

EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO: UM DIÁLOGO ENTRE UTOPIA TEÓRICA, INGENUIDADE ACADÊMICA E PRÁXIS ESCOLAR

Paulo Alfredo Schönardie¹

Polo Universitário Federal de Três de Maio/RS, Brasil – Polo UAB

Recibido 01/09/2021 Aceptado 23/11/2021

RESUMO

Tema central deste artigo é a concepção pedagógica da educação popular do campo. Para compreender o diálogo social que essa nova modalidade educativa traz consigo, é realizada revisão histórico-teórica, seguida de uma reflexão sobre algumas superações necessárias na elaboração teórica. O embasamento empírico é apresentado pela realidade dos sujeitos educativos do campo no ensino básico, realidade essa já em diálogo com a teoria. Metodologicamente o ponto de partida está nas experiências auferidas pelo pesquisador, analisadas crítico-dialeticamente pela baliza teórica. Conclusivamente é possível afirmar que pela educação popular do campo, realidade social e teoria são colocados em diálogo pela práxis dos sujeitos do campo.

ABSTRACT

The main subject of this paper covers the pedagogical conception of the popular education in the countryside. In order to understand the social dialogue that such new teaching method entails, a historical-theoretical review is conducted followed by a discussion on some overtaking that are required for theoretical grounds. The empirical foundation develops under the perspective of the educational subjects from basic education in the countryside, whose reality dialogues with theory. As far as methodology is concerned, the starting point lies in the experiences of the researcher, whose involvement is analyzed critically and dialectically under the theoretical support. In conclusion, it is possible to state that, according to popular countryside education, social reality and theory are put into dialogue by the praxis of the subjects of the countryside.

DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2021.25.004>

PALABRAS CLAVE

Educação popular do campo, Educação do campo, Educação popular, Práxis, Diálogo.

KEYWORDS

Popular countryside education, Countryside education, Popular education, Praxis, Dialogue.

1. pschonardie@gmail.com

INTRODUÇÃO

A construção de significativos aportes para a elaboração do campo teórico da educação popular do campo foi um dos resultados da pesquisa pós-doutoral que realizei no Programa de Pós-Graduação em Educação na Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, entre os anos de 2013 e 2018. Este tempo de pesquisa foi fundamental para que a práxis educativa posterior e ainda atual esteja caminhando para uma construção genuína de uma educação popular do campo. Redigir estas linhas faz parte deste movimento, que segue provocando a constante reconstrução da teoria e da práxis.

É preciso destacar, já introdutoriamente, o pioneirismo da percepção social que dá origem a teorias pedagógico-sociais realizado por docentes-pesquisadores da Unijuí, que posteriormente se agruparam na linha de pesquisa em educação popular, movimentos e organizações sociais do programa de pesquisa em educação. Dentre essas teorias pioneiras estão a educação popular e a educação do campo. Me insiro posteriormente nesse contexto, partindo das vivências sociais percebidas por essas teorias, podendo afirmar minha contribuição na construção do campo teórico que denomino educação popular do campo.

Pioneirismo, construção teórica genuína e ligação inicial com os movimentos sociais premidos pela realidade não garantem, contudo, a constante organicidade entre pesquisa, construção teórica e realidade social. Os desafios impostos à pesquisa trazem consigo também um determinado distanciamento alienante da realidade social. A construção teórica passa muitas vezes a se fechar em determinada redoma, que se percebe como perfeita, mas que na prática nada mais é do que uma ingenuidade teórica. Não significa negar a teoria, mas perceber que ela está em movimento e este balizado pelo efetivo campo de vivência dos sujeitos, aqui os sujeitos populares do campo em suas lutas.

Preciso marcar com bastante contundência a importância da teoria, da construção teórica. Ela traz consigo o embasamento e a profunda reflexão sobre a práxis social, sobre a práxis educativa. Mas a experiência tem mostrado que a pesquisa *stricto sensu*, na qual também me insiro, tem se distanciado da realidade social. O ponto de partida está no popular do campo, e a teoria em desenvolvimento tem sua origem nesta realidade, mas que se distancia do ponto de partida em seu aprofundamento. Superar essa certa ingenuidade passa pela libertação de certas amarras da formalização universitária. Pela vivência da práxis no ensino básico, o lugar em que os sujeitos populares do campo estão inseridos, permite, primeiro, a percepção da alienação e posteriormente a reconstrução da baliza teórica, para que ela realmente tenha sentido como “baliza” e ao mesmo tempo possa embasar a práxis, mesmo que ainda utópica, portanto, realizável. A essência está na apropriação da práxis (Gadotti, 2004) na pesquisa e da apropriação da construção teórica pelos sujeitos em processo educativo. A reflexão aqui em fase de introdução, visa contribuir com esse movimento.

Pelo supra expressado é possível perceber que a metodologia aqui utilizada está no diálogo entre o saber historicamente desenvolvido e reconstruído, denominado comumente por teoria e a vivência de experiências práticas auferidas na condição de autor de uma vida de práxis. Aqui é preciso entender que “a experiência é sempre vivencial: implica uma vinculação física, emocional, e também intelectual com o conjunto de elementos da trama imediata com a qual o sujeito se relaciona” (Jara; Falkembach, 2013, p. 163). O pesquisador tem o compromisso de refletir criticamente o objeto, colocando a teoria em diálogo com a vivência (Schönardie, 2019, p. 84). Pelinka (2004) chama isso de análise crítico-dialética. Essa também é a essência da educação popular do campo: a luta pelo direito do acesso ao conhecimento historicamente acumulado, mas este significado pela realidade social de vida dos seres humanos.

Para compreender um pouco mais o diálogo social que a educação popular do campo traz consigo, é preciso lançar um olhar para sua construção histórico-teórica, mesmo que de forma breve e ainda ingênua. Esse momento inicial será seguido de uma reflexão autoral ensaísta sobre a ingenuidade da elaboração teórica, mas ressaltando sua utopia. Posteriormente trarei embasamento empírico pela realidade dos sujeitos educativos do campo no ensino básico. Essa práxis social com o olhar utópico da teoria, mas também como desconstrução da ingenuidade acadêmica. Essa é a essência da pesquisa, também a essência do movimento social, para concluir jamais.

UM BREVE OLHAR HISTÓRICO E TEÓRICO PARA A EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO

A educação do campo é uma nova modalidade de educação. Afirmo aqui, contudo, que ela não se sustenta como teoria autônoma. Ela está dentro do grande campo da educação popular. Ou seja, seu embasamento teórico está no movimento pedagógico significativo da educação popular. Ao compreender essa interdependência entre educação popular e educação do campo que projeto a teorização da educação popular do campo. Logo passa a ser fundamental lançar olhares, mesmo que superficiais devido ao espaço aqui delimitado, para a história e a construção teórica da tessitura entre educação popular e educação do campo.

A essência da educação popular, conseqüentemente da educação popular do campo, consiste em perceber os sujeitos educativos como ponto de partida e de chegada dos processos pedagógicos, significa a construção da autonomia em processo. Schönardie (2018a, p. 31) afirma que a educação popular é construída histórica e organicamente na conjuntura social e política latino-americanas. Se insere, assim, como parte do movimento pedagógico decolonial com ponto de partida no sul do mundo. Muitos são os expoentes reconhecidos em sua construção teórica, dentre eles Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire, Alfonso Torres, Danilo Streck, Marco Raul Mejía, Oscar Jara, Catherine Walsh, Adriana Puiggrós e não por último os pesquisadores e pesquisadoras ligados à linha de pesqui-

sa de educação popular da Unijuí, dentre eles Elza Maria Fonseca Falkembach, Walter Frantz e Helena Copetti Callai. Significa que desde o início da construção teórico prática da educação popular, pesquisadores e pesquisadoras com base no contexto histórico e social do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul estão inseridos organicamente no movimento de construção de uma teoria educativa genuína no sul do mundo.

A realidade camponesa em questionamento nos idos dos anos 1960 e o seu caminho, percebida pelo movimento comunitário de base local, que posteriormente foi diluído na formação para a organização cooperativa (Frantz; Schönardie; Schneider, 2017), formaram o contexto empírico de construção e contribuição à teoria da educação popular. A questão camponesa e a sua luta pela terra e pela inserção social, hoje percebida no âmbito educativo pela educação do campo, está, assim, na base da educação popular.

Essa realidade camponesa de luta adversa está inserida, conforme Schönardie (2018a, p. 31) no cotidiano das históricas desigualdades latino-americanas e neste contexto que “sujeitos e coletivos procuraram e continuam procurando por si próprios elaborar experiências educativas em que participam ativamente se (re)significando como sujeitos de sua história.” Weinberg (1984) e também Streck et al. (2014) compreendem o ponto de partida da educação popular no encontro violento entre colonizador e colonizado, em um projeto de modernidade inconcluso e que por isso se refundamenta e reinventa nas práticas do cotidiano. Para Streck (2010, p. 309), a educação popular tensiona entre “aposta e possibilidade, entre a paciência e a impaciência”, o que Freire (1982, p. 7) aponta como movimento dialético e Schönardie e Gerhardt (2018) como diálogo. Nessa realidade que Adriana Puiggrós (2014, p. 103) escreve se tratar de recuperação da dignidade política e social, o que se caracteriza, de acordo com Streck et al. (2014, p. 34), como uma construção de uma educação libertadora na América Latina¹.

A inserção experiencial com a educação popular e esta pela realidade social camponesa, fizeram também da Unijuí pioneira na educação do campo, muito antes da expressão educação do campo ter sido expressada e significada. Um dos embriões mais importantes da construção da educação do campo está na experiência da pedagogia da terra. No ano de 1997 a Unijuí firmou o convênio Inkra²/MST³/Unijuí, para a implantação da primeira turma de formação de professores de assentamentos do MST em nível superior, instituindo o Curso de Pedagogia para Formação de Professores do Ensino Fundamental e Coordenadores da Escolarização dos Assentamentos de Reforma Agrária, que posteriormente passou a ser chamado de Licenciatura em Pedagogia da Terra. O premir da realidade camponesa e o arcabouço teórico e experiencial com a educação popular que permitiram construir as bases teóricas e práticas da proposta. Essa proposta foi posteriormente im-

1 Outros estudos são importantes para buscar aprofundamentos sobre educação popular, dentre eles: Torres (2008), Streck; Esteban (2013), Rodríguez (1979), Brandão (2006), Schönardie (2018b).

2 Inkra – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

3 MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

plantada por universidades públicas e renomeada de educação do campo, dando origem às licenciaturas em educação do campo.

Nessa conjuntura que se ampliou a teorização da educação do campo, que por sua vez ainda está em construção, seja em seu arcabouço teórico, seja em sua práxis. O olhar pela história evidencia a educação popular como sua base teórica e prática. De acordo com análise de Schönardie (2017), a própria expressão educação do campo ainda é relativamente nova. Fernandes (2005, p. 1) expressa que o surgimento da perspectiva da educação do campo tinha menos de 10 anos no ano de 2005. Sua significação está assim no atual milênio. A terminologia ‘educação do campo’ pode ser buscada originalmente no Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, do extinto MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário. Surge assim em uma tessitura entre o público estatal e a conjuntura vivida pelo campesinato. Aqui Molina e Freitas (2011) percebem o debate de sua construção nas escolas rurais, com foco centrado na redução de desigualdades. Essa realidade conjuntural premente que foi percebida para implantar o projeto piloto da pedagogia da terra. Logo as universidades públicas se agregaram e assumiram a formação pedagógica, ampliando significativamente o acesso e o diálogo construtivo, com ponto de partida e de chegada nos sujeitos educativos, sejam eles educandos ou educadores/pesquisadores.

Reconhecer a existência do campesinato (Schönardie, 2013) passa a ser o primeiro passo para perceber camponesas e camponeses como sujeitos de direito. Nesse reconhecimento parece estar situada a vocação da educação como forma de resistência (Brandão, 2013, p. 12). A educação, a educação do campo⁴, a educação popular, e a sua percepção em tessitura como educação popular do campo, se apresentam em forma de movimento heterogêneo, o que é corroborado também por Brandão (2006), Mejía (2013), Paludo (2008). Pela percepção a partir do arcabouço teórico da educação popular, contudo, é possível identificar um conjunto de ideias centrais comuns, que lhe dão identidade, que permitem perceber a educação popular do campo como uma concepção autônoma de educação, que está sendo construída por sujeitos e coletivos em processo.

A educação popular do campo se constitui assim a partir dos contextos históricos e culturais de luta social. Sua busca está no direito de apropriação, reconstrução, ressignificação do conhecimento historicamente acumulado pelos sujeitos do campo, em sua realidade social, a partir desta realidade social, a partir de seu contexto de vida. Aqui que se constrói o núcleo da educação popular do campo, que percebo a partir de Paludo (2008) que apresenta quatro elementos fundamentais: primeiramente a estreita relação entre o político e o pedagógico, o que traz consigo o reconhecimento de que a educação não é neutra; a percepção de que os sujeitos participantes dos processos educativos populares têm centralidade, na condição de construtores de sua própria história, consequentemente

4 Outros estudos são importantes para buscar aprofundamentos sobre educação do campo, dentre eles: Arroyo et al. (2011), Antunes-Rocha; Martins (2009), Kolling et al. (2002), Ploeg (2008), Tschjanow (1987), Schultz (1964), Marx (2008a; 2008b).

construtores dos processos educativos; o caminhar com a perspectiva emancipadora, de construção de autonomia, o que provoca transformação social; e, o entendimento de que o conhecimento é socialmente produzido, no caso o conhecimento é produzido no diálogo do contexto de vida dos sujeitos do campo e do acúmulo científico anterior, ressignificando a ciência à serviço da vida camponesa.

A UTOPIA E A INGENUIDADE ACADÊMICA

Em um contexto e época diferentes Tomás Morus escreveu a obra *Utopia* (1997), percebendo a utopia como a sociedade ideal. Se utopia, é assim, realizável. Seria o estágio mais avançado a poder ser atingido. A utopia tem também a sua origem no real, no concreto. As teorias, construídas a partir da realidade social, passam também a ser utopias. A sucinta reflexão teórica com base na educação popular do campo acima apresentada e em parte desenvolvida no âmbito da pesquisa universitária está inserida como um ideal a ser construído, como uma utopia, como um possível realizável. A ingenuidade acadêmica está em acreditar que esse possível, amplamente presente na redoma acadêmica, seja simplesmente tácito. Mais uma vez, não significa declinar da elaboração teórica, mas entender o distanciamento em relação a reconstrução deste arcabouço na práxis educativa de reelaboração do conhecimento feito pelos sujeitos participantes dos processos educativos como sujeitos de sua história, no caso específico na significação da educação popular do campo *in loco*.

É preciso apontar alguns aspectos do ambiente da pesquisa *stricto sensu* brasileira, que contribuem para esse certo distanciamento em relação à realidade. Nas últimas décadas, independente dos governos que se sucederam no país, a política de ensino e pesquisa segue uma cartilha neoliberal, que na avaliação do ensino, dos cursos, dos grupos de pesquisa, dos próprios pesquisadores e da distribuição de financiamentos segue métricas produtivistas. Na prática significa produzir sempre mais artigos a serem publicados em periódicos também avaliados com as mesmas métricas. Esse produtivismo constante não possui um teto. A pressão por escrever e publicar sempre mais passa a concentrar as energias e os tempos dos pesquisadores e pesquisadoras. E o pior, se por motivos de humanidade não se consegue manter a produtividade, mesmo que por um período curto, a substituição é vista como natural. Essa conjuntura faz com que sujeitos pesquisantes e a pesquisa em si se distanciem da realidade social da qual partiram e que precisaria participar ativamente e constantemente da reconstrução teórica.

Acompanhando o produtivismo ou por nepotismo, alguns pesquisadores acabam se fechando por anos na construção de uma teoria com infundados diálogos apenas com seus pares. Constroem sim uma teoria acerca de seu objeto de pesquisa, mas o longo tempo de distanciamento da vida real lhes traz certa frustração, que se percebe nos diálogos acadêmicos. Essa frustração é muitas vezes oriunda da percepção da falibilidade da sua crença de que o arcabouço teórico tão bem e tão longamente elaborado seja automaticamente apropriado pelos sujeitos do cotidiano. A distância está assim na crença de que a utopia

teórica é automaticamente realizável. Aqui também está evidente o distanciamento da realidade social em mudança.

Por outro lado, quando se analisa os sujeitos do cotidiano, para os quais a dita teorização está pensada, estes também estão em uma vida de luta social, com adversidades extremas por vezes. E quando nos aportamos ao campesinato latino-americano, conforme supracitado, este está em um embate violento entre colonizador e colonizado, continuando mentalmente colonizado e muitas vezes ainda na luta pelas necessidades mais elementares. Logo esse grupo social está mais longe de dialogar com a teoria do que o pesquisador com a realidade social. Aqui se percebe o compromisso da quebra da redoma por aqueles e aquelas que mais têm condições para tal, ou seja, no âmbito da pesquisa. Significa que o *stricto sensu* precisaria estar em constante movimento de diálogo com a realidade empírica, que é seu fim em si. Pois é na participação de todos os sujeitos educativos em igualdade que a elaboração teórica passa a ter sentido. Ela precisa ser construída por todos e todas. A essência da educação popular do campo é esta. Seria a superação dos isolamentos e da errônea ideia de simples apropriação por parte dos educandos e das educandas (docentes também vistos como educandos e educandas). Ao mesmo tempo significaria construção e reconstrução teórica pela práxis.

Mas também, na educação popular do campo, que tem em sua essência o desenvolvimento da autonomia em processo e conseqüentemente a reelaboração coletiva da utopia, é necessário caminhar muito ainda. Um olhar para a prática escolar do campo nos auxilia a compreender os caminhos ainda necessários a serem percorridos.

UMA PRÁXIS ESCOLAR DO CAMPO

Preciso aqui referir que a construção social do sujeito que lhes escreve, aconteceu e continua sendo resignificada no premir da realidade camponesa latino-americana. Um sujeito do campo que pôde ocupar os espaços educativos do ensino básico, do ensino superior e da pesquisa *stricto sensu* e colocar a sua realidade social em diálogo com o acúmulo científico, aqui denominado de teoria. A origem em uma prática (ainda não práxis) não garantiu, contudo, que a pesquisa e a conseqüente construção teórica pudessem imediatamente ter constante organicidade e pudessem imediatamente ter sentido de práxis. Mesmo que é sabido que o pesquisador, a pesquisadora, precisam do distanciamento acadêmico (sair um pouco do ativismo), a entrada na redoma existente na universidade trouxe consigo a construção de ingenuidades. A teoria construída no bojo de uma tradição histórica e consistente passou a ser vista como tácita. Não foi percebido que o arcabouço teórico era uma utopia – essa é a realidade generalizada, inclusive da educação popular do campo! A volta para o contexto camponês, mostrou, no entanto, que a utopia é realizável, resignificável, em um processo de práxis educativo-social. Mas esse possível avanço da construção de conhecimentos nos processos de ensino-aprendizagem somente

se torna possível pela real percepção da conjuntura social, aqui a realidade camponesa e os desafios e premências vividas no ensino básico.

Quando da volta ao ensino básico, seja em escolas do campo, seja na gestão de sistemas de ensino, logo um desconforto muito grande foi sentido. Se tornou necessário perceber aspectos e realidades que ainda perpassam as atividades escolares e a gestão no ambiente escolar. A primeira percepção logo se tornou evidente: o não conhecimento por parte de professores e professoras da realidade social, aqui a realidade social do campesinato, e também a distância dos mesmos em relação ao estado da arte do conhecimento, aqui a teoria da educação do campo, da educação popular do campo. Conforme supra expressado, a essência da educação popular do campo está no diálogo entre a realidade social e o conhecimento científico. Professores e professoras ainda orientam sua atividade quase que exclusivamente com base no ‘conhecimento técnico’ de suas disciplinas, o que já evidencia o sentido bancário (Freire, 2005) da prática educativa. É essa letargia que o diálogo colocado em evidência pela educação popular do campo procura superar em um movimento de práxis.

Nos últimos anos, contudo e felizmente, a expressão educação do campo chegou às escolas, chegou aos professores e às professoras, chegou à gestão. Escolas já foram inseridas nos sistemas de registro como ‘do campo’. Alguns docentes estão aprofundando diálogos e práticas, estão já com a percepção da realidade social do campo e com sua rigorosidade metódica apresentam para e ressignificam com os estudantes o conhecimento científico. Mas ainda são a minoria.

Na gestão dos sistemas de ensino a terminologia do campo está se apresentando por dois vieses. Um deles, bastante técnico, está sendo projetado pelo recebimento de maior quantidade recursos por estudante no âmbito do Fundeb⁵. O outro é trazido pela incorporação orgânica das lutas dos movimentos sociais à política, quando da conquista de governos pelo Campo Democrático e Popular (Paludo, 2001). Nestes governos o ideário e a práxis da educação popular do campo passam a ser estudados, experienciados e efetivamente vivenciados em sua incipiência. A educação popular do campo começa assim a entrar nos planos políticos e pedagógicos das redes de ensino em diálogo com as escolas. Está presente aqui e é assumida a não neutralidade da educação. Uma decisão política que passa a ser pedagógica em favor e com a luta social de movimento e sujeitos sociais é tomada. Passa a provocar os sujeitos educativos (docentes, discentes, comunidade escolar) a repensar e ressignificar sua práxis educativo-social. E sempre é preciso reenfatizar que a luta das comunidades do campo tem sido pelo acesso ao conhecimento científico em diálogo com sua realidade. O anseio do social é assim também assumido pela gestão.

5 Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. É um fundo de recursos públicos arrecadados via impostos pela União e repassado aos demais entes federais no Brasil.

Esses movimentos de incipiente construção da pedagogia popular do campo, têm, contudo, sofrido significativas rupturas após eleições que recolocam elites históricas com práticas neoliberais na gestão. E mesmo que a comunidade local e grupos de docentes e discentes em fase de apropriação da práxis da educação popular do campo contestem, tem sua condição de ação limitados. Historicamente na educação rural as escolas são literalmente negligenciadas, o acesso ao conhecimento é negado e a realidade do campo é apontada como em extinção (Schultz, 1964; Kautsky, 1902), e quando há trocas de gestão nas redes de ensino, têm se observado a imposição de gestores que não passaram pela apropriação e ressignificação do mínimo necessário para compreender o anseio, a luta, a teoria e a práxis do campo. O campo de luta entre colonialidade e decolonialidade mais uma vez se manifesta de forma concreta no lugar.

Mesmo o Campo Democrático e Popular inserido na escola ainda tem dificuldade em compreender que a proposta da educação popular do campo visa também reorganizar a escola, o ensino, os tempos educativos, a quebra das redomas disciplinares. Essa dificuldade também está na sobrecarga de trabalho, no excesso de burocratização, o que se tornou mais evidente com a atual pandemia (Santos, 2020; Schönardie, 2020; Schönardie, 2021), e no excessivo tempo de sala de aula. O próprio diálogo coletivo dos corpos docentes das escolas do campo tem, assim, espaços restritos. E a obrigatoriedade técnica disciplinar restringe também o diálogo com os sujeitos sociais discentes e suas experiências históricas.

Algumas realidades expostas! Mas também construções sociais inclusivas, diálogos e distanciamentos entre ciência e realidade evidenciados!

PARA CONCLUIR JAMAIS: DESAFIOS À TEORIA, À PESQUISA, À EFETIVA VIVÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO, À SOCIEDADE

Avançamos muito nos últimos anos. Avançamos em construções teóricas, vivenciamos experiências democráticas na realidade educacional, caminhamos pela pedagogia da autonomia e da esperança. Mas a bancariedade ainda não foi superada. A educação está em processo, é um campo aberto, aberto para o compromisso de nossa contribuição, um compromisso que não é neutro.

Percebemos que a mudança começa pela nossa inserção em práxis. A ingenuidade e até a alienação estariam conosco se não percebêssemos que continuamos a estar em redomas científicas, em redomas disciplinares, em redomas que não conhecem a realidade social de lutas humanas, lutas muitas vezes ainda por necessidades básicas. Mas quando percebemos nossa incompletude e arriscamos nos expor, nos inserindo nesse contexto lacunar, provocamos a possibilidade do diálogo que pode trazer uma efetiva educação popular do campo e não por último uma outra sociedade possível.

Construímos arcabouços teóricos da educação popular do campo, estes com base na práxis social, que colocados novamente em diálogo com os sujeitos aprendentes a partir e com a sua realidade social, em vivências pedagógicas, em que todos os participantes dos processos educativos estão em igualdade, reorientamos a práxis e conseqüentemente a originalidade da teoria. Vimos, contudo, de que essa realidade não é unânime, está ainda à margem. A margem que se mostra, tem, contudo, questionado o *status quo ante*, a ponto de este reagir com fascismos em nosso meio social. Essa realidade evidencia mais uma vez a realidade de luta dialogal histórica e atual da educação popular, da educação popular do campo, da sociedade. E nós somos os sujeitos dessa realidade, dessa história. Esse é o nosso desafio, o nosso compromisso.

No premir vivenciado pelos processos educativos em todos os níveis, tenho afirmado que precisamos nos apropriar de nossa realidade social, de nossa teoria em construção, para a reconstrução de uma sociedade possível em práxis, com emancipação, libertação, amorosidade, humanidade, autonomia em processo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (org.). *Educação do campo - desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). (2011). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.
- BRANDÃO, C. R. (2013). Cinquenta e um anos depois. STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (org.). *Educação popular*. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes.
- BRANDÃO, C. R. (2006). *O que é a educação popular?* São Paulo: Brasiliense.
- FERNANDES, B. M. (2005). *Os campos da pesquisa em educação do campo*. Espaço e território como categorias essenciais, 2005, Brasília: I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo.
- FRANTZ, W; SCHÖNARDIE, P. A.; SCHNEIDER, J. O. (2017). As práticas do movimento cooperativo como lugares de educação. In: *Revista de Didáticas Específicas*, n. 16, pp.14-26.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1982). *Virtudes do educador*. São Paulo: Vereda.

- GADOTTI, Moacir. (2004). *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez.
- JARA, O. H.; FALKEMBACH, E. M. F. (2013). Educação popular e sistematização de experiências. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes.
- KAUTSKY, K. (1902). *Die Agrarfrage*. Eine Uebersicht Uber Die Tendenzen Der Modernen Landwirtschaft Und Die Agrarpolitik Der Sozialdemokratie. Stuttgart: Dietz.
- KOLLING, J. K.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (2002). *Educação do campo*. Identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.
- MARX, K. (2008a). *Das Kapital*. Erster Band. In: Marx Engels Werke, Bd. 23, 23. Auflage. Berlin: Dietz Verlag.
- MARX, K. (2008b). *Das Kapital*. Dritter Band. In: Marx Engels Werke, Bd. 25, 16. Auflage. Berlin: Dietz Verlag.
- MEJÍA, M. R. (2013). Posfácio. La educación popular. Una construcción coletiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes.
- MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. (2011). Avanços na construção da educação do campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, pp.17-31.
- MORUS, T. (1997). *A utopia*. Porto Alegre: L&PM.
- PALUDO, C. (2001). *Educação popular em busca de alternativas*. Uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial.
- PALUDO, C. (2008). Educação popular e movimentos sociais. In: ALMEIDA, B.; ANTONIO, C.; ZANELLA, J. (org.). *Educação do campo: um projeto de formação de educadores em debate*. Cascavel: Edunioeste.
- PELINKA, A. (2004). *Grundzüge der Politikwissenschaft*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- PLOEG, J. D van der. (2008). *Camponeses e impérios alimentares*. Lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

- PUIGGRÓS, A. (2014). La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas. In: SOLLANO, M. G.; ZASLAV, M. C. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina*. Experiências pedagógicas alternativas. México: Unam.
- RODRÍGUEZ, S. (1979). *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila.
- SANTOS, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina.
- SCHÖNARDIE, P. A. (2018). A educação popular em tessitura com as políticas públicas: ponderando estranhamentos e possibilidades. In: *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 17, n. 1, pp.28-44, jan./abr.
- SCHÖNARDIE, P. A. (2020). A escola do futuro necessária no presente. Percepções no contexto de uma pandemia. In: GERHARDT, M. C.; BIELOHOUBECK, I. (org.). *Interlocução de Saberes XVI*. Cruz Alta: Ilustração.
- SCHÖNARDIE, P. A. (2017). A relação da educação do campo com os paradigmas agrários. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, pp.196-214, maio/ago.
- SCHÖNARDIE, P. A. (2013). *Bäuerliche Landwirtschaft im Süden Brasiliens: historische, theoretische und empirische Studie zu Ernährungssouveränität, Modernisierung, Wiederbelebung und Staatsfunktion*. München: Oekom.
- SCHÖNARDIE, P. A. (2019). Extensão ou educação? Da extensão rural à educação dialógica do campo. In: *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 18, n. 2, pp.81-106, maio/ago.
- SCHÖNARDIE, P. A.; GERHARDT, M. C. (2018). A educação popular em tessitura com o pensamento freireano: o processo educativo como possibilidade de humanização. In: *Revista de Didáticas Específicas*, n. 18, pp.118-133.
- SCHÖNARDIE, P. A. (2021). Os processos educativos em movimento precipitado. Tecnologias, monólogos e esperanças. In: ULRICH, C. B.; OLIVEIRA, V. S. (org.). *Pandemia de Covid-19. Experiências, Espiritualidades e Esperanças*. São Paulo/Vitória: Recriar/Unida.
- SCHULTZ, T. W. (1964). *Transforming Traditional Agriculture*. New Haven/London: Yale University Press.

STRECK, D. (2010). Entre emancipação e regulação. (Des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 15 n. 44 maio/ago.

STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (2013). *Educação popular*. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes.

STRECK, D.; PITANO, S.; MORETTI, C. Z.; PAULO, F. S. (2014). *Educação popular e docência*. São Paulo: Cortez.

TORRES, A. (2008). *La educación popular*. Trayectoria y actualidad. Bogotá: El Buho.

TSCHAJANOW, A. W. (1987). *Die Lehre von der bäuerlichen Wirtschaft*. Versuch einer Theorie der Familienwirtschaft im Landbau. Frankfurt/New York: Campus.

WEINBERG, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: A-Z Editora.