

## **ESCOLA E DEMOCRACIA –A DIALOGICIDADE COMO UM DOS CAMINHOS POSSÍVEIS**

Andréa Serpa de Albuquerque. UFF/FE – Brasil – [andreaserpuff@gmail.com](mailto:andreaserpuff@gmail.com)  
Simone da Silva Ribeiro. UFJF/CA João XXIII – Brasil – [simonerib@gmail.com](mailto:simonerib@gmail.com)  
Dileno Dustan Lucas de Souza. UFJF/PPGE – [dilenodustand@gmail.com](mailto:dilenodustand@gmail.com)

Este texto busca refletir sobre a tensa relação entre escola e democracia. Ou mais precisamente, sobre a dialogicidade nas escolas no atual contexto de políticas educacionais que se propõem a dar visibilidade à diversidade e atender às expectativas de grupos que, historicamente, não foram considerados enquanto sujeitos de direito. Nos orientam questões como: É possível em uma instituição historicamente autoritária e monológica, a construção de práticas pedagógicas que fortaleçam a democracia? É possível o fortalecimento da democracia sem uma séria reflexão/ação sobre a dialogicidade da própria escola? Neste sentido, apontamos indícios de que a proposta de Educação do Campo, enquanto projeto educativo, preconiza outras formas de conceber a escola e reafirma a reivindicação das populações do campo por uma educação democrática e emancipatória, portanto, dialógica.

Palavras-chave: educação do campo, democracia, dialogicidade.

### **Introdução**

Este texto apresenta-se então, como um convite. Um convite sobre pensarmos juntos sobre coisas que nos cercam de tal forma, que muitas vezes por sua excessiva e espetacular exposição, deixam de ser objeto de nossa “ad-miração”. Um convite a nos voltarmos e ad-mirarmos, olharmos com a calma – coisa que muitos em nossa sociedade vivem a negar – olharmos com curiosidade e criticidade, aquilo que estando visível se mostra tantas vezes encoberto. Que coisas? Cidadania, respeito às diferenças, e entre muitas outras, a democracia. Conceitos que ganham múltiplos sentidos, nas diferentes vozes e ideologias dos sujeitos que os proferem. Conceitos que ao se proclamarem – tantas vezes – universais, escondem não raramente, compreensões e intenções antagônicas e/ou contraditórias.

Ideais de igualdade e liberdade, assim como a defesa de modelos totalitários de organização social, palavras como cidadão e democracia, não são recentes na história do

mundo *ocidental*, somos apresentadas(os) a elas quando estudamos as civilizações Grega e Romana. Contudo, as experiências totalitárias – o nazismo, o fascismo e o stalinismo – vivenciadas no século XX marcaram profundamente a nossa história, sendo fundamentais para a compreendermos como fomos construindo a *democracia* como um conceito ideológico. Depois de vermos o mundo dividido em blocos que se tornaram uma ameaça à existência do próprio planeta, pudemos acompanhar como o conceito ideológico de democracia foi sendo elaborado para o fortalecimento de um modelo de estado e sociedade. Conforme Chauí:

(...) uma ideologia não nasce no vazio, mas exprime, de maneira invertida, dissimulada e imaginária, a práxis social e histórica concretas. Isso se aplica à ideologia democrática. Em outras palavras, há, na prática democrática e nas idéias democráticas, uma profundidade e uma verdade muito maiores e superiores ao que a ideologia democrática percebe e deixa perceber. (1997, p.430)

A ideologia democrática articulada em nosso sistema capitalista *percebe e deixa perceber*, uma expressão de democracia reduzida a algumas práticas consideradas ou apresentadas como democráticas: eleições livres, organização de parlamentos, rotatividade dos governantes, crença de soluções técnicas (e neutras) ao invés de soluções políticas (claras e intencionais) para problemas sociais, os direitos dos cidadãos. Esta ideologia não discute, por exemplo, que apesar de qualquer cidadão ser potencialmente um candidato ao poder de governar, não temos um sistema de ensino que prepare *qualquer cidadão* para o cargo de gestor político, não temos uma distribuição de renda que permita a *qualquer cidadão* arcar com os custos – absurdos – de uma campanha, não temos um debate profundo que forme politicamente *qualquer cidadão* para optar entre as diferentes correntes políticas etc.

A democracia é um modelo político que considera legítimo e saudável a existência de conflitos, de grupos com interesses diversos, que podem ser trabalhados politicamente na própria sociedade. Ou seja, ideologicamente o regime democrático tem como crença que os cidadãos, podem através do diálogo, chegar a um consenso, ou uma solução justa, onde a vontade soberana da maioria vença. “Mas, numa democracia, quem tem o poder? Não os que se consideram eles próprios os melhores, mas os que são *considerados por todos os outros* os melhores.” (CHAUI, 2006, p.57). E como está crença foi se formando ao longo de nossa história de tal forma, que mesmo mantendo

grande parte da população brasileira na mais profunda miséria, os mesmos grupos econômicos, políticos e culturais continuam a ser considerados por uma grande massa de pessoas como modelo, como *os melhores*?

Não podemos pensar na sociedade como algo naturalmente democrático, onde a definição de papéis sociais e a distribuição das riquezas produzidas tenha uma justificativa natural. O que sustenta a organização social é a desigualdade entre os indivíduos. A sociedade de desiguais estabelece as hierarquias e os padrões de quem cabe em cada setor, em cada classe. O contraponto de igual não é o desigual, é o diferente. E nesta sociedade baseada na desigualdade há um padrão a ser seguido através do qual os indivíduos são classificados. Uns são inteligentes, capazes e devem liderar, ocupar lugar de destaque para que a estrutura da sociedade se mantenha. Outros são os diferentes, que nesta lógica, são tratados de forma desigual. Não são inteligentes, pelo menos não tanto quanto outros, por isso precisam ser orientados, tutelados, precisam de quem os diga como devem fazer. E à escola cabe um papel preponderante nesta separação entre capazes e incapazes, entre líderes e liderados. Essa ideologia da igualdade de condições através do acesso à educação dissimula o autoritarismo e a segregação presente em nossa sociedade. Pressupõe uma igualdade de forças que de fato não existe. Pressupõe um poder “do povo, pelo povo e para o povo” que quanto mais se repete, tão mais frágil parece.

Em uma sociedade profundamente estratificada, hierárquica, onde uns sujeitos são subalternizados por outros; extremamente violenta (entendendo como violência toda forma de machismo, racismo, discriminações religiosas, sexuais e econômicas etc); a igualdade e a liberdade tornam-se apenas figuras de retórica ideológica para controle e subordinação.

Assim, a democracia amada e tantas vezes traída por cada um de nós, em nossa insuspeitável devoção é a mesma democracia que luta ainda por encontrar uma identidade, uma forma própria neste “novo” velho mundo. Esta identidade democrática que luta contra nossas próprias raízes, é uma identidade ambivalente, identidade difícil de ser conquistada.

## **Modernidade e Colonialidade**

No Brasil, não é só a democracia que luta para encontrar uma identidade, aliás, talvez por esta ainda não estar consolidada é que a luta pela identidade seja uma realidade para tantos brasileiros entre os quais identificamos os camponeses<sup>1</sup>. Estes que vem lutando pelos seus direitos, sobretudo pelo direito à terra e à educação, ao longo dos últimos cinco séculos (FERNANDES, 1999; MARTINS, 1989; RIBEIRO, 2010). Esta batalha não parece ter fim porque a luta não se faz contra um sujeito, contra um grupo ou algo determinado. Ela é realizada contra um modo de pensar e agir que se constrói na negação, na invisibilização, na ridicularização enfim, na subalternização do outro. Este modo de pensar e agir podemos dizer que é fruto do desenvolvimento do capitalismo, enquanto modo de produção e da modernidade ocidental enquanto paradigma sócio-cultural (SANTOS, 2007).

Se tomarmos como referência de análise o mundo europeu vemos que a ruptura entre campo e cidade e construção da relação desigual entre os sujeitos que vivem em cada um desses espaços, se inicia no contexto de emergência do capitalismo. Para se consolidar uma nova ordem econômica, social e até religiosa era necessário questionar o estabelecido. Era preciso fundar uma outra lógica de pensamento. Neste sentido a revolução industrial, a partir do séc. XVIII acentua o distanciamento e a perda crescente do papel econômico do mundo rural. Este tende a ser identificado com o arcaico enquanto o urbano-industrial passa a ser o lugar do progresso. Assim, a economia de subsistência foi substituída pela produção de mercadorias como também a ideia de valor de uso foi substituída pela de valor de troca.

Na América e especificamente no Brasil não tivemos a passagem do feudalismo para o capitalismo, mas, segundo Quijano (2005), vivemos o processo de colonização que lançou as bases para um novo padrão de poder mundial e se consolidou a partir de dois processos históricos: o colonialismo que se funda na articulação, em torno do capital e do mercado mundial, de todas as formas históricas de controle do trabalho (incluindo seus recursos e seus produtos) e da colonialidade que cria modelos para um sistema-mundo eurocêntrico, baseado na hierarquização das relações humanas através da constituição de identidades sociais fundadas na ideia de raça, a partir da suposta, diferença biológica entre colonizadores e colonizados. Como consequências são inventadas identidades sociais que não existiam até então: o índio, o negro, o mestiço

---

<sup>1</sup> Usamos o termo camponês para nos referirmos de forma genérica a todos os trabalhadores que têm seu modo de vida e de trabalho vinculado a terra.

entre outras. A noção de modernidade se forja junto à noção de raça, como categoria fundamental de classificação dos povos.

Este processo colonialidade/modernidade se expandiu e se arrogou o poder e o conhecimento de classificar e dominar o resto da humanidade. Ao se consolidar, a partir da negação de todas as outras formas de racionalidade estabeleceu a colonialidade do saber. (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003)

Esta lógica da colonização (que permanece até hoje através da colonialidade) é a negação condição de sujeito às classes subalternizadas. Assumidamente pela negação de sua capacidade de produzir conhecimentos e cultura, uma distorção do ser humano já que nossa vocação é a humanização, ou seja, uma característica do ser humano de aventurar-se no conhecimento do mundo e de si mesmo, “ser mais”. (FREIRE, 1999).

Somos um país que foi colonizado e que ainda sofre – como todos nossos vizinhos latino-americanos – com a *colonialidade*, que aprisiona o *senhor* dentro de nosso peito *escravo*, reconhecendo neste senhor o modelo e o ideal de um mundo civilizado, harmonioso, evoluído. O que nos faz suspeitar, que a dificuldade para a “*criação de uma vigorosa mentalidade democrática no Brasil*” encontre raízes muito mais antigas, quanto profundas, do que nossa jovem história.

Como povos colonizados, e como povos ainda presos a esta colonialidade nos encontramos muitas vezes reféns dessa identidade forjada que não nos pertence. Sonhamos os sonhos dos outros. Seus cabelos e corpos, seus modos e modas, sua cultura, sua língua. Tudo no/do *outro* é melhor, é perfeito.

A identidade “europeia” construída no processo de colonização – principalmente do continente Americano<sup>2</sup> – contribuiu para a consolidação dos ideais da Modernidade. Ora, um dos ideais mais claros do pensamento moderno, uma de suas crenças mais sólidas, é acreditar que o mundo caminha do caos (do primitivo, da barbárie) para a ordem (para a civilização, para o progresso) e que, como nos ensina Bauman, “*O outro da ordem não é uma outra ordem: sua única alternativa é o caos*”. (1999, p.14:), não existe neste pensamento a possibilidade de buscar compreender uma outra ordem

---

<sup>2</sup> “Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (data do início da operação sistema-mundo). Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o “lugar” de “uma só” História Mundial”(DUSSEL, 2005, p.56)

possível. O outro da ordem é pura negatividade. Se a ordem é a luz que ilumina o mundo, o caos é seu buraco negro. Neste sentido, nossa cultura, nossa língua, nossos valores e nossos deuses são uma eminente ameaça ao futuro, são o lugar da anti-materia, daquilo que não “sendo”, engole ferozmente tudo o que “é”, e por isso precisa ser absorvido – mesmo que não completamente – ou exterminado. E como temos assistido ao longo de nossa história, exterminados tem sido uma opção bastante frequente.

Nesta perspectiva não cabe à ordem compreender, aprender ou dialogar com o caos. Para os sujeitos da ordem, não há diálogo, mas monólogo, onde a ordem tenta impor sua lógica ao mundo (do caos). Para os sujeitos da ordem não há outra ordem possível, fora à ordem que conhecem. São, portanto, antidialógicos.

Ter este paradigma como herança nos coloca diante da difícil tarefa de pensar se são possíveis compatíveis as relações entre democracia e dialogicidade na escola. Contudo ponderamos que esta herança pode até nos marcar, mas não nos define.

### **Escola Dialógica e Democracia**

Qual função a escola assume diante desta herança ideológica? A escola deslocou a ação educativa da vida das pessoas para um espaço pré-determinado, a ação educativa escolar deixou de ser mais uma para ser a única reconhecida, que confere status e diploma àqueles que dela se beneficiam. O problema é que boa parte dos que nela ingressam não são beneficiados. A estes, pouco inteligentes, a escola não confere status e muito menos diploma. Se acreditamos que somos todos iguais na inteligência não deveria ser uma instituição criada por nós, ou por alguns de nós, mas referendada por todos, que definiria o limite de nossa inteligência.

Os processos educativos se forjam a partir de dois aspectos interdependentes: o foco no processo, onde a ação educativa se baseia no fato de que a humanidade produz e se reproduz na sua relação com o mundo e, sobretudo a partir de seu trabalho, e o foco no produto, onde a educação é mediadora responsável pela transmissão dos resultados de experiências culturais.

Os processos educativos baseados no processo, na necessidade de socializar as experiências acumuladas, com o objetivo de criar e recriar a cultura de uma geração a outra são intimamente ligados à própria vida. Esta é a base da reprodução da cultura camponesa: o vivido e o falado. É através da oralidade que a cultura e os saberes vão

sendo passados de geração em geração, através da expressão do vivido, ou do que está vinculado ao vivido, sejam mitos ou fatos cotidianos. Os conhecimentos camponeses se constroem na relação direta entre quem aprende e o que é aprendido, ou seja, sua sabedoria consiste em pensar sobre o que sabe para assim construir o que não sabe.

As crianças e jovens camponeses constroem seus saberes e fazeres a partir de suas próprias capacidades. A família dá aos seus filhos responsabilidades (cuidar da horta, levar o bezerro ao pasto, consertar a cerca do curral, separar sementes etc.) cujo fazer e o pensar sobre as próprias ações lhes garante o conhecimento necessário para executá-las e, mais do que isto, é na interação direta entre o pensar e o fazer que constroem sua inteligência e desenvolvem capacidades de observação do meio no qual estão inseridos e a partir das quais são capazes de “intuir” o que deve ser feito, mesmo que não tenham a argumentação, a explicação do porque fazer. Na verdade, esta racionalidade é baseada na interação entre as coisas. Ou, como nos diz Santos: “... o conhecimento avança à medida em que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca e novas e mais variadas interfaces.” (2003, p.76)

A sociedade moderna ao estabelecer um processo educativo único, restringiu a ação educativa à transmissão dos resultados de experiências culturais. Assim, a criação da escola, cujo foco era a transmissão de produtos culturais, não apenas define o lugar e o tempo específico para aprendizagem, mas, sobretudo o que deve ser aprendido. Como nos diz Canário:

Nas épocas históricas que precederam a modernidade predominaram processos de socialização e de aprendizagem marcados pela continuidade relativamente à experiência. As pessoas aprendiam através de um processo de permanente imersão no mundo social (comunidades familiares, de vizinhança e de trabalho). A afirmação hegemônica do modo de socialização escolar produziu-se à custa de uma ruptura com modalidades de aprendizagem experiencial, na medida em que a escola corresponde a criar um lugar e um tempo específico para aprender, distintos do espaço e do tempo sociais. (2002, p.10)

Em relações às populações camponesas o que se constata é que a instrução dada através da escola subtrai o filho do camponês de seu meio. Os jovens já não entendem, ou têm vergonha de dizer que entendem, a linguagem da terra, das plantas, dos ventos e

da chuva, já não se sentam à vontade em volta do fogão à lenha contando e ouvindo histórias dos antigos, mas também não ficam à vontade na cidade, são os deslocados, são os sem-lugar<sup>3</sup>.

Ou seja, o papel da escola tem sido o de difundir uma lógica que, em última análise se materializa no acesso a um determinado saber, aos conhecimentos referendados pela ciência moderna, e ainda mais, a um determinado jeito de pensar. Ela, a escola é uma das instituições mais bem sucedida no que se refere a nos fazer acreditar que é o outro, o instruído, o professor, o da cidade, o europeu (há sempre um outro) que detém o saber e que não é possível sabermos também se não formos ensinados. Pior ainda, nos faz crer que o que pensamos conhecer, caso não tenha sido ensinado na escola, não tem valor ou sentido. (RANCIÈRE, 2005)

A escola deslocou a ação educativa da vida das pessoas para um espaço pré-determinado, a ação educativa escolar deixou de ser mais uma para ser a única reconhecida e valorizada. A escolarização, nesta lógica, só tem trazido mais problemas e criado gerações de deslocados entre os camponeses. A escola rural seja bem sucedida ou mal sucedida não atende aos anseios e expectativas da população do campo. Quando mal sucedida limita e desqualifica o universo sócio cultural dos camponeses tirando-os inclusive a condição de escritores do próprio nome. Quando bem sucedida desqualifica a possibilidade de permanência e de enraizamento dos sujeitos escolarizados ao seu lugar de origem. Esta situação se apresenta porque a referência a partir da qual a escola rural define o sucesso ou o fracasso não são os sujeitos concretos e sim o outro, o de fora, o da cidade.

Neste sentido, pode-se dizer que as escolas de modo geral, e as que estão localizadas em meio rural não se diferenciam, têm uma capacidade de se autoconstruir de forma independente da realidade onde estão inseridas, podendo ficar alheias às culturas e ao modo como as pessoas, sobretudo como as crianças, interagem e constroem seus conhecimentos. Este congelamento das práticas escolares, com seus parâmetros de homogeneização, normatização, rotinização e didatização fazem com que, na maioria dos casos, a escola se torne antidialógica.

---

<sup>3</sup> Homi Bhabha (1998) nos fala do híbrido cultural que no “entre lugar”, “perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional.” (p. 59)

Como vimos refletindo não somos dialógicos ou antidialógicos por natureza, mas por uma construção histórica. Vamos nos tornando mais ou menos dialógicos por exigência de nossas próprias vivências e experiências, por exigência de nosso próprio mover-se no/com o mundo. Uma história que podemos sempre reescrever, e por isso a necessidade fundamental de refletirmos sobre, pois não se é antidialógico ou dialógico no “ar”, mas no mundo. Não se é antialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidialógico se impõe ao oprimido, na situação objetiva de opressão roubando do oprimido sua palavra, sua expressividade, sua cultura. (FREIRE, 2005)

O papel de opressão da escola se produz e se reproduz em relação a uma dada realidade. Ela não está separada das circunstâncias, tempo e espaço, nas quais é forjada. Como nos diz Alves (2003)

[...] ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, "mascaradas", vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações. É, pois, assim que aprendemos a encontrar soluções para os problemas criados por soluções encontradas anteriormente. No entanto, é preciso ter, de modo permanente, a atenção desperta, porque as tentativas de "aprisionar" este processo são violentas e moralistas, sempre. Mas o tempo todo, também, aparecem maneiras de burlar o que querem "estabelecido", "instituído" para sempre, surpreendendo até mesmo quem as empreende no que empreende no que trazem de singular, e mesmo nos modos como se generalizam. (s/p)

Esta afirmação nos leva a questionar: Como podemos romper com a seletividade do processo educativo? Como podemos nos distanciar cada dia mais desta conformação a uma “ordem” que historicamente privilegia os mais adaptáveis, cooptando alguns e excluindo milhares? Como criar um processo educativo que não tenha por objetivo selecionar, segregar, excluir, ou tampouco “incluir” alguns na ordem vigente, mas reconhecer e legitimar a existência de outras “ordens” possíveis? Cremos, assim como Freire que: “[...] a escola não é boa e nem má em si. Depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende.” (2005, p.38) Seu papel na sociedade contemporânea é indiscutível e, mesmo tendo suas normas de regulação previstas e impostas no e pelo modelo

social e suas práticas circunscritas aos limites internos dos sujeitos ou nos limites dados pela estrutura social, ela inclui dimensões emancipatórias, porque escolhas são possíveis.

Se a escola, pela sua marca de origem, é uma instituição que, via de regra, tem como referência manter a estrutura de poder e de saber vigente na sociedade atual. No entanto, a escola também reflete as contradições da sociedade e é, no cotidiano, que as práticas dos sujeitos podem, mesmo sob certas condições, burlar as amarras que mantêm os vínculos da instituição com a lógica hegemônica e criar espaços/momentos de contra hegemonia e libertação dos sujeitos.

O processo de constituição do conhecimento escolar ocorre no embate com os demais saberes sociais, ora afirmando um dado saber, ora negando-o; ora contribuindo para sua construção, ora se configurando como obstáculo a sua elaboração por parte dos alunos. (LOPES, 1999) Neste contexto, a escola pode, sob certas condições, construir inteligibilidades entre os diferentes para que novas/outras relações, baseadas na solidariedade e no diálogo sejam possíveis. Reconhecendo e legitimando outras culturas, outras epistemologias, outros saberes.

### **Educação do Campo: um dos caminhos**

Assim, desde os anos de 1990, vem se articulando no Brasil o Movimento de Educação do Campo que tem evidenciado os problemas vinculados à escolarização das populações do campo, dentre eles: a ausência de escolas na área rural; a precariedade quanto à infraestrutura das escolas existentes no campo; a falta de profissionais qualificados; a necessidade de projetos políticopedagógicos que reconheçam o modo de trabalho no campo e a realidade cultural camponesa; entre outros. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004).

O conceito Educação do Campo é recente. Para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Assim, a educação do Campo é um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo.

A literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e

necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem. A Educação do Campo se refere àquela que é pensada pelos e a partir das populações que vivem no e do campo (agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros e todos os povos que tem o campo como meio de sobrevivência). Nesta perspectiva, a educação deve ser tratada de modo mais amplo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento social, cultural e econômico destas populações, abrangendo a diversidade dos sujeitos, respeitando as identidades dos grupos, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.

Assim, um dos pressupostos da Educação do Campo é que a educação antecede a escola, isto é, a educação enquanto uma relação de troca e aprendizado de saberes, conhecimentos, compreensões, afetividades etc. que constituem formas diversas de interpretação do mundo, se dá nos mais variados espaços de convívio social. Portanto, os processos educativos escolares constituem-se em um dos múltiplos espaços de socialização de experiências, e cada sujeito educativo traz consigo saberes que devem ser respeitados e aceitos como componentes importantes na construção do conhecimento escolar.

Retomando a ideia de democracia entendemos que a escola do campo não pressupõe uma falsa ou hipócrita horizontalidade nas relações entre os sujeitos, romanticamente desconhecendo as complexas relações de saber/poder que vivemos em nossa sociedade. Mas defende o respeito pelo outro como sujeito cognoscente, sujeito que conhece e pensa sobre o que conhece e neste pensamento cria novos e originais conhecimentos que podem ser compartilhados, problematizados e criticados como qualquer outro conhecimento. Por isso o *ensinoaprendizagem* é um ato contínuo, um processo complexo não só de transmissão, mas de criação e recriação do conhecimento. “Trabalha com, e jamais sobre, os indivíduos, a quem considera sujeitos e não objetos, incidências de sua ação.”(FREIRE, 2002, p. 47), assume portanto a postura filosófica defendida por Marilena Chauí, e que defendemos para a formação do educador/intelectual comprometido com a prática democrática.

Para Freire os/as educadores/as comprometidos com a escola dialógica acreditam que existam outras lógicas possíveis, e mesmo quando em defesa de sua

lógica, compreendem que o mundo é maior, que seus saberes, por isso há sempre o que aprender, por isso também há sempre o que ensinar. Poderíamos compreender isto apenas como uma metodologia de ensino, como a maiêutica socrática que também utilizava o diálogo para extrair o conhecimento aprisionado na própria razão. Mas em Freire o diálogo assume um caráter revolucionário, não por ser um método de ensino, uma forma de fazer alguém aprender alguma coisa. O diálogo em Freire é um ato consciente que o/a educador/a assume politicamente.

Por isso é que, sendo um ato cognoscente, o diálogo não tem nada que ver, de um lado, com o monólogo do educador “bancário”; de outro, com o silêncio espontaneísta de certo tipo de educador liberal. O diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer: educador-educando e educando-educador.(FREIRE, 2002, p.61)

O diálogo é uma opção de formação dos sujeitos para a cidadania – compreendida aqui como participação efetiva na discussão e construção da sociedade – sem a qual não se constrói uma base sólida para o desenvolvimento de uma democracia plena.

Ao renegar a uma educação autoritária que reproduz nas salas de aula relações de poder excludentes que subalternizam o outro, que ignoram ou desqualificam os saberes de seus educandos/as, que se constroem seus programas de ensino sob a égide de saberes universais negando as diferentes formas de compreender o mundo a Educação do Campo se compromete com a construção de uma escola que considere a existência de diferentes formas de pensarmos o mundo.

Desse modo, ao romper – ou tentar romper – com esta hierarquização dos saberes coloca em curso o movimento para romper – ou tentar romper – com esta escola antidialógica, seletiva e excludente. Colocando também em curso o movimento para construir uma sociedade realmente mais democrática.

E, neste sentido, entendemos que a Educação do Campo é mais do que a construção de uma nova forma de se conceber a educação dos sujeitos do campo, a leitura que fazemos deste processo é a de que ele faz parte da gestação de uma outra concepção de mundo e de conhecimento. Superando a visão que se quer hegemônica, homogênea, única e universal. Esta construção diz respeito à explicitação de que outras racionalidades e outros conhecimentos coabitam este mundo. Assim, é necessário

construir inteligibilidades entre os diferentes para que novas/outras relações, baseadas na solidariedade e no diálogo sejam possíveis.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro.(FREIRE, 1999, p.118)

Quando compreendemos que o mundo pode ser aprendido de muitas formas, de várias maneiras, e que é exatamente na forma como essas milhares de maneiras se tencionam, se desafiam, se hibridizam que o saber pode se aprofundar, que começamos a compreender o potencial transformador do diálogo e sua necessidade para a construção de uma escola democrática.

Que nos ajudam a compreender o longo e complexo caminho que precisamos percorrer em busca de uma maior dialogicidade na escola que permita a formação de cidadãos realmente inclusos na sociedade (em sua produção material e cultural), a formação de cidadãos realmente comprometidos com uma democracia fundada não na tolerância ou indiferença, mas na convivência real, interessada, e respeitosa com o outro.

### **Considerações Finais**

Os desafios para a construção de uma democracia mais do que brasileira, latino-americana, estende-se para além da distribuição mais justa dos bens produzidos, estende-se para além da inclusão de uns no mundo pensado, organizado e gerido por outros.

Nosso desafio encontra-se hoje, não somente, mas também, em construir uma sociedade democrática onde possamos incluir a todos na discussão sobre quais os bens (materiais e intelectuais) nos são realmente necessários e importantes; quais os saberes são realmente necessários e importantes para cada realidade geo-política-social; ao invés de pressupormos, de prescrevermos, de pré-conceituarmos o que é importante e necessário para um “todos” que não existe enquanto unidade, mas como pluralidade.

No Brasil, as relações de poder e trabalho no campo se construíram sob o cunho da exclusão, da discriminação e da injustiça. Forjadas a partir do antagonismo entre aqueles que têm a posse da terra e aqueles que pertencem à terra estas relações marcam a vida dos povos do campo e a educação a eles destinada. Os processos educativos no campo, ao longo da história brasileira, refletem a disputa entre as táticas<sup>4</sup> de resistência e luta das populações do campo e as tentativas de expansão do colonialismo do poder e da colonialidade do saber através do atrelamento das ações educativas às lógicas da não-existência.

O Movimento de Articulação Por uma Educação do Campo é uma das iniciativas que vem sendo construídas para superar esta exclusão, discriminação e injustiça. No entanto, as condições para efetivação de mudanças e de uma nova materialidade nas relações não está dada é preciso construí-las.

O processo de construção das Escolas do Campo no entrecruzamento das ações dos movimentos sociais, da implementação de políticas públicas para a educação do campo, das prescrições resultantes da produção acadêmica e da ação dos sujeitos – especialmente professores e alunos - que atuam nas escolas é um campo fértil para se pensar

[...] de forma crítica a escola e suas relações de produção de uma racionalidade, e poderemos compreender no mesmo processo que esta instituição produz como ausências, na direção da construção de uma pedagogia que se detenha na observação das possibilidades do presente, potencializando-as e reconhecendo-as como legítimas alternativas. (MELLO, 2008, p.39)

Este talvez seja o grande desafio: apropriar-se da escola ressignificando-a. Para isso é preciso ocupá-la, senão literalmente, pelo menos com outras ideias, com outras vozes, com outras formas de ver, sentir e conhecer o mundo. Fazendo da escola um espaço que reconhece as diferentes lógicas como legítimas formas de estar no mundo, tornando presenças o que hoje narramos como ausências.

---

<sup>4</sup> Uso os termos “estratégias” e “táticas” no sentido dado por Certau (2004) que os distingue a partir das relações de força que se estabelecem entre os consumidores e o sistema de produção, ou seja, entre “as margens de manobra permitidas aos usuários pelas conjunturas nas quais exercem sua arte” (p.44) Para Certau “as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizar, manipular e alterar”. (p.92)

Os desafios para a construção desta escola, anunciados em nosso passado relativamente recente, continua a espera de mais educadores/as, de mais intelectuais, dispostos a pensar *com* o mundo, através de um diálogo que não visa silenciar o outro, mas aprender com o outro, construir com o outro, novas possibilidades de aprendizado, novas possibilidades de existência. O convite está feito.

### **Referências Bibliográficas**

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago. Nº 23. 2003.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1999.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CANÁRIO, Rui. Prefácio. In: CAVACO, Carmen. **Aprender fora da escola**. Percursos de Formação Experencial. Lisboa: Educa, 2002.

CERTEAU, Michel de, **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. Intelectual Engajado: uma figura em extinção? In NOVAES, Adauto. **O silêncio dos Intelectuais**. São Paulo. Cia das Letras, 2006.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In LANDER, Edgardo (org). **A Colonialidade do saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FERNANDES, Bernardo M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Revista de Cultura Vozes**, nº 2, 1999. Disponível em: <http://www.nead.gov.br/index.php?acao=biblioteca&publicacaoID=19> acessado em março de 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite**: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo. São Paulo: Hucitec, 1989.

MELLO, Marisol Barenco de. Diferentes lógicas no ensinar e no aprender; por uma pedagogia das ausências. IN: GARCIA, Regina Leite & ZACCUR, Edwiges. **ALFABETIZAÇÃO** – Reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). **Conhecimento Prudente para uma vida decente**. Um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). **Conhecimento Prudente para uma vida decente**. Um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação**. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). **Conhecimento Prudente para uma vida decente**. Um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

\_\_\_\_\_. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. V. 1, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.