



PAULO FREIRE E AÇÃO CULTURAL DE DESCOLONIZAR O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Rosângela Pereira de Oliveira¹

Resumo:

Este texto foi produzido para o XX Fórum de Leituras em Paulo Freire que aconteceu na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) EM São Leopoldo entre os dias 03 e 05 de maio de 2018. O tema do evento foi: O Legado do Fórum de Estudos e Leituras: a presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul. O texto se propõe a trazer uma reflexão no sentido de que a centralidade da cultura, abordada por Paulo Freire na obra: Ação Cultural para liberdade e outros escritos é de extrema relevância para considerar o currículo da educação do campo alinhada com a perspectiva da decolonialidade.

Palavras-chave:

Paulo Freire, Educação do Campo, Currículo, Cultura.

PAULO FREIRE Y ACCIÓN CULTURAL DE DESCOLONIZAR EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN DEL CAMPO

Resumen:

Este texto fue producido para el XX Foro de Lecturas en Paulo Freire que tuvo lugar en la Universidad del Valle del Río de los Sinos (UNISINOS) en São Leopoldo entre los días 03 y 05 de mayo de 2018. El tema del evento fue: El Legado el texto se propone a traer una reflexión en el sentido de que la centralidad de la cultura, abordada por Paulo Freire en la obra: Acción Cultural para libertad y otros escritos es de extrema relevancia para considerar el currículo de la educación del campo alineada con la perspectiva de la decolonialidad.

Palabras clave:

Paulo Freire, Educación del Campo, Plan de estudios, Cultura.

Introdução

O ponto de partida deste texto são reflexões sobre a descolonização do currículo de educação do campo a partir da obra *Ação Cultural para Liberdade e outros escritos de Paulo Freire*. O autor tece problemáticas profundas com relação a relevância de percebemos a ação cotidiana do trabalho educativo como ferramenta constitutiva de libertação. No texto de

¹ Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. (2012) Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (FMT). E-mail: ro.oliveira.clio@gmail.com.



Danilo Streck (2010) têm-se um pouco da dimensão do pensamento freireano para a pedagogia da Sul América. Portanto, é possível aproximar o pensamento deste autor ao referencial epistemológico pautado na perspectiva decolonial, coadunando com a práxis do movimento contemporâneo das ciências sociais em direção a uma mudança de orientação epistemológica.

Na direção da ideia de marginalidade de Amin (1977), o “novo” vem do que está na margem, e sob esta perspectiva, cresce o desenvolvimento teórico e também epistêmico inferido na decolonialidade. O objetivo da reflexão é inferir como o pensamento freireano, nesta obra, pode contribuir para pensarmos as possibilidades de descolonização do currículo da educação do campo.

1 O novo vem da margem

Os marginais podem mostrar verdades que também são verdadeiras para os “centrais”. Como diz o velho provérbio popular: “vê melhor quem está de fora” (AMIN, 1977 p. 161 – grifos do autor).

Tomamos por empréstimo esta frase de Samir Amin para principiar nosso diálogo com relação a decolonialidade, ainda que por contradição: Colonização. O que vem a ser o processo de colonização? Criar colônia. Expandir território.

Sob este enfoque, a História da América se inclui como objeto de estudo, a partir da Idade Moderna, aliás, Enrique Dussel advoga que por aí principia o mito da modernidade:

La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero “nació” cuando Europa pudo confrontarse con “el Otro” y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un “ego” descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue “des-cubierto” como Otro, sino que fue “en-cubierto” como “lo Mismo” que Europea era desde siempre. De manera que 1492 será el momento del “nacimiento” de la Modernidad como concepto, el momento concreto del “origen” de un “mito” de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de “en-cubrimiento” de lo no europeo. (DUSSEL, 1994 p. 8).



Para Dussel, não há em 1492 um descobrimento, há sim um encobrimento. Foi encoberta a história, religiosidade, a cultura, o saber. Todo um entendimento de mundo, de existir e relacionar-se com o outro e com a natureza. O processo de colonização das Américas. No caso da América do Sul, uma colonização de exploração. Explorar as riquezas, minérios, fauna, flora, e também o ser humano, o comércio de corpos. Fato que esta colonização se deu pela violência bélica. Mas seguiram-se outras.

O pensamento de Freire, em especial na referida obra, contribui para pensarmos a descolonização do currículo da educação do campo como ação consciente por meio de uma ação cultural em direção de dar audiência aquelas vozes historicamente silenciadas, no caso o sabe milenar dos camponeses.

2 A colonização do saber

A educação, tanto no que tange a ocupação do espaço escolar, quanto ao acesso ao conhecimento e, ainda, na seleção do que é considerado conhecimento válido, historicamente tem sido local de conflito: a perspectiva colonizadora de um lado como agente reproduzidor da “ideologia dominante” (FREIRE, 2007, p. 112), de outro, a perspectiva de sua superação. Há uma dicotomia presente e persistente de um processo que homogeneiza, submete, oprime, encobre, subalterna saberes, seres e poderes (QUIJANO, 2005; 2000). Outrossim, paralelamente, muitas vezes de forma subalterna, subterrânea, sutil, vão se constituindo práticas educativas subversivas a esta ordem. Espaços de resistência, formas várias e diversas de construir, significar, ressignificar, valorizar o conhecimento e o saber.

O processo colonizatório, africano e, sul-americano, principalmente, instaurou-se em uma perspectiva de estabelecer colônias de exploração, justificada na documentação da época “por uma missão civilizatória” sob a perspectiva de quem escreve a história sobre e a partir de si mesmo. As colônias de exploração tornaram-se atualmente o que hoje é conhecido, economicamente, como terceiro mundo, onde o conhecimento unidirecional imposto pelo pensamento europeu é compreendido como universal. Onde tem-se negado que as diversas matrizes de racionalidade constituídas a partir de diferentes lugares, se têm construído em um



diálogo de saberes que busca superar a colonialidade do saber e do poder (QUIJANO, 2005; 2000).

E a quem foi dirigida a colonialidade? Quem é o “colonizado”? Entendemos que são: os Condenados da Terra de Franz Fanon, os Oprimidos de Freire, os Governados de Gramsci, os Subalternos de Spivak, os Outros de Dussel...

Para estes se impõe a perspectiva contaminada de um ideário assimétrico em que beleza, inteligência, progresso são adjetivos que lhes opõe, que não lhes pertence.

No processo de invasão da América, apesar das grandes diferenças em suas especificidades, é possível perceber situações absolutamente idênticas no que tange à esfera política, a dominação de elites patrimonialistas, de poucas luzes e muita violência, aferradas aos seus privilégios e locupletando-se em uma infundável sucessão de tiranos, caudilhos, coronéis e generais. Quarteladas, Golpes de Estado, Ditaduras, arranjos conservadores para a perpetuação de regimes que se repetem com mudança de forma e manutenção do conteúdo. Na economia, a crescente dependência do mercado externo aumenta na mesma proporção que o descaso com a miséria e com a exploração, onde a brutalidade nas relações sociais se repete na maior parte dos países.

O clientelismo, cimento desta sociedade, constantemente redefinido assegurou a aceitação de grupos, que, de outra forma, poderiam voltar-se para a oposição organizada. O resultado deste sistema explode, literalmente, nos dias de hoje: elites impunes, Estado corrompido, enquanto a maior parte da população mostra-se apática, aguardando algum salvador da pátria a solucionar todos seus problemas. E, não faltam candidatos ao cargo, aristocratas da política, generais, tecnocratas, bem-falantes, caudilhos...

Os embrionários processos democráticos são despedaçados pelas elites locais, na maioria das vezes de forma violenta. A adesão a ideia, ao pensamento colonial, quando não é obtido pelo convencimento o é pela força. O poder pertence ao colonizador, conhecimento, beleza, religiosidade, saber e, de forma contundente, a cultura. Posto que a cultura é fator de identificação coletiva, descaracterizá-la é, como inferimos a partir de Gramsci, parte das ações em prol do convencimento como primeira etapa da construção ideológica hegemônica (GRAMSCI, 1978). Por isso a importância de quebrar a cultura destes povos. Nada é tão duro e significativo.



É a cultura que dá significado ao viver seja o caso de um povo, de uma comunidade, de uma etnia, modo de ser e de viver. Enquanto a percepção colonialista impõe-se como superior, e, portanto, de todas as formas a impinge aos colonizados sua “mono-cultura” ou, melhor, silencia diversos aspectos culturais no decorrer da história oficial, mas que resistiram muito tempo, ainda que de forma subterrânea.

Cultura como parte da construção da identidade, também é campo de batalha. Identidade como objeto de resistência dos povos colonizados que enfrentam a opressão com viés “civilizatório”. Sem o reconhecimento da construção coletiva da identidade, não há relação com o próprio povo. A identificação ideológica se faz, então, com a imagem de poder e completude que o colonizador impõe, ainda que não violenta fisicamente (mas também foi). Os colonizados passam a acreditar que este é o único caminho que, o Deus cristão matou o Deus Tupã.

Não está em pauta negar a resistência. Houve. Desde o início. Permanente conflito. Porém, também é preciso lembrar a ação organizada e sucessiva das elites nacionais e à serviços das elites internacionais, nos reiterados desmontes aos incontáveis processos de resistências e auto-organização seja nacionalmente, ou, na perspectiva de Simon Bolívar, de união da América.

Na mesma proporção em que o conhecimento dos povos tradicionais é desconsiderado, desprestigiado, sistematicamente marginalizado, cuidadosamente selecionado para ser esquecido, há uma direcionalidade ativa de, ao mesmo tempo, enunciar o que é considerado como conhecimento válido e negar-lhe o acesso a maior parte da população. Historicamente o saber dos camponeses tem sido suprimidos dos currículos.

A constituição de um currículo não acontece no vácuo, é processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero. A fabricação do currículo não é apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão, assim se faz necessário destacar que o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente* válidos. Há uma ação consciente de impedir também a validação de outros conhecimentos que se constituam como pertinentes, pois, estes



são considerados com o estranhamento e o distanciamento para com o Outro, o Colonizado. Como apontado por Ribeiro:

Currículo, objetivos e metodologias da escola rural estão direcionados para o sistema produtor de mercadorias, no qual o próprio ser humano é uma mercadoria descartável e flexível em tempos de desemprego estrutural e tecnológico. Para a escola básica do campo a memória das lutas e das experiências produtivas constitui-se na base curricular, em que se articulam: a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência. Em contraposição ao conhecimento científico que expulsa e subordina os agricultores, a proposta dos movimentos sociais populares rurais/do campo pensa a produção de conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido (RIBEIRO, 2010, p. 197).

Neste ponto convergem os debates quanto a decolonialidade e o currículo da educação do campo: uma ação consciente em direção a descolonização dos currículos camponeses: “A ação cultural que se orienta no sentido da síntese tem seu ponto de partida na investigação temática ou dos temas geradores, por meio da qual os camponeses iniciam uma reflexão crítica sobre si mesmos, percebendo-se como estão sendo” (FREIRE, 1979, p.36).

O campo é percebido como território de produção de vida, de relações sociais biófilas entre os homens e a natureza, problematizando também a relação campo e cidade para além de uma percepção dicotômica. O campo é história e cultura, lugar de luta e resistência dos sujeitos que ali vivem e lutam para terem acesso e permanência na terra. É também espaço de produção material e simbólica das condições de existência e de valorização de saberes.

3 Educação do campo e construção do conhecimento em uma perspectiva descolonizante

Os povos do campo têm, historicamente, sua produção de conhecimento negada por meio de diversas estratégias. Todos, e cada um destes, são possuidores de lógicas e tecituras próprias em termos de concepções da produção, e que embora não tenham uma referência comum de mercado, são constituídos com base em redes sociais e familiares que lhes conferem características culturais e produtivas distintas:

[...] ao perceberem o significado criador e recriador de seu trabalho transformador, descobrem um sentido novo em sua ação, por exemplo, de



cortar uma árvore, de dividi-la em pedaços, de trata-los de acordo com um plano previamente estabelecido e que ao ser concretizado, dá lugar a algo que já não é a árvore. Percebem, finalmente, que este algo, produto de seu esforço, é um objeto cultural (FREIRE, 1979, p. 21).

Desta forma, traduzem, contextualizam, transcrevem e ressignificam seus espaços de ocupação e de inserção a partir de uma racionalidade própria e apropriada. Uma perspectiva emancipatória de educação que considera e valorize os conhecimentos para a formação humana em uma perspectiva omnilateral.

O currículo como um espaço de confluência de saberes múltiplos e, também de disputa quanto a própria concepção de conhecimento. Sob esse aspecto, não é de pequena importância o papel da escola na seleção, preservação e transmissão de concepções de competência, normas ideológicas e valores - e com frequência apenas o “conhecimento” de determinado grupo, muitas vezes “condicionados pela ideologia dominante não apenas obliteram sua capacidade de percepção do real, mas também, às vezes, se “entregam” docilmente, aos mitos daquela ideologia” (FREIRE, 1979, p. 23).

No caso da educação do campo, um currículo organizado por temas geradores, fundamentado em uma cultura que lhe é identitária, permeada de significados próprios, memória, conhecimento, trabalho, práticas, costumes, política, manifestações artísticas, identidades históricas e a própria historicidade. Significação coletiva transmitida cotidianamente em sua intersubjetividade. Encontro. Construção histórica coletiva. Absorvidas no jeito de ser, viver, conversar, trabalhar, caminhar, sorrir...

Um currículo gestado a partir dos temas geradores, refletindo suas especificidades, se propõe a refletir quanto aos aspectos supracitados, compreendendo o Campo e toda sua singularidade, sua pluralidade, sua materialidade, suas contradições, suas lutas e relações, que produzem e reproduzem cultura, tecendo o currículo no cotidiano:

É que, no momento em que os indivíduos, atuando refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção começa a mudar, embora isto não signifique ainda a mudança da estrutura. É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita por homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode



mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade (FREIRE, 1979, p. 40).

O currículo pode se constituir como parte de expressão material deste contexto, manifestação de uma rede de pessoas que tem seu próprio jeito de representar o seu modo de viver, trabalhar, conhecer e entender o mundo. Não se trata, portanto, de localizá-lo à margem de um determinado sistema social e educativo. Pode representar, a expressão que se desenvolve, para o qual se planeja, os fins a que se dedica socialmente. Parte de uma realidade, de uma prática educativa para os povos que historicamente foi sufocada, negada, oprimida:

Esta “cultura do silêncio”, gerada nas condições objetivas de uma realidade opressora, não somente condiciona a forma de estar sendo dos camponeses enquanto se acha vigente a infraestrutura que a cria, mas continua condicionando-os, por largo tempo, ainda quando sua infraestrutura tenha sido modificada. (FREIRE, 1979, p.33).

Sob este e, os sujeitos, em uma relação intersubjetiva, desenvolvem estratégias a fim de, não apenas, acessar o conhecimento historicamente sistematizado e construído, mas criticamente analisá-lo. E, além disso, considerar sua própria produção de conhecimento, valorar seu saber, re-conhecer seu ser empodeirando-se nesta ação:

Finalmente, a ação cultural como entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação (FREIRE, 1979, p. 36).

Ação cultural convergente de educadores, estudantes, camponeses conscientes em direção a descolonizar seus seres, constituir e valorar seus conhecimentos empodeirando-se neste processo.

Palavras finais

Como aponta Streck (2010), Freire representa um referencial importante para o pensamento constitutivo uma pedagogia sul-americana. Raiz profunda, tronco forte que



sustenta copas frondosas com folhas e frutos abundantes. Entrelaçados ecoam as vozes de uma cultura historicamente silenciada. Anúncio de práticas educativas transformadoras.

Este texto procurou demonstrar, ainda que brevemente, como o pensamento de Paulo Freire, expresso em *Ação Cultural Como Prática da Liberdade*, pode contribuir para uma perspectiva descolonizante dos currículos na educação do campo, tendo a cultura camponesa como possibilidade centralizadora de uma identidade coletiva.

Por meio de uma pedagogia problematizadora convergente com o referencial epistemológico pautado na perspectiva decolonial e coadunado com a práxis do movimento contemporâneo das ciências sociais em direção a uma mudança de orientação epistêmica, conceitual de conhecimento, mas também produtiva, política, social, educativa. Própria e apropriada a questões relevantes à educação do campo.

Referências

AMIN, Samir; Vergopoulos, Kostas. **A Questão Agrária e o Capitalismo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1977.

DUSSEL, Enrique. **1492 El Encubrimiento del Otro: hacia el origen del “mito de la Modernidad”**. La Paz: Plural Editores, 1994.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

QUIJANO, Aníbal “**Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina**” en Lander, Edgardo **Colonialidad del Saber y Eurocentrismo** (Buenos Aires: CLACSO, 2000/ UNESCO).

_____, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: Lander, Edgardo (org). *A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp.227-278.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.



**Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 24,
p. 308 – 317, jan./jun. 2018. ISSN - 2238-921-0**

STRECK, Danilo R. (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana uma antologia.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.