico, trouxemos algumas referências que dialogam com a temática em discussão. A partir das questões suscitadas neste texto evidenciamos a relevância das ideias freirianas na contemporaneidade no cenário socioeducacional, sobretudo na Educação do Campo.

**Palavras-chave:** Paulo Freire, Educação do Campo, Contra-Hegemonia.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Educação do Campo – Área de Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande - PPGED/UFCG. Vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas - NUPEFORP/CDSA/UFCG e pesquisador do LEGECAMPO. Professor da Rede Municipal de Ensino de Caraúbas-PB e São Domingos do Cariri-PB. E-mail: [tiagojs97@gmail.com](mailto:tiagojs97@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado das pesquisas e debates realizados na disciplina Estudos Sobre a Escola Pública Brasileira, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e tem como objetivo tecer considerações sobre a Pedagogia do Oprimido, conceito formulado por Paulo Freire, como uma das matrizes pedagógicas do Movimento da Educação do Campo.

Nas últimas décadas, cresceu o movimento de resistência contra a educação bancária (FREIRE, 1987) e a necessidade de um discurso pedagógico a favor da emancipação das classes populares. O educador mais conhecido dessa perspectiva é Paulo Freire (1921-1997), cujas contribuições para a Educação Popular apresentam e discutem uma pedagogia do oprimido, que tem como pressuposto os processos de construção, criação e reinvenção de e nas diferentes experiências de luta e organizações das classes populares, com vistas à emancipação humana.

Assim, observamos que o pensamento político-pedagógico freireano continua inspirando diferentes experiências em Educação Popular no Brasil. São experiências em contextos escolares e não escolares, como: Movimentos Sociais Populares, Gestão Democrática, Universidades, Escolas Públicas, Práticas de Economia Solidária, Educação do Campo, Quilombola e Indígena, dentre outras.

Ao problematizar o surgimento e difusão da educação formal no Brasil, é denotado que, historicamente, ela foi constituindo-se enquanto privilégio conferido exclusivamente à classe burguesa. Desta feita, as camadas populares postas numa condição de subalternização tardaram séculos para ter acesso a espaços que favorecessem serviços de cunho educacional. Entretanto, ao acessar esses serviços elas são submetidas às mais variadas formas de dominação, iniciando pela negação e apagamento de sua identidade cultural.

Os estudos de Calazans (1993) demonstraram que, historicamente, a implementação de projetos educacionais para o campo esteve sucessivamente conectada a projetos econômicos de fortalecimento do capital, indicando que a escola faz parte de uma totalidade e tende a incorporar a forma como se estruturam as relações de trabalho na sociedade, o que resultou na organização de uma rede escolar voltada para a elite do país, enquanto a maioria da população ficou à margem do acesso aos direitos políticos, civis e sociais, dentre os quais o acesso à escolarização.

Nas décadas compreendidas entre 1930 e 1960, o Brasil passou por uma transição do modo capitalista de produção, de um modelo agrário-exportador para um industrial-urbano, que trouxe uma série de mudanças para a educação. A Educação Rural, que emergiu na esfera das políticas governamentais, e no embate entre urbano-rural, indústria-agricultura, científico-popular, atrasado-moderno, expressa esse jogo de interesses entre a burguesia industrial emergente, a oligarquia agrária e o movimento dos pioneiros da educação, que passam a reivindicar escola pública e laica no país (SILVA, 2000).

As reformas educacionais vivenciadas neste momento expressão, de um lado, a Igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia histórica na condução da política nacional e do ideário da pedagogia tradicional; do outro, setores liberais e progressistas, aderindo ao ideário da Escola Nova.

Esse embate também vai repercutir na educação destinada às populações rurais. Por um lado, o desinteresse da oligarquia agrária quanto a presença da escola no espaço rural, associada a burguesia industrial estimulando o letramento para ter mão de obra para inserção na industrialização e eleitores e os pioneiros da educação na luta pela escola pública. (SILVA, 2000).

Essa disputa pela oferta da Educação Rural vai se refletir nos discursos pedagógicos para esta política. Por um lado, o Ruralismo Pedagógico, atribuindo a falta de desenvolvimento do campo e a não fixação do homem na terra à inexistência de escolas rurais e, portanto, a escola teria o papel de realizar uma mudança no campo, tirando-o do atraso e da ignorância, impedindo, assim, a migração de sua população para a cidade, o que se constituía numa perspectiva cultural e redentora da escola; e por outro, o discurso urbanizador (ABRAÃO, 1986), defendendo que as populações migrantes rurais têm uma mentalidade que não se ajusta ao racionalismo da cidade, cabendo à escola preparar culturalmente aqueles que residem no campo para o inevitável êxodo rural e, portanto, para o processo de urbanização e industrialização que, em décadas, extinguiria o rural enquanto uma realidade socioeconômica e cultural.

Assim, a Educação Rural se propaga não para atender aos sujeitos do campo, mas sim para atender aos interesses de oligarquias rurais e conter o fluxo migratório. Essa necessidade do homem do campo ir para cidade com a industrialização é consequência da desigualdade e exclusão carregada desde o período colonial, no qual negros, indígenas e lavradores não tinham acesso à terra que não fosse de forma subordinada à elite.

Portanto, com a maioria da população vivendo na área rural, em um país recém-saído da escravidão, sem qualquer política indenizatória ou compensatória, com uma estrutura agrária

concentradora, com mais da metade da população analfabeta, sem presença de prédios para funcionamento das escolas nos sítios e fazendas, o debate sobre escolarização, urbanização, industrialização e questão agrária se torna importante para a história do Brasil, para uma melhor compreensão do processo de exclusão da escolarização da população rural (ROMANELLI, 1986).

Essa escola dualista, voltada para a elite e para o mundo urbano, lembra Manacorda (1989, p. 41), para quem, desde que a sociedade se dividiu em dominantes e dominados, “[...] para as classes excluídas e oprimidas [...], nenhuma escola”.

A partir da década de 1960, a Pedagogia do Oprimido contribui com uma análise crítica e incisiva da dívida histórica que o Estado brasileiro tem com as camadas populares do país, dentre as quais os Povos do Campo, que foram excluídos do acesso à escolarização básica e superior ao longo da história. Paulo Freire chama de Pedagogia do Oprimido:

Aquela que tem de ser forjada com ele e para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que está pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2011, p. 43).

Assim, embora tenha origem nas práticas educativas não escolares, ou seja, principalmente nas organizações populares, seus fundamentos emancipatórios e suas metodologias foram gradativamente adentrando na escola, inicialmente na Educação de Jovens e Adultos, e passaram a influenciar projetos e práticas educativas escolares, com maior ênfase a partir da década de 1980.

O Estado – governos federal, estaduais e municipais - é responsável pela oferta e efetivação do direito à educação. Quanto às escolas do campo, é incontestável a precariedade desses ambientes no Brasil, com problemas desde a infraestrutura física até a falta de profissionais qualificados para atuarem com uma proposta pedagógica contra-hegemônica, com docentes que desempenhem o papel de professor militante, visando superar as desigualdades escancaradas em nossa sociedade. Vejamos a seguir o histórico da oferta educacional direcionada às escolas do campo no Brasil, segundo Silva (2018).

A ausência até o início do século XXI de política específica para a Educação das populações camponesas, acarretou um funcionamento precário ou a inexistência de escolas em todos os níveis no campo - a oferta da escolarização na maioria das regiões restringiu-se aos anos iniciais do ensino fundamental, geralmente em turmas multisseriadas, e até os dias atuais é comum a oferta da Educação Infantil junto com as turmas do ensino fundamental, sem infraestrutura adequada, proposta pedagógica



para trabalhar com a heterogeneidade e formação específica para o professorado que atua com estas turmas (SILVA, 2018, p. 26).

A emergência do debate sobre a Educação do Campo na agenda pública contemporânea ocorre a partir da década de 1990, com diferentes ações, dentre as quais destacamos: inserção do debate das políticas específicas, como uma questão de interesse nacional e como direito desses povos; a expansão e articulação nacional dos Centros de Formação Familiar em Alternância; o fortalecimento da articulação entre as organizações não governamentais que trabalham com escolarização no campo; as experiências alternativas de escolarização em acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária; a constituição de Fóruns Estaduais de Educação do Campo<sup>2</sup>; e a instituição de programas governamentais específicos do campo, como, por exemplo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea)<sup>3</sup>. Assim,

A Educação do Campo nasceu se posicionando contra a lógica e o modelo de desenvolvimento gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas construídas historicamente no Brasil. O entendimento de que o campo comporta uma diversidade de agroecossistemas, etnias, culturas, relações sociais, padrões tecnológicos, formas de organização social e política, e da necessidade de fortalecer uma ruralidade pautada pela agricultura familiar/camponesa se contrapõe ao discurso hegemônico da modernização pela urbanização e pelo agronegócio, portanto, a subjugação do trabalho e da natureza atrelada à lógica capitalista (SILVA, 2018, p. 30).

Se, por um lado, essa dominação econômica e inferiorização cultural agi sobre o “campepinato brasileiro, caracterizado pela pobreza, exclusão de direitos, o isolamento, uma extrema mobilidade espacial e uma produção centrada na subsistência mínima” (WANDERLEY, 1999, p. 23), por outro, gerou uma resistência a partir das lutas e da organização de movimentos sociais populares e camponeses (SILVA, 2018).

Perante o explicitado, ratifica-se que a Educação do Campo, aliada à luta por condições dignas de vida no campo, “faz uma crítica aos modelos de desenvolvimento implantados no país em diversos períodos, cuja centralidade está na produção e reprodução das relações de poder, de subordinação e subjugação dos sujeitos a este modelo” (ROCHA, 2014, p. 275).

---

<sup>2</sup> Espaços multidisciplinares e interinstitucionais compostos por movimentos sociais, universidades, secretarias municipais e estaduais de educação, programas governamentais de educação, organizações não governamentais para formulação, sistematização, proposição de pesquisas e políticas públicas para a Educação do Campo.

<sup>3</sup> O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi criado em abril de 1998, a partir da demanda e pressão dos movimentos sociais sobre o então Ministério Extraordinário da Reforma Agrária, posteriormente Ministério do Desenvolvimento Agrário, para desenvolver o processo de escolarização de jovens e adultos nas áreas de acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária.



A Educação do Campo jornada, e tem trilhado um caminho de luta e resistência, em busca de uma sociedade mais justa, para que seja efetivado o direito à educação, reconhecendo e valorizando o campo como um espaço de produção de conhecimento, culturas, valores, entre outros aspectos importantes na vida destes sujeitos.

## **A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO FREIREANO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A luta pela redemocratização do Estado brasileiro na década de 1980 coloca na agenda do país a pauta da luta pelos direitos sociais, dentre estes a Educação Pública. No processo de discussão e organização dos mais variados segmentos da sociedade política e da sociedade civil, o Brasil promulgou a sua nova Constituição (1988), denominada ‘Constituição Cidadã’, que traz a educação como um direito público subjetivo e um dever do Estado.

A renovação do sindicalismo rural, o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a organização de pastorais sociais vinculadas à Teologia da Libertação vão trazer para o debate da organização das comunidades camponesas, da agricultura familiar junto com a luta pela terra, por direitos trabalhistas, por política agrícola, a problematização sobre as escolas existentes no campo, ou sobre a inexistência destas escolas, principalmente nos assentamentos que começaram a surgir em várias partes do país.

Na visão freireana, a educação, na sua essência, deve ser dinâmica, em constante movimento, em busca pela transformação de tudo aquilo que se apresenta imutável ou se reproduz de forma passiva, sobretudo nas estruturas sociais no sistema capitalista que, cada vez mais, aprofunda as desigualdades entre as classes sociais.

Para que haja uma superação da divisão de classes, torna-se estratégica a ocupação do campo educacional, pois é a partir deste que os sujeitos têm (ou deveriam ter) a possibilidade de uma formação ampla de compreensão de mundo, pensando sobre as estruturas sociais marcadas pela desigualdade, conforme explica FREIRE (1987):

A educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como irretocável (FREIRE, 1987, p. 58).

A educação é considerada uma ferramenta que possibilita construir a sociedade que desejamos. Seguindo uma lógica progressista, tentamos cotidianamente romper com todas as formas de preconceito, de intolerância, lutando pelo direito à diversidade, superando as desigualdades sociais e favorecendo conhecimentos que possibilitem uma compreensão ampla

da realidade (conhecimento libertador), com ideias que estão expressas na base do pensamento de Paulo Freire.

A educação libertadora possui, portanto, um compromisso histórico com a transformação social e política, de modo que uma ação educativa jamais pode ser neutra. Tal comprometimento reflete um ato de amor à humanidade, pois, como ressalta Paulo Freire:

...não há diálogo, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens (1987, p. 79). Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (...) porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os seres humanos. Onde quer que estejam estes oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico e transformador” (FREIRE, 1987, p. 80).

É com essa perspectiva que surge, nos finais dos anos 90, o conceito de Educação do Campo no Brasil. Os Movimentos Sociais organizados do campo reivindicaram junto ao Estado uma proposta de educação contrapondo-se ao modelo hegemônico (pedagogia tradicional), expressa no modelo da Educação Rural. Sendo assim, Silva (2021) constata que:

No Brasil a partir da década de 1990, tendo uma influência substancial da Pedagogia Freireana emerge o Movimento da Educação do Campo, no qual os movimentos sociais camponeses passam a propor uma Escola que represente os interesses da classe trabalhadora do campo. É no contexto da luta pela terra, pelas águas e pela floresta que a luta por escolas se constitui como motor de mobilização no campo (SILVA, 2021, S/P).

A proposta da educação do campo compreende que a educação, principalmente a educação pública (no espaço camponês) deve reconhecer o sujeito do campo, preservando suas crenças, modo de vida e costumes, isso significa enfrentar a disputa entre campesinato e o agronegócio, nos seus diferentes modelos de desenvolvimento para o campo.

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida... (MOLINA, 2015, p. 381).

Seguindo essa linha de entendimento, infere-se que o controle cultural imposto pela classe dominante revela-se na busca contínua do favorecimento de uma concepção imutável acerca dessa racionalidade excludente, invasora, unilateralista, que procura o tempo todo conservar essa relação entre dominador e dominado. Contribuindo com essa discussão, Freire (1987) destaca que:



A invasão cultural, que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre a visão focal da realidade, a percepção desta como estática, a superposição de uma visão do mundo na outra. A 'superioridade' do invasor. A 'inferioridade' do invadido. A imposição de critérios. A posse do invadido. O medo de perdê-lo (FREIRE, 1987, p. 91).

Diante desse contexto, torna-se substancial destacar que o projeto societário proposto pela classe dominante é pensado a partir de um binarismo, no qual a individualidade sobrepõe a coletividade; o explorador afana o explorado; o burguês apropria-se do proletário, daí a urgente necessidade de intensificar-se a luta por uma educação pública popular que seja capaz de converter essa fatídica realidade.

Por isso, e muito mais do que pelos conteúdos de ensino que trabalha, os processos de escolarização, deixados por conta da lógica dominante, podem representar um entrave em vez de um avanço nos processos de transformação. Por isso, um projeto de educação emancipatório precisa tensionar a “lógica escolar” assumida pelos processos formadores e, por vezes, também naqueles que acontecem fora da escola (CALDART, 2008).

O ideário político pedagógico hegemônico pautado na padronização, na descontextualização da realidade camponesa, na integração total das distintas classes, etnias e territorialidades, com a invisibilidade dos Povos Camponeses e Indígenas e de suas territorialidades, são paradigmas que o movimento conduzido pela Educação do Campo vem contrapondo-se.

Em meio ao explicitado, insiste-se na necessidade de efetivar-se no campo uma educação que seja construída com a participação ativa dos camponeses, respeitando seus modos de vida, produzindo conhecimentos a partir do contexto, atendendo as necessidades cotidianas e conservando sua historicidade. Freire (1980) contribui com essa discussão quando evidencia que:

é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Sendo assim, legitima-se a importância de um novo projeto político, social e educacional no/do campo, que rompa com a visão estereotipada desse espaço enquanto lugar meramente de produção agrária e, conseqüentemente, recanto do atraso, para o desenvolvimento de um ideário de campo enquanto lugar onde a vida pulsa e manifesta-se das mais variadas formas.

Desta forma, Silva (2018) destaca que:



A Educação do Campo nasceu tomando posição contra a lógica e o modelo de desenvolvimento gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas construídas historicamente no Brasil. O entendimento de que o campo comporta uma diversidade de agroecossistemas, etnias, culturas, relações sociais, padrões tecnológicos, formas de organização social e política, e da necessidade de fortalecer uma ruralidade pautada pela territorialização da agricultura familiar/camponesa/agroecológica, que se contrapõe ao discurso hegemônico da modernização pela urbanização e pelo agronegócio (SILVA, 2018, p. 8).

A luta pelo direito à igualdade, a partir das diferenças, “traduz a necessidade dos grupos sociais assimetricamente situados em acessar a educação” (SILVA, 2000, p.81) e questiona os estereótipos sociais, sexuais, étnicos e culturais homogeneizadores, na perspectiva de construir um diálogo intercultural permanente como ponto de partida e de chegada para construção de uma política educacional e de uma sociedade multicultural (SILVA, 2018). De acordo com Freire (1992), essa

multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se a cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma para si, somente como se fez possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente provocada pelo todo-poderoso uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1992, p. 79).

Diante dos elementos trazidos por Freire (1992), reforça-se a ideia de combater a supremacia exercida por culturas historicamente tidas como hegomônicas, considerando a diversidade enquanto meio central para a constituição de sujeitos humanos, sociais, de políticos desamarrados de qualquer tradição subalternizadora, condição *sine qua non* para a construção de um modelo societário plural, assentado em princípios que possam materializar a consolidação de uma justiça social.

Desse maneira, enquanto a classe burguesa defende a perpetuação de um modelo de sociedade escravocrata, centralizador de poder, etnocêntrico, patriarcal, urbanizador, as populações camponesas lutam bravamente para a superação desta realidade e, paulatinamente, vêm subvertendo essa racionalidade, embora tenham convicção que a transformação da estrutura social ora posta demandará um longo percurso que precisa ser tecido à base da esperança, no sentido de ir à luta, e muita resistência.

Diante do exposto, certifica-se que a Pedagogia Freireana é um marco fulcral na constituição do movimento da Educação do Campo, fornecendo subsídios teórico-metodológicos para que os povos do campo percebam a posição de inferioridade que

factualmente vem lhes sendo imposta e, simultaneamente, reajam a tais imposições a partir de ações denunciativas ancoradas numa posição anunciativa, guiada pela seguinte máxima: “o caminho não é fácil, porém é preciso caminhar!”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que se reconheça a Educação do Campo como uma grande conquista dos movimentos sociais e, a partir de então, conquistamos não apenas uma proposta pedagógica que compreende as diferenças regionais e locais do nosso país, mas um amplo projeto de sociedade contra-hegemônica. Dentre as pautas que a Educação do Campo defende, podemos citar a reforma agrária, a luta por uma escola que compreenda o campo nas suas especificidades, perpassando o direito dos movimentos sociais camponeses em possuir terra para viver com dignidade.

O discurso hegemônico de modernização prioriza o dito “desenvolvimento urbano”, em detrimento do campo. A luta camponesa perpassa um desenvolvimento que respeita os modos de vida destes sujeitos, na busca por um conhecimento que seja libertário, que possibilite compreender o mundo na sua complexidade e contradições. É por esse projeto de sociedade que, tanto Paulo Freire como a Educação do Campo, se colocam de forma crítica, propondo uma educação de classe, visando assim superar a educação hegemônica no contexto brasileiro.

Faz parte do projeto de sociedade da classe dominante uma escola homogênea, de um único currículo, que deve ser aplicado massivamente, voltado para a lógica urbana, com o campo sempre visto como apenas um local de subordinação produtiva e cultural; e, por esse motivo, não há interesse de investir em infraestrutura adequada para as instituições rurais.

Sobre a precarização das escolas localizadas no campo, podemos considerar dois aspectos importantes: o primeiro diz respeito à responsabilização do poder público pela oferta deficiente do ensino, com alguns agravantes; a falta de formação continuada para os (as) professores que já atuam nessas escolas, a falta de concursos públicos para professores (as) atuarem pedagogicamente de acordo com a dinâmica campesina, nucleação/fechamento de escolas e, por último, talvez um dos mais graves, que é o desconhecimento das políticas da Educação do Campo.

O segundo aspecto está ligado à superação desta forma arbitrária na qual o poder público, sobretudo as gestões municipais, as secretarias de educação, vêm tratando essas instituições localizadas no campo. Tais ações vêm ocorrendo historicamente, muitas vezes por falta de conhecimento das legislações, por parte das pessoas que integram as comunidades

rurais, tendo em vista que todas essas questões discutidas anteriormente são normalizadas. Em alguns estudos recentes, tem se iniciado uma contraposição dessas comunidades em defesa das políticas educacionais do campo.

A eficácia de um direito social, como o direito à educação, não pode ser medida apenas a partir de seus aspectos econômicos, pois, quando se define que um direito social é a prestação positiva do Estado para igualar os desiguais, deve-se considerar que não é só em matéria econômica que as pessoas são desiguais.

Diante do exposto, certifica-se aqui a precisão de socializar o legado do educador Paulo Freire, através de suas obras sempre compromissadas com o rompimento das estruturas de poder hegemônicas-opressoras, que colocam a classe trabalhadora numa posição de dominada e, conseqüentemente, subalternizada. Neste sentido, é preeminente manter a esperança na luta por uma sociedade justa, igualitária, na qual os direitos sociais saiam do aspecto teórico e tornem-se uma prática latente.

A esperança, ainda se referindo às ideias de Paulo Freire, não deve ser confundida como um ato de esperar passivamente, mas de buscar formas de organizarmos coletivamente sujeitos historicamente explorados, construindo uma ampla resistência contra essas forças que conduzem os processos políticos, econômicos, sociais, educacionais.

Reconhecemos que os espaços escolares são permeado pelas forças hegemônicas, considerados ambientes de constante conflitos, movidos por interesses e utilizando a educação como uma ferramenta de dominação.

Perante o explicitado, reafirma-se o compromisso da Educação do Campo, assim como da Pedagogia Freireana, de estarmos ao lado da classe trabalhadora, lutando, resistindo, reivindicando direitos, propondo uma educação de classe compromissada com a superação das desigualdades sociais. Paulo Freire foi, é, e sempre será sinônimo de esperança, de continuarmos acreditando que podemos nos tornarmos e termos sujeitos melhores nessa sociedade desigual. Uma das ferramentas para alcançar esse feito é o fenômeno “Educação”!

## REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: **Por uma Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação.** FERNANDES, B. M.... [et al.]; organizadora, SANTOS, C. A. dos. Brasília: INCR; MDA, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias.** Tradução Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MOLINA, M. C. Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. Viçosa: **Educação e perspectiva**, v.6, n.2, p. 378-400, jul/dez, 2015.

ROCHA, E. N. **Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo.** 2014. Tese de doutorado em educação. Universidade de Brasília, 2014.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, M. do S. **Eduque como Paulo Freire: como acordar e recordar a humanização do ser humano em tempos de pandemia.** 2020. Disponível em: <https://www.fetape.org.br/artigos-detalle/eduque-como-paulo-freire-como-acordar-e-recordar-a-humanizacao-do-ser-humano-em-tempos-de-pandemia/60#.YLFbm6hKjIU>. Acesso em: 11 maio 2021.

SILVA, M. do S. O Movimento da Educação do Campo no Brasil e seu Diálogo com a Educação Popular e a Pedagogia Decolonial. **Dossiê Educação do Campo: Atualidade, Prática e Desafios**, v. 13, n. 34, 2018.

SILVA, M. do S. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 1, p. 23-41, jan./abr. 2018.

SILVA, M. do S. **Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2000.