

PAULO FREIRE E OS DESAFIOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO CAMPO

Claudimir de Oliveira Espindola ¹
Dagmar Manieri ²

Resumo: O objetivo desse artigo é um estudo das possibilidades da consciência histórica no campo através do ensino de história. Utiliza-se para efeito de mediação teórica as contribuições de Paulo Freire e Georg Hegel, com o objetivo de confluir o ensino de história com o contexto social do aluno (a). A consciência histórica transforma-se em uma postura ativa ante os problemas concretos da vida social no campo, bem como o ensino de história passa a ser concebido como um estímulo ao processo de conscientização.

Palavras-chave: Consciência histórica. Ensino de história. Paulo Freire. Georg Hegel. Campo.

Abstract: The purpose of this article is a study of the possibilities of historical awareness in the field through the teaching of history. The contributions of Paulo Freire and Georg Hegel are used for the purpose of theoretical mediation, with the purpose of converting the teaching of history with the social context of the student(a). The historical consciousness becomes an active posture before the concrete problems of social life in the field, as well as the teaching of history is conceived as a stimulus to the process of awareness.

Keywords: Historical consciousness. history teaching. Paulo Freire. Georg Hegel. Field.

Introdução

¹ Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestrando em Ensino de História (PROFHISTORIA) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor da rede municipal de ensino de Marabá-Pa e do curso de Serviço Social (campus Marabá) da Universidade Paulista (UNIP). E-mail: museu.historiaitapuranga@gmail.com

² Graduado em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre e Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Adjunto do Curso de História (*campus* de Araguaína) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEHIST) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar “Estudos de Cultura e Território” da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: dagmarmanieri@bol.com.br

Recebido em 30/05/2019

Aprovado em 01/07/2019

Os estudos que tratam do tema da consciência, principalmente os que se relacionam com a consciência histórica, necessitam de uma abordagem segura sobre o conceito de consciência. Muitas vezes a “consciência histórica” é abordada em um sentido imanente, ou seja, basta um ensino apropriado para que se possa despertar tal faculdade. Em nosso entender, o tema é mais complexo.

Por isso, neste artigo amparamo-nos em Georg Hegel para uma delimitação teórica mais precisa do conceito de consciência. Só assim, a abordagem de Paulo Freire e as possibilidades do ensino de história (em relação ao tema da consciência histórica) tornam-se mais segura.

A opção pela teorização de Hegel se explica por sua abordagem dinâmica sobre a consciência. Em Hegel não há a dicotomia – tão evidente nas filosofias anteriores – entre o sujeito e o mundo externo. O sujeito cognoscente em Hegel é o homem comum, que traz o “mundo externo” em suas visões, expectativas, desejos. Hegel rompe com a filosofia do homem subjetivo; nele o processo de conscientização se dá pela apreensão de um todo.

Outro detalhe importante na filosofia hegeliana é a incorporação da história em seu sistema filosófico. Em Hegel os “estágios da consciência” são apreendidos na história: o devir do sujeito se dá na história. Assim, essa apreensão da história na filosofia contrasta Hegel em relação à Kant: no primeiro, o ser humano é concebido em uma comunidade (histórica). O homem é um ser determinado socialmente. Slavoj Žižek acentua esta particularidade de Hegel; ele afirma que há uma “ruptura” na filosofia de Hegel em relação aos filósofos precedentes. Neste caso, Hegel “é o último metafísico idealista e o primeiro historicista pós-metafísico, (...)”. Em seu pensamento, sistema e história se sobrepõem inteiramente (...)” (ŽIŽEK, 2013, p. 78).

Neste artigo, Hegel é relido segundo alguns autores como Charles Taylor, Alexandre Kojève e Slavoj Žižek. Temos, então, uma forma de leitura na qual o idealismo hegeliano recebe uma prática textual mais atual. Taylor, por exemplo, interpreta o Espírito (*Geist*) de Hegel como “necessidade racional”; já Žižek apreende a história em Hegel como retroação. São exemplos que mostram a riqueza conceitual da filosofia de Hegel.

Essa forma de leitura pode ser aplicada ao estudo de Paulo Freire sobre a educação, em especial sobre as possibilidades de desenvolvimento da consciência histórica. O tema que agrega tanto Paulo Freire quanto Hegel é o homem concebido como agente da história. O que

se entende por “conscientização” implica em uma representação de si através do “universal”; mas este último não é algo abstrato. Eis, então, o grande mérito de Hegel ao valorizar um universal em desenvolvimento, como história. Neste caso, como enfatiza Kojève em sua interpretação de Hegel, “o homem deve agir realmente, no mundo e para a sociedade” (KOJÈVE, 2014, p. 67).

A Educação e o despertar da consciência histórica

Em Hegel, o que se entende por “absoluto” é “um processo, um movimento, no qual ele põe suas próprias condições de existência, e então supera a oposição dessas mesmas condições para realizar seu objetivo de autoconhecimento” (TAYLOR, 2014, p. 131). Observar, neste caso, que as “condições de existência” surgem mediadas pela negação. O sujeito em seu processo de conscientização deve entender que suas condições de vida – o “absoluto” em Hegel – lhe são adversas. Por isso, o ser (existir) do sujeito se dá em um processo: “ele só pode existir mediante a negação de sua própria negação” (Idem). Portanto, o sujeito em processo de conscientização não pode se identificar com suas condições de vida (que lhes são adversas). Ao mesmo tempo, ele não pode se alienar na subjetividade. Ele deve entender que o real não é o mesmo que a efetividade. A realidade (*Realität* em Hegel) é a efetividade, forma de entendimento do senso comum. Hegel denomina o entendimento do senso comum de *Verstand*.

O salto de conscientização em Hegel se dá no momento em que o sujeito se vê nesta realidade (*Realität*) não através do entendimento, mas através da razão (*Vernunft*). De certo modo, neste processo ele se objetiva e sua visão da realidade se subjetiva:

Na visão mais elevada da filosofia especulativa, o mundo perde sua alteridade em relação ao pensamento, e a subjetividade vai além da finitude e, em consequência, as duas se encontram. Superamos o dualismo entre sujeito e mundo, entre ser humano cognoscente e natureza, ao considerar o mundo como a expressão necessária do pensamento ou como necessidade racional, ao passo que vemos a nós mesmos como os veículos necessários desse pensamento, como o ponto em que ele se torna consciente (Ibid., p. 144, 145).

Para ocorrer este salto, Hegel apresenta o conceito de superação (*Aufhebung*). Neste instante, “o mundo não é mais distinto de nós” no sentido de “estranhamento”. O sujeito cognoscente passa a ver a si próprio como o autoconhecimento da ciência; então, conscientização é quando a ciência adquire “vida social”. Neste momento há a possibilidade de surgir a noção de real.

Paulo Freire pode ser interpretado segundo esta perspectiva hegeliana. A conscientização para Freire é um dos objetivos da educação. Por isso na *Pedagogia do oprimido* o termo “libertação” adquire um valor especial. Mas o que pode ser entendido por libertar-se? Freire comenta que os oprimidos “hospedam” em si o opressor. Esta é uma forma de desumanização e que, ao mesmo tempo, traz certa “segurança”. A educação na perspectiva de Freire torna-se uma forma de responsabilidade, base para a liberdade: “Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem” (FREIRE, 2011a, p. 46).

O processo de conscientização para Freire se assemelha a um “parto doloroso”. Tal processo não pode ocorrer só no nível da consciência. Exige-se uma práxis sobre a “realidade concreta de opressão”. Neste caso, a transformação é subjetiva e objetiva ao mesmo tempo: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2011a, p. 52). Observar que na *Pedagogia do oprimido* há uma recorrência aos termos “docilidade”, “fatalismo”; são efeitos da hospedagem do opressor. Por isso a educação deve ser capaz de construir no educando uma nova visão; eles devem “reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais” (FREIRE, 2011 a, p. 72). Educação é uma forma de despertar um potencial no ser humano.

A educação em Freire rompe com a educação em seu aspecto adaptativo. Como na própria expressão de Freire, sua educação não pretende “disciplinar a entrada no mundo” dos educandos. Isso explica o fato do pensamento educacional de Freire ser apropriado aos grupos que sofrem alguma forma de dominação. Ela é uma “educação problematizadora”: uma forma de consciência intencionada e não contemplativa.

Neste modelo de educação problematizadora a própria figura do educador se transforma, também. Ele não tem mais a autoridade do “mestre”. Freire afirma que “o educador

problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos” (FREIRE, 2011 a, p. 97). Um exemplo desta afirmação está na experiência da equipe de Freire em Guiné-Bissau na década de 1970:

Eles [os alfabetizandos] não viriam aos círculos de cultura para receber, passivamente, as ‘letras’, como se fossem um presente que os alfabetizadores lhes fariam. Viriam aos círculos para ajudar também aos alfabetizadores a tornar-se alfabetizadores. Sem eles, este aprendizado não se poderia dar. Desta forma, desde o começo, os alfabetizandos seriam chamados a assumir o papel de sujeitos no processo de sua aprendizagem em que eles, igualmente, ensinavam algo (FREIRE, 1977, p. 101).

97

É a própria realidade que se transforma em objeto. No exemplo do aprendizado de leitura (de um texto), este ato não pode estar desvinculado do contexto social. O texto é compreendido através da realidade social. Freire indica a “codificação” na qual a realidade é exposta. O fato social para a consciência em *doxa* (opinião, aparência) está codificado, torna-se um elemento domesticador.

Por isso a educação dever ser uma “prática da liberdade” e não uma ação em direção a um reforço da dominação. Nesta última, a realidade surge como “fatalidade”. Na pedagogia de Freire procura-se o desenvolvimento no educando(a) de uma “prática problematizadora”. Isto visa desenvolver uma representação da realidade como um “processo”. Freire enfatiza que na atitude problematizadora, a realidade deixa de estar “mistificada”. Portanto, nasce na ordem da consciência uma vocação à intencionalidade. O senso crítico ao visar a “libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, (...)” (FREIRE, 2011a, p. 101).

Mas, aqui, podemos interrogar: como se dá a gênese desse senso crítico nos educandos? Freire afirma que ele ocorre através do reconhecimento do “caráter histórico e da historicidade dos homens”. Daí a importância do ensino de história que entre seus objetivos deve representar o ser humano como “seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também é igualmente inacabada” (FREIRE. 2011 a, p. 101, 102). Neste momento, o próprio desenvolvimento do pensamento de Freire em *Pedagogia do oprimido* atinge um instante especial. É a fase de transição de uma concepção “bancária” da educação para uma educação como “prática problematizadora”. Nesta última forma de educação, os homens e

mulheres situam suas vidas como “problema”. Na conversão na forma de consciência, surge outra forma de se perceber:

E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetiva-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por eles (FREIRE, 2011 a, p. 104).

Passagem significativa em *Pedagogia do oprimido*, pois mostra a importância da educação na “conscientização da situação” (expressão do próprio Freire). Educação que deixa de ser um ato de adaptação (sujeição) social e se transforma em instrumento de humanização.

Escola e educação do campo

Ao longo dos anos, a riqueza natural presente no Sudeste paraense, o minério, a grande quantidade de madeira de lei e as terras favoráveis para a plantação são disputadas no mercado capitalista. Neste movimento, ocorre o estímulo à migração, que resulta na apropriação de terras pelos grandes latifundiários e, conseqüentemente, a expulsão dos indígenas, quilombolas e dos pequenos produtores. Conseqüentemente, estabelece-se o confronto entre grileiros e posseiros; posteriormente entre fazendeiros e trabalhadores rurais sem terra. É neste cenário que se estrutura o anseio por uma educação do campo no Sudeste paraense.

Segundo Leite (2002), a educação no campo sempre esteve atrelada a interesses do Estado, bem como a uma elite agrária. Para Schwerndler (2010), o vínculo histórico existente propiciou um ensino (no contexto rural) com parâmetros urbanos, sem uma conexão direta com a realidade do campo. Enfim, uma educação instrumentalizada alinhada a um desenvolvimento rural e indiferente aos sujeitos do campo.

A educação do campo surgiu em conexão com as demandas dos movimentos sociais camponeses, com o objetivo de construir uma política educacional para os filhos dos moradores dos assentamentos oriundos da reforma agrária. Uma educação que deveria pensar o campo como um espaço de vida, onde se realiza todas as dimensões da existência da vida humana. Busca-se uma educação que se aproxime da realidade do campo, no auxílio do camponês em seu esforço em resistir a um processo de exploração e dominação do campo pelo capital. Arroyo

(2004) comenta que educação do campo poderia ampliar a luta pelas políticas pública em defesa dos camponeses e, conseqüentemente, a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores.

A educação do campo se desenvolve a partir da concepção da educação libertária proposta por Paulo Freire. Este último considera que a educação é um ato político; isso provoca enormes resistências por parte dos grandes latifundiários e seus representantes políticos. Essa nova proposta de ensino tem a finalidade de provocar transformações nos agentes do campo. Como afirma Leite (2002), uma proposta de educação do campo que valoriza o local, a vivência e a subjetividade do homem do campo sempre será um desafio constante para os movimentos sociais.

Segundo Jesus (2004), a mídia, os representantes políticos dos empresários rurais e os grandes proprietários constroem discursos fantasiosos que mostram o campo só como um espaço adequado para produção em larga escala, voltado para produção agrícola e pecuária. São representações que favorecem a apropriação de terras pelas grandes empresas do agronegócio. É nesse cenário adverso que atua os movimentos sociais que apoiam e representam os trabalhadores do campo.

Pode-se considerar o conceito de “campo” como algo complexo.³ A educação, cultura, produção econômica, trabalho, infraestrutura, organização política e o mercado são relações sociais constituintes no campo. Segundo Foerste (2008), pode-se considerar como campo um local plural, na qual podemos localizar a população quilombola, indígena, agricultores familiares, ribeirinhos, sem-terra e outros que ocupam e sobrevivem da terra.

Outro conceito importante de acordo Kollinga, Ney e Molina (1999) é o de camponês, pois atualmente esse conceito (histórico e político) é entendido de forma desvirtuada. Seu significado pode ter conotação depreciativa, o que não se assemelha com a realidade das pessoas que vivem e trabalham no campo.

Para Ghedini, Janata e Shwendler (2010), o camponês reforça a sua identidade à medida que estabelece fronteiras claras em relação às regras de produção capitalista no campo. A contraposição pode ser observada na forma como o mesmo produz, tendo a família como

³ O conceito de “campo” passou a ser utilizado a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 na cidade de Luziânia-Go.

unidade de produção voltada para o próprio consumo, não objetivando o lucro, sem degradar o ambiente.

Compreender o conceito de campo e camponês nos revela que nesse território, os sujeitos constroem suas vidas de forma dinâmica, enfrentando os desafios de uma sociedade capitalista. Segundo Foerste (2008), o meio rural em um contexto capitalista pode ser compreendido como um complexo sistema (social, político e econômico) que preza pela concentração fundiária, sempre em torno de um processo de exploração da terra em larga escala, intensificando a exploração e degradação do meio ambiente.

É necessário também diferenciar os termos educação rural e educação do campo. A educação rural se caracteriza a partir das primeiras décadas do século XX, na qual se pensava uma escola - de acordo com Fernandes e Molina (2004) - instituída pelas ações governamentais e concebida pela elite agrária (empresarial). Tal concepção educativa possuía um caráter assistencialista com a finalidade de programar um ensino que se adequasse aos seus projetos de desenvolvimento no campo, explorando e controlando os trabalhadores da terra. Já a educação do campo busca contemplar em suas propostas de ensino os valores, a cultura e a identidade dos trabalhadores do campo, com um projeto humanístico-desenvolvimentista do campo.

Casali (2008) afirma que é tarefa da educação do campo se afirmar como um impulso que rejeita a concepção do campo só como território geográfico; ela deve se afirmar, acima de tudo, como um território humano, cultural. Deve-se considerar a vida dos sujeitos do campo e seus locais em que estão inseridos. Caldart (2004) afirma que neste contexto, o trabalho educativo é realizado em conformidade com a realidade do campo e a vivência dos sujeitos presentes neste espaço. O objetivo é formar sujeitos que percebam criticamente suas escolhas e que sejam capazes de formular alternativas para o meio rural. A escola tem o papel de fomentar a ideia de desenvolvimento no campo. Ela tem o desafio de construir um projeto de ensino que contemple uma nova realidade no espaço rural, no qual os próprios trabalhadores sejam concebidos como sujeitos.

Segundo Molina (2011), a escola do campo é um projeto que propõe uma construção de uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para enfrentar a expansão do sistema capitalista no meio rural. O ensino deve permitir que os próprios camponeses participem do processo educativo de seus filhos, contribuindo com seus saberes e experiência.

O mesclar do conhecimento empírico com o científico permite a gênese de uma nova visão de mundo, com uma interpretação crítica da realidade.

Caldart (2010) enfatiza que é necessário um “diálogo dos saberes” para que novos conhecimentos sejam elaborados. A escola tem que valorizar os saberes populares para que, juntamente com os científicos, possa formular novos conhecimentos a partir da vivência e prática cotidiana de seus estudantes. A escola do campo tem que ser uma protagonista na criação de condições que permitam o desenvolvimento das comunidades camponesas. Para que isso ocorra é necessária a participação dos movimentos sociais, já que a construção de projetos educativos depende da interação do conjunto dos camponeses.

Caldart (2010) sublinha ainda que a prática educativa deve se pautar numa concepção humanística de ser humano, em uma visão de mundo que rejeita a instrumentalização dos sujeitos para fins obscuros. Para que a escola contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses é necessário garantir a articulação política - pedagógica entre a escola e a comunidade, a partir da democratização do acesso ao conhecimento científico. Essa aproximação tem que promover a construção de espaços coletivos de tomada de decisão, onde os envolvidos no processo possam trocar informações e decidir sobre as prioridades de ensino.

A escola do campo tem que pautar na lógica do trabalho e da organização coletiva. Como ressalta Molina (2011), essas experiências do trabalho coletivo possibilitam o acúmulo de aprendizados e valores para a construção de novas relações sociais além da escola, proporcionando autonomia e protagonismo dos sujeitos do campo.

O processo de ensino e aprendizagem na educação do campo não pode se afastar da realidade vivenciada pelos estudantes. Deve incorporar ao trabalho pedagógico a objetividade de suas vidas. Este processo vai além de uma estratégia pedagógica, tem como objetivo utilizar a cultura, as tradições, o modo de produzir e de viver no campo como matéria cognitiva. As concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo, deve se estruturar na concepção de preservar o modo de vida do camponês e ao mesmo tempo contribuir no desenvolvimento de estratégias para projeto educativo socioeconômico.

Segundo Nascimento (2006, p.11), a educação do campo deve assumir três compromissos:

- 1) Compromisso ético/moral com a pessoa;

- 2) Compromisso com a cultura no resgate, na conservação e na sua recriação, tendo como eixo a educação dos valores, na autonomia cultural e ensino pela memória histórica;
- 3) Compromisso com intervenção social que irá vincular os projetos desenvolvimento regional e nacional.

Nascimento (2011) afirma, também, que há cinco princípios básicos em torno do papel da escola do campo:

- 1) Cumprir e colocar em prática os três compromissos da educação do campo;
- 2) Gestão comunitária da escola. As decisões referentes aos projetos pedagógicos da escola devem ser tomadas de forma coletiva;
- 3) A Educação popular deve estar inserida no cotidiano escolar e no processo de ensino;
- 4) A escola tem que se adequar à realidade e o modo de vida dos estudantes;
- 5) Fortalecer os coletivos pedagógicos locais, municipais e estaduais. Isto qualifica os professores leigos ou incentivam sistemas de formação em metodologias alternativas.

Verifica-se, neste caso, a intenção de transformar a escola a partir de novas alternativas pedagógicas que venham substituir as velhas práticas de ensino. A educação do campo deve se pautar na autonomia do camponês. Um método de ensino que, segundo Caldart (2000), valoriza a luta social, a organização coletiva, a terra, o trabalho como valor produtivo, a cultura, a escolha, a história, a festa, a religiosidade e a ecologia. Segundo Gohn (2001), o tesouro da educação do campo está neste complexo de vida, adormecido pelas estruturas educacionais que negam a importância do diferente e da diversidade.

Para Caldart (2002), a escola do campo deve fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, auxiliando no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes e cultura. Segundo Calazans (1993), sua prática pedagógica deve desenvolver o potencial de cada estudante para que o mesmo conscientize-se, aprofundando a forma de se relacionar com sua realidade, bem como com o mundo, no enfrentamento dos desafios impostos pelo capital.

Considerações finais

Procuramos neste artigo uma forma de abordagem da pedagogia de Paulo Freire através da filosofia hegeliana. Isto comprova o enorme potencial que Hegel despertou no pensamento crítico. Entre os jovens hegelianos, Karl Marx se destacou como pensador político que aprofundou o hegelianismo. Em *A teoria da revolução no jovem Marx*, Michel Löwy acentuou o exato momento em que Marx rompe com uma corrente do hegelianismo. Não se trata mais de uma “consciência modificada”, mas da autoemancipação através de fins práticos e com meios práticos. Paulo Freire também segue um sentido semelhante, pois ao enfatizar a importância do educando como “sujeito” do processo de ensino, mostra que a transformação de si mesmo “coincidi com o transformar as circunstâncias” (LÖWY, 2016, p. 153).

A educação não deve visar a uma saber contemplativo. Neste caso, há uma leitura de Hegel no sentido da práxis transformadora. Por isso a questão da consciência histórica pode ser esclarecida com o auxílio de Hegel. Isto porque neste último há um movimento que confluem a realidade objetiva (*Wirklichkeit*) e existência empírica (*Dasein*). Em Hegel há uma ênfase no caráter objetivo; só depois dessa passagem há a possibilidade de um novo nível de consciência. Kojève cita uma passagem de Hegel: “O homem deve primeiro realizar-se objetivamente e, só depois, pode tomar consciência do que é” (Apud KOJÈVE, 2014, p. 313). Na interpretação de Kojève, a entidade coletiva em Hegel é uma “entidade histórica” pela ação do homem; neste caso, há uma decisiva importância ao reconhecimento em torno desta “entidade coletiva”. Nem mesmo a filosofia deve ser a instância na qual ocorre o despertar da consciência social, pois “é a ação criadora temporal da humanidade, é a história que cria a realidade revelada pela filosofia” (KOJÈVE, 2014, p. 313).

Assim, para o sujeito em processo de conscientização, de início a história encontra-se em sua forma mistificada, transcendente. Nesse primeiro estágio, a realidade objetiva (*Wirklichkeit*) surge como “imediate, não refletida, não explicada”. Essa realidade ainda divinizada em Hegel é o denominado pelo termo *Gegenstand*. O passo seguinte ocorre quando a condição de objeto-coisa (*Gegenständlichkeit*) se transforma em uma realidade humana. Observar, neste caso, como o nível superior de consciência não se traduz em um fechamento

subjetivo, mas em uma compreensão de que a realidade objetiva (*Wirklichkeit*) deve ser negada pois não satisfaz à plenitude da vida humana. A realidade objetiva negada se transforma em devir (*Werden*) pela atividade humana. No fundo, o movimento de conscientização é um fundar uma espécie de historicidade das coisas da realidade objetiva. Esta última conquista é entendida por Zizek como retroação, pois há um “(sobre)determinar o passado que nos determinará” (ZIZEK, 2013, p. 53).

Como podemos verificar, a filosofia de Hegel pode servir como instante do pensar que enriquece (e esclarece) a pedagogia de Paulo Freire. Ensino que se recusa a apresentar um conteúdo já pronto, definido. No contexto da educação do campo, as temáticas estudadas se transformam em “problemas” que só encontram resoluções na vida prática. Como enfatiza o próprio Freire, só assim há um resgate do “papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação” (FREIRE, 2011, p. 161).

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Por um tratamento Público da Educação do campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Org.) *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do campo*. Coleção por uma Educação do Campo Nº 5. Vitória: UFES, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Tradução de Sergio Miceli [et. all.]. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

CALAZANS, Maria Julieta C. Para compreender a educação do estado no meio rural: O traço de uma trajetória In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (Org.) *Educação e Escola no campo*. São Paulo: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli S. (Org.) *A educação do campo, identidade e políticas públicas*. Brasília: Movimento Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

_____. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIM, C.; CALDART, Roseli S. *Projeto popular e escolas do campo* (Caderno n. 3). Brasília: Articulação Nacional Por uma educação básica do campo, 2000.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). *Educação do Campo e pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: Nead, 2010.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. (Org.) *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do campo*. Coleção por uma Educação do Campo Nº 5. Vitória, UFES, 2004.

CASALI, Derli. O campo da educação do campo. In: FOERSTE, Erineu; SHUTZ-FORSTE, Gerda Margit; Duarte, Laura Maria Schneider. (Org.) *Projeto Político-Pedagógico da educação do campo. 1º Encontro do Pronera na região Sudeste*. Coleção por uma Educação do Campo Nº 6. Vitória, UFES, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica Castagna. O campo da educação do campo. In: In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. (Org.) *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do campo*. Coleção por uma Educação do Campo Nº 5. Vitória, UFES, 2004

FOERSTE, Erineu. Discussões acerca do projeto político da Educação do Campo. In: FOERSTE, Erineu; SHUTZ-FORSTE, Gerda Margit; Duarte, Laura Maria Schneider. (Org) *Projeto Político-Pedagógico da educação do campo. 1º Encontro do Pronera na região Sudeste*. Coleção por uma Educação do Campo Nº 6. Vitória, UFES, 2008.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

GOHN, M. da G. *Educação não-formal e cultura política*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Questões Paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. (Org.) *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do campo*. Coleção por uma Educação do Campo Nº 5. Vitória, UFES, 2004.

KOJÈVE, Alexandre. *Introdução à leitura de Hegel*. Tradução de Estela dos S. Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão; MOLINA, Monica Castagna. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Editora da UNB, 1999.

LEITE, Sergio C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÖWY, Michel. *A teoria da revolução no jovem Marx*. Tradução de Anderson Gonçalves. São Paulo: Boitempo, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação e cultura: As escolas do campo em movimento. In: *Fragments da cultura*, Goiânia, V.16, n.11/12, p.867-883, Nov./Dez. 2006.

SCHWERNDLER, Sonia Fátima. Educação e movimentos sociais: uma reflexão a partir da pedagogia do oprimido: In: MIRANDA, Sonia Guariza; SCHWERNDLER, Sonia Fátima (Org.) *Educação do campo em movimento: teoria e pratica cotidiana*. Vol. 1. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

TAULOR, Charles. *Hegel e a sociedade moderna*. Tradução de Luciana Pudenzi. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. *Hegel: sistema, método e estrutura*. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: É Realizações editora, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. 2ª Ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZIZEK, Slavoj. *Acontecimento: uma viagem filosófica através de um conceito*. Tradução de Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

_____. *Menos que nada: Hegel e a sombra do materialismo dialético*. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. *O absoluto frágil ou por que vale a pena lutar pelo legado cristão?* Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.